



Научно-издательский центр «Социосфера»
Кафедра иностранных языков
факультета государственного управления
Московского государственного университета
им. М. В. Ломоносова
Государственный университет – Высшая школа экономики
Гилянский государственный университет
Информационный центр «МЦФЭР Ресурсы образования»

ИНОСТРАННЫЙ ЯЗЫК В СИСТЕМЕ СРЕДНЕГО И ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

Материалы международной научно-практической
конференции 1–2 октября 2011 года

Пенза – Москва – Решт
2011

УДК 811.1/8:37
ББК 81.2/74.57–74.58

И 68 Иностранный язык в системе среднего и высшего образования: материалы международной научно-практической конференции 1–2 октября 2011 года. – Пенза – Москва – Репт: Научно-издательский центр «Социосфера», 2011. – 278 с.

Редакционная коллегия:

Косарева Татьяна Борисовна, доцент Государственного университета – Высшей школы экономики.

Голандам Араш Карим, заведующий кафедрой русского языка Гилянского государственного университета (Иран).

Салиева Людмила Казимовна, кандидат филологических наук, доцент кафедры иностранных языков МГУ им. М. В. Ломоносова.

Данный сборник объединяет в себе материалы конференции – научные статьи и тезисные сообщения аспирантов, соискателей и преподавателей вузов, в которых рассматриваются актуальные проблемы и подходы в области лингвистики и лингвокультурологии; теория и практика перевода, моно- и полилингвальной, межкультурной коммуникации. Особое внимание уделено опыту, проблемам и перспективам обучения иностранным языкам и подготовки специалистов по ним, а также преподаванию русского языка как иностранного.

ISBN 978-5-91990-035-1

УДК 811.1/8:37
ББК 81.2/74.57–74.58

© Научно-издательский
центр «Социосфера», 2011.
© Коллектив авторов, 2011.

СОДЕРЖАНИЕ

I. ЯЗЫКИ И КУЛЬТУРЫ: МНОГООБРАЗИЕ ПРОБЛЕМ И ПОДХОДОВ

Гордиенко Д. Я.

Примеры как аргумент убеждения
в научно-лингвистическом дискурсе 8

Иштоян К. Г., Ласкова М. В.

Художественный дискурс: конструктивная роль
концептуальной интеграции в выражении авторского смысла 15

Кулиева М. М.

Классификация частей речи
в азербайджанском и китайском языках 22

Мегами А. Г.

О некоторых теоретических вопросах
заимствования англицизмов французским языком 27

Богуславская В. В., Китанина Э. А.

Этнокультурные концепты
в социально-политическом пространстве 31

Кудашева Е. С., Стафиевская Л. Р.

Концепт «Германия» в представлении
русского и немецкого этносов
(на материале русской и немецкой прессы) 35

Гурбанова С. А.

Лингводидактический аспект этнолингвистического анализа
чешской и азербайджанской свадебной обрядности 37

Дудкина Л. И.

Приметы и суеверия
в английской и белорусской субкультурах 42

II. ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА ПЕРЕВОДА. ЛИНГВОКУЛЬТУРНЫЕ АСПЕКТЫ КОММУНИКАЦИИ

Даржаева Ж. З.

Культурологический подход в теории перевода 45

Гасек Б. Г.

Некоторые замечания о крылатых словах
и выражениях в русско-польском переводе 47

Amangeldiyeva N. T., Yeskermessova S. M.

The problems of translation the text
containing the social-politic vocabulary 53

Романова Т. В.

Коммуникативная функция
повествовательного директива
в реальном акте коммуникации 54

Яковлева С. Л., Кожина А. В. Стратегия информирования и её языковые маркеры в интервью на английском языке.....	58
محمد علی خزانہ دارلو سمیہ برازجانی عبداللہ راز شعر کودک و کارکرد تماس و رمز در انتقال پیام	65
Кокорина С. В., Воног В. В. Стилистическая адаптация экспрессивно-эмоциональной лексики в научно-техническом тексте	77
Жукова С. В., Морозова Е. Н. Формирование профессионально ориентированной межкультурной компетенции	80

III. ОПЫТ, ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ И ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТОВ ПО НИМ

Каленцова Т. В. Из опыта преподавания иностранных языков в учебных заведениях России конца XVIII– начала XIX вв.	84
Трухан Е. В. Отражение общественно-политических условий в содержании иноязычного образования в средней школе БССР в 50-е – 60-е годы XX века (исторический аспект).....	87
Трухан Е. В. Экспериментальный период в истории развития иноязычного образования в средней школе БССР в 70-е – 80-е годы XX века	89
Черемисина Т. В. Иностранный язык в общеобразовательных и среднеспециальных учебных заведениях: опыт и проблемы преподавания.....	91
Даржаева Ж. З. Идеи языкового плюрализма и реальный учебный процесс.....	95
Ezdekova L. B. The ethnic-centered support of foreign language teaching	98
زهرا ساغری افزوده ثابت در دستور نقش و ارجاع نگرشی نوین در دستور	100
Куликова М. В. Использование эффективных образовательных технологий на уроке английского языка в школе	106

Неживлева И. А.	
Интерактивные методы обучения иностранному языку	112
Каткова Н. В.	
Формирование мотивации при обучении иностранному языку	116
Евдокимова Е. Л.	
О некоторых аспектах организации управляемой самостоятельной работы при изучении иностранных языков.....	119
Мачнева Е. В.	
К проблеме языковой компетентности на занятиях по иностранному языку в выпускном классе	124
Макеева С. Н.	
К проблеме совершенствования терминосистемы методики обучения иностранным языкам	125
Барышникова Ю. В.	
О подготовке к педагогической практике студентов по второму иностранному языку	132
Ахмедова Л. Т.	
Методы филологического анализа художественного текста.....	136
Ярема Т. В., Искалиева М. С.	
Актуальные проблемы подготовки специалистов по иностранным языкам.....	140
Chugunova N. V.	
Blended learning	142
Чуйкова Э. С.	
О преемственности в подходах к обучению иноязычной письменной речи	148

IV. ОБУЧЕНИЕ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ УЧАЩИХСЯ НЕЯЗЫКОВЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ И НАПРАВЛЕНИЙ ПОДГОТОВКИ

Апухтина А. Г.	
Проблемы преподавания иностранного языка в образовательных учреждениях профессионального образования	153
Нуриахметов А. К.	
Влияние темперамента на успеваемость по английскому языку (на материале исследования обучающихся профессионального училища)	158
Капинова Е.	
Лицевая экспрессия в обучении невербальному деловому общению студентов колледжа по туризму	160
Шляпникова Е. С.	
Преподавание иностранного языка для студентов неязыковых вузов	162

Aubakirova G. T., Kerimova R. A. Professionally-oriented teaching of foreign language to the students of non-linguistic specialties	165
Bogdanchick L. V. Language teaching strategies.....	168
Rodinadze S., Mikeladze T., Bezhanov Z. Marine English as an important communication facility for safety at sea and the methods of teaching	176
Евдокимова М. Г. Стимулирование познавательной деятельности слушателей при обучении иностранному языку	179
Захарова М. Е., Слепцова Г. Н. Освоение иноязычной профессиональной лексики как развитие познавательной самостоятельности у студентов	184
Петрова Е. В. Обучение структурированию профессионального иноязычного текста в неязыковом вузе при применении стратегии повторения.....	186
Крутских А. В. Формирование профессиональной компетенции на занятиях по иностранному языку в нефилологических вузах	188
Антропова И. А., Жукова Т. Б., Арзамасцева Н. В. Анализ состояния самообразования студентов технических специальностей при изучении иностранного языка	193
Сбитнев К. В. Обучение английскому языку с применением современных ИТ студентов неязыкового вуза	196
Мишутина О. В. Мотивация студентов в дистанционном курсе по английскому языку (естественнонаучное направление бакалавриата)	198
Сасина О. В., Слесаренко О. Н. К вопросу о некоторых формах работы на занятиях по ESP.....	201
Саркисян Т. А. Психолого-педагогические основы развития иноязычной речевой компетенции студентов технических вузов.....	203
Олесова О. Д. Оптимизация межличностного общения в неязыковом вузе	207
Абрамова Н. В. Обучение иноязычному деловому общению в юридическом вузе	209
Жунич И. И., Ткачёва Н. Л. Новые учебные программы по иностранному языку в туристском вузе	212

Брагова А. М.

Анализ концепций построения учебников латинского языка
для гуманитарных факультетов российской высшей школы.....217

Валицкая И. Л.

Эстетическое воспитание студентов
в неязыковом вузе на примере «Немецкого клуба»220

**V. ВОПРОСЫ ПРЕПОДАВАНИЯ
РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО**

آرش گل اندام

آموزش زبان روسی با توجه به ویژگی های بومی 224

Тараканова Л. А., Юсефи М.

Некоторые особенности
национально-культурного речевого этикета в иранском языке231

**Воскерчян О. М., Бабакова Л. Д.,
Калашникова С. Б., Лепихова Л. Е.**

Системообразующая роль русского языка
как иностранного (РКИ)
в профессионально ориентированном обучении
студентов-иностранцев 232

Мехтиханлы С. Г.

К вопросу обучения глаголам движения в иранской аудитории 237

لیلا خان جانی

نقش و جایگاه «خواندن» در آموزش زبان خارجی 247

Абазова Л. М.

Развитие навыков устной и письменной речи
у иностранных студентов на материале текстов
по страноведению 254

Кочесокова М. П., Гутаева Ж. Ж.

Тестирование: личностно-психологические
и национальные особенности тестируемых 263

План международных конференций,
проводимых вузами России, Азербайджана,
Армении, Белоруссии, Казахстана, Ирана и Чехии
на базе НИЦ «Социосфера» в 2011–2012 гг. 266

Информация о журнале «Социосфера» 270

Пресс-релис МЦФЭР 275

I. ЯЗЫКИ И КУЛЬТУРЫ: МНОГООБРАЗИЕ ПРОБЛЕМ И ПОДХОДОВ

ПРИМЕРЫ КАК АРГУМЕНТ УБЕЖДЕНИЯ В НАУЧНО-ЛИНГВИСТИЧЕСКОМ ДИСКУРСЕ

Д. Я. Гордиенко
Педагогический институт
Южного федерального университета,
г. Ростов-на-Дону, Россия

Summary. In this article we interpret examples as a pragmatic means of persuasion and consensus-construction involved in the legitimation of scientific linguistic knowledge.

Key words: example; scientific linguistic discourse; persuasion; implicit/explicit; argument.

Проблема примеров как конкретного способа текстового воплощения аргумента (средства убеждения) неоднократно рассматривалась в классических исследовательских традициях. В частности, классическая логика и риторика считали их достаточно посредственной формой реализации аргумента, полезной и целесообразной лишь для педагогических целей, но фактически неадекватной для отражения результатов полноценной интеллектуальной деятельности [1, с. 23]. Подобное отношение к примерам всё ещё сохраняется во многих текущих психологических исследованиях, в которых значительная убеждающая сущность примеров контрастирует с более формальными источниками для создания аргументации [3, с. 37]. Анализируемая в свете данного исследовательского отношения когнитивная природа примеров рассматривается как непредсказуемая и эпизодическая, а поэтому уступающая в смысловом отношении явно выраженным утверждениям общих правил.

Тем не менее многочисленные изыскания когнитивной природы научного познания свидетельствуют, что имплицитные формы знания являются неотъемлемой частью научной компетентности автора-исследователя [4, с. 53]. В этой связи примеры, на наш взгляд, могут занимать в специализированном научном дискурсе более явное и заслуженное положение, чем это допускают общепринятые нормативные взгляды на данную проблему. Принимая данную позицию как отправную точку нашего исследования, мы проанализировали использование примеров в современном научно-лингвистическом дискурсе, посвящённом проблемам глоттогенеза.

Теория происхождения языка предстаёт в современной лингвистической науке одной из наиболее субъективных проблем иссле-

дования. В связи с этим, как представляется, проблема убеждения читателя в научной обоснованности выдвигаемых теоретических положений в данном типе дискурса является достаточно актуальной. Как показали наши наблюдения, не последнюю роль при этом играют примеры, иллюстрирующие или подкрепляющие авторскую теорию глоттогенеза. В ракурсе нашего внимания обнаружилась проблема позиционного размещения примеров в указанном типе дискурса, исследование дискурсивных средств их маркирования в процессе текстопорождения, а также их функции как риторического действия и неявная конструктивная роль в оформлении аргументов.

Из всего многообразия средств, известных классической и современной риторике, примеры предстают наиболее распространёнными. Думается, что факт их явного превалирования как в непринужденной, так и в официальной речи затмевает ту конструктивную роль, которую они играют в тех типах научного дискурса, в которых доминируют коммуникативные стратегии разъяснения и убеждения. Примеры являются не столько актом выбора риторического порядка научного повествования, сколько естественным фактом научной коммуникации, поскольку они обладают дискурсивной и когнитивной силой воздействия на читателя. Выступая эпизодическим и повествовательным атрибутом текстового пространства, примеры фактически семантизируют большие дискурсивно-когнитивные особенности текста, чем общие теоретические положения, для иллюстрации которых они служат. Поскольку примеры специфическим образом придают форму научным утверждениям общего характера, актуализируя в каждом конкретном случае свои особые прагматические и – шире – дискурсивные характеристики, смысл, реализуемый ими, фактически полностью не совпадает с посылками, которые они содержат.

Когнитивные усилия «выровнять» данный смысловой зазор явились, в свою очередь, отправной точкой для многочисленных гуманитарных исследований. В традиционных теориях данное несовпадение рассматривалось как недостаток логической аргументированности, не подкрепляющий научное доказательство. В текущих изысканиях по проблеме накопления и передаче знаний признаётся, что смысловое несовпадение примера и содержащейся в нём посылки предстаёт существенным элементом когниции высшего порядка.

Исходя из данной точки зрения, абстрактные категории не могут быть полностью отделены от конкретного опыта, а все формы мышления сохраняют следы специфических примеров, на основе которых они моделируются. Стратегии и модели введения примеров в текстовое пространство научного дискурса, таким образом, не ограничиваются исключительно «риторическим дизайном» воздействия на процесс читательской интерпретации порождаемого текстом смысла.

На уровне научно-лингвистического дискурса, посвящённого проблемам глоттогенеза, примеры определяются нами исходя из их функций, нежели из формальных лингвистических свойств. Наши наблюдения подтверждают тот факт, что в некоторых случаях авторы-исследователи реализуют свою интенцию по иллюстрированию теоретических положений примерами посредством метадискурсивных маркеров, которые эксплицитно организуют иллюстративный материал и указывают читателям на то, в каком когнитивном ключе их нужно интерпретировать (эксплицитный способ). В других случаях иллюстративный материал не получает текстового маркирования и в большей степени зависит от читательского понимания текстовой структуры научно-лингвистического дискурса (имплицитный способ). Рассмотрим каждый из данных случаев отдельно.

1. Эксплицитные примеры. Для сигнализации введения примера в текстовую ткань научно-лингвистического дискурса автором непосредственно производится соответствующее эксплицитное обозначение в контуре дискурса; при этом сегмент иллюстративного материала категоризируется таким образом, чтобы его иллюстративная природа была отчётливо обозначена. Ср.: (1) «*Although language is often identified with speech, it has become abundantly clear that language can exist independently of speech. Notably, the signed languages of the deaf **is a good example***» [7, p. 12]; (2) «*Pidgins – and once again Tok Pisin – **show** how relative clauses might come into being*» [5, p. 152].

В обоих примерах выделенные сегменты сигнализируют о наличии прагматических отношений между текстовыми структурами: более или менее пространное описание вводится для того, чтобы служить примером общему теоретическому утверждению, представленному непосредственно до (пример 1) или после (пример 2) этого. Признание автором иллюстративной природы подобных описаний находит в тексте эксплицитное выражение.

В рамках эксплицитной презентации примера в научно-лингвистическом дискурсе нами также обнаружены примеры, в которых автор-исследователь не акцентирует внимание читателя на последовательности текстового пространства как такового. В этом случае между содержательными элементами текста устанавливаются семантические отношения подобия или аналогии. В следующих примерах из научно-лингвистического дискурса отсутствует референция на когнитивную природу текстовой последовательности, хотя металингвистическое указание на элементы данной последовательности представлено эксплицитно. Ср.: (3) «*For coordination conventions, it is important to consider whether in order actually to effect coordinations these conventions require regularities in the sense that all or most in some group should accord with them. The answer depends directly on how observable one partner's contribution to the pattern is at*

*the time when the other or others must make theirs. Consider, first, **such convention as** the telephone. Here, each partner must make his or her own contribution while completely blind to what the other is doing» [8, p. 47]; (4) «Once the ball of language started rolling, it probably kept moving, at first slowly, then faster and faster, **like** a snowball which accumulates snow, and tumbles ever more quickly down a hill» [5, p. 123].*

Авторское направление читательского когнитивного сознания при подобном характере введения примера остаётся очевидным, явным, но менее рельефным, «бросающимся в глаза», как в примерах (1) и (2). Семантические сигналы введения примеров в данных случаях более двусмысленные; маркеры метадискурсивной рамки в примере (1) – *for example, for instance, a case of* – используются только для указания на последующий пример, в то время как прилагательные и союзы, задействованные в примерах (3)–(4), могут выполнять в тексте многие другие функции. Другими словами, их иллюстративная природа менее очевидная и явная. Вопрос о типичности фактов, содержащихся в таких примерах, представляется в примерах (3)–(4) не как главная тема повествования, а вставленное мимоходом отступление от главной темы.

2. Имплицитные примеры. Важность учёта прагматических факторов, вовлечённых в процесс введения примера, становится более очевидной, когда интерпретационные сигналы данного процесса в научно-лингвистическом дискурсе обладают двусмысленным характером или вовсе отсутствуют. Следующий текстовый сегмент предстаёт примером лишь на основании читательской интерпретации структуры текста. Ср.: (5) «*The motivational controls on corticolimbic processes cannot be understood, in either an evolutionary or a developmental analysis, without a careful study of subcortical mechanisms. The human cortex represents an elaboration and extension of multiple levels of behavioral mechanisms that have appeared in vertebrate neural evolution. Considered in any detail, the prelinguistic roots of language run deep, to the fundamental self-regulatory strategies of vertebrate neural evolution that gave rise to the mammalian cortex*» [9, p. 53–54].

Два последних предложения в данном отрывке семантизируют пример, хотя явных лингвистических маркеров этого в тексте не содержится. Идентификация данного примера как такового зависит от понимания всего отрывка в контексте смежных риторических ходов. Специфическая интерактивная цель текста обеспечивает «подсказку» для адекватного понимания его прагматического назначения. Из этого, как представляется, следует, что прагматические отношения между примером и теоретическим положением, для иллюстрации которого пример служит, при определённых условиях могут быть имплицитными.

В этом случае автор-исследователь, очевидно, полагает, что читательская аудитория достаточно компетентна, чтобы «увидеть»

иллюстративную сущность текстового сегмента без формальных индикаторов данной сущности. Как показывают наши наблюдения, подобная авторская стратегия не является распространённой в научно-лингвистическом дискурсе, посвященном проблемам глоттогенеза. Возможно, что сложность излагаемого материала, субъективность точки зрения на проблему происхождения языка всё же требуют более эксплицитных способов введения примеров.

Проанализированные выше прагматические типы введения примеров предполагают, таким образом, разный метадискурсивный акцент в научно-лингвистическом тексте. Авторский выбор конкретного типа из возможного репертуара средств непосредственно определяется, как мы полагаем, текстовой моделью научного дискурса, известной читателю при освещении данной проблематики. Ван Дейк и В. Кинч отмечают, что когда жанровые конвенции нарушаются или получают нечёткую текстовую реализацию, автор не может рассчитывать на то, что читатель адекватно воспримет контекстуальную информацию, а следовательно, и авторскую интенцию, заложенную в тексте [2, с. 197]. Аналогичным образом научно-лингвистические тексты по проблемам глоттогенеза, в силу своей гносеологической специфики, призваны содержать эксплицитные правила для читательской интерпретации, чтобы компенсировать потенциальную асимметрию в профессиональной компетенции автора-исследователя и читателя.

Формы когнитивного управления читательским вниманием в научном дискурсе, очевидно, являются специфическими в зависимости от конкретного жанра изложения. В соизмеримых вариациях коммуникативной практики отражаются уровень профессиональной компетенции и воззрения научного сообщества. В данной связи целесообразно, на наш взгляд, проанализировать, в каких научно-лингвистических контекстах задействуются примеры, как они используются в объяснительных целях и как средство убеждения читателя при изложении авторской позиции.

Текст, освещающий проблемы глоттогенеза, принадлежит к разряду убеждающих научных жанров, в которых автор-исследователь не только стремится доступно изложить свою точку зрения конкретной читательской аудитории, но и получить поддержку своим научным утверждениям. Немаловажную роль в прагматическом обеспечении данной поддержки играют модели введения примера в научный текст. Примеры выполняют в научном тексте разнообразные функции при опоре на дискурсивную организацию и когнитивных попытках читателей реконструировать в своём сознании данную организацию. В связи с этим сами тексты могут быть генерированы автором-исследователем в уплотнённую в смысловом отношении аргументативную структуру. Научно-лингвистический текст, в котором освещаются проблемы глоттоге-

неза, организуется при непосредственной опоре на примеры. Поэтому в таком типе текста выработана регулярная модель, в которой системно конденсируются разнообразные риторические действия. Как представляется, указанная модель включает следующие этапы, формирующие аргумент:

1. Презентация общего теоретического утверждения;
2. Иллюстрация данного утверждения примеров;
3. Объяснение значимости примера, которое реализуется как:
 - а) обобщение примера, повторно формулирующее исходное утверждение более специализированным образом;
 - б) повторное формулирование конкретных импликаций примера;
 - в) прогнозирование будущих тенденций, основанное на общем теоретическом утверждении.

Явно или косвенно примеры, подбираемые автором-исследователем для доказательства своих теоретических положений, претендуют на типичность. Ср.: (6) «*Although the rate of individual creativity may be the same statistically in any period, cultural innovation is **typically** dependent upon the context of acceptance, on the social integration of human creativity*» [10, p. 126].

Данное перечисление примеров не является исчерпывающим, т. е. список примеров-иллюстраций фактически является открытым. В терминах традиционной логики в данном случае имеет место замена аналитического процесса интенциональной дефиниции экстенциональным накоплением фактов. При этом читатель сам призван определить, что собственно формирует «базу данных» примеров-иллюстраций.

Согласно нашим наблюдениям, в случаях, когда интенциональные характеристики всё же вводятся в научно-лингвистический текст, они не всегда должным образом совместимы с фактически воспринимаемыми характеристиками примеров-иллюстраций. В отрывке, представленном ниже, теоретическое обоснование представлено эксплицитно, характеристики же модели, на которой основано данное обоснование, являются несущественными в отношении стратегического развития текста. Ср.: (7) «*For most students of language origins, even during the last three decades when the topic has regained a degree of respectability, the idea that music could have preceded language and contributed to its development has been ignored or, if thought about at all, dismissed as silly. The latter part of the nineteenth century saw several much-ridiculed theories for the origin of language. These came to be known as the “bow-wow” theory (that language began with imitations of animal cries), the “pooh-pooh” theory (that it began with emotional interjections), and the “yo-heave-ho” theory (that it began as a means of coordinating labor). These and the “tra-la-la” theory, which offered music as a way to get language start-*

ed, have rarely been mentioned except in ridicule. We do not find it easy to imagine an ancestor who could chant but not talk...» [6, p. 125].

Ключевая мысль отрывка – доказательство несостоятельности теории, согласно которой язык вторичен по отношению к музыке, которую, в свою очередь, можно рассматривать как предтечу языковой активности. Однако тематическое развитие данной мысли осуществляется автором-исследователем не по пути явного опровержения данной теории конкретными примерами, а посредством перечисления аналогичных теорий.

Другими словами, примеры указанных теорий не иллюстрируют эксплицитное опровержение ключевой теории отрывка. Несмотря на подобную непоследовательность, подведение примеров под единую когнитивную базу служит стратегической цели автора-исследователя. Язык науки служит цели легитимации текста как интеллектуального исследования, представляя автора как профессионала сложных теорий, ограничивая его теоретические положения указанием на специфические точки зрения по данной проблеме. Приведённые примеры других аналогичных теорий выполняют функцию со-аргументов, убеждающих читательскую аудиторию в несостоятельности ключевой теории, актуализированной в данном отрывке.

Таким образом, аргументативная структура научно-лингвистического текста, посвящённого проблемам глоттогенеза, конструируется как обобщающая модель, в которой интерпретационное богатство примеров позволяет им выполнять функцию представления фактического материала, подкрепляющего выдвинутые теоретические положения. Убеждающая сущность фактов, передаваемая примерами, позволяет автору-исследователю «внедрить» в научный дискурс аргументы, которые подтверждают выдвигаемую теорию, убеждают читателя в её обоснованности.

Выбор специфических примеров помогает автору-исследователю оговаривать в качестве особого условия типичность явления, отражённого в теоретическом положении, а также направлять когнитивное сознание читателя в русло адекватной интерпретации данных положений. Специфическая семантическая презентация примеров, авторская манера их – эксплицитного и имплицитного – внедрения в текстовую ткань делают примеры важным риторическим приёмом научно-лингвистического дискурса. Выступая компонентом текста, примеры задействуют факты или данные для определённой коммуникативной цели – выравнивания профессиональных компетенций автора-исследователя и читателя посредством убеждения последнего согласиться с мнением первого.

Библиографический список

1. Брюшинкин В. Н. Логика, мышление, информация. – Л.: ЛГУ, 1988.
2. Дейк ван Т. А., Кинч В. Стратегии понимания связного текста // Новое в зарубежной лингвистике. – Вып. 23. – Когнитивные аспекты языка. – М.: Прогресс, 1988. – С. 153–211.
3. Лудченко А. А., Лудченко Я. А., Примаков Т. А. Основы научных исследований: учеб. пособие. – К.: о-во «Знания», КОО, 2001.
4. Рачков П. Л. Науковедение. – М.: изд-во МГУ, 1994.
5. Aitchison J. The Seeds of Speech. Language Origin and Evolution. – Cambridge: Cambridge University Press, 2007.
6. Burling R. The Talking Ape. How Language Evolved. – Oxford: Oxford University Press, 2005.
7. Corballis M. C. The Gestural Origins of Language // The Origins of Language. Unraveling Evolutionary Forces. – Tokyo, Berlin, Heidelberg, New York: Springer, 2008.
8. Millikan R. G. Language: A Biological Model. – Oxford: Clarendon Press, 2005.
9. Tucker M. D. Embodied Meaning // The Evolution of Language out of pre-language. – Amsterdam: John Benjamins Publishing Co., 1984.
10. Wildgen W. The Evolution of Human Language: Scenarios, Principles, and Cultural Dynamics. – Amsterdam: John Benjamins Publishing Co., 2004.

ХУДОЖЕСТВЕННЫЙ ДИСКУРС: КОНСТРУКТИВНАЯ РОЛЬ КОНЦЕПТУАЛЬНОЙ ИНТЕГРАЦИИ В ВЫРАЖЕНИИ АВТОРСКОГО СМЫСЛА

К. Г. Иштоян, М. В. Ласкова
Педагогический институт
Южного федерального университета,
г. Ростов-на-Дону, Россия

Summary. The article analyses the conceptual integration theory in the aspect of its importance in the process of realizing the author's meaning. It is proved that the conceptual integration processes focus on how various concepts participate in new meaning formation, the author's meaning.

Key words: conceptual integration; emergent structure; compression; de-compression; author's meaning.

Теоретические изыскания в сфере системы языка – как на уровне спонтанного диалогического, так и литературного дискурса – достаточно часто предполагают аналогичный композиционный план: во-первых, определение актуальности объекта исследования, который видится перспективным для нахождения ответов на важные вопросы, во-вторых, осознание того, что процесс изучения этого объекта порождает другие, не менее важные вопросы. Выражение приверженности определённой лингвистической теории, в свою очередь, означает расширение её исследовательских рамок в процессе изыскания в целях нахождения ответов на те вопросы, кото-

рые порождает эта теория. Обозначенная модель, как представляется, является интегральной частью современных языковедческих исследований.

Исследователи теории концептуальной интеграции, исходно разработанной Марком Тернером и Жиллесом Фоконье [2], в композиционном плане своих изысканий занимают разные позиции. Одни исследователи пока ограничиваются подчёркиванием её актуальности, другие – уже находятся в активном поиске ответов на вопросы, задаваемые этой теорией, третьи – ожидают момента, когда обозначенная теория будет порождать новые актуальные вопросы. С уверенностью можно отметить, что теорию концептуальной интеграции нельзя назвать в лингвистике «вчерашним днем». Попробуем обозначить данную теорию в форме одного тезиса. Прежде всего, задействуем её описание на нашем интуитивном уровне: унификация ничем не выделяющихся концептов порождает речевую утончённость авторской речи, способствует реализации смысла речевого произведения в наиболее исчерпывающем виде. Теория концептуальной интеграции описывает лингвистическое значение, уточняя природу операций моделирования когнитивных конструкторов, именуемых ментальными пространствами (когнитивными структурами, порождаемыми в процессе употребления языковых форм). Концептуальная интеграция означает ментальные структуры, проектируемые как независимые концептуальные конструкторы (называемые «пространствами ввода»).

Пространства ввода потенциально обладают общими структурами, что является достаточным для моделирования межпространственного картирования. Однако уровень сходства этих структур для разных пространств может значительно различаться. Элементы структуры вводов избранно проектируются в новые ментальные пространства, которые получают название «концептуально интегрированных пространств». В наиболее типичном сценарии данный процесс основывается на базисном конструкторе («родовом пространстве»), который обеспечивает связность на уровне сформированного нового пространства. Реализация концептуальной интеграции – предоставление права новой структуре жить по своим собственным законам – порождает, в свою очередь, значения, которые априорно не были доступны в задействованных пространствах ввода. Эта структура интерпретируется как возникающая. В процессе формирования новых ментальных пространств концептуальная интеграция достигает уровня ясности и простоты, который необходим для появления новых значений, манипулирования ими [2].

В целом концептуальная интеграция представляет собой такую теорию, которая на данный момент развития лингвистической науки наиболее оптимальным способом описывает, как «новые» значения (авторские смыслы) могут креативно порождаться из

структур уже имеющегося знания. Данная концепция предполагает когнитивный подход к конструированию значения через интерпретацию языковых выражений (а также визуальных образов, звуков, жестов и всех других значащих форм выражения) как порождённых человеческим сознанием в актах означивания и понимания. Главное теоретическое допущение заключается в том, что значение можно описать наиболее оптимальным способом именно как динамически конструируемое в творческом ментальном процессе. В связи с этим теория концептуальной интеграции предполагает такие ракурсы исследования, которые нацелены на объяснение когнитивного механизма креативности, задействует анализ художественного дискурса в стилистическом и поэтическом планах.

Рассмотрим несколько примеров концептуальной интеграции в действии. В частности, ярким примером предстаёт книга Э. О. Вильсона «Будущее жизни» (2002), тонкое сочетание научного и гуманистического размышления о проблемах окружающей среды и роли человека в этой среде. Пролог к данной книге, написанный в форме письма к Г. Торо, начинается со слов: (1) “Henry! May I call you by your Christian name?” [5, p. 12]. Понимание данных высказываний предполагает тот факт, что читатель актуализует в своём когнитивном сознании пространство «Торо», что это философ XIX века, известный прежде всего своим эссе «Уолден, или жизнь в лесу», посвящённым взаимодействию человека и природы.

Книга Вильсона по большей части предстаёт размышлением на аналогичную тему, поэтому обращение к Торо одновременно призывает читателя к конструированию совместного с автором фрейма, в котором обнаруживаются оба писателя. Фрейм, который разделяют Вильсон и Торо, касается исключительно природы и философии. Писатели не могут разделять фреймы пространственного и темпорального характера, в которых они имели бы возможность обмениваться письмами, отвечать на вопросы друг друга. Но именно в противоположное заставляет читателя верить автор письма. Для этого в произведении имеется определённый уровень интерпретации. Ментальное пространство – концептуальная интеграция – в котором Вильсон имеет возможность писать письмо Торо, предстаёт важным для понимания того, что автор будет вести повествование по соответствующей тематике. Он будет говорить то, что стало бы интересным Торо, если бы тот был жив. В рамках своего темпорального пространства XIX века (ввод 1) Торо не мог ничего знать о Вильсоне. В рамках текущего темпорального пространства Вильсона (ввод 2) письма могут писаться только современникам. Но концептуальная интеграция указанных пространств делает возможной эпистолярную коммуникацию между Вильсоном и Торо.

В концептуально интегрированном пространстве «письмо» образ Г. Торо представлен двояким способом: как адресат мыслей

Вильсона и как объект собственных мыслей, которые на протяжении всего письма Вильсон «обрамляет» собственной манерой повествования и рассуждения. Таким образом, Г. Торо существует в тексте как живое сознание, а не как живой человек. При этом его образ полностью «укоренён» в объективном мире XIX века. Концептуальная интеграция моделируется в результате избранной автором письма проекции, которая задействует только необходимые аспекты ввода. Потенциальность обмена мыслями между собеседниками – невозможная в одном из вводов – непосредственно реализуется в возникающей в результате интеграции структуре. Письмо как специфическая концептуальная интеграция представляет собой наиболее оптимальную форму коммуникации. У Вильсона есть, что сказать Торо, но он не нуждается и не ожидает ответа со стороны Торо. Это является следствием того, что не Торо, а читатели нуждаются в информировании. Однако наблюдения Вильсона определяются перспективой писательской манеры самого Торо, а также эпохой, в которую жил и творил известный философ. Фиктивное письмо, непосредственно обращённое к Торо, постигается читателем, который, в свою очередь, является адресатом художественного произведения. Таким образом, необходимым оказывается и другой уровень концептуальной интеграции.

Ментальное пространство книги в целом моделируется концептами писателя как адресантом текста и читателем как получателем этого текста. Данные участники художественной коммуникации не взаимодействуют на личностном уровне, но вполне очевидно, что читатель предстаёт единственным адресатом текста автора. Следовательно, если пространство письма концептуально интегрируется с пространством всей книги при имплицировании другого адресата (Торо), то имплицуемый адресат концептуально интегрируется с актуальным адресатом (читателем), таким образом навязывая читателю две точки зрения – читателя как актуального читателя и самого Торо. Это также структура, возникающая в результате интеграции, когнитивная суть этой интеграции.

Второй абзац анализируемого нами письма вводит в процесс концептуальной интеграции ещё одно пространство. Это пространство пруда Уолден, на берегу которого жил и творил Торо. В данном пространстве два виртуальных собеседника встречаются. Ср.: (2) “You brought me here. Our meeting could have just as well been a woodlot in Delaware, but here I am at the site of your cabin on the edge of Walden Pond” [5, p. 12]. Вильсон физически присутствует в этом пространстве, идёт вслед за Торо, мысленно сочиняя письмо. Торо «населяет» это пространство, как это видит Вильсон через призму мыслей и воспоминаний, выраженных в эссе «Уолден, или жизнь в лесу». В письме Вильсона пруд Уолден представляет собой концеп-

туальную интеграцию физического пространства и его ментальной репрезентации.

Укажем некоторые характеристики развиваемой концептуальной интеграции, которые являются универсальными для любой интеграции. Во-первых, подробнее остановимся на явлении избирательного проектирования. Например, личность Торо предстаёт основополагающим фактором того, что концептуальная интеграция актуализуется на фоне времени, в котором жил философ, и написанных им произведений. Многие объекты ландшафта пруда и рассказываний Торо проектируются в концептуальную интеграцию (например, домик, муравьи, грибы). При этом не упоминаются другие детали жизни философа или темы эссе (например, тема социального неповиновения). Аналогичным образом фрейм письма также представлен частично: нет даты его написания, адреса или аллюзий на ожидание ответа. Вильсон отмечает, что он не слышит того, чтобы в небе пролетали самолеты, но слышит пение птиц и стрекотание насекомых, которое, возможно, слышал сам Торо. Проектируются только эти элементы фрейма. Они играют первостепенную роль в моделируемом авторском смысле. Таким образом, концептуальная интеграция представляет собой избирательную структуру.

Другой важной характеристикой концептуальной интеграции предстаёт компрессия множественных и / или дистантно расположенных элементов в уникальное сочетание, в котором эти элементы начинают сосуществовать. Так, интеграция компрессирует пространство между жизнями Торо и Вильсона. Выступая адресатом мыслей Вильсона, Торо присутствует в концептуальной интеграции как живой человек, способный понимать Вильсона. Интересно заметить, что образ Торо не проектируется в настоящее. Вильсон эксплицитно упоминает тот факт, что между ним и его виртуальным собеседником обнаруживается расстояние в 150 лет, он описывает изменения, произошедшие на пруде Уолден, которые не может видеть Торо. Торо также не может дать ответ, поскольку в концептуальной интеграции – как этот процесс задан Вильсоном – у него нет иного голоса, как только его книга.

Концептуальная интеграция развивается в процессе развития текста. Вильсон встречает Бреда Паркера, актера, который проводит на пруде Уолден экскурсии. Он ведёт себя и одет точно как Торо и хорошо знает Уолден (как пруд, так и книгу). Моделируемая иллюзия очень походит на реалистичный образ. Наконец Вильсон пишет: (3) “Nor did I think it anomalous that at sixty nine I was speaking to a re-animation of you, Henry Real-Thoreau, at thirty. In one sense it was quite appropriate. The naturalists of my generation are you grown older and more knowledgeable, if not wiser” [5, p. 15]. Даже если это говорится в шутку, Вильсон разделяет пространство пруда Уолден с Торо. Физическое пространство оказывается одним и тем же для вир-

туальных собеседников. Наблюдается компрессия времени (в основе которой лежит принцип экономии языковых усилий [1]), оба собеседника встречаются в своём реальном возрасте, Торо оказывается младше Вильсона. При этом происходит ещё одна ментальная операция. Образ Henry Real-Thoreau в рамках данной концептуальной интеграции обладает всеми характеристиками своего реального прототипа (с разрывом в 150 лет), но он реанимируется Бредом Паркером. Для того чтобы данная иллюзия (интеграция) сработала, реальные характеристики Торо декомпрессируются из «его тела» и интегрируются в «тело» Паркера. Фактически, как говорит Вильсон, все натуралисты возраста Вильсона имеют нечто-то от духа Торо, интегрированное с их собственными сознаниями. Как показывает пример (3), в процессе концептуальной интеграции наблюдается не только компрессия структур в ментальные пространства, но также декомпрессия унифицированных концептов (таких, как идентичность определённого человека), вследствие которой достигается реорганизация структур. Текст Вильсона отличается ясной аргументацией, хотя он лишён научной манеры повествования и фактичности, которых можно было бы ожидать читателю. Процессы концептуальной интеграции, задействованные автором в тексте, изменяют структуру таких базисных концептов, как пространство, время, идентичность человека. Автор мог бы написать пролог к своей книге, в котором содержались бы только мысли о Торо, его значительном вкладе в современные исследования природы. Но в этом случае не был бы достигнут эффект активного вовлечения читателя в авторскую аргументацию, а также в аргументацию самого философа. Концептуальная интеграция не включает исключительно механическое совмещение ментальных пространств. Она порождает собственную структуру, моделирует лингвистическое значение, авторский смысл уникальным образом.

Проанализированные выше примеры проливают свет на то, как различные аспекты формы в акте художественной коммуникации вносят существенный вклад в конструирование возникающей структуры, несущей авторский смысл. Анализ личных имён, форм обращения, выбора языковых средств описательного характера свидетельствует, что все эти формы активно участвуют в моделировании ментальных пространств, которые участвуют в актах имплицитирования авторского смысла. Согласно нашим наблюдениям, большая часть исследований, посвящённых проблемам концептуальной интеграции в разных типах дискурса, содержит объяснения, основанные на наблюдениях за функционированием тех или иных языковых форм [3]. Исследователи предпринимают активные попытки объяснить, как авторская мысль может быть выражена неявным способом (в появляющейся структуре), когда в тексте фактически задействуются только традиционные источники манифестации

языкового значения. Предлагается исследовательская необходимость проследить поток значений через разнообразие пространств и таким образом объединить грамматический, лексический, интеракционный и визуальный информационные слои в единый смысловой комплекс.

Возможно, что результат фокуса исследования на картировании формы и значения, а также уровне авторской интенциональности, предопределяющего специфический характер выражаемого смысла, внесёт определённую в анализ процессов концептуальной интеграции, будет способствовать преодолению индивидуальных интерпретаций того или иного текста. Вместе с тем, как красноречиво свидетельствует анализ М. Хигара двух поэм, написанных в стиле японского хайку, концептуальная интеграция может способствовать объяснению множественности возможных интерпретаций с опорой на то, как языковые формы стимулируют процесс проявления значений в тексте [4].

Исследование выражения *tori naki* (птицы кричат) из одной из поэм, предпринятое М. Хигара, убедительно показало, что одна и та же языковая форма может нести несколько значений, обусловленных именно этой формой. В указанном выражении поэт задействует принцип логографии, который сам по себе предстает концептуальной интеграцией двух независимых значимых радикалов, таким образом актуализуя этимологические импликации, побуждая читателя предпринять такую интерпретацию, которая не предполагается другими логографами, открывая возможность нескольким метафорическим и метонимическим интерпретациям. Исследование М. Хигара демонстрирует, что факт актуализации в тексте множественности значений может быть также объяснён через фокусирование исследовательского внимания на корреляциях «форма – значение».

Теория концептуальной интеграции предлагает такой взгляд на языковые значения, который основывается на моделировании бессознательных когнитивных процессов, обозначенных термином «глубинные когниции» (“backstage cognitions”). Важно подчеркнуть, что даже самые простые языковые выражения требуют понимания источников бессознательных процессов. Концептуальная интеграция фокусируется именно на том, что предлагает языковая номинация, как различные концепты участвуют в формировании «нового» значения, вбирающего в себя авторский смысл. Другими словами, её перлокутивным эффектом становится утончённость авторской речи.

Библиографический список

1. Леонтьева А. В. Особенности компрессии в современном языке // Вестник МГОУ. Серия «Лингвистика». – № 1. – 2007. – С. 50–55.
2. Fauconnier G., Turner M. Principles of Conceptual Integration // Discourse and Cognition. Stanford, CA. – 1988. – P. 269–283.

3. Freeman D. C. Grounded Spaces: Deictic Self-anaphors in the Poetry of Emily Dickinson // Language and Literature. – № 6. – 1997. – P. 7–28.
4. Higara M. Blending and Interpretation of Haiku // Poetics Today. – № 20(3). – 1999. – P. 461–482.
5. Wilson E. O. The Future of Life. – NY, 2002.

КЛАССИФИКАЦИЯ ЧАСТЕЙ РЕЧИ В АЗЕРБАЙДЖАНСКОМ И КИТАЙСКОМ ЯЗЫКАХ

М. М. Кулиева

**Национальная Академия наук Азербайджана,
г. Баку Азербайджан**

Summary. The article deals with two different (agglutinative and amorph structured) systematical structures: the classification of parts of speech is investigated In Azerbaijani and Chinese. In Azerbaijani lexical and morphological but in Chinese syntactical features play an important role. The reason of the differences is in the morphological systems of these languages.

Key words: language; parts of speech; classification; the problems of classification of parts of speech; names; verb.

Азербайджанский и китайский языки относятся к разносистемным языкам. Азербайджанский язык является агглютинативным, а китайский – аморфным языком. Очевидно, что будут различия как их грамматический строй, так и классификация частей речи в них. Ознакомимся с принципами классификации частей речи в обозначенных языках.

К классификации частей речи в азербайджанском языке, являющемся представителем тюркской языковой группы, не было однозначного отношения. Всякая языковая группа в составе некой части речи отличается от другой и по своему характеру, и задачам. В азербайджанском языкознании после М. Казым-бека велись определённые научные исследования. В числе лингвистов, исследующих азербайджанский язык, были Т. Макаров, Л. Будагов и другие. Подавляющее большинство этих учёных при распределении слов по частям речи в азербайджанском языке руководствовалось семантическим принципом их распределения [1, с. 50]

В «Грамматике» А. Демирчизаде и Д. Кулиева, учитывающей семантический, морфологический и синтаксический принципы, все слова делятся на девять частей речи [2, с. 42–56]. Несмотря на то, что учёные принимали синтаксический принцип, вместе с тем они не привлекли его в процессе классификации. Слова, которые большинство учёных определили как наречия, они назвали качеством действия и отнесли к прилагательным.

Недостатком «Грамматики азербайджанского языка» С. Джафарова, А. Аббасова, и Д. Кулиева является то, что в представленной

в ней классификации частей речи смешиваются синтаксические и морфологические признаки [3, с. 38]. Авторы приходят к заключению, что наречие может выступать только в функции обстоятельства, а прилагательное – определения. Очевидно, что данная классификация является неполной и имеет слабые стороны. В азербайджанском языке слово, относящееся к определённой части речи, может выступать в функции разных членов предложения.

В «Грамматике азербайджанского языка», изданной в 1951 году все части речи подразделяются на три группы: самостоятельные (имя существительное, имя прилагательное, числительное, местоимение, глагол, наречие), вспомогательные (союз, послелог) и особую (междометие) части речи [4, с. 98–115]. Деление слов на части речи, в данной грамматике опирается на три традиционных признака. Однако при этом не полно раскрывается суть морфологического и синтаксического принципов.

В издании «Грамматики азербайджанского языка» 1960 года частями речи называются группы слов, сходных по основному значению, по роли в предложении и характеру категорий, соотносимых с ними. [5, с. 34]. Количество частей речи в этой грамматике доведено до двенадцати за счёт вспомогательных частей речи. В критериях классификации нет никаких изменений.

В «Морфологии современного азербайджанского языка», изданной в 1961 году, частями речи называются группы слов, сходных по грамматическому значению, форме и синтаксической функции [6, с. 17]. Морфологические и синтаксические признаки различаются здесь по выражаемому ими значению.

М. Гусейнзаде вносит новые мысли в азербайджанское морфологию, в частности, в область частей речи. В своём труде «Современный азербайджанский язык», изданном в 1973 году, он называет частями речи классы слов, сгруппированных по выражаемому ими самостоятельному значению, морфологическим признакам и синтаксической роли. Он не приемлет соотносённость слова с той или иной частью речи лишь по лексическому значению. И считает, что для деления слов по частям речи, им должны быть присущи грамматические категории, свойственные грамматическому строю данного языка [7, с. 18]. Грамматические же категории, в свою очередь, должны быть выражены грамматическими формами (морфологическими показателями, синтаксическими функциями) [8, с. 105].

В вышедшем из печати в 1980 году труде «Современный азербайджанский язык» указывается на три традиционных принципа при распределении слов по частям речи. Вместе с тем обнаруживается, что в зависимости от значимости той или иной части речи определяющими для неё является то один, то два признака. Распределение имени прилагательного и наречия по различным ча-

стям речи становится возможным лишь на основании их роли в предложении [9, с. 28]. На основании богатства морфологических форм значимыми считаются имя существительное и глагол. И имена существительные, и глаголы основательно отличаются от других частей речи.

Языковед Г. Мешадиев высказал мнение по таким частям речи, как имя прилагательное, числительное, наречие и междометие. Он считает, что с точки зрения морфологии имя прилагательное сформировалось и с лексической стороны оно характеризует предмет или явление, обозначает их особенности, признаки, качество, а также определяет в предложении член с субъективным значением. Следуя такому определению, прилагательное является одной из групп слов [10, с. 5]. Несмотря на то, что некогда имя числительное соотносилось с существительным и прилагательным, его следует считать самостоятельной частью речи. Необходимо принять во внимание и тот факт, что в языках мира числительное является универсальной частью речи. Интересно и отношение учёного к наречию. Он отмечает, что необходимо найти некий особый принцип, который отличал бы наречие от других частей речи.

Наличие различных взглядов на принципы классификации частей речи в азербайджанском языке является свидетельством того, что проблема частей речи в этом языке не нашла своего окончательного разрешения. Из сказанного выше следует, что при классификации частей речи в азербайджанском языке особая роль отводится лексическому и морфологическому признакам.

Как известно, к китайскому языку, а в целом и ко всем корневым языкам, при распределении слов по частям речи не применим морфологический принцип [11, с. 72]. Ибо в этом языке нет формальных показателей (падежа, лица, множественности) грамматических категорий. В случае, если мы станем классифицировать слова по этому принципу, то образующиеся группы слов не будут соответствовать традиционным частям речи. Поэтому, принимая во внимание синтаксический строй китайского языка, следует отдавать предпочтение синтаксическому принципу. При этом одна функция может применяться к двум или более частям речи. Однако это не должно оказывать негативного действия на разделение слов по частям речи. Синтаксические особенности, подобно морфологическим, – это система функций, свойственных данной форме, т. е. они также не бывают в единственном числе [11, с. 74].

В китайском языке по проблеме классификации частей речи также имеются разные мнения. Можно встретить и такое мнение, что в нём вообще нет частей речи, и/или каждое слово может относиться к различным частям речи [11, с. 75]. Естественно, что подобное заключение следует именно из типологического строя китайского языка. Грамматический строй этого языка достаточно

обстоятельно исследован китайскими лингвистами. Учёные уделили особое внимание вопросу частей речи.

Языковед Ван Ляо И указывает на различие частей речи по выражаемому ими значению. Так, он делит части речи на три группы: знаменательные (имя существительное, имя прилагательное, имя числительное, глагол), служебные (модальные слова, союзные слова), полужнаменательные (наречие), полуслужебные (слова-заместители, союзы) [12, с. 44]. Знаменательные части речи, и/или полные слова, более конкретны по своему значению, т. е. они самостоятельно могут обозначать предмет, количество, состояние и др. Служебные части речи, и/или неполные слова, относящиеся к другой группе, имеют абстрактное значение вне предложения, а в составе предложения приобретают некое конкретное грамматическое значение. Ван Ляо И считает, что в китайском языке глагол, имя прилагательное и имя числительное имеют абстрактное значение, однако в сочетании с существительными данные значения конкретизируются. Именно поэтому их необходимо отнести к знаменательным частям речи. А поскольку наречия не способны самостоятельно обозначать предмет и для этого присоединяться к существительному, то учёный отводит им роль полужнаменательных частей речи. Причина названия слов-заместителей, а также их соотносённость к полуслужебным словам, кроется, по мнению учёного, в их неспособности замещать знаменательные части речи. Представленные в этой группе союзы выражают значение, присоединяясь к глаголам. К истинным служебным словам языковед относит союзы и модальные слова.

Ван Ляо И проводит деление слов на несколько групп и по их месту в предложении. По такому основанию слова в китайском языке делятся на слова первой, второй и третьей группы. Это означает, что слова первой группы относительно более изменчивы. Учёный считает, что единицы различных вышеуказанных делений (части речи и типы слов) не совпадают [12, с. 57]. Таким образом, он делит слова китайского языка по двум основаниям – части речи и типы слов. Несмотря на то, что части речи и типы слов не совпадают, при выделении каждого из них учитывались как роль слова в предложении, так и их отношения с другими частями речи.

Один из исследователей китайского языка А. А. Драгунов отмечает, что в этом языке отсутствуют морфологические показатели слов. Поэтому при классификации частей речи он предлагает воспользоваться следующими критериями: роль слова в предложении, а также его отношение в предложении к другим словам или элементам [13, с. 8]. Деление слов по лексическим и грамматическим основаниям А. А. Драгунов называет лексико-грамматическим рядом слов и/или грамматическими категориями, которые, в свою очередь, делятся на общие и частные. Общие грамматические кате-

гории называются частями речи [13, с. 9]. Частные лексико-грамматические категории же – это особенности, находящиеся внутри частей речи. Языковед выделяет следующие части речи в китайском языке: имена (существительное, числительное), предикативы (прилагательное, глагол), а также наречие, местоимение и служебные части речи [13, с. 11]. Деление А. А. Драгунова опирается на синтаксический принцип.

В. М. Солнцев при распределении слов китайского языка по частям речи исходит из специфических грамматических особенностей. Он считает, что отдельные группы слов различают их синтаксические особенности. Учёный делит их на основные слова (существительное, прилагательное, глагол, числительное, местоимение) и неизменяемые слова (наречие) [14, с. 146].

Морфологический строй китайского языка исследовал и В. С. Горелов, отвергший применение к классификации его частей речи принципы индоевропейской грамматической традиции [15, с. 28].

Сказанное выше позволяет нам сделать вывод, что некоторые части речи китайского языка остались вне общей классификации. Трудности при этом исходят из морфологического строя этого языка. Именно поэтому в этом языке невозможно применить к классификации слов по частям речи все три традиционных признака. Из-за отсутствия у слов морфологических показателей при делении слов на части речи основная роль там отводится лексическому и синтаксическому признакам.

Таким образом, можно заключить, что различие в структуре исследуемых языков сказывается и на различных принципах их классификации. Применяемые в общем языкознании традиционные (лексико-семантический, морфологический и синтаксический) принципы используются в исследуемых нами языках в разной степени.

Библиографический список

1. Zeynalov F. R. Türk dillərində nitq hissələrinin ənənəvi bölgüsü. – Bakı., 1957.
2. Dəmirçazadə Ə, Quliyev D. Qrammatika (Morfologiya). – Bakı, 1938.
3. Cəfərov S, Abasov Ə, Quliyev D. Azərbaycan dilinin qrammatikası (fonetika və morfologiya). – Bakı, 1939. – 178 s.
4. Azərbaycan dilinin qrammatikası. – Bakı, 1951. – 256 s.
5. Azərbaycan dilinin qrammatikası (Morfologiya). – Bakı, 1960, 334 s.
6. Müasir Azərbaycan dilinin morfologiyası. – Bakı, 1961. – 190 s.
7. Hüseynzadə M. Müasir Azərbaycan dili (Morfologiya). – Bakı, 1973. – 358 s.
8. Hüseynzadə M. Müasir Azərbaycan dili (Morfologiya). – Bakı, 1983. – 319 s.
9. Müasir Azərbaycan dili (Morfologiya). – Bakı, 1980. – 510 s.
10. Məşədiyev Q. Müasir Azərbaycan dilində nitq hissələrinin semantikası. – Bakı, 1998. – 107 s.
11. Вопросы теории частей речи. – Л., 1968. – 343 с.
12. Ван Ляо И. Основы китайской грамматики. – М., 1954. – 262 с.

13. Драгунов А. А. Исследования по грамматике современного китайского языка (части речи). – М.-Л., 1952. – 231 с.
14. Солнцев В. М. Очерки по современному китайскому языку. – М., 1957.
15. Горелов В.И. Теоретическая грамматика китайского языка. – М., 1989.

О НЕКОТОРЫХ ТЕОРЕТИЧЕСКИХ ВОПРОСАХ ЗАИМСТВОВАНИЯ АНГЛИЦИЗМОВ ФРАНЦУЗСКИМ ЯЗЫКОМ

А. Г. Мегами
Азербайджанский университет языков,
г. Баку, Азербайджан

Summary. This article is about some scientists' opinions about theoretical base of passage of the English borrowings to the French language. But this article doesn't aspire to the full and comprehensive examination of the theoretical base of the English borrowings in the French language and is only an attempt to put into order these theoretical ideas.

Key words: marginal; binary; recipient; interference; tracery.

Проблема языковых контактов, исследование которой имеет давнюю традицию, в настоящее время, в силу активизации процесса взаимовлияния и взаимообогащения языков, приобретает особую актуальность.

Анализ лингвистической литературы убеждает в многопланности термина «заимствование». Он употребляется одновременно для выражения процесса перенесения иноязычных слов в другую языковую систему и результат этого процесса.

Самым распространённым типом языковых контактов является случай использования языком-реципиентом отдельных элементов языка-донора, которые после определённой переработки включаются в систему первого. Некоторые исследователи высказывают мнение о том, что контактирующие языки следует считать адстратами по отношению друг к другу, а результаты интерференции определять как языковой субстрат. Понятие субстрата оказывается излишним, не соответствующим никакой языковой сущности, считают Т. Б. Алисова и др. [1, с. 125]. Но такой подход ведёт к отождествлению различных типов языкового взаимодействия.

Выясняя сущность субстрата, Б. А. Серебренников рассматривает два типа контактирования языков: 1) маргинальное контактирование, которое характеризуется наличием контакта двух языков, расположенных на смежных территориях. Никакого глубокого проникновения носителей одного языка, в области распространения другого языка при этом не происходит; 2) внутрирегиональное контактирование, которое характеризуется глубоким проникновением

носителей одного языка на территорию, занятую носителями другого языка [10, с. 36].

Изучая механизм бинарного межъязыкового и междиалектного контактирования, Л. И. Баранникова различает следующие случаи взаимодействия: а) два языка, структуры которых различаются типологически и материально (разноструктурные); б) два языка, имеющих типологическое и материальное сходство в структурах (структурно близкие языки); в) диалекты, принадлежащие структурно различным языкам; г) диалекты, принадлежащие языкам, близким по своей структуре; д) диалекты одного языка [2, с. 200–201]. В этом случае, как нам представляется, неправомерно смешиваются межъязыковое и междиалектное взаимодействие. Взаимодействие диалектов одного языка, конечно же, отличается от взаимодействия двух разных языков, пусть даже близких в структурном отношении. Диалекты одного языка всегда являются воплощением одной и той же языковой структуры.

Б. В. Горнунг выделяет следующие типы контактов языков: 1) между неродственными языками (разносистемные); 2) между родственными, но далеко разошедшимися по грамматическому строю и лексическому составу языками; 3) между близкородственными языками, имеющими большое структурное сходство и большее количество корневых элементов [7, с. 4].

Существуют также и другие типологии взаимодействия языков [8, с. 21–27], но очень часто сами процессы взаимодействия смешивают с их результатами. Следует признать, что взаимодействие языков осуществляется в разнообразных процессах, которые вызывают заимствование, копирование или даже утрату языковых единиц и моделей. Эти процессы могут стимулировать тенденции языка, подвешивающегося иноязычному воздействию, либо тормозить их.

Необходимо различать, пишет А. А. Белецкий, языковые контакты с односторонним воздействием и контакты с переобразовательным воздействием. Контакты с односторонним воздействием осуществляются, как правило, на одном уровне, чаще всего, лексическом [3, с. 254].

Результатом взаимодействия двух языков является интерференция, наблюдаемая на разных уровнях языковой системы. Интерференция на лексико-семантическом уровне проявляется в виде непосредственных лексических заимствований, калькирование иноязычных номинативных средств (заимствование моделей) и семантических заимствований (заимствование типовой связи между планом выражения и планом содержания). Следовательно, заимствование – это важный результат языкового взаимодействия. Впрочем, некоторые авторы противопоставляют понятия «заимствование» и «интерференция» [6, с. 100–111].

Под процессом заимствования понимается перемещение единиц одного языка в другой, в чём участвуют единицы различных уровней структуры языка – фонетического, морфологического, синтаксического, лексического, семантического, стилистического, фразеологического. Ряд факторов позволяет утверждать, что наиболее частным случаем заимствования является слово. Именно об этом свидетельствует наличие в языках мира латинизмов, грецизмов, англицизмов, итальянизмов, русизмов, слов французского, восточного и пр. происхождения. Следовательно, словарь любого языка, помимо родных (исконных) слов содержит и, в большей или меньшей степени, заимствования. Причины лексического заимствования подразделяются на *неязыковые*, к которым относятся наличие более или менее тесных торговых, политических, экономических и культурных связей между народами и на *языковые*, которые играют решающую роль при заимствовании и дальнейшее усвоение иностранных слов [4, с. 4–6]

В языковедческой литературе проблемы заимствования рассматривается как с точки зрения их формального (фонетическое, морфологическое, семантическое освоение), так и функционального (частотность, вариативность) критериев.

Еще У. Вайнрайх предлагал изучать лексические заимствования с точки зрения приведшего к ним механизма интерференции и с точки зрения фонетического, грамматического, семантического и стилистического вхождения новых слов в заимствующий язык [5, с. 27].

Различая иноязычные элементы в зависимости от путей их проникновения (книжные и устные), И. Г. Чантурия выделяет следующие этапы заимствования: 1. Этап проникновения – решающими факторами при этом является экстралингвистические и лингвистические моменты. 2. Этап ассимиляции, который включает фонетическую, графическую и грамматическую адаптацию. 3. Этап принятия является заключительным этапом, когда фонетически, графически и грамматически освоенные слова входят в лексико-семантическую систему языка [11, с. 10–13].

Характер взаимодействующих языков, их генетическая и структурная общность имеет определённое значение в процессе заимствования. Существует много свидетельств в пользу мнения о том, что при контакте близкородственных языков заимствованная лексика легче усваивается [12, с. 304]. Интересны в этом плане исследования группы учёных, изучающих проблему контактов родственных языков.

Опираясь на принятое в лингвистике определение калькирования как процесса, ведущего к нарушению иноязычной словообразовательной структуры и созданию новых связей в языке-реципиенте, Р. С. Помирко исследует франко-испанские языковые соответствия и принимает расширенное, не формальное толкование

калькирования, включая в него как поморфное копирование иноязычных моделей, так и лексические единицы, которые образовались в результате перестановки их компонентов [9, с. 13].

В лингвистической литературе существует ряд классификаций заимствований в зависимости от задач и целей, стоящих перед исследователем, о чём мы будем говорить в следующих статьях.

Библиографический список

1. Алисова Т. Б., Репина Т. А., Таривердиева М. А. Введение в романскую филологию. – М.: Высшая школа, 1982. – 343 с.
2. Баранникова Л. И. О языковых контактах // Взаимодействие и взаимообогащение языков народов СССР. – М.: Наука, 1969. – С. 197–202.
3. Белецкий А. А. Генезис и этимология // Проблемы языкознания. Доклады и сообщения советских учёных на X Международном конгрессе лингвистов. – М.: Наука, 1967. – 251–255 с.
4. Брагина М. К. Заимствование англо-американизмов французским языком с середины XIX века (на материале нарицательных имен существительных): автореф. дисс... канд. филол. наук. – М.: 1968. – 24 с.
5. Вайнрайх У. Одноязычие и многоязычие // Новое в лингвистике (пер. с англ.). Вып. 6. Языковые контакты. – М.: Прогресс, 1972. – 25–60 с.
6. Гавранек Б. К. К проблеме смешения языков (пер. с немец.). В кн.: Новое в лингвистике. Вып. 6. Языковые контакты. – М.: Прогресс, 1972. – 94–111 с.
7. Горнунг Б. В. К вопросу о типах и формах взаимодействия языков и диалектов // Доклады и сообщения института языкознания АН СССР. – М. 1952. – № 2. – 3–7 с.
8. Жлуктенко Ю. А. Лингвистические аспекты двуязычия. – К. : Вища школа; изд-во Киевск. гос. ун-та, 1974. – 176 с.
9. Помирко Р. С. Франко-испанские языковые соответствия (сравнительно-сопоставительное исследование заимствований): автореф. дисс... канд. филол. наук. – М., 1979. – 25 с.
10. Серебренников Б. А. Проблема субстрата // Доклады и сообщения института языкознания АН СССР. – М., 1956. – № 9. – 33–56 с.
11. Чантурия И. Г. Итальянские заимствования во французском языке XVI века: автореф. дисс... канд. филол. наук. – Минск, 1979. – 19 с.
12. De Roy L. Emprunts linguistiques. – P. : Belles Lettres, 1956. – 470 p.

ЭТНОКУЛЬТУРНЫЕ КОНЦЕПТЫ В СОЦИАЛЬНО-ПОЛИТИЧЕСКОМ ПРОСТРАНСТВЕ

В. В. Богуславская, Э. А. Китанина

**Донской государственный технический университет,
Ростовский государственный экономический университет
«РИНХ», г. Ростов-на-Дону, Россия**

Summary. The article reviews the spreading of ethnocultural concepts in the social-political sphere. The reasons of borrowing are outlined; its historical aspect is presented.

Key words: ethnocultural concept; borrowing; verbal behavior stereotypes.

Этнокультурные концепты не представляют собой однородного явления, поскольку различаются по принадлежности тому или иному социальному слою общества. Если в обществе выделяются чётко очерченные социальные группы, то различаются и концептосферы этих групп. Есть концепты, объединяющие большие группы людей по этническому, возрастному, гендерному, образовательному, сословному признакам, и концепты, идентифицирующие малые группы носителей той или иной субкультуры [5, с. 121]. Концепты «своё/чужое», естественно, по-разному интерпретируются в различных общественно-политических условиях и различными социальными группами.

Показателем «чужого» является, естественно, иностранный язык. Преодоление «чужеродности» достигается билингвизмом. Хорошо известно, что почти два века русской истории прошли под доминирующим влиянием французского языка, которое граничило с галломанией. В Петровскую эпоху насущная потребность в повышении образовательного и культурного уровня наряду с процессами переустройства административной системы, реорганизацией морского дела, развитием торговли, освоением различных областей науки и техники определили огромное влияние западных идей и следовательно – западных языков. «При отрыве от культуры средневековья естественно было излишнее увлечение европеизмом», – писал В. В. Виноградов [4, с. 43].

В России XVIII века сложились благоприятные условия для французского влияния: комплекс мер, направленных на ликвидацию политической, экономической и культурной отсталости России; лидирующее положение Франции среди других стран Европы в области экономики, социальной сферы, развития литературы и культуры; условия движения и развития русского общества, потребность в образовании; состояние русского литературного языка и латыни, не способных быть средством светского общения; наконец – фигуры

русских царей Петра I, Елизаветы и Екатерины II – три этапа сближения русской общественной среды с европейской культурой.

Французский язык стал посредником в установлении контактов русской и европейской интеллигенции. Французский язык выполнял не только функцию средства общения, но и служил обогащению русского языка. По утверждению В. А. Богородицкого [2, с. 339], обзор «предметных группировок» французских заимствований показывает: французское влияние настолько широко и глубоко захватило русскую жизнь, что заимствованные французские слова относятся почти ко всем сферам русской жизни – к области искусства и литературы, государственной жизни, военному и морскому делу, к сфере путей сообщения, торговли, промышленности и производства, к сферам общественной жизни, быта, моды и т. д.

К концу XVIII века процесс европеизации русского языка, осуществлявшийся при посредстве французской культуры литературного слова, достиг высокой степени развития. Старокнижная культура вытесняется новоевропейской. Влияние французского языка было двояким: с одной стороны, сам французский язык становится официальным языком придворных аристократических кругов, языком светских салонов. В XVIII–XIX вв. аристократических кругах, не знать французского было стыдно. А с другой стороны, влияние это состояло в том, что в русский язык из французского приходит огромное количество заимствований, многие из которых легко и быстро ассимилировались – стали семантически, фонетически и грамматически освоенными в русском языке. Ср.: «В ситуациях неофициального общения французская лексика проникает более свободно, даже при наличии выбора русских лексических средств, что связано с одной из функций французского языка в России как индикатора принадлежности к высшему сословию.

Отмечено также использование французской лексики в качестве своеобразного кода информации, предназначенной для узкого круга лиц» [8, с. 16].

Интересно отметить, что, если в России XIX века французский язык был индексом принадлежности к высшему обществу, то в начале XX века, в связи с расширением социальной базы тех, кто претендовал на высокий статус, уровень общего знания французского языка сильно упал по сравнению с французской речью эпохи «Войны и мира». Как отмечает В. И. Карасик, стала важна не степень усвоения языка, а то социальное значение, которое французскому языку приписывалось. Это значение было особенно велико для того, кто плохо владел французским языком [5, с. 35]. У. Вайнрайх писал: «В обществах с высоким уровнем социальной подвижности, где исчезли социальные диалекты как таковые, особый аристократический лексикон может служить паролем общественной элиты, но он обречён на постоянную изменчивость... Часть

спроса на обновление словаря может удовлетворяться неологизмами внутреннего происхождения. Но особенно богатый и свежий материал может быть почерпнут из иностранных языков» [3, с. 24]. Для русского общества на протяжении двух веков главным источником этого «свежего» материала был прежде всего французский язык. В XX веке сходную роль играет английский язык.

В связи с крупными социальными сдвигами, происшедшими в русском обществе после Октябрьской революции 1917 года, с коренной ломкой и перестройкой всего социального уклада язык должен испытывать острую потребность в новых лексических средствах. Эта потребность действительно существовала, но удовлетворялась она не путём заимствования иноязычной лексики, а за счёт использования собственных ресурсов.

Как отмечают авторы коллективной монографии «Русский язык и советское общество», процесс заимствования в этот период не прекратился совершенно, но стал значительно слабее. И эти явления имеют социальную обусловленность. К социальным причинам в этой монографии вполне справедливо отнесены следующие: вынужденная изолированность нашей страны, сознательное противопоставление себя, своего государства всему буржуазному миру, слабые экономические и культурные связи с другими государствами, преобладание внутренних проблем над внешними [9, с. 81–82].

Именно поэтому заимствование новой иноязычной лексики в этот период выражено чрезвычайно слабо и носит случайный характер. Лишь в некоторых речевых жанрах процент иноязычных слов в этот период остается неизменным – в дипломатических и некоторых политических текстах, в целом же характерен спад интереса к европеизмам.

Изменился сам стереотип речевого поведения. «Уменьшение числа адресантов и адресатов, владеющих французским языком, или, точнее, теми богатствами языка, которые действительно достойны демонстрации, привело к тому, что демонстрация языковой компетентности стала все чаще вызывать к себе ироническое отношение», – отмечает М. Ю. Кириенко [6, с. 41].

С 80-х годов наступает такой период в развитии нашего общества, когда преобладающим становится толерантное отношение к внешним влияниям вообще и к лексическим заимствованиям в частности. Такая предрасположенность российского общества к принятию новой иноязычной лексики обусловлена рядом причин.

Л. П. Крысин называет такие причины активизации употребления иноязычной лексики: осознание значительной частью населения России своей страны как части цивилизованного мира; преобладание в идеологии и официальной пропаганде объединительных тенденций над тенденциями, отражавшими противопоставление советского общества и советского образа жизни западным, бур-

жуазным образцам; переоценка социальных и нравственных ценностей и смещение акцентов с классовых и партийных приоритетов на общечеловеческие; наконец, открытая ориентация на Запад в области экономики, политической структуры государства, в сферах культуры, спорта, торговли, моды, музыки и др. [7, с. 27].

Все какие-либо значительные изменения в обществе и языке одновременны или почти одновременны. Хорошо известен факт лавинообразного заимствования в последние десятилетия. Ср. мысли Г. Ю. Скворцова о том, что нынешний поток чужеземцев в родную речь можно сравнить разве что со шквалом «ассамблей», «коллегий», «сатисфакций» и т. п., обрушившихся на наш дремавший до толе язык при Петре I. Одна из языковых реакций на эту новацию – картина языкового смешения, стилевая пестрота.

Обсуждая причины вхождения иноязычного слова в систему языка-рецептора, многие исследователи подчёркивали: заимствование приживается тогда, когда им заменяется исконный описательный оборот.

Как известно, социолингвистические концепции языкового развития оперируют антиномией кода и текста [9, с. 115]. Постоянно действующие тенденции, в борьбе между собой, оказываются стимулами языкового развития. Чем меньше набор единиц, тем длиннее должен быть текст, передающий то или иное содержание, поскольку каждый «квант» содержания может быть передан в большинстве случаев не отдельной единицей (их мало), а комбинацией единиц. И наоборот, чем больше набор единиц, тем короче текст: каждому «кванту» содержания соответствует отдельная единица кода. Типичным примером увеличения кода является заимствование иноязычных слов для передачи понятий, которые без иноязычного слова можно обозначить только описательно. Ясно, что именно этот путь разрешения антиномии кода и текста оказывается преобладающим в конце XX века.

Библиографический список

1. Беликов В. И., Крысин Л. П. Социолингвистика. – М.: Наука, 2001. – 437 с.
2. Богородицкий В. А. Общий курс русской грамматики (из университетских чтений). – Изд-е 5. – М.-Л.: ОГИЗ, 1935. – 356 с.
3. Вайнрайх У. Одноязычие и многоязычие // Зарубежная лингвистика. – Вып. 111. – М.: Прогресс, 1999. – С. 7–42.
4. Виноградов В. В. История русского литературного языка. – М.: Наука, 1978. – 360 с.
5. Карасик В. И. Язык социального статуса. – М.: Гнозис, 2002. – 333 с.
6. Кириенко М. Ю. Макароническая речь как функция иноязычных вкраплений: дис. ... канд. филол. наук. – Ростов-на-Дону, 1992. – 140 с.
7. Крысин Л. П. Лексическое заимствование и калькирование в русском языке последних десятилетий // Вопросы языкознания. – 2002. – № 6. – С. 27–36.

8. Лузайа-Маминги Роже. Аспекты изучения заимствованных слов в русском языке и оптимизация их лексикографического представления: автореф. ... канд. филол. наук. – М., 1985. – 20 с.
9. Русский язык и советское общество. Лексика современного русского литературного языка. – М.: Наука, 1968. – 230 с.

КОНЦЕПТ «ГЕРМАНИЯ» В ПРЕДСТАВЛЕНИИ РУССКОГО И НЕМЕЦКОГО ЭТНОСОВ (НА МАТЕРИАЛЕ РУССКОЙ И НЕМЕЦКОЙ ПРЕССЫ)

Е. С. Кудашева, Л. Р. Стафиевская
Кемеровский государственный сельскохозяйственный
институт, г. Кемерово, Россия

Summary. In the recent years, a lot of researches dealing with the relationship between the language and thinking have been appeared. Within this work, attempts were made to define the basic unit of mentality – the concept. In the scientific literature, there is no generally accepted definition of the concept. In this work, the concept (after M. Pimenova, V. Vassiliev, A. Babushkin and other researchers) is treated as a set of attributes reflecting the certain parts of the reality that characterize the national outlook and cultural specificity of the ethnic group, i.e. the concept «Germany» is considered as standing behind it fragments of a language picture of the world.

Key words: attribute; concept; fragment of the world; lingvo cultural aspect, notion.

В современной лингвокультурологии существуют различные методики изучения концептов. Наиболее существенное развитие получил метод концептуального анализа. Он заключается, с одной стороны, в рассмотрении способов языкового выражения концептов, с другой стороны – в реконструкции концептов и стоящих за ними фрагментов языковой картины мира с помощью языковых и культурно-языковых данных [1, с. 130]. При рассмотрении концепта «Германия» мы будем придерживаться этого метода исследования концептов, то есть данный концепт будет рассматриваться с точки зрения стоящих за ним фрагментов языковой картины мира.

У концепта «Германия» в русской и немецкой прессе выделяется несколько групп признаков: признак «благополучность», «экологическая ситуация», «национальный характер», «образование», «культура», «взаимоотношения с иммигрантами», «военное прошлое», «экстремизм», «высокое качество».

Признак «благополучность» в структуре концепта «Германия» рассматривается как высокий уровень экономического развития. На материале немецкого языка этот признак получает отрицательное выражение. В российской прессе относительно концепта «Германия» также отражен признак «благополучность». В представлении носителей русского языка Германия часто предстаёт благополучной

страной с высоким уровнем экономического развития и сформированной системой социального обеспечения. Например:

Откройте своё дело в стране – экономическом лидере ЕС! Германия – это лучшая перспектива развития вашего бизнеса (Иностранец, – 5.04.2004. – С. 2).

Часто в немецкой прессе затрагиваются проблемы в сфере образования. Они прежде всего касаются уровня образования в Германии.

После исследования лихорадочно принимались срочные меры, были обещаны реформы в области образования, но, прежде всего, были проведены попытки найти ответственных за низкий уровень образования в немецких школах (Presse und Sprache. – Juli 2002. – S. 2).

Для носителей русского языка проблемы образования в Германии не столь актуальны. Русский народ больше интересуется информация о возможностях обучения за рубежом, в частности в Германии.

Немецкая служба академических обменов (DAAD) в рамках последипломного обучения предлагает стипендии для соискателей, уже получивших после 5 лет учёбы в вузе одну из творческих специальностей (Иностранец. – 3.11.2003. – С. 14).

В русской прессе в количественном отношении первое место занимает признак «военное прошлое» (имеется в виду Вторая мировая война). В немецкой прессе данный признак актуализируется не очень часто. Что легко объяснить: по-видимому, немцы не любят вспоминать события Второй мировой войны.

Признак «национальный характер» в структуре концепта «Германия» выявлен только в русском языке. Он занимает второе место по степени значимости. Здесь встречаются такие признаки национального характера, как «практичность», «рассудительность», «твёрдость», «экономность».

В целом отмечаются как сходства, так и различия в представлениях двух этносов. Сопоставление показало, что хотя в двух языках и существуют одинаковые признаки концепта «Германия», тем не менее часто под сходными признаками скрываются разные картины мира двух этносов, и даже в одинаковых признаках можно найти различия. Различия в языковом отражении мира связаны с «неодинаковостью» культур немецкого и русского народов, с различными традициями и мировоззрением двух наций.

Библиографический список

1. Пименова М. В. Душа и жизнь: особенности концептуализации // Филологический сборник. – Кемерово, комплекс «Графика», 2002.

ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ ЭТНОЛИНГВИСТИЧЕСКОГО АНАЛИЗА ЧЕШСКОЙ И АЗЕРБАЙДЖАНСКОЙ СВАДЕБНОЙ ОБРЯДНОСТИ

С. А. Гурбанова

Бакинский славянский университет, г. Баку, Азербайджан

Summary. In article is investigated the ethnographic lexicon in the Azerbaijan and Czech languages, is compared themselves ceremonies and wedding terminology. The analysis is spent in ethno linguistic aspect.

Key words: didactics; sociolinguistics; wedding ceremonies; wedding lexicon; the Czech language; the Azerbaijan language.

Общеизвестно, что на всех этапах развития общества язык неразрывно связан с жизнью народа, его культурой. В нём отражаются элементы материальной, духовной, нравственной культуры народа, он представляет собой своеобразную кладовую истории этноса – его носителя. Из всех уровней языка только лексика может дать полную картину условий жизни того или иного народа. В силу этого на всех этапах развития языкознания большое место уделялось изучению лексического состава языков.

Изучение лексики по тематическим группам (а в нашем случае – лексики свадебной обрядности) представляется наиболее верным в этнолингвистическом исследовании конкретных языков. Следуя этому методу, можно получить представление о природных условиях, в которых проходила жизнь народа, об основных занятиях, особенностях хозяйства, жилища, общественно-политического устройства, особенностях древнейших верований народа. Этнографическая лексика изучаемых нами языков чешского и азербайджанского народа богата и разнообразна. Несмотря на это, она не подвергалась систематическому, а тем более, сравнительному исследованию, чем и обусловлен выбор темы и объекта нашего исследования.

В заглавии настоящей статьи обозначена тема свадебной обрядовой лексики двух весьма разных как по своему происхождению, так и по географическому местоположению народов. Речь о лексике азербайджанского языка, представляющего тюркскую языковую семью, и чешского – относящегося к славянской языковой общности. Подобное сравнение обрядовой лексики имеет основание, которое делает актуальным подобные исследования в Азербайджане.

В лингвистической науке существует термин «вторичная языковая личность». Так называют языковую личность, изучающую неродственный и территориально отдалённый язык другого народа. «Вторичную языковую личность» понимают как совокупность способностей (готовности) человека к иноязычному общению на межкультурном уровне, как адекватное взаимодействие с представителя-

ми других культур. Данная совокупность способностей (готовности) является и целью, и результатом овладения иностранным языком [1].

Именно поэтому в рамках настоящего научного сообщения мы тезисно затронем языковую политику Азербайджана как составную часть национальной политики независимого государства. Закономерно, что распад СССР и обретение Азербайджаном независимости в начале 90-х годов XX века поставили перед руководством республики задачу формирования новой государственной концепции в национально-языковой сфере. Однако языковая политика не ограничивается лишь отношением к государственному языку. Она касается и проблемы отношения к международным языкам в период глобализации-интеграции. Президент Гейдар Алиев в связи с этой проблемой выразился так: «...Каждый молодой азербайджанец должен стараться усвоить, выучить многие иностранные языки – и русский, и английский, и французский, и арабский, и фарси. Это нужно, ибо тесные связи, отношения современных стран мира требуют от людей и сегодня, и в будущем, всё большего знания языков» [2].

В Азербайджане чешский язык изучают лишь в системе высшего образования (в отличие от русского, английского, арабского, турецкого и др. языков, которые представлены и в программах средних и специализированных учебных заведений). Следовательно, использование иностранного (чешского) языка ограничено сферой учебного процесса. Это вопрос о среде речевого существования и искусственном билингвизме. Однако следует принять во внимание, что обучение данному языку это ещё и социально обусловленная реальность нашего времени, которую движет востребованность со стороны практики (к примеру, необходимость перевода в процессе переговоров официальных лиц государства, в процессе коммерческих переговоров бизнес – структур и т. п.). Именно в этом ракурсе следует говорить о сегодняшнем положении проблемы изучения чешского языка в республике.

В рамках настоящей статьи мы определим статус негосударственного (чешского) языка в Азербайджане как научно-дидактический. Сказанное выше свидетельствует в пользу обоснованности нашего обращения к лингводидактическому аспекту изучения обрядовой лексики, вынесенное в заглавие настоящей статьи.

Известно, что будучи частью специальной лексики, этнографическая лексика отражает этнокультурологические и мифические представления народа и охватывает класс слов, относящихся к обрядовому фольклору.

Родовая память народа, в нашем случае чешского, сохранилась в обрядовых действиях и языке обряда: его песнях, величаниях, заклинаниях, заговорах, в том, что вошло в обряд в глубокой древности. С течением времени сам свадебный обряд и его образно-смысловое восприятие приобрело наслоение как времени, так подверглось

изменениям условий мест расселения. Однако сохраняется древняя традиционная суть самого обряда славянской свадьбы. Так, например, сегодня практически любая свадьба в Чехии сопровождается национальными традициями и обрядами. На свадьбах в столице Чехии, Праге, и сегодня наблюдается желание молодожёнов соблюсти некоторые традиционные ритуалы и обряды. Например, такие как: банная часть свадебного обряда; разбивание тарелки; молодая жена после свадьбы, входя в дом жениха, должна была быстро и чисто подмести в доме полы метлой, заранее приготовленной для неё; на церемонии бракосочетания молодых засыпали рисом, конфетами, изюмом и орешками; после церемонии бракосочетания друзья жениха натягивали на выходе ленту, а жених должен заплатить друзьям *výkupné* и *başlıq* «выкуп»; существует и традиция сажать на колени новобрачной младенца и др. Заметим, что все эти ритуалы встречаются и в азербайджанской свадебной традиции. Дело в том, какой смысл заключён в вышеперечисленных обрядах: чтобы баня не только очистила, но и освятила невесту; чтобы семейной паре сопутствовало счастье; чтобы убедить окружающих, что невеста будет хорошей хозяйкой; чтобы гарантировалось многочисленное и здоровое потомство; чтобы откупиться от юношеских грехов и др.

Свадебная обрядность при кажущемся внешнем разнообразии, как у западных, так и у восточных и южных славян, несёт в себе общие черты, присущие всем славянским народам [3]. А следовательно, и лексика этой обрядности в целом весьма схожа [4]. Так, например, и сегодня чехи пользуются выражением: *sehrát svatbu* «сыграть свадьбу». Оно отсылает нас к языческим временам, когда *radovánky* «игрищем» именовались всеобщие религиозно-мифологические праздники, славящие: солнце, землю, воду, огонь. В христианских же поучениях против язычества подобные языческие праздники-обряды назывались бесовскими. В азербайджанском языке также имеется подобное выражение *toy çalmaq* досл. «сыграть свадьбу».

В нескольких славянских языках слово «семья» происходит из общеславянского корня *rodina*. Это слово могло означать и родственников со стороны мужа (т. е. стороны семени) (5).

Купание *otúváni* «омовение» – непереносимое действие древнеславянской свадьбы. Невеста вместе с подружками шла к реке или к колодцу умываться, и сопровождающие умывали её. У чехов самым верным союзом считался тот, который совершается над колодцем. В несколько ином исполнении обряд омовения представлен в азербайджанской обрядности.

Известно, что и чехи, и азербайджанцы были земледельцами. Слова, обозначающие названия славянских зерновых культур (а именно обсыпанием ими производили свадебный обряд) *pšenice* пшеница, *kukuřice* жито, *proso* просо, *snop* сноп – одинаковы у всех

славянских народов. Этапы семейной обрядностей, как нам представляется, большинства культур мира – *рождение – смерть – вновь рождение* отображают последовательность возделывания зерна. Зерно/семя *zrno/setena* засевают в подготовленную землю и, умирая, зерно возрождается в новом урожае. Таким образом, плодородие есть годовой круг, символизирующий жизненный цикл человека. В свадебном обряде невеста соответствует *земле*, в которую будет засеяно семя. В подтверждение сказанного в Чехии и Селезии и сегодня существует поверье, что у молодухи *mladá žena* будет столько детей, сколько на неё упадёт хлебных зёрен во время свадебного обсыпания. Обсыпают молодых и порознь, и вместе, и при отправке к венцу, или по выходе из церкви.

Мы не ошибемся, если скажем, что у всех народов по настоящее время существует совершенно особое отношение к хлебу. Речь о ритуальном отношении к хлебу, как к зерну, так и к изделиям из него (в особенности, выпечному хлебу), и в тюркской, и в славянской обрядности отводится первостепенное значение. У западных славян для наименования главного свадебного хлеба часто используется термин *kolác* «калач». Свадебный хлеб *svatební pečivo* на свадьбах ценится как предмет совершенно самостоятельный, как некое действующее лицо, которое заключает в себе глубокий смысл. Его почитают, ему придают его священное значение. В исследуемых нами традициях при благословении молодых хлеб занимает место рядом с иконой и Священным писанием (у чехов), а у мусульман – Кораном. Родители благословляют молодожёнов хлебом. Хлеб, как мы видели, присутствует при различных действиях на протяжении всего свадебного обряда. В Чехии отец невесты даёт своё согласие на брак тем, что принимает от свата хлеб. С хлебом в руках в Чехии приглашали на свадьбу. Общеизвестен и у чехов, и азербайджанцев обычай класть хлеб на голову или разламывать его над головой.

Руководят чешской свадьбой *starosvat* «старосват» (или «дружба», «оратор») и *starosvatka* «старосватка». Оратор произносил наставления, шутливые речи. На чешской свадьбе произносились чётко регламентированные речи. Начиная с XVII века свадебные речи печатались отдельными изданиями. Позднее, в середине XIX века, издавались и подробные руководства по празднованию народной чешской свадьбы. Аналогичную функцию на азербайджанской свадьбе выполняют *toybaşı, toybabası, sərpayı*.

Поскольку славянские, и в том числе и чешские свадьбы обладают преимущественно чертами солнечного культа, в брачном обряде мы встречаем множество солярных знаков: *prsten* кольцо, как символ супружеского соединения, служило во все времена зрительным образом Солнца; Солнце или окружающий его светозарный нимб на свадьбе знаменовал венок. Свадебный венок встречается у всех славянских народов. Венок как достояние природного языче-

ского миропонимания был узаконен христианской церковью в конце III века для обряда бракосочетания, названного венчанием. Светоносное значение венка отражено в чешских свадебных песнях, его именуют *zlatá koruna* золотым венцом.

Изучая чешскую свадебную обрядность и сопровождающую её лексику, мы обнаружили ритуалы (следовательно, и обрядовую лексику), которая не встречается в азербайджанской свадебной обрядности. Например, вышивание свадебных полотенец *svatební ručníky* (ручников, ширинок) с последующим дарением их; или перед свадьбой друзья жениха тайком сажают в саду невесты дерево, на ветви которого развешивают разноцветные ленточки и раскрашенные яйца; обязательное надевание венка, сплетённого подругами невесты, на новобрачную в день свадьбы, до регистрации брака и др. (6). Естественно, что несхожие с чешскими обряды и традиции есть и в азербайджанской свадьбе.

Этнографическая лексика тюркских народов не раз становилась объектом исследования учёных. Следует назвать работы Н. А. Баскакова [7], И. Мамедова [8], З. Хусаинова [9], Н. Аскерова [10], М. Пашаевой [11] и др. Исследования показали, что этнографическая лексика по своему происхождению является преимущественно общетюркской. Преимущественно она обозначает названия обрядов и традиций [12, с. 35]. Так же, как и у славян, у турков определённая часть свадебных обрядов связана с религией. Этимологию самого слова свадьба *düüün* А. Джавадов возводит к глаголу *düy* «*baglamaq*» т. е. «связывать», а в качестве подтверждения приводит символический обряд связывания ног будущих супругов [13, с. 13].

В монографии И. Мамедова [8] приводится расширенный список азербайджанской свадебной лексики в соответствии со всеми этапами обряда: сватовством, обручением и свадьбой. На этапе сватовства произносятся такие фольклорные четверостишия этнографического характера:

Çaxmaq bizdən, qov sizdən. «От нас кремень – от вас искра,
Otaq bizdən, ev sizdən. От нас комната – от вас дом,
Bağ bizdən, bağban sizdən. От нас сад – от вас садовник,
Oğlan bizdən, qız sizdən. От нас парень – от вас девушка»

Обряд сватовства у азербайджанцев сопровождают слова: *elçi*, «сват», *elçilik* «сватовство», *qız evi* «дом невесты», *oğlan evi* «дом жениха» и т. п. К обручению относятся: *nişan* «обручение» *nişan üzüyü* «обручальное кольцо», *nişan gətirmək* «сватать», *həsini almaq* «получить согласие», *yaylıq bağlamaq* «повязать платок», *üzük taxmaq* // *aparmaq* надеть // отнести платок» и т. п. На свадьбе употребляют следующую обрядовую терминологию: *duvaq* «фата», *belbağlama* «обвязывание лентой талии невесты», *kəbinkəsmə* «заключение брака по религиозному обычаю», *qız toyu* «свадьба невесты»

сты», *oğlan toyu* «свадьба жениха», *sağdış – soldış* «друг жениха – подружка невесты» и т. п.

Проведённый нами анализ лексики свадебных обрядов позволяет утверждать, что одинаковые обряды сопровождается и одинаковая по значению лексика. Имеющиеся различия связаны со спецификой национальной культуры, фольклора, традиций и обрядов, а также с религией и менталитетом азербайджанского и чешского народов. Считаю, что полученные в результате исследования материалы могут быть использованы в лекциях, спецкурсах, практических и семинарских занятиях по лексике, страноведению, культуре, этнографии, фольклору Азербайджана и Чехии.

Библиографический список

1. <http://www.english-by-phone.ru/>
2. Алиев Г. Наша Независимость вечна. Кн. V. – Баку: Азернешр, 1998.
3. Велецкая Н. Н. Языческая символика славянских архаических ритуалов. – М., 1978.
4. Němec I. O leksikálním záporu v češtině // Slovo a slovesnost. – № 4. – Praha, 1969.
5. Havránek B. Etymologický slovník slovanských jazyků. – Praha, 1980.
6. http://galasvadba.ru/tradicii_narodov_mira/sv-tr-chehii.html
7. Баскаков Н. А. Этнографическая лексика и терминология в национально-русских словарях (на материале тюркских языков) // Проблема определений терминов в словарях разных типов. – Л., 1976. – С. 22–27.
8. Əsgərov H. Azərbaycan dilində maddi mədəniyyət leksikası. – Bakı, 2006. – 90 s.
9. Məmmədov İ. Azərbaycan dilinin etnoqrafik leksikası. – Bakı, 2006
10. Хусаинова З. Ономастическое исследование названия свадебных обрядов в узбекском языке АҚД. – Ташкент, 1984.
11. Paşayeva M. Azərbaycanlıların ailə mərasimində etnik ənənələri. – Bakı, 2008.
12. Kazımov İ. Müasir türk dillərinin müqayisəli leksikası C. II. – Bakı, 2010.
13. Cavadov Ə. Toy mərasimləri // Türk dillərinin tarixi müqayisəli leksikologiyası I C. – Bakı, 2004.

ПРИМЕТЫ И СУЕВЕРИЯ В АНГЛИЙСКОЙ И БЕЛОРУССКОЙ СУБКУЛЬТУРАХ

Л. И. Дудкина

Гимназия № 1, г. п. Белыничи, Беларусь

Summary. The questions touched upon in this article are devoted to learning the origin of Belarussian and English folks and superstitions, comparing Belarussian and English subcultures and showing the main role of folk and superstition in people's life.

Key words: Belarussian and English subcultures; folk; superstition; traditions; folklore; customs.

Данная тема посвящена исследованию примет и суеверий в английской и белорусской субкультурах. Исследование примет и суеверий в английском и белорусском языке представляет для нас огромный интерес благодаря специфической закономерности сохранения и передачи их из поколения в поколение. Вторая причина, по которой тема достойна рассмотрения – это интерес к культуре и обычаям другой страны и лучшее понимание своей. Знание фольклора, например, пословиц, примет, сказок, народных песен и легенд, расширяет наше представление о стране, даёт понять её историю и нравы народа. Приметы и суеверия оставались и остаются всегда актуальной темой для исследования, так как тема обусловлена недостаточностью изученности. Приметы и суеверия часто ассоциируются с магическими обрядами, нечистой силой и религией. Всё это даёт окраску таинственности, а тема, которая включает в себя загадки и не раскрытые до сих пор секреты, намного интереснее для исследования, чем темы, содержащие в себе одну лишь теорию и неопровержимые факты. Для людей, изучающих английский язык и интересующихся культурой данной страны, эта тема особенно любопытна. В современном мире, где образование играет важную роль, дополнительные знания в области культуры страны (знание традиций, примет и суеверий Великобритании) помогают лучше понять английскую литературу, причины тех или иных событий в ходе истории. Целью данной работы является анализ примет и суеверий. Объектом исследования является наиболее известные и общеупотребительные приметы и суеверия в Великобритании и Беларуси, а также эксперименты, связанные с суеверностью людей и психологической зависимостью от предрассудков на основе верований в высшие силы. Наши задачи: 1) изучить и проанализировать различную литературу, посвящённую приметам и суевериям в Беларуси и Великобритании. 2) выяснить истоки суеверий и причины их появления. 3) составить перечень общеупотребительных примет и суеверий. 4) рассмотреть, сравнить и проанализировать суеверия в двух культурах – белорусской и английской. 5) сделать вывод о роли примет и суеверий в жизни людей и в культуре данных стран. В ходе нашего исследования были использованы такие методы, как:

- описательный метод;
- сбор материала;
- систематизация материала;
- исследование и сравнительный анализ примет и суеверий в белорусском и английском языке;
- выводы.

Сравнивая две субкультуры, мы пришли к выводу, что несмотря на то, что две страны прошли разный путь развития и находятся на разном социальном уровне, причины появления многих суеверий являются одними и теми же, хотя и средства выражения одной и той

же мысли могут быть совсем противоположными, например, счастливые и несчастливые числа, суеверия о зеркалах и погодных условиях, церемонии, посвящённые общим праздникам, и некоторые приметы, связанные с животными. Однако существуют суеверия, которые присущи только данной субкультуре и не имеют аналогов в других. Например, в Англии: если первый новогодний гость плоско-стоп, он приносит неудачу всем членам семьи. Суеверия отражаются в субкультуре общества (обычаи, обряды, верования) и проявляются в таких формах, как поверья, магия, астрология, псевдодуховные учения в виде язычеств и так далее. Итоги опроса показали, что 15 % опрошенных твёрдо верят в приметы и всегда следуют правилам, связанным с суевериями (посмотреть в зеркало, если что-то оставили дома, носить талисманы от сглаза и так далее). 82 % подтвердили, что верят в приметы и выборочно следуют тем или иным правилам, но всегда следуют традициям и обычаям, которые связаны с праздниками, что тоже является проявлением суеверий. И лишь 3 % опрошенных утверждают, что не верят в приметы. В результате исследования мы пришли к такому выводу, что знание истинных причин появления суеверий поможет многим людям избавиться от психологического дискомфорта, вызванного суеверностью и убеждением о неизбежности судьбы. Изучение традиций, примет и суеверий воспитывает в человеке любознательность к истории собственной страны. И, несмотря на то, что большинство из них практически не содержат истины, люди продолжают им верить. Человек не может знать всего, а значит, он будет продолжать строить догадки и выдвигать гипотезы о том, как устроен мир. Знание культуры, фольклора, традиций и верований помогает нам ближе познакомиться с нравами другой страны, с её историей и духовной жизнью, обогатить собственное мировоззрение. Чем больше мы знаем о другой стране, тем меньше становится пропасть между нашим взаимопониманием и дружескими отношениями. Понимание нравов обеих сторон влечёт за собой улучшение международных отношений.

Библиографический список

1. Creative Class-room Activities: Selected Articles from English Teaching Forum. – Washington, 1999.
2. Вежбицкая А. Язык. Культура. Познание. – М.: Аспект Пресс, 1997.
3. Вежбицкая А. Сопоставление культур через посредство лексики и прагматики. – М.: Аспект Пресс, 2001.

II. ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА ПЕРЕВОДА. ЛИНГВОКУЛЬТУРНЫЕ АСПЕКТЫ КОММУНИКАЦИИ

КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД В ТЕОРИИ ПЕРЕВОДА

Ж. З. Даржаева
Бурятский республиканский колледж
технологии и предпринимательства,
г. Улан-Удэ, Республика Бурятия, Россия

Summary. The article is devoted to the essence of translation as the sociocultural phenomenon, in which a translator executes the function of a mediator of the cross-cultural communication, and the translation becomes the necessary constituent of modern culture of communication.

Key words: translation; cross-cultural communication.

В настоящее время ни у кого не вызывает сомнений, что процесс перевода является разновидностью межкультурной коммуникации.

Например, Г. Д. Томахин рассматривает проблемы перевода “не только как билингвистичные, но и бикультурные”. В процессе перевода происходит взаимодействие не только двух семантических языковых систем, но и представителей двух лингвокультурных общностей, обладающих разным мировосприятием и “определённым фондом культурного наследия”. Л. К. Латышевым было введено понятие “лингвоэтнического барьера”, включающего, в числе прочего, расхождение “преинформационных запасов” носителей языков, то есть экстралингвистических знаний, к которым относятся сведения культурно-исторического характера и утвердившиеся в обществе оценки явлений настоящего и прошлого.

Представители культурологического подхода к проблеме перевода придерживаются мнения, что перевод представляет в одной культуре фрагмент другой культуры. Процесс перевода, соответственно, рассматриваются как некоторые “каналы переключения произведения из одного языка (культуры) в другой”. Таким образом, в центре внимания оказываются принципиальные различия между оригиналом и переводом, обусловленные не столько языковой формой, сколько факторами культуры.

Суть подхода выражается в трех принципах:

- Исходный текст и текст перевода должны быть эквивалентны в смысловом отношении.
- Исходный текст и текст перевода считаются эквивалентным, если в культуре языка перевода перевод выступает как заместитель оригинала.

- Перевод не может долго оставаться полноправным заместителем оригинала, потому что с течением времени культурные и языковые модели могут меняться.

Придерживаясь подобных установок, переводчик может осуществлять лингво-культурный анализ текстов, участвующих в переводе. В рамках этого направления разработана наиболее адекватная методика анализа текстов переводов, имеющая целью установление и описание межкультурных различий, а также регистрацию несовпадений национально-специфических картин мира. Основным методом регистрации является “установление лакун” в текстах переводов. Анализ лакунарных несоответствий позволяет утверждать, что тексты оригинала и перевода должны быть настолько эквивалентны, насколько гетерогенны. Другими словами, оригинал и перевод – это принципиально разные тексты, связанные отношениями деривации. Поэтому перевод представляет собой “особый текст текста, функционирующий в иной культуре, чем оригинал, и имеющий в этой культуре самостоятельное существование”.

К факторам, создающим трудности при извлечении и сохранении смысла исходного текста в переводе, относятся наличие переводческой программы, невозможность сохранить авторский стиль и различие культурных моделей восприятия оригинала и перевода.

Под переводческой программой понимается общее осознание смысла текста переводчиком в совокупности с задачами перевода. Переводчик пытается выразить смысл оригинала на языке перевода основываясь на своём восприятии и понимании текста, которое обусловлено его культурными моделями. Поэтому переводчика по праву можно назвать автором текста, который он создал на языке перевода. Творческая интерпретация переводчика и его прочтение оригинала в известной степени определяют “место ... перевода в культуре-реципиенте”, то есть его гетерогенность.

Поскольку переводчику приходится создавать текст в новых для него языковых и культурных условиях и сохранять в переводе языковые и стилистические особенности оригинала, то он неизбежно столкнётся с трудностями. Особенно сложно это осуществить в том случае, когда автор текста отклоняется от языковых и культурных норм и канонов, ведь в этом случае переводчику необходимо воссоздать это отклонение в условиях языка и культуры перевода. Поэтому было бы неоправданно критиковать переводчика из-за субъективности его перевода, ведь так называемый “смысловой сдвиг” при переводе обусловлен самой природой перевода и существованием смысла текста. Осознание неизбежности “смыслового сдвига” меняет прежние представления о статусе текста перевода и роли переводчика как создателя нового текста.

Третий фактор трудностей зависит от разницы культурных контекстов, в которых функционируют оригинальный и переводный

тексты. В каждой культуре действуют собственные культурные и языковые модели (например, ценности и установки общества), кроме того, тексты данной культуры обладают специфическими взаимосвязями. Вступая в интертекстуальные отношения, текст перевода, в отличие от оригинала, неизбежно обнаружит другой смысл.

Итак, культурологический подход к переводу даёт возможность в полной мере оценить его значимость для процесса взаимодействия культур и считать его “одной из важнейших формирующих сил мировой культуры”. При этом проясняется сущность перевода как социально-культурного явления, при котором переводчик выполняет функцию посредника межкультурного общения, а сам перевод становится необходимой составляющей современной культуры общения.

НЕКОТОРЫЕ ЗАМЕЧАНИЯ О КРЫЛАТЫХ СЛОВАХ И ВЫРАЖЕНИЯХ В РУССКО-ПОЛЬСКОМ ПЕРЕВОДЕ¹

Б. Г. Гасек

Институт славянской филологии
Вроцлавского университета, г. Вроцлав, Польша

Summary. The article presents the problem of *winged words* (words, figurative expressions, that have become part of common usage) in Russian-Polish Translation and Interpretation.

Key words: Translation Studies; Russian-Polish translation and interpretation; winged words; equivalency.

Растущий интерес лингвистов к феномену крылатых слов и выражений позволяет говорить о рождении отдельного направления в лингвистике – крылатики или крылатологии [ср.: 15, с. 3]. Существует довольно много работ теоретического характера [напр., 13; 24; 26], издаются разного рода сборники и словари крылатых выражений [напр.: 3; 5 – 12; 14 – 17; 19 – 20; 23; 25; 28], в том числе двуязычные [напр.: 2; 4; 18; 21; 22; 27]. Большинство авторов сходятся в том, что для крылатых слов и выражений характерны: воспроизводимость, относительно стабильная структура и возможность определения их источника. В соответствии с одной из дефиниций крылатые слова и выражения – это: «слова и выражения, индивидуальное авторство или источник происхождения которых можно определить, и которые начали функционировать в речи независимо от исходного текста (перевод – Б. Г.)» [27, с. 8]. Подчеркнём, что в плане структуры они могут быть как однословными (например, **Эврика!**; **Поехали!**), так и сверхсловными образованиями. Посколь-

¹ Supported by the Erasmus Mundus Action 2 Programme of the European Union.

ку последние составляют подавляющее большинство, в дальнейшем мы будем говорить о крылатых выражениях (КВ). КВ восходят к Священному писанию, древнегреческой и древнеримской мифологии, изречениям великих учёных, политических деятелей. В наше время заметна «смена литературоцентристского типа культуры зрелищецентристским» [24, с. 12], что находит отражение в постоянном пополнении запаса КВ фразами из песен (ср. **Кондуктор не спеши; Ещё не вечер!**), фильмов (**Вор должен сидеть в тюрьме!; Какая гадость эта ваша заливная рыба!**), телесериалов (**Богатые тоже плачут**), рекламы (**Баунти – райское наслаждение; Не тормози – сникерсни!**).

Крылатые выражения, обогащая речь, придавая ей образность, экспрессивность, позволяя выразить подчас развёрнутую мысль в сокращённом виде, пользуются большой популярностью среди авторов газетных и публицистических статей, ведущих теле- и радиопередач, политиков и других официальных лиц. Многие КВ становятся матрицей (моделью), порождающей новые, часто остроумные высказывания. Такой приём особенно часто встречается в газетных заголовках. Отсылка к исходным КВ призвана заинтриговать читателя (срабатывает эффект узнаваемости, напр., **Идёт охота на бобров**, а иногда одновременно – эффект обманутого ожидания **Лицо... известной национальности** [примеры по 16]).

Крылатые выражения представляют собой весьма любопытную и сложную проблему с точки зрения теории перевода. Мы попробуем систематизировать КВ в контексте трудностей перевода для пары славянских языков – русского и польского.

В обоих языках можно выделить некоторое число интернациональных КВ. Это в основном библеизмы (*русск. возлюби ближнего своего, как самого себя; продать за чечевичную похлебку* и *польск. Miłuj bliźniego swego jak siebie samego!; sprzedać za miszkę soczewicy*), мифологизмы (*авгиевы конюшни; танталовы муки* и *польск. stajnia Augiasza; męki Tantala*), цитаты из классики мировой литературы (*по ком звонит колокол; бремя белого человека* и *польск. komu bije dzwon; brzemie białego człowieka*). Однако задача переводчика далеко не во всех случаях сводится к простой замене параллельно функционирующих в двух языках интернациональных КВ. Можно отметить различия в значении и употреблении польских и русских КВ, у которых общий источник. Итак, выражение библейского происхождения – **альфа и омега** – в русском языке обозначает «начало и конец чего-либо», в польском – **alfa i omega** – кроме названного имеет также значение: «всезнающий человек». Пренебрежение переводчика к этим смысловым различиям может привести к досадной ошибке.

Интернациональные КВ литературного происхождения не всегда становятся крылатыми в обоих языках. Можно представить себе

ситуацию, когда нахождение соответствующего фрагмента переведённого произведения не решает проблему, поскольку искомое выражение является крылатым только в одном из двух языков. Хорошей иллюстрацией нашего утверждения может служить перевод названия романа И. Шоу «*Rich Man, Poor Man*». В русском языке «Богач, бедняк» функционирует на правах цитаты, в то время как польское «*Pogoda dla bogaczy*» стало не только популярным КВ, но также продуктивной моделью образования разного рода оборотов (напр., **skończyła się pogoda dla oszustów / złodziei / przedsiębiorców** и т. д.).

В результате процессов глобализации возможно появление интернациональных КВ также в области телевизионных передач и реклам. В польской действительности есть передачи «*Milionerzy*»; «*Mam talent*», в российской – «Кто хочет стать миллионером?», «Минута славы», что облегчает участь переводчика, который в одних контекстах может использовать прямое соответствие, в других – прибегнуть к использованию поясняющего определения или комментария. Фраза «*Paweł uczestniczył w teleturnieju «Milionerzy»*», может быть переведена как: «Павел принимал участие в телевикторине «Кто хочет стать миллионером?» или «Павел принимал участие в польской версии телевикторины «Кто хочет стать миллионером?»». Подобные параллели можно усмотреть и в рекламных роликах, ср.: **твоя киска выбрала бы вискас; два в одном (флаконе) и twój kot kupowałby «Whiskas», dwa w jednym.**

Однако, рассматривая проблематику КВ из области искусства, трудно не согласиться с С. Г. Шулежковой в том, что «абсолютное их большинство не выходит за рамки национального языка» [25, с. 3]. Некоторое количество национально окрашенных КВ может быть известно и носителям другого языка. В польском языке повседневного общения, а также в СМИ (прежде всего в прессе) время от времени встречаются фразы на русском языке – при устном общении – это знакомое старшему поколению поляков **За Родину! За Сталина!** (произносимое с иронией), младшему – **Нас не догонят!**. Приведённые нами, а также – выражения в искажённом виде, например, популярное: **ruszkaja stal' – gniotsia nie łamiotsia**, встречаются в письменных текстах в транскрибированной форме. Однако необходимо подчеркнуть другой статус указанных фраз – в польском языке они остаются иноязычными вкраплениями, употребляемыми, в частности, для разнообразия речи.

Носителям русского языка, в свою очередь, известны названия некогда популярных польских фильмов и сериалов – «Ставка больше, чем жизнь», «Четыре танкиста и собака» или «Анатомия любви» – отправная точка для образования целого перечня фраз (русск. **Анатомия террора, войны, беды** [5, с. 59]).

Национальная окрашенность названий передач (**Кто? Где? Когда?**; **Поле чудес**; и **Wielka gra**; **Miliard w rozumie**), рекламных слоганов (**У МММ нет проблем; не все йогурты одинаково полезны**; и **z pewną taką nieśmiałością; duży może więcej!**), изречений политиков (**хотели как лучше, получилось, как всегда; не так сели**; и **oczywista oczywistość; pomroczność jasna**), сотен песенных КВ (**на станции дальней; хотят ли русские войны?**; **wsiaść do pociągu byle jakiego; Powiedz, stary, gdzieś ty był?**), киноцитат (**красавица, спортсменка, комсомолка!**; **место встречи изменить нельзя; следствие ведут знатоки; ja jestem kobieta pracująca – żadnej pracy się nie boję; nie chce mi się z tobą gadać; co ty wiesz o zabijaniu**) ставит переводчика в весьма затруднительное положение. Дело в том, что неотъемлемым свойством КВ является их соотнесённость с конкретным текстом и контекстом употребления. Приведение в речи крылатого выражения, порождая ассоциацию с источником, часто дополнительно вызывает комический эффект, эффект узнаваемости, иногда выполняет контактоустанавливающую функцию.

Нам представляется, что в арсенале переводчика два основных метода решения проблемы КВ. Первый – это попытка найти КВ-аналог в языке перевода. Учитывая основные тенденции в современном переводоведении, необходимо осознавать, что замены типа **броня наша крепка и танки наши быстры** и **nie oddamy ani guzika** в большинстве случаев нежелательны, так как сохранение схожих для носителей двух языков ассоциаций осуществляется за счёт изменения источника фразы. Таким образом, повествование в исходном тексте и тексте перевода касается разных явлений. По нашему мнению, приём этого рода может быть уместен только в исключительных случаях – прежде всего в ситуации устного перевода. Временные ограничения иногда заставляют переводчика использовать поясняющие аналоги (теоретически, переводчик, приводя фамилию Гайдара, может добавить «rosyjski Balcerowicz», передавая в определённом контексте ассоциации, связанные с периодом реформ и шоковой терапии). Подчеркнём, что данный метод передачи КВ можно применять только в исключительных случаях – в основном в качестве дополнения к переводимому тексту.

Второй приём – это передача КВ с пояснительным комментарием – **как говорят в Польше, как сказал герой известного фильма**, короткой информацией в скобках, сносках, объясняющей происхождение, значение данной единицы. Само собой разумеется, что такой приём позволяет понять читателю, что он имеет дело с крылатым выражением, но обеспечить сохранение комплексного ассоциативного восприятия – он не может по определению (текст, порождённый на другом языке, адресован другому языковому коллективу со всеми вытекающими из этого последствиями). Таким об-

разом, приходится вслед за И. С. Алексеевой констатировать, что вставки из других текстов в виде цитат из кинофильмов, рекламы, известных лозунгов и изречений «целиком принадлежат культуре языка оригинала, и в таком случае их эквивалентная передача невозможна. Такой вторичный текст при переводе много теряет» [1, с. 67]. Несомненно, развёрнутый комментарий нагружает текст, что сказывается на стилистической эквивалентности, отвлекает внимание читателя. При всех названных минусах его использование не решает главной проблемы – не позволяет передать совокупность ассоциаций и обеспечить тождественную реакцию получателей исходного текста и текста перевода.

Подводя итоги, следует подчеркнуть актуальность, многогранность и сложность проблемы КВ в процессе перевода. Вне всяких сомнений КВ требуют изучения, систематизации, в том числе, в сопоставительном польско-русском и русско-польском плане. Необходимо выявлять эквивалентные и частично эквивалентные крылатые выражения, а также – единицы, поддающиеся передаче только с помощью компенсирующих приёмов.

Библиографический список

1. Алексеева И. С. Текст и перевод. Вопросы теории. – М.: Международные отношения, 2008.
2. Афонькин Ю. Н. Русско-немецкий словарь крылатых слов. Ок. 1200 единиц. – М.: Рус. яз., 1990. – 288 с.
3. Ашукин Н. С., Ашукина М. Г. Крылатые слова. Литературные цитаты, образные выражения. – М.: Худож. лит., 1966.
4. Берков В. П. Русско-норвежский словарь крылатых слов: 1000 единиц / под ред. Сири Свердуп Лунден, Терье Матиассена. – М.: Рус. яз., 1980. – 176 с.
5. Берков В. П., Мокиенко В. М., Шулежкова С. Г. Большой словарь крылатых слов и выражений русского языка: ок. 5000 ед.: в 2-х т. / под ред. С. Г. Шулежковой. – 2-е изд., испр. и доп. – Магнитогорск: МаГУ, Greifswald: Ernst-Moritz-Arndt-Universität, 2008. Т. 1 А-М. – 658 с.
6. Берков В. П., Мокиенко В. М., Шулежкова С. Г. Большой словарь крылатых слов и выражений русского языка: ок. 5000 ед.: в 2-х т. / под ред. С. Г. Шулежковой. – 2-е изд., испр. и доп. – Магнитогорск: МаГУ, Greifswald: Ernst-Moritz-Arndt-Universität, 2008. Т. 2. Н-Я – 737 с.
7. Вартаньян Э. А. Словарь крылатых слов и выражений. – М.: ООО «Торгово-издательский дом «Русское слово – РС», 2001. – 416 с.
8. Василевский А. А., Василевский А. А. Крылатые слова. Изречения и мысли о военном деле. – М.: Издательство АО «Консалтбанк», 1999. – 368 с.
9. Галынский М. С. Самый полный словарь крылатых слов и выражений. Происхождение, толкование, применение. – М.: РИПОЛ классик, 2008. – 512 с.
10. Грушко Е. А., Медведев Ю. М. Современные крылатые слова и выражения. – М.: Рольф, 2000. – 544 с.
11. Душенко К. В. Русские политические цитаты от Ленина до Ельцина. Что, кем и когда было сказано. – М.: Юрист, 1996. – 240 с.
12. Дядечко Л. П. Вокруг да около рекламы. Фразеобразовательный словарь. – Киев: ООО «Изд. дом «Аванпост-Прим», 2007. – 416 с.

13. Дядечко Л. П. Крылатые слова как объект лингвистического описания: история и современность: монография. – Киев: ИПЦ «Киевский университет», 2002. – 294 с.
14. Кирсанова А. Крылатые слова и выражения. Толковый словарь. Издание 2-е испр. и доп. – М.: Мартин, 2011. – 400 с.
15. Клюкина Т. П., Клюкина-Витюк М. Ю., Ланчиков В. К. Политика и крылатика. Высказывания видных политических, государственных и общественных деятелей Великобритании, Ирландии, США и Канады (Англо-русский справочник-пособие). – М.: Р. Валент, 2004. – 232 с.
16. Князев Ю. П. Словарь живых крылатых выражений русского языка. Ок. 4000 крылатых выражений. – М.: Астрель: АСТ, 2010. – 793 с.
17. Кожевников А. Ю. Большой словарь. Крылатые фразы отечественного кино. – СПб.: Издательский Дом Неве; М.: ОЛМА-ПРЕСС, 2001. – 831 с.
18. Котий Г. А. Русско-английский словарь крылатых слов и выражений / под ред. А. С. Дробашенко. – 5-е изд. – М.: Флинта: Наука, 2011. – 40 с.
19. Крылатые слова. Энциклопедия / авт.-сост. В. Серов. – М.: Локид-Пресс, 2003. – 831 с.
20. Мокиенко В. М. Зыкова Е. И. Давайте говорить правильно! Крылатые слова в современном русском языке: краткий словарь справочник. – СПб.: Филологический факультет СПбГУ; издательский центр «Академия», 2006. – 352 с.
21. Саркисян А. Г. Русско-армянский словарь библейских крылатых слов. – Тула: Гриф и К, 2001. – 236 с.
22. Уолш И. А., Берков В. П. Русско-английский словарь крылатых слов. Ок. 1900 единиц. – 2-е изд., стереотип. – М.: Рус. яз., 1988. – 288 с.
23. Шикапов Е. П. Морские крылатые слова. – Москва, 1997. – 27 с.
24. Шулежкова С. Г. Крылатые слова и выражения русского языка как объект лексикографического описания // Берков В. П., Мокиенко В. М., Шулежкова С. Г. Большой словарь крылатых слов и выражений русского языка: ок. 5000 ед.: в 2-х т. / под ред. С. Г. Шулежковой. – 2-е изд., испр. и доп. – Магнитогорск: МаГУ, Greifswald: Ernst-Moritz-Arndt-Universitat, 2008. – Т. 1 А-М. – 658 с.
25. Шулежкова С. Г. Словарь крылатых выражений из области искусства: Более 1000 крылатых выражений. – М.: Азбуковник, издательство «Русские словари», 2003. – 430 с.
26. Chlebda W. Szkice o skrzydlatych słowach. Interpretacje lingwistyczne. – Opole, 2005.
27. Chlebda W., Mokijenko W. M., Szuleżkowa S. G. Rosyjsko-polski słownik skrzydlatych słów. – Łask, 2003.
28. Markiewicz H., Romanowski A. Skrzydlate słowa. – Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy, 1999.

THE PROBLEMS OF TRANSLATION THE TEXT CONTAINING THE SOCIAL-POLITIC VOCABULARY

N. T. Amangeldiyeva, S. M. Yeskermessova
Karaganda University of Economics, Karaganda, Kazakhstan

Summary. Text dealing with social-politic matters are singled out among other informative materials because in they may feature elements more commonly used in literary text which can not but influence the translator's strategy. More often, however, they are regarded as a kind of newspaper materials.

Key words: Structure filling words; neologisms; international words; social-politic vocabulary; pseudo international words; source and target languages.

As a rule, the object of translation is not a list of separate lexical units but a coherent text in which the source language words make up an integral whole. Though each word in the language has its own meaning, the actual information it conveys in a text depends, to a great extent, on its contextual environment. To the social-politic vocabulary the following notions can be referred: terms, neologisms, international words, abbreviations and so on. Many English words have no regular equivalents, and number of techniques have been suggested for rendering the meaning of such equivalent-lacking words in target words. These words are called neologisms. They are created to reveal new notions, appearing because of the social-politic changes, the developing of science and technology, and the other social phenomena, which go on in the different countries.

The neologisms are usually created by the following ways: by way of giving one, more meaning to the existing word; by way of conversion; by way of new word formation with the help of the suffixes and prefixes. When translating neologisms the following translating ways are used: transcription, transliteration, loan translation, and descriptive translation. There are words in the source and target languages, which are more or less similar in form. Such words are of great interest to the translator since he is naturally inclined to take this formal similarity for the semantic proximity and to regard the words that look like as permanent equivalents. The formal similarity is usually the result of the two words having the common origin, mainly derived from either Greek or Latin.

The translator often has to meet with the English and Russian words which are similar in the form, but different in their meanings. Such words are called pseudo international words. Pseudo international words can be divided into two groups: 1) the English words which coincide with the Russian words by a form, but absolutely differ by meaning, 2) the words, which coincide in one or two meanings, but differ in all the other ones.

In the English texts containing the social-politic vocabulary abbreviations of various kinds can be met. These abbreviations can be divided

into some basic groups: 1) names of parties, trade-unions, different organizations and offices, 2) the abbreviations of surnames and familiar nicknames of some famous political or social statesmen.

The grammatical and stylistic transformations influence the translation of the social-politic vocabulary. While translating these transformations emphasize the social-politic vocabulary and can change the meaning of a word in some cases. For example, the demand of syntactical completeness of the sentences and other stylistic criteria explains here the wide usage of *structure filling words*. Stylistic devices in almost all languages are similar still though their functions in speech vary: alliteration, repetition, synonymic and alliterated pairs, metaphor and so on. When rendering stylistic meaning of the source text the translator should be guided by the same principle – to recreate in translation the same impression that might be left by the original text.

Bibliography

1. Komissarov V. N., Korolova A. L. A manual of Translation from English into Russian. – M., 1990.
2. Basnett McGuire S. Translation features / Translation studies. – London; New York: Methuen & Co., 1980.
3. Gytner M. D. A guide to Translation from English into Russian. – M. 1982.

КОММУНИКАТИВНАЯ ФУНКЦИЯ ПОВЕСТВОВАТЕЛЬНОГО ДИРЕКТИВА В РЕАЛЬНОМ АКТЕ КОММУНИКАЦИИ

Т. В. Романова
МОУ СОШ № 74, г. Ижевск, Россия

Summary. An attempt to consider the use of utterances in unusual pragmatic functions, a constative in the function of a directive in particular, is undertaken in the article. When we study a language in the functional aspect the approach to the language as a means of communication leads to the necessity of the analysis of utterances from the point of view of language behaviour, when the main consideration is given to the communicative function, which the utterance gains in the real act of communication.

Key words: constative; communication; indirect utterances; directive; speech act; proposition; illocution; explication; implication; intention.

Разработка теории интерпретации косвенных речевых произведений, появляющихся в тех или иных коммуникативных контекстах, составляет одну из главных задач прагматики. Объектом интерпретации является то, что принято называть прагматическим значением косвенного высказывания. Большую группу составляют высказывания констативного прагматического типа, употребляемые в функции

директивных высказываний. В данном случае собственно констативные средства служат для реализации двух типов пропозиций – деятельностной (директивной) и информационной (констативной). Главным фактором, оказывающим влияние на коммуникативную маркированность констативов является контекст ситуации общения. Т. к. для каждого речевого акта существует специфический контекст, определяющий интерпретацию иллокутивного смысла директивного высказывания, независимо от формы его выражения.

Директивная роль констатива проявляется в определённых ситуациях речевого поведения, характеризующихся определёнными отношениями партнёров по коммуникации. В зависимости от равенства/неравенства статусов коммуникантов возникают соответственно симметричные/асимметричные ситуации общения.

Директивная иллокутивная функция косвенных высказываний реализуется в прагматических контекстах трёх типов:

1) директивное побуждение (с семантическими вариантами требования, приказа, команды), которое характеризуется следующими признаками: асимметричные отношения общающихся, каузируемое действие выполняется в интересах говорящего; облигаторное исполнение требуемого действия;

2) оптативное побуждение (просьба), которое характеризуется следующими признаками: симметричные отношения коммуникантов, каузируемое действие выполняется в интересах говорящего, но по желанию слушающего; необязательное выполнение требуемого действия адресатом;

3) нейтральное побуждение (совет), которое характеризуется следующими признаками: симметричные отношения коммуникантов; выгодность действия для слушающего; каузируемое действие необязательно для выполнения адресатом.

Релевантным для анализа косвенных директивов констативного типа является признак представленности / непредставленности элементов директивного комплекса в семантической структуре предложения, что ведёт к разграничению имплицитных и полуимплицитных косвенных высказываний.

Полуимплицитные повествовательные директивы обладают признаком представленности, а имплицитные обладают признаком непредставленности элементов директивного комплекса. Полуимплицитные косвенные директивы функционируют в значениях совета, просьбы, требования. В этом случае они эксплицируют одно из условий успешности директивного речевого акта. Соответственно можно выделить:

I) высказывания, в которых эксплицируется предварительное условие успешности директивного речевого акта, которые обладают следующими коммуникативно-прагматическими характеристиками:

– средства экспликации предварительного условия успешности: модальные глаголы *can/could*; формулы вежливости; условные предложения;

– большинство высказываний являются конвенциональными в силу своего стереотипного и частого употребления и удовлетворения требованию речевого этикета, что обуславливает широкое использование формул вежливости;

– высказывания различаются характером каузируемого действия, которое может указывать на физическую, умственную и эмоциональную активность адресата;

– высказывания с одним и тем же средством экспликации могут реализовывать разные функции в зависимости от ситуации общения;

– одна и та же директивная функция может быть реализована высказываниями с разными средствами экспликации.

2) высказывания, в которых эксплицируется условие искренности директива, обладающие следующими характеристиками:

– средства экспликации: глаголы, выражающие желание и их эквиваленты (*wish, want, desire, hope, would thank, should be grateful, would appreciate...*);

– представлены оптативные и императивные побуждения, неотмеченными являются нейтральные побуждения;

– высказывания могут обладать различным характером каузируемого действия;

– наряду с основной директивной функцией, в высказываниях могут появляться дополнительные значения, например, мольба;

– высказывания могут выражать как разрешение, так и запрещение выполнения действия;

– высказывания могут содержать указание на заинтересованность в выполнении действия третьим лицом.

3) высказывания, в которых эксплицируется условие пропозиционального содержания директива, обладающие следующими характеристиками:

– средства экспликации: модальные глаголы *ought, should, need, must* и его эквиваленты *to be to, to have to*; вспомогательный глагол *will*; глаголы и обороты, выражающие предположение: *to suppose, to suggest, would better, had better, would much better*; условное предложение;

– отмеченными являются все три типа директивов: совет, просьба, требование;

– высказывания с модальным глаголом *must* обладают большей силой побудительности при отмеченности всех трёх типов директивов;

– высказывания могут различаться характером каузируемого действия;

- высказывания одной структурной разновидности могут реализовывать разные функции;
- различные структурные разновидности могут реализовывать одну и ту же директивную функцию;
- в зависимости от контекста могут появляться дополнительные значения (упрёка, мольбы, предложения, приглашения).

Имплицитные косвенные высказывания отличаются от полуимплицитных тем, что поверхностная структура первых не содержит указания на интенцию адресата. Для адекватной интерпретации и определения прагматического значения высказываний данного типа важную роль играет контекст ситуации общения, например, высказывание *I am waiting*, взятое вне контекста, лишь описывает действие адресата в данный конкретный момент времени, но в определённом контексте оно может приобретать функцию оптативного побуждения. Имплицитные повествовательные директивы могут представлять собой описание дискомфортной ситуации. Часто решающим для использования имплицитных директивов являются асимметричные социальные отношения, а именно, когда статус говорящего ниже статуса слушающего. Например, высказывание *The dinner's ready*, произнесённое прислугой является приглашением всех к столу.

Среди высказываний данной группы встречаются высказывания структурно подобные полуимплицитным высказываниям, например, высказывания, оформленные условным предложением: *I think it would be best if I put them to bed and other matters can be discussed later.* (= I ask you to give us a room). Данное высказывание является имплицитным в силу того, что у него нет указания на интенцию адресата, из содержания этого высказывания не выводимо то, к чему адресант побуждает адресата, это выводимо лишь из контекста. Также отсутствует указание на адресата предполагаемого действия.

На то, что данные речевые акты достигли своей директивной цели указывает реакция адресата.

Речевое поведение представляет собой форму социальной активности, направленной на решение коммуникативных задач. Любое высказывание представляет собой определённое речевое действие или поступок, такое как утверждение, обещание, угроза, предостережение, вопрос, просьба, приказание и другие, совершаемые всякий раз при определённых условиях акта коммуникации. Использование предложений в несвойственных им прагматических функциях породило проблему косвенных речевых актов. В косвенных речевых актах значение, которое подразумевается говорящим, как бы включается в более широкое значение предложения. Отсюда вытекает ряд трудностей в их адекватной интерпретации. Таким образом, косвенные высказывания нередко становятся одним из факторов, препятствующих успешности коммуникации. Часто из-за не-

умения адекватно интерпретировать косвенные высказывания происходит провал коммуникации, затрудняется понимание англоязычных текстов. Преодолеть эти трудности нам помогают факторы, способствующие адекватной интерпретации косвенных высказываний, а именно: прагматическая пресуппозиция, фактор адресата, условия успешности речевого акта, речевая ситуация, коммуникативный контекст.

СТРАТЕГИЯ ИНФОРМИРОВАНИЯ И ЕЁ ЯЗЫКОВЫЕ МАРКЕРЫ В ИНТЕРВЬЮ НА АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ

С. Л. Яковлева, А. В. Кожина

Марийский государственный университет, г. Йошкар-Ола,
Республика Марий-Эл, Россия

Бюро переводов, г. Казань, Республика Татарстан, Россия

Summary. The article deals with the realization of the information strategy in interviews in the English language, for which lexical-semantic, grammatical and syntactical expressive means are used.

Key words: interview; information strategy; language markers; expressive means.

Стратегия информирования имеет целью сообщение читателю информации, представляющей собой сведения о каких-либо фактах, событиях, явлениях и, как правило, она имеет объективный, независимый от говорящего субъекта характер. Как отмечает С. В. Штырёва, при её реализации речевое поведение интервьюера преимущественно направлено на запрос необходимой фактуальной информации, а речевое поведение интервьюируемого заключается в сообщении запрашиваемой фактуальной информации [1, с. 6].

Основными языковыми маркерами стратегии информирования в английских интервью служат лексико-семантические, грамматические и синтаксические средства.

К основным лексико-семантическим выразительным средствам и приёмам относятся: вопросительные слова (*who, what, where, when, how, how many/much, which* и др. (кто, что, где, когда, как, как много, который и др.); слова и выражения со значением времени (*in the last 15 years, in 1997, in the last few months, by 2012, in the 1930s* и др. (в течение последних 15 лет, в 1997 году, в течение последних нескольких месяцев, к 2012 году, в 1930-х годах и др.); термины (*currency, subatomic particles, securities, fluctuation, immunosuppression* и др. (денежное обращение, субатомные частицы, ценные бумаги, флуктуация, иммуносуппрессия и др.); сокращения (*Fed – Federal Reserve System* (Федеральная резервная система), *apps – applications* (приложения), *recap – recapitulate* (повторять,

подводить итог) и др.); аббревиатуры (*PCE* – *punched card equipment* (счётно-перфорационное оборудование), *NEOB* – *New England Organ Bank* (Банк органов Новой Англии) и др.);

Глагольное время представляет собой основное грамматическое средство реализации стратегии информирования. В английском языке для неё, в первую очередь, характерно использование прошедших времён *Past Simple*, *Past Perfect* и настоящих – *Present Simple*, *Present Continuous*.

Среди синтаксических средств были выделены парентез, инверсия, номинативные предложения, повторы (простой повтор, анафора, эпифора), полисиндетон и асиндетон.

Обратимся к анализу этих средств в английских интервью (буквы А и В обозначают реплики интервьюера и интервьюируемого соответственно). Следует подчеркнуть, что все указанные языковые маркеры стратегии информирования используются обоими участниками интервью.

Среди лексико-семантических средств главная роль принадлежит семантике вопросительных слов, а также словам и выражениям со значением времени. Вопросительные местоимения, наречия и прилагательные (*who*, *what*, *where*, *when*, *how*, *how many/much*, *which* и пр.) выступают в качестве языковых маркеров запроса информации. При этом они, как правило, находятся в корреляции с одним из прошедших времён или настоящим, в чём мы можем убедиться на примере 1 из интервью с пластическим хирургом М. Карти:

1. А. ***Who's an appropriate candidate?*** – Кто является подходящим кандидатом? (*The Wall Street Journal*, 27.08.10).

В реализации стратегии информирования в интервью значительную роль играют также термины, сокращения и аббревиатуры. Термины выступают как средство выражения научных понятий и несут научно-познавательную функцию (пример 2):

2. В. ***Composite tissue transplants like the hand and the face – which involve multiple types of tissue, such as skin, fat, muscle, bone, veins and arteries – are distinct from solid organ transplants*** <...> – Трансплантаты со смешанными тканями, такие как руки, лицо – состоящие из различных типов тканей: мышечной и костной, кожи, жира, вен и артерий – отличаются от трансплантатов, представляющих собой цельный орган <...> (*The Wall Street Journal*, 27.08.10).

Аббревиатуры и сокращения также отличаются большим разнообразием и частым употреблением. Использование данных языковых маркеров является средством лингвистической экономии, позволяющим повысить информативность сообщения, о чём свидетельствует пример 3 из интервью с американским предпринимателем Р. Хоффманом:

3. B. *No, it's a distinct entity but the same LPs.* – Нет, это отдельное подразделение, но те же партнёры с ограниченной ответственностью (*The Wall Street Journal*, 27.09.10).

Среди грамматических средств главная роль принадлежит глагольному времени. Для стратегии информирования характерна реализация в плане прошлого или в плане настоящего, а иногда в двух планах одновременно. Основным является план прошлого, что подтверждается следующими примерами: (4) из интервью с профессором и исследователем А. Кришной, (5) из интервью с основателем Skype Я. Фрисом:

4. A. *How did this study first come about?* – С чего началось данное исследование?

B. *The research began with a few questions that rose to mind about eight years ago when I was doing research in developing countries.* <...> – Восемь лет назад, когда я занимался научно-исследовательской работой в развивающихся странах, у меня возникло несколько вопросов. С них и началось моё исследование (*The Wall Street Journal*, 11.08.10).

5. A. *You and your business partner started Skype and before that Kazaa, which many people used for sharing music files. Why did you decide to create another web service for music?* – Вы и ваш партнёр по бизнесу запустили проект Skype, а до этого Kazaa, который использовался для обмена музыкальными файлами. Почему вы решили создать новый музыкальный веб-сервис?

B. *The Rdio team has now been working on this since sometime last year, but for Nicklas and I, it was back in 2008 when we started thinking about the online music space again. It's been 10 years since we started Kazaa, and since then so many things have changed.* <...> – Команда Rdio работает приблизительно с прошлого года, однако для Никласа и меня всё началось в 2008 году, когда мы вновь задумались об онлайн-музыкальном пространстве. Прошло десять лет с тех пор, как мы создали Kazaa, многое изменилось с того времени <...> (*The Wall Street Journal*, 6.08.10).

В примерах 4, 5 информирование реализуется в плане прошлого. При этом в данных примерах интервьюер осуществляет запрос посредством частного вопроса в сочетании с прошедшим временем *Past Simple*, которое указывает на фактуальный характер запрашиваемой информации. В отличие от интервьюера интервьюируемый в своём сообщении использует различные прошедшие времена: *Past Continuous* в примере 4, *Present Perfect*, *Present Perfect Continuous*, *Past Simple* в примере 5. Помимо прошедших времён важную роль в передаче временных отношений играют здесь придаточные времена, которые вводятся с помощью союзов *when* (примеры 4, 5), *before* (пример 7), *since* (пример 5). Кроме того, разнообразные лексиче-

ские средства со значением времени, в том числе даты, позволяют читателю локализовать события в плане прошлого и установить их последовательность, хронологию: *eight years ago* в примере 4, *since sometime last year*, *back in 2008*, *10 years since* в примере 5.

Стратегия информирования может также реализоваться в плане настоящего, как в примере 6 из интервью с американским этнографом С. Бродбент:

6. A. *So what projects **are** you currently **engaged** in on a day-to-day basis and how **does the internet fit** into this?* – Итак, какими проектами вы занимаетесь в данный момент, и какую роль в них играет интернет?

B. ***I study** how **people use** communication technology in their daily life and how **this is changing** their relationships.* – Я изучаю то, как коммуникационные технологии используются в повседневной жизни и как они влияют на отношения между людьми (*The Guardian*, 10.06.10).

В примере 6 информирование реализуется в плане настоящего. При этом коммуниканты используют времена *Present Simple*, *Present Continuous*. Следует, однако, отметить, что план настоящего наблюдается реже, чем план прошлого. Коммуниканты прибегают в интервью к использованию первичной функции *Present*, то есть к значению актуального настоящего. С другой стороны, довольно часто стратегия информирования реализуется одновременно в двух временных планах, о чём свидетельствует пример 7 из интервью с министром финансов Нигерии Н. Оконджо-Ивеала:

7. A. *On your first day in the job **you were overwhelmed**. **You said you didn't know** where to start. **Where did you start?*** – В первый рабочий день вас переполняли эмоции. Вы сказали, что не знали, с чего начать. С чего же вы начали?

B. ***I was overwhelmed**. But I should start by saying that the President **was** very much **involved**. **He has** a vision of Nigeria becoming the true economic powerhouse of Africa – **1 in 5 Africans is Nigerian**.* – Меня переполняли эмоции. Однако необходимо отметить, что президент оказал мне большую поддержку. Он уверен, что Нигерия станет экономическим центром Африки – каждый пятый африканец является выходцем из Нигерии <...> (*The Independent*, 16.05.06).

Достаточно распространённым синтаксическим маркером стратегии информирования является парентез. *Парентез* – вставная конструкция, оформленная как грамматически независимая от предложения, в структуру которого она вносится. Вставные конструкции характеризуются интонационным и графическим выделением и свободной позицией по отношению к включающему их предложению. Как правило, вставные конструкции располагаются в середине предложения. Они могут состоять из отдельных слов, словосочетаний, простых, сложносочинённых и сложноподчинённых

предложений. Приведём пример 8 из интервью с главным врачом службы здравоохранения США Р. Бенджамин:

8. А. *In 2008, you won a MacArthur award. I assume you are still receiving installments of your grant?* – В 2008 году вы получили премию фонда МакАртура. Я полагаю, вам до сих пор выплачивают грант.

В. *Actually, no. When I accepted this government position – they can't give money to government employees, so I had to stop.* – В действительности, нет. Когда я согласилась занять эту должность в правительстве – а гранты не выдаются государственным служащим – мне пришлось от него отказаться (*The New York Times*, 17.05.09).

Причиной появления парентеза в высказывании могут быть возникновение внезапной мысли, ассоциативность мышления, потребность в добавлениях к мысли, её уточнении. В приведённом выше примере парентез содержит комментарии говорящего, внося уточнения в описываемые детали.

Для реализации стратегии информирования обычный порядок следования членов предложения может нарушаться, в результате чего отдельный элемент оказывается выделенным и получает специальные коннотации эмоциональности или экспрессивности. Так, например, в интервью с главой израильского банка С. Фишером (пример 11) выделяется вспомогательный глагол *did*, а обстоятельство времени выносится в позицию перед подлежащим. Инверсия в данном примере выполняет эмфатическую функцию, выступая как средство выделения главной, с субъективной точки зрения говорящего, информации.

9. В. *<...> We've had a price increase that is quite rapid and **only now in the last quarter, the second quarter of 2010, did we see a supply response.*** – Наблюдался рост цен, что случается крайне редко и лишь сейчас в последнем квартале, втором квартале 2010 года, мы, наконец, увидели ответную реакцию со стороны предложения *<...>* (*The Wall Street Journal*, 19.10.10).

Широко распространёнными в плане употребления в интервью являются также *номинативные предложения*. По своей коммуникативной функции они представляют собой констатацию наличия называемого в предложении предмета или явления, что мы можем проследить на примере интервью с известным американским экономистом Д. Мойо (пример 10):

10. А. *Which countries sought your help?* – Какие страны просили у вас помощи?

В. *Israel, Turkey and South Africa, primarily.* – Прежде всего, Израиль, Турция и страны Южной Африки (*The New York Times*, 22.02.09).

Частым употреблением и разнообразием отличаются различные виды *повторов*, основное назначение которых сводится к смысловому и эмоциональному усилению какой-либо части высказывания. Повторяться могут как отдельные слова и словосочетания, так и отдельные предложения:

11. A. *Is it made in Malaysia, like the vacuum cleaners?* – Сушилки для рук как и пылесосы производятся в Малайзии?

B. *It's assembled in Malaysia, but we export from Britain. We're a **British** manufacturer, a **British** exporter.* <...> – Они собираются в Малайзии, но экспортируются из Великобритании. Мы являемся британским производителем, британским экспортёром <...> (*The Independent*, 13.10. 2009).

Как видно из приведённого примера 11, из интервью с американским предпринимателем Дж. Дайсоном, простой повтор используется для придания ясности изложению, а также выполняет эмфатическую функцию.

Анафорический повтор способствует эмфатическому выделению компонентов высказывания и усиливает их логическую спаянность, как, например, в примере 12 из интервью с американским вирусологом С. Мнукином:

12. B. <...> *Regardless of whether we have the same views on the vaccine issue, there are **a lot of parents** dealing with those difficult situations and also **a lot of parents** whose kids got incredibly sick or died from vaccine-preventable diseases* – <...> Независимо от того, одинаково ли мы относимся к вакцинации, следует признать, что многие семьи столкнулись с этой проблемой, и есть семьи, где дети серьёзно больны или умерли от болезней, которых можно было избежать при помощи вакцинации (*The Wall Street Journal*, 11.01.11).

Эпифорический повтор направлен на эмфатическое выделение повторяемого слова, способствует созданию эффекта большей законченности высказывания, о чём свидетельствует пример 13 из интервью с профессором и исследователем А. Кришной:

13. A. *But the development of poverty you write about isn't limited to just impoverished countries, right?* – Однако повышение уровня бедности, о котором вы пишете, касается не только обнищавших стран, не так ли?

B. <...> *Some countries like the U.S. and Australia have very high **poverty rates**. Some poor countries have high **poverty rates**.* <...> – <...> В таких странах, как США и Австралия, мы наблюдаем очень высокий уровень бедности. В некоторых бедных странах мы также наблюдаем высокий уровень бедности <...> (*The Wall Street Journal*, 11.08.10).

Полисиндетон (многосоюзиe) всегда связан с перечислением однородных членов предложения и, в большинстве случаев, имеет функцию выделения каждой составной части ряда. Так, например, в

интервью с главой корпорации General Motors Дж. Локнером (пример 14) полисиндетон, с одной стороны, выполняет разделительную функцию, а с другой стороны, создаёт эффект незавершённости ряда перечислений.

14. В. <...> **And my experience from 30 years of life with vacuum cleaners is *that* they clog and it's the clogging of the bag *that* wrecks the suction *that* wrecks the picking up of the dog hairs and dust from the floor.** <...> – <...> И мой тридцатилетний опыт работы с пылесосами показывает, что они забиваются, а забивание препятствует всасыванию, а следовательно, и сбору собачьей шерсти и пыли с пола <...> (*The Wall Street Journal*, 4.06.10).

В качестве языкового маркера стратегии информирования в интервью выступает также *асиндетон* (*бессоюзие*). Основной функцией асиндетона является придание речи большей сжатости, компактности и динамичности, о чём свидетельствует пример 15 из интервью с американским инвестором Ф. Рогатиным:

15. А. *What was the hardest part?* – Что было самым сложным?

В. ***Trying to get out of France. Getting to the Spanish border with my mother and my grandmother – the border was closed. We turned around; the road was so narrow we almost couldn't turn the car around.*** – Выбраться из Франции. С мамой и бабушкой мы добрались до испанской границы – граница была закрыта. Мы повернули назад; дорога была настолько узкой, что нам еле удалось развернуть машину (*The New York Times*, 8.03.09).

В приведённом выше примере намеренно опускается союз *but* для придания большей значимости подчинённой мысли.

Проведённый анализ показывает, что для реализации стратегии информирования в тексте интервью используется широкий спектр лексико-семантических, грамматических и синтаксических средств.

Библиографический список

1. Штырева С. В. Прагмалингвистическая характеристика интервью: автореферат дисс. ... канд. филол. наук. – М., 2006. – 25 с.

شعر کودک و کارکرد تماس و رمز در انتقال پیام

دکتر محمدعلی خزانه دارلو¹ (استادیار گروه زبان و ادبیات فارسی)

دانشگاه گیلان

سمیه برازجانی² (کارشناس ارشد زبان و ادبیات فارسی)

دانشگاه گیلان

عبدالله راز³ (دانشجوی دکتری زبان و ادبیات فارسی)

دانشگاه گیلان

Summary. In the 20th century Roman Jakobson presented a model that definite relationship between language poetic function and its others function. He believes that maker elements of successful communicational process is based on 6 elements / sender, recipient, message, them, communicational channel (contact), symbol (code). According to these definitions we get noticeable results if we apply the Jacobson's model in the child's poem. In the child's poem read out, reader (who is read the poem for the child) attends, so the child receives the poetic concepts with minds, experiences, thinking aspects and the reader's special sights.

Here the reader acts in the role of a communicational channel. The most important function of this communicational channel is changing the writing language to the speech language, In other side in the child's literature, image and painting replaced to the language(code) because verbal aspect appears in the format of image and painting more than presenting in the format of vocabularies and words. because imager are similar with reference indication more than words. so in the definition production process these are speech and image creating the definition for the child. so that here we are faced with A relationship/poem, poet, reader, child, image and definition. so we can paint the simplest form of this: communication/poet (sender)>message (poem)>communicational channel (reader)>recipient (child).Poet (sender)>message (poem)>code (image)>recipient (child).

This research is trying to show effect of reader and image (Contact and code) to the child's receipt from poem with use of communicational model.

Key words: child' poem, connective pattern, contact, message & symbol.

چکیده

رومن یاکوبسن در قرن بیستم الگویی ارائه داد که طی آن رابطه‌ی میان کارکرد شعری زبان را با دیگر کارکردهای آن مشخص می‌ساخت. وی عناصر سازنده‌ی یک فرایند

¹ Assistant professor of Persian literature of Guilan University, Iran.

² M.A. in Persian literature of Guilan University, Iran.

³ Phd. Student in Persian literature of Guilan University, Iran.

ارتباطی موفق را متشکل از شش عنصر فرستنده، گیرنده، پیام، زمینه، مجرای ارتباطی (تماس) و رمز (کد) می‌داند. با این تعاریف، اگر الگوی یاکوبسن را بر شعر کودک پیاده کنیم، به نتایج قابل توجهی دست می‌یابیم. در بازخوانی شعر کودک، همواره خواننده (آن کس که شعر را برای کودک می‌خواند) حضور دارد. بنابراین کودک مفاهیم شعری را همراه با اندیشه‌ها، تجربه‌ها، سویه‌های فکری و نگاه‌های ویژه‌ی خواننده دریافت می‌کند. در اینجا خواننده در نقش یک مجرای ارتباطی عمل می‌کند. مهم‌ترین کارکرد این مجرای ارتباطی، تبدیل کردن زبان نوشتار به زبان گفتار است. از سوی دیگر در ادبیات کودک، تصویر و نقاشی جایگزین زبان (کد) می‌شود. به دلیل آنکه مفاهیم زبانی بیش از آنکه در قالب واژگان و الفاظ ارائه شود، به شکل تصویر و نقاشی جلوه می‌کند؛ زیرا تصاویر بیش از کلمات به مرجع دلالت شباهت دارند. به این ترتیب در فرایند تولید معنا، این گفتار و تصویر است که معنا را برای کودک خلق می‌کند. بنابراین ما در اینجا با یک رابطه مواجه می‌شویم: رابطه‌ی شعر، شاعر، خواننده، کودک، تصویر و معنا. ساده‌ترین شکل این ارتباط را می‌توان چنین ترسیم کرد:

شاعر (فرستنده) ← پیام (شعر) ← مجرای ارتباطی (خواننده)
 ← گیرنده (کودک)
 شاعر (فرستنده) ← پیام (شعر) ← کد یا رمز (تصویر) ←
 گیرنده (کودک)

این جستار تلاش دارد با استفاده از الگوی ارتباطی، نقش خواننده و تصویر (تماس و رمز) را بر دریافت کودک از شعر نشان دهد.

بیان مسئله

به دنبال دستاوردهای روان‌شناسی که به شناخت اهمیت دوره کودکی و نوجوانی به عنوان دوره‌ای مشخص از زندگی با تمامیت کیفی و حالات خاص آن منجر شد، نویسندگان و سراینندگان به اهمیت آفرینش آثار ویژه کودکان پی بردند. از آن پس، ادبیات کودک به عنوان یک نوع ادبی مستقل و متمایز از ادبیات بزرگسال شناخته شد. آنچه ادبیات کودک را از بزرگسال متمایز می‌سازد، مخاطب ویژه و خاص آن است. این نوع ادبی، بیش از هر چیز بنا به موقعیت مخاطبش- یعنی کودک- شکل می‌گیرد. کودکی که توانایی ادراک بسیاری از مفاهیم نگاشته شده را ندارد. از همین رو نیاز به خلق ادبیاتی ساده و همه‌فهم احساس شد. ادبیاتی که به همراه جنبه‌های سرگرمی و لذت‌بخش، انتظارات آموزشی و تعلیمی را نیز برآورده سازد.

شاید یوهان آموس کومنیوس (Comenius) نخستین کسی بود که برای این مهم، راه‌حلی ارائه داد. کمنیوس در قرن هفدهم، نخستین کتاب مصور کودکان را نگاشت. او دریافته بود که کودک برای فهم متن نیازمند تصویر است. از همین رو بر

استفاده از عکس و تصویر در آموزش زبان تأکید کرد. علاوه بر این، از آنجا که تصاویر ذاتاً جذب کننده بوده و به گونه‌ای اجتنابناپذیر، توجه را به خود جلب می‌نمایند، حضور محض آنها متن را دگرگون ساخت. نقش دیگر تصاویر، عینی‌تر کردن مفاهیم ادبی بود. طبیعتاً هرچه ادبیات عینی‌تر باشد، دریافت آن برای کودک آسان‌تر خواهد بود. با این حال، تصاویر نیز نمی‌توانستند همه کمبودها را جبران کنند. زیرا از یک سو توان انتقال ریتم و آهنگ- یعنی مهم‌ترین ویژگی شعر کودک- را نداشت و از سوی دیگر مفاهیم انتزاعی را نادیده می‌گرفت. به همین دلیل، نیاز به حضور یک عامل برون-متنی پیدا شد: مجرای ارتباطی.

در رابطه‌ی فرستنده-گیرنده، همواره حضور شخص سومی نیز ضروری است؛ کسی که بتواند به عنوان یک میانجی، فاصله‌ی فرستنده تا گیرنده را پر کند. با توجه به اینکه کودک توانایی درک زبان نوشتاری را ندارد، حضور میانجی در ادبیات کودک امری اجتنابناپذیر است. حتی برای کودکی که قادر به خواندن است، باز هم نقش مجرای ارتباطی توجیه‌پذیر است؛ زیرا شعر- و نه داستان- ضرورتاً نیازمند خوانش از سوی یک فرد بالغ است، فردی که با ظرافت‌های زبان ادبی و شعری آشنا باشد. زبان شعر، زبان هنجار نیست؛ حتی دستور زبان شعر با دستور زبان هنجار متفاوت است. کودک در سال-های نخستین آموزش، هنوز توانایی دریافت صحیح مفاهیم ادبی را ندارد، او تنها زبان هنجار را می‌شناسد. علاوه بر این، کودک هنوز با ریتم آهنگ شعر آشنا نیست. بنابراین ممکن است یک شعر را به صورت نثر بخواند.

به این ترتیب شاید بتوان گفت اولین و مهمترین کارکرد مجرای ارتباطی، همانا تبدیل کردن زبان نوشتاری به زبان گفتاری است. چنان که می‌دانیم، گفتار، شفافتر از نوشتار است. در یک فضای گفتگویی، انتقال پیام به مراتب ساده‌تر و کامل‌تر از یک فضای نوشتاری صورت می‌گیرد. علاوه بر آن، مجرای ارتباطی، علائق، رغبت‌ها، نیازها و محرک‌های رفتاری کودک را می‌شناسد و تعامل وی با کودک متناسب با این شناخت خواهد بود. از یک منظر بیرونی، به نظر می‌رسد که ادبیات کودک هرچند ساده، اما باز هم حضور مجرای ارتباطی و تصویر در آن امری ضروری است.

فارغ از اینکه یک شعر به چه منظور خوانده می‌شود- امر آموزشی، تعلیمی یا سرگرم‌کننده- مسئله‌ی مورد بحث در اینجا فرایند دریافت کودک است؛ درک این مهم که فهم کودک از شعر و مفاهیم و محتوای آن چگونه صورت می‌گیرد و نقش زبان در این میانه چیست. برای تبیین این مسئله از الگوی ارتباطی یاکوبسن (**Roman Jacobson**) بهره می‌بریم.

الگوی یاکوبسن، از منسجم‌ترین طرح‌هایی است که درباره‌ی کاربردهای گوناگون زبان عرضه شده است. او به هنگام طرح نقش‌های زبان، ابتدا نموداری کلی از روند ایجاد ارتباط به دست می‌دهد. به اعتقاد وی، پیامی که فرستنده به سوی مخاطب

ارسال می‌کند، زمانی مؤثر خواهد بود که معنایی داشته باشد. این پیام از سوی فرستنده رمزگذاری و توسط مخاطب رمزگشایی می‌شود و از طریق مجرای ارتباطی انتقال می‌یابد. دیدگاه یاکوبسن درباره‌ی خطوط کلی مکانیزم‌های ارتباطات کلامی از این قرار است:

سازه‌های ارتباط کلامی

بافت (context)

مخاطب (addressee) >-----> پیام (message) >----->

گوینده (addresser)

تماس (contact)

زبان (code)

یاکوبسن شش جزء تشکیل‌دهنده‌ی فرآیند ارتباط را تعیین کننده‌ی نقش‌های ششگانه‌ی زبان می‌داند. بر مبنای آن، در هر فرایند ارتباطی بر اساس جهت‌گیری پیام به سوی هر یک از این عوامل ششگانه، نقش زبان تغییر می‌کند.

نقش‌های اساسی ارتباط کلامی

ارجاعی (referential)

واکنش‌زا (Conative) >-----> پیام‌رسانی (Poetic) >----->

انگیزشی (Motive)

کنترل مجرای ارتباط (Phatic)

فرازبانی (Meta-lingual)

طبق این الگو، وقتی پیام از سوی فرستنده ارسال می‌شود، سه عامل در انتقال آن به گیرنده مؤثر است: بافت، تماس و زبان؛ یعنی سه کارکرد ارجاعی، کنترل مجرای ارتباط و فرازبانی.

1- کارکرد ارجاعی

اگر جهت‌گیری پیام به سوی بافت یا زمینه باشد، نقش پیام ارجاعی است. در بسیاری از موارد، گفته‌هایی که از بافت خود جدا می‌شوند، معنای خود را از دست می‌دهند یا به هر ترتیب بسیار مبهم و گنگ می‌شوند.

«برخی واژه‌ها صرفاً از طریق بافت موقعیتی قابل درک می‌نمایند. افزون بر آن، جملات زبان نیز می‌توانند مقید به بافت موقعیتی باشند؛ یعنی درک مفهوم آنها از طریق شرایطی امکان‌پذیر است که حاکم بر تولید آنهاست. عناصری نظیر شاخص‌ها، جایگزین‌ها، شناخته‌ها و بافت در گفتگو، مواردی از این دست هستند.» (صفوی، 1383: 173)

2- کارکرد کنترل مجرای ارتباطی

هرگاه جهت‌گیری پیام به سمت تماس باشد، نقش پیام کنترل مجرای ارتباط است. بر اساس دیدگاه یاکوبسن، کودک پیش از یادگیری مهارت سخن گفتن، کارکرد «کنترل مجرای ارتباط» را یاد می‌گیرد. وقتی کودک متوجه می‌شود که با ادای یک هجا یا صدا، کسی نسبت به او واکنش نشان می‌دهد و تلاش می‌کند تا از طریق پاسخ دادن به او با صدای بلند، یا

رد و بدل کردن نگاه (ارتباط چشمی) با وی تماس برقرار کند، کودک نیز ترغیب می‌شود تا صداهای مخصوص را ادا کرده و ارتباطی برقرار کند. این نوع رابطه را ارتباط پیشاکلامی می‌نامند. در مرحله‌ی بعد، کودک قادر است با گفتگو و کنش متقابل، این ارتباط را تقویت بخشد.

3- کارکرد فرازبانی

ششمین نقش زبان، نقش شعری یا ادبی است. زمانی که از زبان برای سخن گفتن در مورد خود زبان بهره می‌گیریم، یک ارتباط فرازبانی برقرار کرده‌ایم. این اتفاق زمانی می‌افتد که از زبان برای توضیح معنای یک واژه استفاده می‌کنیم. مقصودمان از «کارکرد فرازبانی» گفته‌ای است که در آن به مخاطب اطلاعاتی درباره‌ی خود زبان داده می‌شود یا از او اطلاعاتی درباره‌ی زبان خواسته می‌شود. تنها در کارکرد شاعرانه است که زبان خود هدف زبان است. سخن کودکان و کسانی که سرگرم یادگیری زبانی جدید هستند، تا حد زیادی فرازبانی است.

از میان این کارکردهای ششگانه‌ی زبان، کارکرد ارجاعی، واکنش‌زا، انگیزشی و پیام‌رسانی در ادبیات کودک و بزرگسال یکسان است. اما کارکرد کنترل مجرای ارتباط و فرازبانی در ادبیات کودک نقشی متفاوت دارد. به همین دلیل توجه نوشتار حاضر صرفاً به دو کارکرد نهایی است. چنان که گفته شد، هدف این نوشتار بررسی عواملی است که در فرایند انتقال پیام و دریافت کودک مؤثر است. بنابراین پیش از ورود به این بحث لازم است که ابتدا مراحل آگاهی و سطح ادراکی کودک مورد مطالعه قرار گیرد.

1- مراحل آگاهی در ذهن کودک

به گفته‌ی فروبل (Frobel) نخستین مرحله‌ی آگاهی، آگاهی به چیزهای بیرونی یعنی چیزهایی است که کودک را در برگرفته‌اند. این آگاهی، نتیجه‌ی واکنش‌های کودک به اشیاء و اشخاص پیرامون اوست. آگاهی به خود، که پس از این مرحله قرار دارد، بازتابی از همین آگاهی است. کودک پیش از اینکه بتواند زندگی خود را در خود دریابد، باید آن را در یک جلوه‌ی بیرونی دیده و درک کند. در واقع کودک از راه پاسخ-های طبیعی که به محیط و چیزهای پیرامون خود می‌دهد آنها را می‌شناسد. یکی از مهم‌ترین راه‌های شناخت، تقلید و تجسم است. «تقلید» نخستین راه ارتباط میان بزرگسال کودک است و به گفته‌ی ژان پیاژه (Jean Piaget) فعالیت است که با آن کودک می‌کوشد خود را با واقعیت‌های بیرون و خارج از اراده‌ی خود منطبق سازد.

«در نزد کودکان، تقلید نخستین تمرین و مرحله از تجسم است. او در ابتدا علاقه‌مند است کنش و حرکات اطرافیان را تقلید کند و می‌کوشد با این کار کسی را که نزدش حضور دارد تجسم

بخشد. مرحله‌ی بعد، تجسم کسی است که نزد او حاضر نیست». (همتی، 53:1382)

در این مرحله کودک حتی در غیاب مدل، قادر به تجسم اوست؛ یعنی توانایی فراخوانی یا تجدید حضور مدل را در غیبت او به صورت نمادی مثلاً به طریق تجسم (تصور) دیداری کسب می‌کند. «کودک از حدود 2 سالگی، به تدریج شروع به استفاده از واژه‌ها برای اشیاء و رویدادهای غائب می‌کند. تا 4 سالگی، توانایی تشکیل بازنگایی‌های ذهنی برای اشیاء و رویدادهای غائب را نیز پیدا می‌کند.» (جینزبرگ، 1371: 140)

واقعیت این است که کودک برای فراتر رفتن از سطح ناپایدار ادارکی و رسیدن به سطوح بالاتر آگاهی نیازمند تجسم و تقلید است. تقلیدپذیر بودن کودک موجب می‌شود که خوانش و واکنش خواننده را به سادگی در ذهن ثبت کند. از این رو جرای ارتباطی، خواه ناخواه، بر جریان انتقال پیام مؤثر است. ضمن اینکه انتقال احساس‌ها، تجربه‌ها و باورهای فردی اثرات روانی- تربیتی عمیقی بر کودک بر جای می‌گذارد. به عنوان مثال، هرگاه از کودک بخواهیم شعری بخواند، همواره آن را به گونه‌ای اجرا می‌کند که پیش از این، نزد خواننده دیده است. کودک لحن صدا، شیوه‌ی خواندن، حرکات دست و صورت را به تقلید از کنش خواننده اجرا می‌کند. به این ترتیب، کودک نه تنها ریتم و آهنگ شعر را به خاطر می‌سپارد، بلکه با کمک تجسم، حرکات همراه با آن را نیز در ذهن ثبت می‌کند. علاوه بر این تفکر تجسمی، برای فهم زبان اهمیت دارد و در یادگیری زبان کودک مؤثر است. بیشترین تأثیر آن در شکل‌گیری زبان تصویری است. زبان تصویری از ماهیت تجسمی پرمایه‌ای بهره می‌برد که در آن، واژگان تبدیل به تصاویر می‌شوند. در واقع وقتی ما کلمه‌ای را می‌شنویم، بنا به کیفیت معنایی آن (یعنی مدلول) تصویری در ذهنمان ساخته می‌شود. گام بعدی در رشد زبان، مستلزم استفاده از واژه‌ها به منظور بازنگایی است.

«به نظر پیاژه، نقش زبان در شکل‌گیری تفکر کودک اگرچه محدود است، اما به هیچ روی نمی‌توان آن را نادیده گرفت. پیداست که زبان، فعالیت‌های ذهنی کودک را به طور کامل شکل نمی‌دهد. علی‌رغم توانایی جدید در زبان، تفکر کودک اغلب به صورت غیر کلامی است. نمادهای ذهنی کودک بر پایه‌ی تقلید از چیزها و از نام آنها شکل می‌گیرد. زبان البته به این امر کمک بسیار می‌کند. با این همه، پسندیده است که بگوییم وابستگی تفکر کودک به زبان خویش، کمتر از وابستگی زبان او به تفکر خود اوست.» (جینزبرگ، 1371: 142)

ژان پیاژه فرایند رشد ذهنی و فکری کودک را شامل چهار مرحله می‌داند:

مرحله‌ی اول: از تولد تا دوسالگی (حسی و حرکتی)؛ در این مرحله کودک تنها از ادراک حسی و حرکتی به عنوان ابزار استفاده می‌کند و قادر به تفکر و تصور نیست.

مرحله ی دوم: دو تا هفت سالگی (هوش نمادی یا نشانه ای)؛ کودک می‌تواند اشیاء یا رویدادهایی را که در زمان حال قابل ادراک نیستند، به وسیله ی علائم یا نشانه‌های متفاوت و از طریق یادآوری تصور کند. سخن گفتن و نقاشی کردن از آثار این مرحله است.

مرحله ی سوم: هفت تا یازده سالگی (هوش عینی یا انضمامی)؛ کودک توانایی عملیات منطقی گوناگون- البته تنها پدیده‌های عینی- را به دست می‌آورد.

مرحله ی چهارم: یازده سالگی به بعد (هوش نظری یا صوری)؛ فرد قادر می‌شود تا درباره ی واقعیت‌های انتزاعی تفکر و امور را تجزیه و تحلیل کند.

2- رمز در شعر کودک

«انسان در برخورد با هنر دو گرایش عمده دارد: نخست آفرینش صریح زیبایی جهان از طریق فرم و رنگ، که هدفش بازنمایی واقعیت به طور عینی است. گرایش دوم، بیان زیبایی‌شناختی آنچه را که آدمی می‌اندیشد و تجربه می‌کند و هدفش بازنمایی واقعیت به طور ذهنی است.» (بکولا، 1387: 6)

در قرن بیستم، گرایش رشته‌های مختلف هنری مدرن عمدتاً به سوی تجریدی یا انتزاعی شدن هرچه بیشتر و دور شدن از بیان تصویری و نیز پرداختن به عالم درون و گرایش به گونه-ای ذهن‌گرایی است. اما ادبیات کودک به گرایش نخست اعتنا می‌ورزد، یعنی بازنمایی واقعیت به طور عینی. این سخن به معنای آن است که در ادبیات کودک و نوجوان، واژگانی که برای اشاره به اشیاء به کار می‌روند، باید به طرزی کاملاً عینی مصداق‌هایشان را به ذهن خواننده متبادر کنند. بدین ترتیب، یک اصل مهم در نگارش، برقراری ارتباطی عینیت‌مبنا میان دال و مدلول است. عینی‌ترین شکل این رابطه را می‌توان در تصاویر یافت.

الگوی پیازه نشان داد که در فاصله ی دو تا هفت سالگی، کودک تا عملاً انگاره‌ای را مشاهده نکند، قادر به فهم صحیح آن نیست. او تنها اموری را درک می‌کند که از آن تصویری ذهنی داشته باشد؛ یعنی یا در گذشته آن را دیده، یا در زمان حال قابل رؤیت آن باشد. از این رو کودک برای درک زبان، نیازمند تصویرهای نگاره‌ای است. در عین حال، فرایند فکری خردسال در مراحل اولیه، به گونه‌ای است که غالباً نمی‌تواند از سطح تصاویر ژرف‌تر برود. به نظر می‌رسد که در محدوده ی معانی ظاهری کلمات باقی می‌ماند و قادر نیست به استفاده مورد نظر در آنها دست یابد. لذا نیازمند عینی‌ترین شکل از یک رابطه ی دلالتی است. در این رابطه، نسبت فزاینده‌ای از دلالت‌ها از طریق تصاویر میسر می‌شود نه کلمات؛ زیرا تصاویر بیش از کلمات به مرجع دلالت شباهت دارند و از آن جایی که نقش زبان در ادبیات کودک، هر چه عینی‌تر کردن واژگان است، در نتیجه، تصویر و نقاشی جایگزین زبان یا کد می‌شود. کودک نیز برای فهم معنا شروع

به رمزگشایی می‌کند. از همین روست که در آثار ادبی کودکان، تصاویر نقشی برجسته دارند. شیوه‌ی هنری این نقاشی‌ها، بازنگایی روایی بوده و عموماً عاری از نمادپردازی است. این تصاویر، نقاشی‌های قصه‌پردازانه‌ای هستند که دریافت آنها نیازمند دانش هنری خاصی نیست و کودک قادر است با تجسم و خیال‌پردازی خود بدان‌ها معنا بخشد. در این صورت، تصاویر در حکم دال‌هایی‌اند که به مدلول‌های خود ارجاع می‌دهند. کودک قادر است تصاویر را بازخوانی کرده و از میان آن، مفاهیم یا مدلول‌های مورد نظر را استنباط نماید. در واقع کودک تصاویر را مانند کلمات می‌خواند و برای خود مفاهیمی را برمی‌سازد، تا جایی که حتی گفته می‌شود «اهمیت تصویر برای کودک و نوجوان برابر با اهمیت نوشته است. زیرا همواره بخشی از پیام با کمک تصویر بیان می‌شود. از این رو کتاب‌های تصویری خردسالان که حتی نوشته‌ای به همراه ندارد، در ادبیات کودکان ارزش بسیار دارد.» (انوشه، 1381:

59)

«علاوه بر این، تصاویر حاوی اطلاعات بصری نیز هستند و می‌توانند آفریننده فضا و حال و هوای اثر بوده و معنای متن را تقویت بخشند. واژگان و تصاویر هر یک به تنهایی شماری از روایت‌های متفاوت را برمی‌تابند و وقتی در کنار یکدیگر قرار می‌گیرند، هر یک دیگری را مشخص‌تر می‌سازد.» (نولدمن، 1389: 84)

اما درک اندیشه‌های انتزاعی فراتر از تصویر است. «نوجوانان وقتی درمی‌یابند که مفاهیم انتزاعی در چارچوب نگاره‌ای قابل درک نیستند، گیج و پریشان می‌شوند. به این ترتیب، مجبورند تا با انگاره‌هایی درآویزند که بسیار متناقض می‌نمایند. اما این مشکل نوجوان زیاد نمی‌پایند، چون او از تفکر عینی به تفکر انتزاعی روی می‌آورد. اینکه برخی انگاره‌های پذیرفته‌شده درباره‌ی معنی کلمات، جانشین نقشی می‌شوند که زمانی تصاویر انگاره‌ای در تفکر او ایفا می‌کردند. تفکر او ماهیتاً کلامی و منطقی می‌شود و تصویرهای انگاره‌ای در حاشیه‌ی آگاهی او می‌مانند، زیرا در فهم مفاهیم انتزاعی کمکی به شمار نمی‌روند.» (لوریا، 1389: 136)

اما تصاویر در شکل و معنا بخشیدن به متن چه اهمیتی دارند؟ اولاً تصاویر اشکالی جذاب هستند و توجه کودک را به خود جلب می‌سازند. ثانیاً تصاویر به عنوان دال‌هایی عینیت-مبنا، معنا و پیام را به سادگی منتقل می‌کنند. به این ترتیب کودک بی‌نیاز از خواندن کلمات، معنای متن را درمی‌یابد. نکته دیگر اینکه، کودک اساساً مفاهیم عینی را آسان-تر از مفاهیم ذهنی استنباط می‌کند. برای همین منظور، یعنی عینی‌تر شدن ادبیات، حضور تصویر امری ضروری است.

3- تماس در شعر کودک

گفته شد که در ادبیات کودک، اولین کارکرد تماس یا مجرای ارتباطی، تبدیل کردن زبان نوشتار به زبان گفتار است. اما اهمیت گفتار و نقش آن در شعر کودک چیست؟ از دیرباز فلسفه غرب، کلام‌محور بوده است. طبق این اصل، زبان گفتار به جهت ویژگی حضور و امکان مخاطبه و مکالمه‌ی بی‌واسطه و رو در رو، جایگاه برتری نسبت به نوشتار دارد. دلیل این اصالت گفتار بر نوشتار نیز «حضور» بوده است. به عبارت دیگر، هنگامی که به گفته‌های یک فرد گوش فرا می‌دهیم او برای ما حاضر است؛ فرد سخن می‌راند و ما می‌شنویم. در زبان گفتاری، معنا از طریق یک خودپردازی درونی در ذهن گوینده «حضور»

می‌یابد که ضامن «انطباق» کامل و شهودی نیت و بیان می‌شود. به گفته‌ی رولان بارت (Roland Barthes) گفتار بی‌پرده است، زیرا هم گوینده حاضر است هم شنونده و عوامل کمکی در رساندن معنای گفتار در دسترس است. اما نوشتار در اساس خود دارای ابهام است؛ ابهام ذات نوشتار است و به اثر بازتاب‌های گوناگون می‌بخشد.

اگرچه تفکرات ساختارشکنانه دریدایی (Jacques Derrida) علیه این گرایش موضع می‌گیرد، با این حال آنچه در ادبیات کودک و نوجوان رخ می‌دهد، بازتابی از اندیشه کلام‌محور است؛ زیرا چنانچه گفته شد گفتار از شفاف بیشتری نسبت به نوشتار برخوردار است. در همین راستا، ریکور (Paul Ricœur) نیز میان دلالت گفتار و دلالت نوشتار تمایز می‌گذارد. «ریکور با طرح تمایز میان کارکردهای دلالت‌گونه‌ی گفتار و نوشتار، به این نتیجه رسید که گفتار همواره زمینه‌ی خود را فراهم می‌آورد و این زمینه در حکم درستی دلالت‌ها در گفتگوست. اما متن نه تنها گسست در دلالت است، بلکه در حکم متوقف کردن ارجاع است. در گفتار، همواره ارجاع دلالت با نشان دادن و نمایش چیزی همراه است.» (احمدی، 1372: 626)

همچنین از نظر رولان بارت، برخی نشانه‌های رفتاری چون حرکت چشم، سر، دست یا اشاره‌های بی‌کلام و یادهای مشترک دو نفر در دو سوی گفتگو، می‌توانند معنا را در جهتی که خواست گوینده است، کامل کنند. (بارت، 1385: 6)

«در گفتار رو در رو، شنونده به‌راحتی می‌تواند کنش جان بخشی به خودآگاهی را که از او خواسته شده است، تصور کند و به آن جامه‌ی عمل بپوشاند. در چنین موقعیتی به نظر می‌رسد معنا به خوبی در پس واژگان مهار شده باشد، به‌خصوص اگر گوینده از مواضع قدرت تعبیر خود را تحمیل کند: «نه منظورم این بود که...»، «نه در واقع می‌خواهم بگویم که...». به نظر می‌رسد شفافیت هوا، یعنی محیطی که دال‌های گفتاری لحظه‌ای را که در آن طی می‌کنند، به واقع به شنونده امکان می‌دهد تا به طور مستقیم و بی‌واسطه درون ذهن گوینده را ببیند.» (هارلند، 1380: 187)

علاوه بر این، در گفتار، فرد قادر است تا به‌طور مثال، پیوند نزدیکی میان صورت و مفهوم را تجربه کند. چنانچه

کودک در یک رابطه‌ی گفتگویی نه تنها حرکات و رفتار ظاهری گوینده را به ذهن می‌سپارد، بلکه به گفته‌ی فروید (Sigmund) _Freud به آن رفتار، معنا و مفهومی را نیز نسبت می‌دهد؛ زیرا هر رفتاری مربوط به انگیزه، عاطفه و تفکر ویژه‌ای است.

دومین کارکرد تماس: در ادبیات کودک، خواننده و مجرای ارتباطی، یک شخص واحد است. در اینجا آن کس که کتاب را برای کودک می‌خواند، نقش انتقال دهنده‌ی آن را نیز دارد. اما نکته‌ی مهم این است که این خواننده در جریان عمل دریافت و انتقال نه یک موجود منفعل، بلکه فعال است. به گفته‌ی رولان بارت، در واقعیت امر هر سخنی مخاطبی دارد و این مخاطب نقشی صرفاً منفعل ایفا نمی‌کند، بلکه در شکل‌گیری معنای گزاره شرکت می‌ورزد. به این ترتیب مخاطبان متن می‌توانند بدون توجه به مدل‌های از پیش تعیین شده، به بازیگوشی بپردازند و با توجه به علایق خود از آن هر معنایی که دوست دارند، بیرون آورند. ادموند هوسرل (Edmund Husserl) نیز معتقد است خواننده همواره متن را در گستره‌ی دانسته‌ها و خواسته‌های خود جای می‌دهد و خواه ناخواه آن را در پرتو ذهنیت‌های پیشین‌اش می‌خواند و این چنین است که کودک، شعر را همراه با طرز فکرها و بینش خواننده دریافت می‌کند. از این دیدگاه آنچه بیشتر در کانون توجه قرار می‌گیرد، خواننده خواهد بود.

نکته‌ی دیگر اینکه، نقش تماس در ادبیات کودک متفاوت از ادبیات بزرگسال است. در الگوی یاکوبسن، مجرای ارتباطی معادل ناشر و مصحح است. اما در اینجا والدین یا مربی نقش مجرای ارتباطی را ایفا می‌کنند. تفاوت این دو مجرای ارتباطی، در کارکرد و تأثیرگذاری آنهاست؛ ناشر و مصحح تنها پیام را منتقل می‌سازند و در تفهیم و تغییر آن هیچ دخالتی ندارند. اما در ادبیات کودک نه تنها مجرای ارتباطی تأثیرگذار است، بلکه حالات تصویری، بیانی، عکس-العمل، واکنش، صدا و تصویر وی نیز به کودک منتقل می‌شود. نفوذ مجرای ارتباطی تا جایی است گاه حتی به جای فرستنده نیز می‌نشیند. او می‌تواند جایگزین راوی یا نویسنده‌ی اثر شده و داستان را مستقیماً روایت کند؛ با تقلید صدای شخصیت‌ها و خواندن جملات از زبان آنها، به جای شخصیت‌های داستانی قرار گیرد و با جایگزین کردن نام کودک به جای قهرمان قصه، به داستان عینیت بیشتری بخشد.

سومین کارکرد تماس: «وقتی به کلماتی که می‌شنویم و تصاویری که می‌بینیم پاسخ می‌گوییم، گویی در حال تماشای یک فیلم یا نمایش‌ایم و هر دو عمل را در یک زمان انجام می‌دهیم. اما وقتی کتاب مصوری را می‌خوانیم، باید با دقت به کلمات نگاه کنیم تا آنها را دریابیم. بنابراین نمی‌توانیم هم‌زمان به تصاویر هم نگاه کنیم. به همان نسبت، هنگام دیدن تصاویر، نمی‌توانیم با دقت به کلمات توجه کنیم. با شنیدن داستان از زبان فردی دیگر، می‌توانیم در تمام مدت به

تصاویر توجه کنیم. علاوه بر آن، شنیدن واژگان با صدای بلند، زمینه‌ی تمرکز بر کلیت متن را - همچون یک مجموعه - فراهم می‌کند.» (نولدمن، 1389: 83)

کودک با شنیدن شعر، علاوه بر آشنایی با واژگان جدید و نوع پیوند آنها، با آهنگ و ریتم کلمات و نظم صداها نیز آشنا می‌شود. اشخاص عموماً به عناصر آوایی کلمات چندان توجه نمی‌کنند و این جنبه از کلمات در پس‌زمینه‌ی ذهن آنها محو می‌شود. زیرا بیشتر معنی و کاربرد کلمه است که توجه آنان را برمی‌انگیزد. اما در مورد کودکان این مسئله صادق نیست. کودکان به آوا بیش از معنا می‌اندیشند. آنها کلمات را به گستره‌ی وسیعی از معانی پیوند می‌دهند. چنانچه یک واژه را برای خواندن چندین شیء مختلف به کار می‌برند. تفاوت‌های آوایی و مفهومی دال و مدلول، این امکان را فراهم می‌آورند که شمار نسبتاً اندکی از عناصر زبانی بر مجموعه‌ی گسترده‌ای از معانی قابل انتقال، دلالت کنند. همین مسئله، نقش مجرای ارتباطی را پر رنگتر می‌کند. زیرا کودک برای فهم تفاوت معنایی واژگان نیازمند هدایت اوست.

تأثیر دیگر مجرای ارتباطی در جایی است که کودک خود به تنهایی قادر به رمزگشایی تصویر نباشد. کودک برای راه-یابی به دنیای نشانه‌های اثر ادبی، نیازمند کشف رمزگان و نشانه‌های تازه‌ی آن و فهم روابط درونی آنهاست. اما می‌دانیم که کودک همیشه قادر نیست از طریق بررسی و تحلیل عناصر سازنده‌ی متن و مناسبات درونی میان آنها به دلالت‌های معنایی اثر دست یابد. بنابراین او تا زمانی که خود قادر به درک این مناسبات نشده است، همواره نیازمند یک عامل بیرونی است. از این رو پدر، مادر، مربی یا هر شخص بالغ دیگری با پذیرفتن نقش مجرای ارتباطی، این ناتوانی کودک را جبران می‌کنند. با فرض اینکه شعر یا متن ادبی فاقد تصویر باشد و یا کودک توانایی خواندن و نوشتن داشته باشد، باز هم حضور مجرای ارتباطی توجیه‌پذیر است. زیرا زبان بزرگسال، کودک را تا حدی مجبور می‌سازد که جهان را با نگرشی تازه بنگرد.

نتیجه گیری

یک اثر ادبی در جریان انتقال به کودک، تحت تأثیر دو عامل درون‌متنی و برون‌متنی قرار می‌گیرد. زبان یا رمز به عنوان عامل درون‌متنی، با ایجاد فضای تصویری زمینه‌ی بازخوانی ادبیات را به شکلی صریح و آسان فراهم می‌سازد. با کمک این فضای تصویری، کودک به شکلی مستقیم و بی‌واسطه، معنا و پیام را دریافت می‌کند. تماس یا خواننده، همان عامل برون‌متنی تأثیرگذاری است که با ایجاد ارتباط، موجب رشد اندیشه و پرورش ذهن کودک می‌گردد. در این جریان، کودک اغلب معنا و پیام را به همراه سوییهِ فکری و گرایش‌های خواننده دریافت می‌کند.

این مقاله با استناد به چنین دریافتی معتقد است، مناسب-ترین شکل ادبیات کودک، ادبیات گفتاری- تصویری است. از روزگاران کهن، ابتدایی‌ترین شکل ادبیات کودک، ادبیاتی شفاهی بوده است. سرآغاز ادبیات کودکانه با لایه‌ها، ترانه‌ها و افسانه‌های خردسالان است. از سوی دیگر، کودک به عنوان مخاطب این نوع ادبی همواره مجذوب تصاویر و نقاشی‌ها می‌شود و قادر است با تصویر خوانی پیام را دریابد. تأثیر دیگر مجرای ارتباطی در جایی است که کودک خود به تنهایی قادر به رمزگشایی تصویر نباشد. کودک برای راه‌یابی به دنیای نشانه‌های اثر ادبی، نیازمند کشف رمزگان و نشانه‌های تازه‌ی آن و فهم روابط درونی آن‌هاست.

سخن پایانی اینکه، اگر وظیفه و کارکرد تماس یا مجرای ارتباطی انتقال پیام است-حتی در مورد بزرگسالان- آنگاه درمی‌یابیم که در ادبیات کودک این نقش می‌تواند به تصویر یا رمز نیز واگذار گردد؛ یعنی این دو قادرند جایگزین یکدیگر شوند. جایی که مجرای ارتباطی حضور ندارد، تصویر به تنهایی قادر به انتقال پیام است، مگر در مورد شعر. زیرا چنان که گفته شد، تصویر قادر به انتقال ریتم و آهنگ شعر نیست. از سوی دیگر، کودکان هنگام شنیدن شعر، به آواها و ریتم بیش از معنای آن توجه نشان می‌دهند. بنابراین، کودک تا زمانی که خود قادر به درک مناسبات معنایی متن نشده است، همواره نیازمند یک عامل بیرونی است. از این رو پدر، مادر، مربی یا هر شخص بالغ دیگری با پذیرفتن نقش مجرای ارتباطی، این ناتوانی کودک را جبران می‌کند.

منابع:

1. احمدی، بابک (1372) **ساختار و تأویل متن**، ج2، تهران، مرکز، 1372.
2. انوشه، حسن (1381) **فرهنگنامه ادب فارسی**، ج2، تهران، وزارت فرهنگ و ارشاد اسلامی.
3. بارت، رولان (1385) **نقد و حقیقت**، شیرین دخت دقیقیان، تهران، مرکز.
4. بکولا، ساندر و (1387) **هنر مدرنیسم**، رویین پاکباز و دیگران، تهران، نشر فرهنگ معاصر.
5. جینزبرگ، هوبرت (1371) **رشد عقلانی کودک از دیدگاه پیاژه**، فریدون حقیقی، تهران، فاطمی.
6. صفوی، کوروش (1383) **درآمدی بر معنی شناسی**، تهران، سوره مهر.
7. لوریا، الکساندر رومانویچ (1389) **شگفتی‌های ذهن و حافظه**، حبیب الله قاسم زاده و رامین مجتبیایی، تهران، ارجمند.
8. نولدمن، پری (1389) **«ضرباهنگ روایت در کتاب مصور»**، کتاب ماه کودک و نوجوان، سال چهاردهم، شماره‌ی 158،

9. هارلند، ریچارد (1380) ابرساختگرایی، فرزانه سجودی، تهران، پژوهشگاه فرهنگ و هنر اسلامی.
10. همتی، اسماعیل (1382) کودک، قصه و نمایش، اراک، دانشگاه آزاد اسلامی واحد اراک.

СТИЛИСТИЧЕСКАЯ АДАПТАЦИЯ ЭКСПРЕССИВНО-ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ ЛЕКСИКИ В НАУЧНО-ТЕХНИЧЕСКОМ ТЕКСТЕ

С. В. Кокорина, В. В. Воног

Сибирский федеральный университет, г. Красноярск, Россия

Summary. Features of scientific and technical text are characterized in the article. The difference between English and Russian scientific language is stated. Ways of a stylistic adaptation of expressive and emotional vocabulary are analyzed.

Key words: scientific and technical text; expressive and emotional vocabulary; phraseological unit; metaphor; epithet; stylistic adaptation.

В рамках каждого функционального стиля можно выделить некоторые языковые особенности, влияние которых на ход и результат процесса перевода весьма значительно. Характерными особенностями научно-технических текстов являются содержательность, строгая последовательность, точность. С другой стороны, научные произведения, обращённые к массовому читателю, активизируют языковые средства, служащие достижению простоты, выразительности. Здесь обычны открытые авторские включения, отмеченные использованием экспрессивных средств выражения.

В англоязычных специальных текстах часто встречается неожиданно яркая стилистически окрашенная лексика, что не характерно для русских научно-технических текстов. Механическое перенесение эмоционально окрашенных лексических единиц английского специального текста в русский будет противоречить требованиям, предъявляемым к русскому специальному тексту. В связи с этим возникает проблема адекватной передачи этих средств на русский язык. Авторы научно-технических статей регулярно используют такие образные средства, как фразеологию, метафору, эпитеты и др. Рассмотрим их более подробно.

Фразеологические единицы в данной сфере общения используются для истолкования и классификации полученных результатов, аргументации и обоснования рассматриваемой научной теории, и служат специфическим целям научной коммуникации. В. Н. Крупнов отмечает сложность задач, стоящих перед переводчиком при переводе фразеологических единиц: необходимо отразить образность оборота, попытаться найти аналогичное русское изрече-

ние, не упустить из виду своеобразие переводимого текста и намерение отправителя речи [3, с. 121].

В научной литературе фразеологизмы, как правило, передаются фразеологическим эквивалентом: *to take into account* – принимать во внимание; *to throw light* – пролить свет; *the heart (the essence) of the matter* – суть вопроса; *in a nutshell, in a word* – одним словом; *an irreparable loss* – невозполнимая утрата. Основная задача – строгое соблюдение норм русского языка с учётом возможности частичной эквивалентности, ср.: *to jump at conclusion* – прийти к поспешному заключению, *to bear resemblance* – иметь сходство.

При переводе необходимо учитывать наличие в общетехническом словаре фразеологизмов, образующих штампы технического подстиля: *power on* – включение, *power source* – источник питания, *to apply voltage* – подать напряжение, *Operation Manual* – инструкция по эксплуатации.

4. Метафора служит в современном научном дискурсе источником пополнения и обогащения терминологии и является приемлемым языковым материалом для выражения логически аргументированной научной мысли. Встречается как языковая, так и речевая (индивидуально-авторская метафора). Языковая (неоригинальная) метафора обладает устойчивым характером и не вызывает у читателей каких-либо дополнительных образов или эмоционально окрашенных ассоциаций. Для её перевода на русский язык используются как словарные эквиваленты, так и специфические эквиваленты, выявленные в научно-технических текстах. Можно привести следующие примеры языковых метафор: *to call into play* – приводить в действие, осуществлять; *to cast/shed light on* – вносить ясность в...; *to call into question* – подвергать сомнению, возражать; *time is ripe for...* – настало время для; *to beg the question* – ставить, задавать вопрос; *to be rich with examples* – содержать большое количество примеров.

Рассмотрим примеры перевода языковой метафоры: *"From a theoretical standpoint, the results of the present investigation seem to have **cast some new light on** the rhetorical and linguistic features of book reviews as an academic written genre."*

*"С теоретической точки зрения представляется, что результаты настоящего исследования **внесли некоторую ясность** в риторическую и лингвистическую сущность обзора книги как жанра академического письма."* В данном предложении присутствует языковая метафора *to cast light on*. Словари дают следующие варианты её перевода на русский язык: «проливать свет на», «вносить ясность в». Принимая во внимание специфику русского научного текста, переводчик выбирает нейтральный эквивалент «вносить ясность в», лишая метафору её образности и делая контекст более однородным с точки зрения эмоциональности.

Значительно большую трудность для переводчика представляют речевые (пусть даже и неоригинальные) метафоры, т. к. нужный русский эквивалент не отражён в словарях, хотя переводчик может оттолкнуться от прямых значений этих слов. Однако ему нередко приходится прибегать к различным лексико-стилистическим трансформациям, чтобы адекватно передать значение соответствующего слова с учётом контекста:

*“This **blossoming out** in the field of genetic aspects of metabolic control is of recent origin...”*

*“**Развитие** в сфере генетических аспектов в регуляции обмена отличается своей новизной...”*

Эмоциональная палитра высказывания находит своё расширение в том случае, когда метафора является развёрнутой. Т. А. Казакова отмечает, что такие метафоры требуют структурного преобразования, которое заключается как в словесном, так и в грамматическом изменении исходного текста, если этого требуют различия в принципах комбинаторики между исходным и переводящим языками [1, с. 142].

*“The admixture of a little sulfur or carbolic acid could do no hurt; but my observation is that potash or soda is sufficient whenever the application can be made directly upon the fungus. The whole matter is exceedingly obscure; but I am well convinced that we shall finally **conquer**, and that in some way by **overcoming** the destructive influence of a minute, though **sufficiently aggressive fungus enemy**”.* Центральным образом в данной метафоре является образ врага – *enemy*, который определяется как *aggressive*. Дополнительные образы передаются глаголами *to overcome*, *to conquer*, прилагательным *destructive*.

Метафора как стилистический приём сознательно применяется в строго ограниченных целях, отвечающих задачам научно-популярного повествования. Такое преднамеренное сужение возможностей функционирования метафоры в научно-популярной статье указывает на специфически рациональный подход к использованию образной субъективно-эмоциональной оценки в научной литературе.

Эпитеты являются важным средством создания образности в научно-популярном произведении. Образность эпитета в немалой степени определяется его языковым окружением. Выступая в составе терминологических сочетаний, эпитет приобретает нейтральную речевую окраску. В. Н. Комиссаров отмечает, что, осуществляя стилистическую адаптацию переводимого текста, переводчики регулярно опускают эмоционально-стилистические элементы оригинала, которые кажутся им неуместными в «серьёзном» научном изложении. Такие, например, оценочные эпитеты, как *dramatic*, *successful*, *excellent*, etc., нередко оказываются избыточными в русском переводе [2, с. 131]:

*“Having **successfully** obtained the expression for the experimental results for black body radiation...”*

“Получив формулу, соответствующую экспериментальным результатам, для излучения абсолютно чёрного тела...” Само собой разумеется, что если мы получили необходимую формулу, то наши действия были *успешными*. Но ведь такая же логика существует и для английского оригинала. И всё же переводчик решил, что верность русскому научно-техническому стилю в данном случае важнее воспроизведения этой детали оригинала.

Подлежат лексико-грамматической трансформации такие, например, словосочетания, как «*Whither Electronics?*» (заглавие журнальной статьи; “*whither*” (*adv*) – “куда?”). Но, несмотря на это, переводчик попытался избежать эмоциональности в тексте перевода. “*Перспективы развития электроники*”.

Таким образом, экспрессивно-эмоциональная лексика и речевые образы, которые являются неотъемлемой частью англоязычной научно-технической литературы, представляют определённую трудность при переводе. Для адекватной передачи этих средств на русский язык переводчики осуществляют стилистическую адаптацию переводимого текста, часто прибегая к «нейтрализации», «сглаживанию», «нивелировке» стилистического приёма автора, чтобы не внести чуждых элементов в русский текст.

Библиографический список

1. Казакова Т. А. Практические основы перевода. English <=> Russian. Серия: Изучаем иностранные языки. – СПб.: издательство «Союз». – 2001. – 320 с.
2. Комиссаров В. Н. Теория перевода (лингвистические аспекты). – М.: Высш. шк., 1990. – 253 с.
3. Крупнов В. Н. В творческой лаборатории переводчика. – М.: ИМО, 1976. – 190 с.

ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНО ОРИЕНТИРОВАННОЙ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ

С. В. Жукова, Е. Н. Морозова

Сызранский филиал Самарского государственного экономического университета, г. Сызрань, Россия

Summary. A lot of people have to travel abroad on business or for pleasure nowadays. They have got some difficulties while communicating with foreigners because of differences in customs and traditions of other countries. That's why it seems to be quite important to teach students cross-cultural communication. So the authors of this article discuss various methods of forming students' cross-cultural competence such as “brain storm”, oral discussion, role-play, case-study and others.

Key words: Cross-cultural communication; cross-cultural competence; cultural differences; cultural shock; different methods of teaching.

Ни для кого не секрет, что до 90-х годов прошлого столетия доминирующей методикой обучения иностранным языкам было обучение следующим элементам: фонетике, лексике, фразеологии, грамматике. Давая прекрасные знания, рассматриваемая методика на выходе регулярно давала коммуникативные «сбои», когда дело доходило до реального общения с носителями языка. Для полноценной коммуникативной компетенции не хватало каких-то определённых знаний, это и приводило к коммуникативным неудачам. Несомненно, что одной из причин таких неудач в иноязычном общении являлось отсутствие знаний о реалиях стран изучаемого языка. Осознание этого факта привело к увеличению объёма страноведческой информации. Ведь язык это не только система равновзвешенных единиц, но и история, культура, традиции народов.

Неизбежность межкультурного общения, которое представляет собой процесс коммуникативного взаимодействия между индивидами, являющимися носителями разных культур и имеющими собственный языковой код, конвенции поведения, ценностные установки, обычаи и традиции [1, с. 234] повлекло за собой появление терминов «межкультурное обучение» и «межкультурная компетенция».

Труды многих учёных, в том числе А. И. Арнольдова, Л. И. Гришаева, В. В. Сафоновой, И. А. Стернина, М. А. Стерниной, С. Г. Тер-Минасовой и других, посвящены исследованию вопросов межкультурной коммуникации как неотъемлемой части конкурентоспособной личности, изучению проблем, связанных с разработкой методики обучения будущих специалистов, с подготовкой их к международному сотрудничеству, профессиональному общению.

Для студентов экономических специальностей формирование межкультурной коммуникативной компетенции является особенно актуальным. Чтобы достичь понимания в иноязычном общении, специалист должен не только обладать профессиональными знаниями, уметь осуществлять коммуникацию, но и понимать собеседника как представителя другой культуры. Естественным препятствием для бесконфликтного межкультурного взаимодействия является не столько языковой барьер, сколько культурный барьер, преодоление которого происходит на протяжении всего периода обучения иностранному языку. Этот процесс тесно связан с расширением профессиональных знаний будущего специалиста. Примечательно, что если межкультурная компетенция вскрывает различия культур и воспитывает толерантность по отношению порой к противоречивому восприятию одного и того же явления у разных народов, то профессиональная компонента позволяет обнаружить больше сходств, чем различий. Язык науки, технологии, бизнеса, а термины в особенности, скорее роднят представителей разных профессий, чем разъединяют, и достижения в определённой области знаний вызывают интерес специалистов всего мира независимо от их национальной принадлежности.

Современная система образования располагает широким выбором различных способов и методов обучения профессионально ориентированной межкультурной коммуникации. Наиболее продуктивными среди них являются: метод дискуссии, метод деловых игр, метод проектов, метод кейсов, интерактивного моделирования, разнообразные тренинги, т. к. они требуют от студентов анализа фактов, сопоставления данных, диагностики конкретных ситуаций межкультурного общения, а так же позволяют полностью погрузиться в активное общение, прожить какое-то время в конкретной ситуации.

При формировании межкультурной компетенции на занятиях по иностранному языку следует моделировать ситуации диалога культур, что позволяет студентам сравнивать особенности образа жизни людей в нашей стране и за рубежом, обычаев и канонов культуры других народов. К таким ситуациям можно отнести разыгрывание по ролям диалогов на бытовые, социально-культурные и профессиональные темы. Важным моментом, о котором не следует забывать при формировании данной компетенции, является речевой этикет. В основном он связан со стандартными речевыми формулами в стандартных коммуникативных ситуациях, отражающих категорию вежливости и существенно различается у разных народов. Так же могут быть использованы методы активного взаимодействия, например дискуссионные методы: полемика, диспут, «мозговой штурм» [4, с. 269]. При этом могут быть рассмотрены вопросы истории, политики, особенности быта и т. д.

Особой популярностью у студентов на занятиях по иностранному языку пользуются деловые игры, касающиеся работы зарубежных фирм и совместных предприятий. Преимущество игровой деятельности отметил Ю. П. Азаров. «Игра – это диалог страстей, притязаний, побед и поражений, она способна стать новым способом общения, потому что ставит перед каждым участником необходимость быть творцом, субъектом учебной деятельности, познавательной активности. Она непременно преодолевает монологическую ограниченность традиционного урока, традиционных форм обучения».

Преподавателями кафедры был издан сборник ролевых игр, в котором даются рекомендации по организации работы со студентами, описаны методические приёмы наиболее эффективного использования материалов данного сборника.

В 2011 году сотрудниками кафедры было разработано и готовится к печати учебно-методическое пособие «Путешествие за рубеж», цель которого заключается в развитии навыков устной и письменной речи по темам, которые связаны с поездкой за границу на отдых и для установления деловых контактов с зарубежными партнёрами. Данное пособие способствует изучению языковых реалий стран, в которые они выезжают. При подборе материала авторы

руководствовались следующими принципами: достоверность и непредвзятость информационного наполнения, а так же методическая приемлемость и эффективность заданий для подготовки студентов к выполнению роли культурного посредника.

С помощью этих методов, а так же используя страноведческую литературу, можно сравнивать две и более культуры, акцентировать внимание на трудностях межкультурного общения, что позволяет сформировать межкультурную коммуникативную компетенцию, которая обеспечивает эффективность и успех профессиональной деятельности будущих специалистов.

Для выполнения профессионально ориентированной межкультурной коммуникации студенту необходимы: открытость к познанию чужой культуры; психологический настрой на кооперацию с представителем другой культуры; деловой и профессиональный подход к решению задач; самостоятельность и предприимчивость; способность преодолевать стереотипы; владение набором коммуникативных средств и их правильный выбор в зависимости от ситуации общения; обязательное соблюдение этических норм своей и чужой культуры.

Следование этим требованиям даст возможность прогнозировать ход межкультурной коммуникации, делать соответствующие выводы, предупреждать возникновение ошибок и конфликтов в процессе межкультурного общения и добиваться желаемых результатов.

Библиографический список

1. Гришаева А. И., Цурикова Л. В. Введение в теорию межкультурной коммуникации: учебное пособие для студентов лингв. фак. высш. учеб. – 4-е изд., стер. – М.: издательский центр «Академия», 2007.
2. Жукова С. В., Зеленкова Л. И., Пидоня А. М., Шафиева М. А. Сборник ролевых игр: учебное пособие. – М.: Самара, 2001.
3. Морозова Е. Н., Жукова С. В. Поездка за рубеж: учебно-методическое пособие. – 2011.
4. Мухина В. С. Возвратная психология. – М.: Академия, 2000.
5. Тер-Минасова С. Г. Язык и межкультурная коммуникация. – М.: Просвещение, 2000.

III. ОПЫТ, ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ И ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТОВ ПО НИМ

ИЗ ОПЫТА ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ В УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЯХ РОССИИ КОНЦА XVIII– НАЧАЛА XIX ВВ.

Т. В. Каленцова

**Елецкий государственный университет им. И. А. Бунина,
г. Елец, Россия**

Summary. The article is devoted to the problem of foreign languages' teaching in Russian boarding schools for women at the end of 18th and the beginning of the 19th centuries. The foreign languages' curricular are analysed according to the principal aspects of speech activity.

Key words: foreign languages; teaching system; educational literature; individual (personal) features.

Преподавание иностранных языков в нашей стране переживает в настоящий момент период коренной перестройки и переоценки ценностей, пересмотра целей, задач, методов и материалов. В связи с этим становится актуальным обращение к историческому опыту обучения иностранным языкам в России в период конца XVIII – начала XIX вв., когда высокий уровень практического владения иностранными языками был обусловлен культурными связями России с европейскими государствами.

Особый интерес в плане изучения опыта подготовки по иностранным языкам представляет деятельность закрытых женских учебных заведений для дочерей дворянского и мещанского сословий. Целью воспитательно-образовательного процесса являлась подготовка девушек к будущей семейной жизни и педагогической деятельности.

Согласно плану 1797 года устанавливается девятилетний срок обучения, выделяются три класса со сроком пребывания по три года в каждом. В каждом классе образуются лучшее, среднее и слабое отделения. Воспитанницы распределялись по отделениям согласно индивидуальным способностям к обучению [3, с. 192]. Подобная организация учебного процесса не ограничивала развитие личности девушек, перевод из слабых отделений в среднее и лучшее являлся возможным. Введение отделений позволяло учитывать индивидуальные особенности учениц и дифференцировать процесс обучения в соответствии со способностями каждой воспитанницы [3, с. 193]. Наиболее полно это отражает программа по иностранным языкам.

Анализ названного документа показывает, что обучению иностранным языкам (французскому и немецкому) предназначается наибольшее количество учебного времени во всех отделениях каждого класса. Рекомендовалось начинать обучение в младшем классе с чтения и письма, затем добавлялось изучение грамматики для воспитанниц лучшего и среднего отделений. В среднем классе ученицы лучшего и среднего отделений приступали к упражнениям в переводах «с изъяснением синтаксиса и словосочинения», а девушки слабого отделения продолжали занятия чтением и письмом и начинали изучение грамматики. В старшем классе воспитанницы первых двух отделений совершенствовали практические умения и навыки по иностранным языкам, в то время как в слабом отделении только начинали работу по развитию умений прямого и обратного переводов [3, с. 192–193]. Как видим, в содержании подготовки по иностранным языкам не предполагается исключение каких-либо форм работы по совершенствованию владением иностранным языком для воспитанниц слабого отделения.

В целях наиболее полного усвоения рекомендованной программы составляются методические рекомендации (указания о способах учения) для учителей иностранных языков. Обращается внимание на усвоение грамматики. Рекомендуются, чтобы «правила были сколько возможно кратки» [3, с. 194]. Более подробно грамматические правила изучаются «при чтении избранных писателей и при переводах» [3, с. 192]. Реализация фонетического аспекта речевой деятельности происходила при непосредственном общении с преподавателями-иностранцами. Рекомендовалось исправление фонетических ошибок и «неправильного словоударения» [3, с. 192].

Для достижения практического владения иностранными языками уделяется внимание обеспечению соответствующей литературой. Так, для формирования лексического запаса по каждому их изучаемых языков и усвоения «понятия о вещах естественных» рекомендована книга «Зрелища вселенные», изданная Комиссией Народных училищ на основе учебника Я. А. Коменского «Мир чувственных вещей в картинках» » [3, с. 194]. Названное пособие преследует цель систематизировать словарь учащихся. Лексика, представленная в издании, охватывает окружающие предметы и явления природы (существительные), сопровождаемые качественной характеристикой (прилагательными). При этом живые и неживые предметы даны в действии (глаголы). Таким образом, формировался активный и пассивный запас лексических единиц, демонстрировались и усваивались элементарные грамматические правила. Помимо практического овладения иностранными языками, достигалась общеразвивающая цель в плане усвоения знаний о предметах окружающей действительности [3, с. 32–33]. Для развития нравственного потенциала личности девушек издаётся книга для чтения в

младших классах “*Livre de lecture*”. В неё помещены «из лучших писателей пристойные анекдоты, повести, басни и письма, приличные летам, полу и воспитанию» [1, с. 452]. В 1800 году подобную книгу создали на немецком языке [1, с. 452]. Признание роли художественной литературы в формировании нравственного потенциала личности девушек требовало создания пособий соответствующего содержания. В названных целях П. Лодием (инспектор классов Воспитательного общества благородных девиц и Екатерининского училища) печатается в 1817 году книга для переводов “*Grosse und gute Handlungen russischer Regenten, Feldherrn, Staatsbeamten und Anderer*” («Великие и добрые деяния русских правителей, полководцев, государственных чиновников и других») [1, с. 452]. Опись книг 1828 года демонстрирует наличие произведений выдающихся философов и педагогов на французском и немецком языке (Д. Локка, Т. Мора, Шопенгауера, Якоби, Фенелона, Клаузена и Шлейзнера) [1, с. 452]. Как видим, для совершенствования знаний по иностранным языкам подобраны соответствующие средства обучения, способствующие всестороннему развитию личности девушек.

Выше изложенный материал свидетельствует, что общественные деятели конца XVIII начала XIX веков предпринимали попытки улучшить процесс обучения иностранным языкам. Названная тенденция выражалась в разработке программ для институтов благородных девиц, в которых учитывались индивидуальные особенности развития личности девушек; рекомендациях по реализации различных аспектов речевой деятельности; подборе учебной литературы.

Библиографический список

1. Раушенбах В. Э. Краткий обзор основных методов преподавания иностранных языков с I по XX век. – М: Высшая школа, 1971. – 112 с.
2. Черепнин Н. П. Императорское воспитательное общество благородных девиц. Исторический очерк 1764–1914. – СПб: Гос. типография, 1914. – 620 с.
3. Черепнин Н. П. Императорское воспитательное общество благородных девиц. Исторический очерк 1764–1914. – СПб: Гос. типография, 1915. – 771 с.

ОТРАЖЕНИЕ ОБЩЕСТВЕННО-ПОЛИТИЧЕСКИХ УСЛОВИЙ В СОДЕРЖАНИИ ИНОЯЗЫЧНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В СРЕДНЕЙ ШКОЛЕ БССР В 50-Е – 60-Е ГОДЫ XX ВЕКА (ИСТОРИЧЕСКИЙ АСПЕКТ)

Е. В. Трухан

Научно-методическое учреждение «Национальный институт образования» Министерства образования Республики Беларусь, г. Минск, Беларусь

Summary. A standing of the subject “Foreign Language” at a secondary school of BSSR during the period of the 50s–60s years of the XX century is considered in the article. Chronological limits of the article are specified by the reform of 1958 and development of legislative and documentary base for creation of educational standards to provide the development of foreign education content.

Key words: foreign education content; educational politics of government; reforming of secondary school; period of development.

Осмысление процессов, происходящих во взаимоотношениях государства и школы на современном этапе, требует понимания их генезиса: как и почему они возникали в каждый период развития страны и преобразовывались в существующую форму. Анализируя основные этапы в истории образования, можно проследить, как изменения общественно-политических условий отражались в содержании иноязычного образования (ИО).

К середине 50-х начался поиск новых методов ИО. С падением «железного занавеса» стало очевидным, что представители интеллигенции плохо владели иностранной лексикой и разговорными навыками в сфере своей специальности. С ростом технического прогресса возникла необходимость подбора для обучения иноязычной речи текстов технического содержания.

XIX съезд КПСС в 1952 году обозначил проблемы в сфере ИО. Подтверждением слабой подготовленности подрастающего поколения к общению на иностранном языке стало проведение в 1957 году Московского Международного фестиваля молодёжи и студентов. Таким образом, к началу проведения реформы 1958 года сложились все предпосылки для пересмотра целей и содержания ИО.

Период с конца 50-х по 60-е гг. известен реформой 1958 года на основании закона СССР «Об укреплении связи школы с жизнью и о дальнейшем развитии системы народного образования в стране». Этот период стал новой вехой в развитии истории иноязычного образования. В 1960 году вышла новая программа для восьмилетней школы, которая обозначила в качестве основной цели ИО развитие речевых навыков. Стало очевидным, что, если целью по новым программам стала устная речь, то средством и основой обучения также должна быть речь. В 1960 году на страницах бело-

русского журнала «Народная асвета» был опубликован ряд статей И. Ф. Комкова и В. А. Выхото под общим названием «Учить разговаривать на иностранном языке» [1, 2].

Следующим шагом в развитии содержания ИО стало Постановление Совета Министров СССР от 27 мая 1961 года «Об улучшении изучения иностранных языков» [3]. Следствием стали выпуск ряда учебно-методических пособий, организационные изменения и т. д.

Этот период характеризуется разработками в такой области научных знаний, как психолингвистика, появлением коммуникативного подхода к обучению иностранным языкам, созданием научно-обоснованной модели усвоения языка. Особое внимание было направлено на сознательные подходы к обучению иностранным языкам в старших классах, возникла идея профильной дифференциации с учётом интересов и планов учащихся. Кроме того, была разработана инновационная для данного периода классификация упражнений на речевые и языковые (Н. Я. Агапов, А. С. Шкляева, И. Ф. Комков и другие) [1, 2, 4, 5]. Следует отметить, что в это время в периодических изданиях впервые появились статьи с предложением использовать белорусский язык при изучении иностранных языков (И. И. Чертко, П. В. Стецко) [5, 6].

Следует также отметить, что с 1960 по 1970 гг. появились исследования, подчёркивавшие необходимость использования дисциплины «иностраный язык» для осуществления воспитательных целей: формирования уважения к культуре стран изучаемого языка, развития этических вкусов и т. д. Опираясь на исследования психологов А. А. Леонтьева, С. Л. Рубинштейна, Л. С. Выготского, методисты пытались доказать, что при обучении иностранному языку необходимо учитывать взаимосвязь обучающей, развивающей и воспитательной целей и единую направленность всех коммуникативных видов языковой деятельности: чтения, речи и письма.

Таким образом, для периода второй половины 50-х по 60-е гг. основным является, во-первых, пересмотр целей ИО, во-вторых, переход на новые программы, и в-третьих, признание методики педагогической наукой, поэтому данный период может быть охарактеризован как «переломный» в истории развития ИО.

Библиографический список

1. Комков И. Ф. Учить разговаривать на иностранном языке // Народная асвета. – 1960. – № 3. – С. 71–76.
2. Выхото В. А. Учить разговаривать на иностранном языке // Народная асвета. – 1960. – № 9. – С. 55–61.
3. Об улучшении изучения иностранных языков в стране. Собрание постановлений Правительства СССР. – М., 1961. – № 9.
4. Агапов Н. Я. Изучение синонимических словосочетаний // Народная асвета. – 1963. – № 4. – С. 48–51.

5. Чертко И. И. Работа над словом на уроке // Народная асвета. – 1966. – № 2. – С. 67–71.
6. Стецко П. В. Использование лексики белорусского языка при обучении немецкому языку // Народная асвета. – 1965. – № 9. – С. 65–69.

ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНЫЙ ПЕРИОД В ИСТОРИИ РАЗВИТИЯ ИНОЯЗЫЧНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В СРЕДНЕЙ ШКОЛЕ БССР В 70-Е – 80-Е ГОДЫ XX ВЕКА

Е. В. Трухан

**Научно-методическое учреждение «Национальный институт образования» Министерства образования Республики
Беларусь, г. Минск, Беларусь**

Summary. A standing of the subject “Foreign Language” at a secondary school of BSSR during the period from the 70s to 80s years of the XX century is considered in the article. Chronological limits of the article are specified by transition to universal secondary education in 70s and by the reform of 1984.

Key words: foreign education content; educational politics of government; reforming of secondary school; period of development.

В начале 70-х годов с переходом ко всеобщему среднему образованию проблема повышения качества учебного процесса общеобразовательной школы приобрела особую значимость. Изменения в содержании были вызваны необходимостью соответствия новейшим достижениям науки и техники, расширением международных контактов.

В иноязычном образовании (ИО) в 70-е годы большая часть времени уделялась чтению и переводу текстов идеологического содержания. Учебный материал школ был направлен на претворение в жизнь принципа единства обучения и коммунистического воспитания. В журнале «Народная асвета» за 70-е годы публиковались статьи об идейно-политическом воспитании на уроках иностранного языка.

На рубеже 70–80-х годов темпы экономического и социального развития СССР начали снижаться. Это отразилось на науке и образовании. В докладе на XXVI съезде КПСС в феврале 1981 года Генеральный секретарь ЦК КПСС Л. И. Брежнев отметил необходимость совершенствования качества школьных программ и учебников, и в том же году началась разработка проектов реформы. 12 апреля 1984 г. документ ЦК КПСС «Основные направления реформы общеобразовательной и профессиональной школы» был одобрен Верховным Советом СССР. 13 июля 1984 г. ЦК КПБ и Совет Министров БССР приняли план совместных мероприятий по выполнению по-

становления. В БССР к 1985 году были разработаны новые учебные планы для 11-летней общеобразовательной школы до 1990 года [1].

Несмотря на то, что реформа 1984 года явилась большим шагом в развитии общеобразовательной школы БССР, недостатками являлись отсутствие учёта приоритета личности, авторитарность, идеологизация, вытеснение национальных дисциплин из учебно-воспитательного процесса. Реформа не предусматривала развитие демократических и интеграционных процессов. Как следствие, к концу 80-х гг. общественный интерес к образованию значительно снизился.

В 80-х годах в отношении ИО в средней общеобразовательной школе происходили значительные перемены. В целях разгрузки учебного процесса было принято решение о сокращении учебных часов на дисциплину «Иностранный язык». В 9–10 классах на изучение иностранного языка отводился один час в неделю. Обучение устной речи в соответствии с новой программой проводилась по двум темам: «Жизнь школьников в Советской стране» и «Наша страна». Школы испытывали дефицит в квалифицированных кадрах и новых учебных пособиях. Выпускной экзамен в школах был отменён и при поступлении в большинство вузов вступительный экзамен по иностранному языку упразднён. Следствием стало снижение качества знаний.

Учитывая сложившиеся негативные явления, Министерством образования БССР была разработана программа реорганизации всей системы обучения дисциплине «Иностранный язык». С целью повышения знаний с 1.09.1987 в ряде школ республики началась экспериментальная работа по изучению иностранного языка, начиная с первого класса с увеличением количества часов с 14 до 22 часов [2]. 25.06.1986 вышел Приказ Министерства образования БССР «Об организации изучения иностранного языка в детских дошкольных учреждениях, первых классах школ с преподаванием ряда предметов на иностранном языке» [3]. С 1988 года в пяти школах БССР начали работать классы с углубленным обучением английскому, немецкому и испанскому языкам.

Во второй половине 80-х годов в БССР был разработан ряд инновационных методов в области ИО: преподавание в условиях билингвизма, использование опорных конспектов и игровых упражнений и пр. (Е. А. Маслыко, С. С. Часнок, З. Г. Гуринович и др.). Широкую известность приобрел разработанный И. Л. Бим коммуникативно-деятельностный подход к обучению иностранным языкам. Цели и содержание ИО И. Л. Бим рассматривала с учётом изменившихся требований к уровню владения иностранными языками [4]. Особый интерес представляют работы Е. И. Пассова, идеи которого стали началом крупномасштабных исследований на протяжении последующих десятилетий.

В историю ИО годы с 1970 по 1990 год вошли как период высокого уровня исследований в области методики обучения иностранным языкам (коммуникативный подход, билингвизм и т. д.) Изменения в содержании ИО с 1980 по 1990 год связаны с экспериментальной работой по реорганизации всей системы ИО.

Библиографический список

1. Тамилка А. Г. Проблемы школьного обучения иностранным языкам // Народная асвета. – 1988. – № 2. – С.42
2. Работа по переходной программе // Народная асвета. – 1985. – № 3. – С. 52.
3. Зборнік загадаў і інструкцый Міністэрства асветы БССР. – Мн., 1987. – № 117.
4. Бим И. Л. Теория и практика обучения немецкому языку в средней школе. – М.: Просвещение, 1988. – 255 с.

ИНОСТРАННЫЙ ЯЗЫК В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ И СРЕДНЕСПЕЦИАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЯХ: ОПЫТ И ПРОБЛЕМЫ ПРЕПОДАВАНИЯ

Т. В. Черемисина

Игримский профессиональный колледж, г. Игрим, Россия

Summary. The revival of intercultural communication, an increasing interest in the accumulated intellectual wealth of mankind do not just language learning exciting discipline, but also an indispensable tool for intercultural dialogue, integration of Russia into world economic system, implementation of joint scientific project with other countries. Increasing demand for specialists, who know colloquial speech, as well as trained to work with literature in a foreign language. Changes taking place in public relations, communications media (using of new information technologies) require increasing the students' communicative competence, improve their philological training, so the priority value has acquired English language as a communication tool and generalize the spiritual heritage of peoples and the language is spoken.

Key words: foreign language; communicative competence.

В соответствии с концепцией модернизации Российского образования, а так же с требованиями к оснащению образовательного процесса в соответствии с содержательным наполнением учебных предметов федерального компонента государственного стандарта профессионального образования, вопросы коммуникативного обучения английскому языку приобретают особое значение, т. к. коммуникативная компетенция выступает как интегративная, ориентированная на достижение практического результата в овладении английским языком, а также на образование, воспитание и развитие

личности выпускника. Происходящие сегодня изменения в общественных отношениях, средствах коммуникации (использовании новых информационных технологий) требуют повышения коммуникативной компетенции студентов, совершенствования их филологической подготовки, поэтому приоритетную значимость приобрело изучение английского языка как средство общения и обобщения духовного наследия стран изучаемого языка и народов.

В Берёзовском районе Игримский профессиональный колледж является единственным профессиональным образовательным учреждением. Сегодня в ИПК обучается различным специальностям 365 учащихся, среди них студентов из числа коренных малочисленных народов севера – 122 человека, что составляет 37 % от общего числа учащихся, в основном это приезжие из сельских поселений района. Коренное население представлено 4 национальностями: ханты, манси, ненцы, коми. В результате вступительной диагностики (КОТ) выявлено, что среди студентов КМНС: имеют уровень обученности 5–6 классов – 31 %, 8–9 классов – 26,1 %, 11 класса – 14,3 %, училища – 2,4 %, колледжа – 9,5 %, университета – 16,7 %. В результате анализа входного тестирования по сформированности коммуникативных навыков выявлено, что у 40 % учащихся слабо развит коммуникативный навык, из них 77 % составляют обучающиеся из числа КМНС. Так же выявлено неумение распознавать языковую среду, незнание фонетической и грамматической сторон языка другой страны, малый словарный запас и пассивное чтение у большинства учащихся, прибывших учиться в колледж из села.

Оживление межкультурной коммуникации, повышение интереса к накопленному человечеством интеллектуальному богатству делают иностранный язык не просто интересной учебной дисциплиной, но и необходимым средством для диалога культур, интеграции России в мировую экономическую систему, осуществления совместных научно-технических проектов с другими странами. Возрастает потребность в специалистах, владеющих разговорной речью, а также подготовленных для работы с литературой на иностранном языке.

В связи с этим к будущим специалистам предъявляются определённые требования:

- способность к непрерывному самообразованию;
- способность к рефлексии, умение работать в исследовательском режиме;
- коммуникативные навыки;
- развитие умений представлять родную страну и культуру, образы и стили жизни людей в ней в условиях иноязычного межкультурного общения;

- использование иностранного языка в профессиональном образовании;
- логичность взаимодействия с природно-социальной средой, предполагающее понимание у человека отношения к себе, другому, к миру в целом.

Однако, между тем, возникают противоречия:

- между недостаточной языковой подготовленностью первокурсников к обучению в колледже и требованиями, предъявляемыми к ним на данной ступени обучения;
- между потребностью практики в создании условий активизации процесса на уроках иностранного языка и неразработанностью рекомендаций, способствующих повышению эффективности данного процесса;
- между нарастанием объёма актуальной научной информации и не способностью восприятия её в ограниченные сроки обучения;
- между потребностью к общению на данном возрастном этапе студентов и психологическими особенностями развития восприятия, внимания, памяти, воображения и мышления.

Очевидна проблема: недостаточно развиты коммуникативные навыки у студентов из числа КМНС для качественной подготовки их как конкурентоспособных специалистов.

Решение данной проблемы предполагает развитие коммуникативной компетенции на уроках иностранного языка у студентов из числа коренных малочисленных народов севера через использование компьютерных технологий. Из опыта работы можно сделать вывод, что применение технических средств обучения на уроке способствует росту мотивации у студентов к изучению иностранных языков. По уровню усвоения материала заметны реальные результаты: запоминается больше лексических единиц, легче усваиваются зависимости при усвоении грамматических форм. Учащиеся с удовольствием выполняют тренировочные упражнения. Это позволяет предположить, что внедрение информационных технологий на уроках иностранного языка для студентов из числа КМНС обеспечит условие адаптации к учебно-воспитательному процессу в целом и его результативности. В ходе образовательного процесса, путём использования на уроках иностранного языка компьютерных технологий, учащимся малых народов оказывается помощь в профессиональном самоопределении, осуществляется контроль и оценка успешности их обучения на всех этапах учебно-воспитательного процесса с учётом этнических особенностей, влияющих на индивидуально-психологические свойства и личностные качества студентов, проводится подготовка к межкультурному взаимодействию. Поэтому для более эффективного усвоения знаний и для достижения более высоких результатов в изучении английского языка необходимо иметь в современном учебном кабинете иностранного языка

локальную сеть, где у каждого учащегося есть компьютер на рабочем месте, с наушниками и микрофоном. Посредством использования ИКТ на занятиях предполагаются следующие результаты:

- получение более высоких результатов на итоговых испытаниях;
- учащиеся становятся носителями национальной культуры;
- расширяются способности учащихся использовать английский язык как инструмент общения в диалоге культур и цивилизаций;
- социально уверенное поведение студентов (умение вести разговор, умение налаживать контакты, умение выражать свои чувства, умение контролировать своё состояние, умение делать выбор рационально-обоснованного поведения, умение понимать и принимать предъявляемые требования, освобождение от социального страха в общении с другими);
- приобретение практических навыков в использовании иностранного языка;
- появление профессионального интереса у учащихся и положительного отношения к избранной специальности, профессии;
- стремление к самостоятельной работе, организованность, активность, контроль процесса собственной учебной деятельности;
- расширяются знания об окружающем мире, появляется интерес к произведениям мировой художественной литературы;
- желание использовать полученные знания и творческие способности в эвристических дистанционных on-line олимпиадах по английскому языку, и на других уроках (информатика, география, МХК, родной язык);
- повышается мотивированность выпускника поступать в ВУЗы и выбирают специальности, связанные с иностранным языком (дипломат, юрист-международник, менеджер, социальный работник, психолог).

Однако существуют риски, связанные с ограниченностью материальных ресурсов учебного заведения; недостатком педагогического опыта работы со студентами из числа КМНС у молодых педагогов; недостаточностью понимания преподавателями этнических особенностей студентов ханты и манси, влияющих на индивидуально-психологические свойства и личностные качества будущих специалистов; неумением студентов из числа КМНС пользоваться информационными технологиями (компьютером), а также неконтактностью студентов из числа КМНС с преподавателями колледжа.

ИДЕИ ЯЗЫКОВОГО ПЛЮРАЛИЗМА И РЕАЛЬНЫЙ УЧЕБНЫЙ ПРОЦЕСС

Ж. З. Даржаева

Бурятский республиканский колледж
технологии и предпринимательства,
г. Улан-Удэ, Республика Бурятия, Россия

Summary. The article is devoted to the idea of pluralism and marks the importance of all languages in the creation of necessary terms for the development of bilingualism in the territory of Russia.

Key words: bilingualism; linguistic pluralism; integration.

Социально-политические и экономические преобразования во всех сферах жизни нашего общества привели к существенным изменениям в сфере образования. Изменился и статус иностранного языка как школьного учебного предмета. Расширение международных связей, вхождение нашего государства в мировое содружество сделало знание иностранных языков реально востребованным и усилило мотивацию к их изучению.

Государственная политика в области обучения иностранным языкам отражает общий подход к языковому образованию в Российской Федерации. Именно иностранный язык является предметом культуры народа и открывает непосредственный доступ к огромному духовному богатству этого народа, служит важным средством взаимопонимания, взаимодействия людей в осуществлении диалога культур.

Образовательная политика Республики Бурятия применительно к иностранным языкам основана на идее плюрализма. Изучаться должны не только языки ведущих стран мира: английский, немецкий, французский и испанский, но и языки соседей. Это и китайский, и монгольский, и японский языки. Такая практика реально существует, хотя и в малых пока масштабах. Она учитывает социально-экономические и культурно-исторические связи нашей страны, а также её этнокультурные реалии.

Изучение иностранных языков проявляется сейчас в двух направлениях: с одной стороны, наблюдается предпочтение английскому языку, с другой – стремление к изучению второго иностранного языка.

Органы районных и городского управлений образованием должны рекомендовать школам вести широкую просветительскую работу с родителями для разъяснения им преимущества изучения того или иного иностранного языка в данном регионе, в данной конкретной школе. Каждая конкретная школа имеет свою образова-

тельную ситуацию: наличие или отсутствие квалифицированных кадров по тому или иному иностранному языку, свои традиции обучения этому учебному предмету. Например, если в школе есть высококвалифицированный учитель иностранного языка и если он традиционно добивается высоких результатов обучения, его ученики участвуют в олимпиадах, языковых конкурсах, грантах, поступают в языковые вузы и успешно учатся, то важно сохранить позиции иностранного языка в данной конкретной школе.

Важно, чтобы родители знали, что овладение вторым иностранным языком на базе достаточно хорошо усвоенного первого иностранного языка идёт, как правило, значительно легче и успешнее. Поэтому изучение второго иностранного языка отнюдь не дискриминирует его, а наоборот, создаёт условия для более лёгкого овладения им.

В настоящее время на первое место по значимости выдвигается английский язык, он является основным языком межкультурного общения для многих народов, населяющих нашу планету. Такое распространение английского языка происходит независимо от нашего сознания, субъективного желания или мнения. Так складываются объективные обстоятельства.

Можно отметить, что проникновение в Россию английского языка сопровождается проникновением в нашей стране англо-американской культуры, например, большое количество американских праздников отмечается в нашей стране и в республике. Английский язык и иноземная культура проникают по каналам внешнеэкономических связей (появление совместных фирм, предприятий, фирменных магазинов, кафе и т. д.), через теле- и киноэкраны, средства массовой информации, рок и другие стили музыки. Английский язык наряду с русским постепенно превращается в средство международного общения, общечеловеческого единения. Причём общение на этом языке происходит опосредованно, через элементы культуры, проникающие с Запада.

В школах на уроках иностранного языка учителя ведут большую работу по реализации социокультурного подхода к преподаванию иностранных языков. Социокультурный подход означает, что иностранный язык изучается с культурой страны изучаемого языка, а именно:

- Образ жизни и вариативность стилей жизни в культурных сообществах.
- Социальные ценности, нормы, традиции и обычаи.
- Социокультурный портрет стран, их народов и языков(функционирующих в разных культурных сообществах).
- Ценностно-смысловые аспекты духовной, физической и материальной культуры соизучаемых сообществ.

- Историко-культурный фон и особенности исторической этнической/суперэтнической памяти.
- Культурное наследие.
- Социокультурные аспекты коммуникативного поведения членов культурного сообщества.
- Социокультурные нормы поведения в условиях межкультурной коммуникации.

Необходимыми условиями для динамичного развития поликультурной личности немаловажными являются:

- Интегративный подход к культуроведческому обогащению мироведения учащихся при изучении ВСЕХ языков (родных и неродных)
- Ориентация на поликультурное и билингвальное образование, уход от культуроведческого изоляционизма в образовательных системах
- Соединение коммуникативно-деятельностного подхода с социокультурным подходом при соизучении языков и культур

Государственная образовательная политика в области обучения иностранным языкам основывается на признании важности всех языков и создании необходимых условий для развития двуязычия и многоязычия на территории России.

Для реализации идей плюрализма необходимо:

- Вводить второй иностранный язык: немецкий, французский: испанский и языки соседних стран в тех школах, где английский язык является первым иностранным языком.
- Водить немецкий, французский, испанский языки в качестве первого иностранного языка, где это обусловлено особенностями района и образовательной ситуацией в конкретной школе.
- Создавать учебно-методические пособия, учитывающие специфику региона, его международные связи, его образовательные возможности и кадры.

THE ETHNIC-CENTERED SUPPORT OF FOREIGN LANGUAGE TEACHING

L. B. Ezdekova

Pyatigorsk State Linguistic University, Pyatigorsk, Russia

Summary: The article considers the problems of teaching foreign languages in the conditions of natural bilingualism. A new scientific approach in the methods of foreign language teaching – ethno-lingua-didactics is presented in the article.

Key words: foreign language; natural bilingualism; multilingualism; ethno-lingua-didactics.

Being a part of Russian Federation, the North Caucasus is a multi-lingual and multi-ethnic region.

From the point of view of Caucasians, language education is one of the key issues of educating their children. On the one hand, parents want their children to retain and develop the knowledge of their own culture and skills in their mother tongue as language is the key identifying characteristic of distinct ethnic groups and through which cultures, morals, beliefs and other human capabilities are reflected and communicated. On the other hand, they want their children to acquire the knowledge and skills in the use of the majority language, Russian, so that they could participate successfully in the economic and political life of the wider society. And the last but not least is the fact that the children of the ethnic peoples are taught *foreign* languages at school.

Sorry to say, when we look at the educational system as a whole, it tends to reproduce some failures which can, in part, be accounted for by differences in culture, knowledge and attitude towards educational success, to say nothing of the lack of intercultural competence.

Intercultural competence is the ability "to see relationships between different cultures – both internal and external to a society – and to mediate, that is interpret each in terms of the other, either for themselves or for other people." It also encompasses the ability to critically or analytically understand that one's "own and other cultures" perspective is culturally determined rather than natural [1].

One of the possible ways of solving the problem is the introduction of *multilingual* models of education. This kind of model enables every student to get education in all the languages needed: their mother tongue, the official /state language (Russian), and foreign languages. The triple character of such a kind of language-acquisition will enable them to acquire a good command of all the languages they are studying. This approach was suggested by N.V. Baryshnikov and called 'ethno-lingua-didactics'. 'Ethno-lingua-didactics is a branch of linguo- didactics which studies the problem of foreign language teaching of bilingual students in multiethnic society [2].

We suggest that failures in foreign language learning be explained by the fact that a national or ethnic component is not taken into consideration in teaching methods.

The situation with teaching foreign languages to bilingual students is special because the teaching process is carried out in Russian which is the language for interethnic relations in the North Caucasus. As a result of it the native language of natural bilinguals cannot be fully realized in the process of language acquisition.

Our research has shown that bilingual students use their mother tongue when thinking and it proves the fact that native language is an indispensable tool for acquiring knowledge about the language studied and foreign language communicative competence.

The hallmark of ethno-lingua-didactics as the theory of language learning is the ethnic focus of the teaching process which helps bilingual students in mastering foreign language communicative competence.

We are sure that this approach can offer ethnic students the chance to develop advanced skills in at least three languages so that they could use them in their daily lives.

In such a way students become proficient not only in their own culture and language. They grow up polycultural and multilingual, which gives them equal opportunities to realize and carry out their potential. But there is something more important: the introduction of this kind of educational model promotes consolidation of all Caucasian ethnic peoples and gives them equal possibilities to advance in this world.

Having brought individuals in contact with one another at an unprecedented scale, globalization has also brought forth a general challenge to traditionally recognized boundaries of nation, language, gender and class. This rapidly changing social landscape, intercultural competence — as defined by Michael Byram above — is a necessary skill.

Bibliography

1. Byram M. Assessing intercultural competence in language teaching. *Sprogforum*. – 2000. – 18 (6). – С. 8–13.
2. Барышников Н. В. Этнолингводидактика и русский язык // *Мир русского слова*. – № 2. – 2002. – С. 54–56.

افزوده ثابت در دستور نقش و ارجاع نگرشی نوین در دستور

زهره ساغری
دانشجوی کارشناسی ارشد زبانشناسی همگانی

Sammary. Teaching L1 or even L2 some important points are missed. For example adjuncts in syntax are optional, but in semantic or pragmatic environment they act as obligatory constituents. This research shows the obligatory adjuncts are one of the most important parts in learning languages. They aren't always what a speaker thinks. they can change their behavior.

Key words: syntax; semantics; pragmatics; argument; adjunct.

چکیده:

موضوع مورد بحث این پژوهش وجود عناصری جدا از محمول و موضوع‌های آن است. افزوده‌ها¹ عناصری هستند که به لحاظ نحوی در تقابل با موضوع قرار می‌گیرند و اجباری برای حضور در سطح جمله ندارند. اما بررسی‌های گوناگون نشان داده است که حتی افزوده‌ها دارای محدودیت‌هایی برای حضورند. به عبارت دیگر اگرچه افزوده از لحاظ نحوی مقید نیست اما با توجه به مناسبات معنایی و کلامی جمله به دو دسته‌ی افزوده‌ی مقید (اجباری) و افزوده‌ی غیرمقید (آزاد) تقسیم می‌گردد.

حال این سوال مطرح می‌شود که «چه عناصری این محدودیت را بر افزوده اعمال می‌کند؟»

واژه‌های کلیدی:

نحو Syntax: مطالعه‌ی ساخت زبان و چگونگی کنار هم قرار گرفتن اجزای ساختمان جمله.
معناشناسی Semantics: مطالعه‌ی معنی اجزای سازنده‌ی کلام.
کاربردشناسی Pragmatics: تحلیل و مطالعه‌ی استفاده از زبان در ایجاد ارتباط و تعامل.
موضوع Argument: عناصری که وابسته به فعل هستند و حضور آنها در ساختمان جمله اجباری است.
افزوده Adjunct: عناصری که برای افزودن معنا به فعل مورد استفاده قرار می‌گیرند و حضور آنها در ساختمان جمله اختیاری است.

مقدمه:

در مطالعات زبانشناسی از دیرباز حوزه‌های گوناگونی تعریف شده‌اند که هر یک از آنها خصیصه‌های منحصر به فردی دارند. بعنوان مثال حوزه‌ی صرف² به صورت³ واژه‌های یک زبان می‌پردازند و درگیر چگونگی شکل‌گیری و بوجود آمدن واژه‌ها و تاریخچه‌ی کاربرد آنهاست. از دیگر حوزه‌های مهم زبانشناسی حوزه‌ی نحو⁴ است. نحو گامی فراتر از صرف برداشته و علاوه بر شناسایی جداگانه‌ی واژگان هر زبان، به چگونگی ارتباط واژگان با یکدیگر در زنجیره‌ی کلام می‌پردازد. کنار هم قرار گرفتن واژه‌ها در زبان‌های گوناگون بسیار متنوع است و هر زبان مناسبات منحصر به فرد خود را اتخاذ می‌کند. در ساده‌ترین حالت دستوری برای ساخت یک جمله‌ی خبری، زبان‌های دنیا راهکارهای گوناگونی را اتخاذ می‌کنند که همین امر باعث بوجود آمدن گونه‌های مختلف دستور زبان می‌شود. بعنوان مثال زبان انگلیسی گونه‌ی SVO، زبان فارسی SOV و زبان عربی VSO هستند و این

¹ Adjuncts.

² Morphology.

³ From.

⁴ Syntax.

تفاوت و تنوع پایه‌ی بسیاری از مطالعات در حوزه‌ی نحو است. از دیگر حوزه‌های زبانشناسی حوزه‌ی معناشناسی¹ زبان است که به معنای برخاسته از زنجیره‌ی کلام و گروه‌های واژگانی می‌پردازد. درین حوزه معنا نقش اصلی تولید و درک خبر را ایفا می‌کند و گاه مشاهده می‌شود که برخی از اصولی که در صرف یا نحو بسیار کم‌اهمیت جلوه داده می‌شوند در این حوزه پررنگ‌تر از همیشه به‌نظر می‌رسند و درنهایت حوزه‌ی کاربردشناسی² زبان که از مطالعه‌ی معنا فراتر می‌رود و گوینده و شنونده، متن و محیط، متغیرهای اصلی آن به شمار می‌آیند.

حوزه‌های گوناگون زبان به زیرمجموعه‌های تشکیل‌دهنده‌ی خود تقسیم می‌شوند. بعنوان مثال در حوزه‌ی نحو سازه‌های مختلف یک جمله بعنوان عناصر مفردی که در اجتماع با یکدیگر جمله‌ی دستوری کاملی را می‌سازند، زیرسازه‌های جمله محسوب می‌شوند. هر جمله با توجه به هدف خود دارای ریزسازه‌هایی است که نقش‌های گوناگون را در ساختمان کلی جمله ایفا می‌کنند. یکی از آن ریزسازه‌ها محمول³ است که بعنوان هسته‌ی اصلی ساختمان جمله و پایه‌ریز کل بنا محسوب می‌شود. ساختمان جمله با توجه به محمول آن ساخته می‌شود و عنصر تعیین‌کننده‌ی حضور دیگر اعضای یک جمله محمول آن است. از مقوله‌هایی که اجازه‌ی حضور خود را از محمول دریافت می‌کنند. موضوع⁴ها هستند. در چهارچوب‌های نظری مختلف این جواز حضور با دلایل گوناگونی معرفی شده‌اند. اعطای حالت⁵، نظریه‌ی نقش‌های θ ⁶، ظرفیت واژگانی محمول⁷ و... همگی از آن دسته‌اند.

اما آنچه که موضوع مورد بحث این پژوهش است وجود عناصری جدا از محمول و موضوع‌های آن است. افزوده‌ها عناصری هستند که به لحاظ نحوی در تقابل با موضوع قرار می‌گیرند و اجباری برای حضور در سطح جمله ندارند. اما بررسی‌های گوناگون نشان داده است که حتی افزوده‌ها دارای محدودیت‌هایی برای حضورند. به عبارت دیگر اگرچه افزوده از لحاظ نحوی مقید نیست اما با توجه به مناسبات معنایی و کلامی جمله به دو دسته‌ی افزوده‌ی اختیاری و اجباری تقسیم می‌گردد:

- (1) افزوده‌های اختیاری و آزاد: افزوده‌هایی هستند که هسته‌ی محمول را توصیف می‌کنند. قید جمله و افزوده‌های صفت نیز از این دسته‌اند.
- (2) افزوده‌های اجباری یا ثابت: که از لحاظ معنایی حاوی معانی گوناگون هستند مانند حالت، زمان، نمود، مکان، تکرار و...

حال این سوال مطرح می‌شود که «چه عنصری این محدودیت را بر افزوده اعمال می‌کند؟»

معرفی سامانه RRG⁸:

برای ارائه و توسعه‌ی هر چهارچوب نظری جدید انگیزه‌های فراوانی وجود دارند. RRG حرکتی نقش‌گرایانه برای پاسخگویی به دو سوال مطرح شده زیر است:

- 1- چنانچه مطالعات زبانشناسی براساس زبان‌های تاگالوگ، لاخوتا، دریبال و... انجام شوند، (در قیاس با مطالعات زبانشناسی بر روی زبان انگلیسی) نظریه‌ی زبانی منتج از آنها چگونه خواهد بود؟
- 2- تعامل نحو، معناشناسی و کاربردشناسی چگونه تبیین خواهد شد؟

همانگونه که از محتوای سوالات به نظر می‌رسد، ملاحظات براساس محتوای نظری، توصیفی و گونه‌شناسی است. تفاوت بارز این دستور با دیگر دستورها پرداختن به تفاوت‌های گونه‌شناسی از یک سو و همپوشانی حوزه‌ی نحو، معناشناسی و کاربردشناسی از سوی دیگر است. بعنوان مثال در زبان‌های هند و اروپائی که خاستگاه اغلب مطالعات زبانشناسی محسوب می‌شود حضور فاعل

¹ Semantics.

² Pragmatics.

³ Predicate.

⁴ Arguments.

⁵ Case Theory.

⁶ θ role Theory.

⁷ Predicate Valence.

⁸ Role and Reference Grammar.

(subject) بعنوان اصلي اساسي تلقي مي‌شود و اين درحالي است كه در زبان‌هاي ارگنيو اين اصل زير سوال مي‌رود. درنتيجه با زيرسوال رفتن برخي از اصول ساختگرايي و بر پايه‌ي مطالعات گونه‌شناسي RRG شروع به كار كرد. گام‌هاي نخست پيدايش RRG از سوال درباره‌ي همگاني بودن مقوله‌ي فاعل و اعتبار عام روابط دستوري آغاز شد. از آنجا كه RRG براساس نظريات نقش‌گرايي شكل گرفته بيش از هر دستوري به نقش‌گوينده و شنونده ترتيب اثر داده است. يكي از مهم‌ترين موارد مورد توجه در RRG دو سويه بودن روابط ميان حوزه‌هاست. حركتي كه در الگوريتم RRG صورت مي‌گيرد در مرحله‌ي نخست به گوينده و آنچه مي‌گويند مي‌پردازد (از معناشناسي به نحو) و سپس به شنونده باز مي‌گردد، آنچه شنونده مي‌شنود و ادراك مي‌نمايد (از نحو به معناشناسي).

شناسايي رفتار افزوده‌ها:

نمود نحوي در RRG، توسط الگوريتم ارتباطي¹ به نمود معنايي پيوند مي‌خورد و در تمام مسير ارتباطي ميان آنها، واحد گفتمان- کاربردشناسي نقش مهمي ايفا نموده و همانند چتري بر نمود معنايي و نحوي هر جمله سايه‌افكنده است. بارزترين تفاوت RRG با ديگر دستورهاي شناخته شده، دخالت دائم کاربردشناسي و گفتمان بر اجزاي سازنده‌ي يك جمله است. اين احاطه در تمام زبان‌ها مشترك است، اما شدت و حدت ايفاي نقش آن متفاوت به نظر مي‌رسد. از اين رو، اهم فعاليت‌هاي RRG به حوزه‌هاي نحو - معناشناسي و کاربردشناسي منتهي مي‌شود. در RRG شش طبقه‌ي اصلي در تقسيم‌بندي نمود معنايي محمول عبارتند از:

حالت:	(+ ايستا)	(- حركتي)	(- پايان‌پذير)	(- لحظه‌اي):	دانستن
كنشي:	(- ايستا)	(+ حركتي)	(- پايان‌پذير)	(- لحظه‌اي):	شنا كردن
دستاوردي:	(- ايستا)	(- حركتي)	(+ پايان‌پذير)	(+ لحظه‌اي):	منفجر شدن
تحقيقي:	(- ايستا)	(± حركتي)	(- پايان‌پذير)	(+ لحظه‌اي):	عطسه زدن
گزاردهاي:	(- ايستا)	(- حركتي)	(+ پايان‌پذير)	(- لحظه‌اي):	آب شدن
كنش- گزاردهاي:	(- ايستا)	(+ حركتي)	(+ پايان‌پذير)	(- لحظه‌اي):	نشاندن

و هر يك از اين گروه‌ها رفتار منحصر به فردي دارند. در مثال زير:

1. # This house was built/created/ made.

خلاً معنايي در جمله‌ي 1 با افزودن افزوده‌ها در 2 برطرف مي‌شود. سوال اينجاست كه دليل و محرك اصلي اين فرآيند كدام است؟ افعال گزاردهاي براساس واقعيت‌هاي پيچيده و پيشامدهاي چندوجهي شكل گرفته‌اند. بدین معنا كه گوینده براي بيان واقعيت‌هاي مركب از افعال گزاردهاي استفاده مي‌كند. هر فعل گزاردهاي براساس پيشامد واقعي به دو ريزپيشامد² تقسيم مي‌شود:

(1) فرآيند

(2) نتيجه

هر دو ريزپيشامد بايد براي بروز، عنصر مجزا داشته باشند. درنتيجه نمود هر فعل گزاردهاي بصورت زير است:

(1) وجود عناصري كه به فرآيند بپردازند ضروري است.

(2) وجود عناصري (نه الزاماً مجزا از عناصر «1») كه به نتيجه بپردازند ضروري است.

مثال 2 شامل افعال گزاردهاي است و درنتيجه از 2 ريزپيشامد براي بيان پيچيدگي ساختاري در دنياي واقعي فعل استفاده شده است.

2: This house was built /created/made by a 16th century architect.

3. This house was destroyed.

¹ Linking Algorithm.

² Sub event.

4. Your conversation was recorded.

از طرفي تنها گروه خاصي از افعال گزاردهاي قابليت دريافت افزوده‌ي اجباري را دارند. افعالي که شامل معنای ساختن، آفریدن، خلق کردن و... هستند ضمنی گزاردهاي نامیده می‌شوند، ایندسته افعال نیازمند حد اقل یک گونه از افزوده‌ها هستند.

5. This house was built (by John /For children/ For play/ Since 1958)...

انواع افزوده‌ها درین جایگاه، خلأ معنایی جمله را برطرف خواهند کرد. درمقابل افعال گزاردهاي که با معنای عام تخریب و ویران کردن همراه هستند (3) و یا مفعول مستقیم آنها تحت عملی اجرائی واقع شده است (4) قابليت دريافت افزوده‌ي اجباري را ندارند.

6. a: # This house was built.

b: The house was built last year.

7. a: # The car drives.

b: The car drives like a boat.

در 6a در مقایسه با 8 تفاوت در زمان و نمود فعل قابل توجه است. در 9 فعل کمکی و و در 10 نواخت و 11 فعل ربطی بعنوان تاکیدگر و برجسته‌ساز لحاظ شده‌اند.

8. The house will be built.

9. The house might be built.

10. The house wasn't built.

11. The house WAS built.

در چهارچوب نظري کاربردشناسي مکالماتي وجود افزوده‌هاي اجباري اثبات شده است. دليل نادستوري بودن 6a, 7a عدم وجود آن در محیط طبیعی است. 6a در واقع از اصل کیفیت اطلاع‌رسانی در اصول گرایس سرپیچی کرده است. زمانی که جمله با «the house» آغاز می‌شود، چنین است که شنونده تلقی خاصی از خانه در ذهن دارد. آنچه بعنوان نمونه یا الگو از خانه در ذهن شنونده نقش بسته، عمارتی ساخته شده و نه ویران است. در نتیجه در گام نخست، او خانه را ساخته شده تصور می‌کند. در ادامه اگر به او گفته شود «was built» عملاً اطلاع جدیدی به او نرسیده و عملاً خانه در ذهن او قبلاً (built) بوده است. گزاره‌ی جدیدی در 6a معرفی و ارائه نشده است و هر دو عضو جمله تکرار یکدیگر به شمار می‌آیند و گرچه از لحاظ نحوی صحیح اما از لحاظ معنایی چنین جمله‌ای ناقص است. البته در رفع این اختلال 8,9,10 و 11 راهگشا هستند، بدین معنا که افزودن واژگان در رفع ابهام معنایی جمله سهیم‌اند.

از دیگر عوامل دخیل درین وضع، کانونی کردن یکی از واژگان و قرار دادن جمله در محیط کلامی خاص است. در 12 مشاهده می‌کنید که با برجسته کردن بخشی از جمله بوسیله «تکیه» (stress) این مشکل رفع شده است.

12. The house was BUILT (not just designed)

THE HOUSE was built (not the garage)

البته گاهی افعالی وجود دارند که بار حضور افزوده‌ي اجباري را خود به دوش می‌کشند. در 13 و 14 با حذف افزوده‌ها و ساخت افعال جدیدی که مشاهده می‌کنید، این خلأ معنایی رفع شده است.

13. This cake was microwaved.

14. These diamonds were synthesized.

اشاره شد که یکی از راه‌های برطرف نمودن خلأ معنایی در جملات که به افزوده‌هاي اجباري نیاز دارند، افزودن واحدی بعنوان افزوده و یا منفي کردن و... آن است.

15. # The car drivers.

16. The car drivers fast.

17. The car doesn't drive.

در جمله‌ی (15) شنونده از ماشین توقع «روندگی» دارد در نتیجه عدم حضور گزاره‌ی جدید، ساختمان معنایی جمله را با اشکال روبرو می‌کند. در (16) با افزودن افزوده‌ی اجباری این خلأ برطرف شده و در (17) گرچه از هر ماشینی توقع «روندگی» داریم، ماشین موردنظر از کار بازایستاده است. در نتیجه گزاره‌ی جدید (عدم روندگی) مخاطب را مجاب می‌کند که جمله را بعنوان يك جمله‌ی دستوری معنامند بپذیرد. بسیاری از زبانشناسان معتقدند که حضور افزوده‌ها بدلیل عدم توانایی فعل در به نمایش گذاشتن معنای کامل گزاره‌ی ذهنی گوینده است. این دسته از افعال به دلیل مناسبات معنایی و کاربردشناختی نیازمند حضور افزوده‌های اجباری هستند. در 19 و 20 مشاهده می‌کنید:

19. a: # Pat dresses.

b: Pat dresses stylish.

20. a: # Pat behaved to Chris.

b: Pat behaved badly to Chris.

به نظر برخی جمله‌ی 19a صحیح است به شرطی که در موقعیت کلامی و محیط مناسب استعمال شود. البته شایان ذکر است اغلب جملاتی که از لحاظ نحوی- معنایی دچار ایراد هستند با قرار گرفتن در محیط گفتمان مشکلاتشان مرتفع می‌شود. چنانچه pat در جزیره‌ای دور افتاده زندگی کند که اغلب ساکنین آن عریان زندگی می‌کنند و او تنها کسی است که لباس می‌پوشد، جمله‌ی بالا کاملاً صحیح است و یا:

21. Pat DRESSES!

بدین معنا که او لباس فاخری پوشیده که بسیار چشمگیر است و با نواخت گوینده این معنا آشکار می‌گردد. خلأ معنایی چنین جمله‌ای با منفي کردن نیز قابل رفع است.

22. Pat doesn't dress.

و یا حضور گونه‌های گوناگون از افزوده‌ها به حل این مشکل کمک می‌نماید.

23. Pat dresses first thing in the morning/ only on Friday,...

البته شایان ذکر است که این تمهیدات برای هر فعلی قابل استفاده نیست. در ادامه مثال‌هایی را مشاهده می‌کنید که عدم وثوق کامل این راهکارها را مشخص می‌سازد:

24. *Pat behaved to Chris, but not Sam / contrastive.

* Pat BEHAVED To Chris/ Emphases.

* Pat doesn't behave to Chris/ Negation.

* Pat behaves to Chris in middle night/ other adjuncts.

نتیجه‌گیری:

در انگلیسی افعالی هستند که ظرفیت نحوی و معنایی برابر ندارند.

	Semantic valence	Syntactic valence
rain	0	1
die	1	1
eat	2	1 or 2
put	3	2 or 3

و یا در فارسی فعل «پردیدن» از لحاظ نحوی تک‌ظرفیتی است و به کنش‌گر نیاز دارد. از لحاظ معنایی کنش‌گر آن باید [+ زنده] [+ متحرک] باشد. اما اینها در کاربرد فعل «پردیدن» در اصطلاح زیر عملاً کاربردی ندارد.

الف) یول‌ها پرید! ([+تک‌ظرفیتی] [-زنده] [-متحرک])
 ب) هوش از سرش پرید! ([+تک‌ظرفیتی] [-زنده] [-متحرک])
 در معانی اصطلاحی افعال ظرفیت‌های نحوی و معنایی آنها به شدت دستخوش تغییر می‌شود و تا فعل موردنظر در محیط کاربردی استعمال نشده باشد، نظر قطعی درباره‌ی رفتار نحوی و معنایی آن کار گزافی است. درباره‌ی وابسته‌های افعال و بالاخص افزوده‌ها نیز به همین ترتیب است.

در مطالعات سنتی افزوده‌ها و متمم‌ها بعنوان مقوله‌های ثابتی در نحو مورد توجه بوده‌اند. مثلاً قیده‌ها و صفت‌ها همیشه بعنوان افزوده و گروه‌های اسمی بعنوان متمم بوده‌اند اما اخیراً مطالعات حاکی از تفاوت رفتار است. قیده‌ها و یا صفت‌ها همیشه الزاماً افزوده نیستند. در (25) مثال‌هایی را مشاهده می‌کنید که در آن فعلی چون tower گروه حرف اضافه‌ای مکانی را بعنوان متمم پذیرفته و افعال treat و behave قیدهایی را بعنوان متمم اختیار کرده‌اند.

25. a: the campanile towers over the Berkeley campus.

the campanile towers.

b: He always treated me fairly.

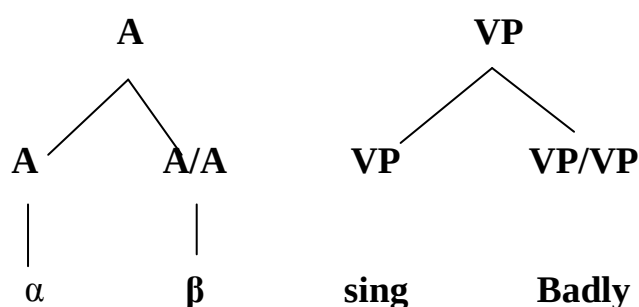
He always treated me.

c: Johnny behaved a badly.

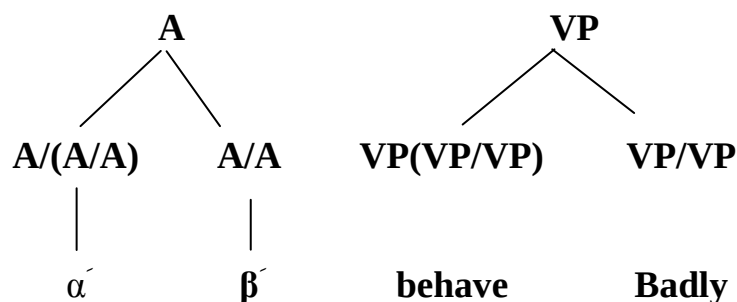
Johnny behaved.

درنتیجه افزوده‌های فوق بعنوان مقوله‌های ثابت و لازم محمول هستند و چنانچه بخواهیم تفاوت ساخت‌های آن را در جمله نشان دهیم خواهیم داشت:

الف) ساخت رایج افزوده در کنار محمول (بعنوان عنصر اختیاری)



ب) ساخت افزوده‌ی ثابت در کنار محمول



1. Fillmore, Ch. (1968) *the Case for Case*, New York: Holt, Rinehart & Winston.

2. Horn, Larry and Gregory ward (2004) *Handbook of Pragmatics*, New York: Blackwell press.
 3. Mora-Bustos, A. (2009) "Fixed Adjuncts" The 2009 International conference on Role and Reference Grammar, University of California, Berkeley.
 4. Ortigosa Pastor, Ana (2007) "semantic Of Temporal Adjunct construction and Time Congruency" University of La Rioja, Atlantis.
 5. Sportisch, d & Koopman H. (1991) "The Position of Subject" *Lingua*, 85.211-285.
 6. Van Valin, R (1990) "semantic parameters of split Intransitivity" *Language* 66:221-260.
- _____ & Randy laPolla (1997) *Syntax: Structure, Meaning & Function*, Cambridge: Cambridge University Press.
- _____ (2000) "A Concise Introduction to Role and Reference Grammar" New York: University Of Buffalo.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЭФФЕКТИВНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ НА УРОКЕ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА В ШКОЛЕ

М. В. Куликова

**Средняя общеобразовательная школа № 276,
г. Гаджиево, Мурманская область, Россия**

Summary. This article describes the application of modern educational technologies at English lessons. Project method and cooperative learning methods are becoming popular in teaching students a foreign language. Together with information computer technology they help students to improve their knowledge of the subject and optimize the learning process. This paper presents a real experience of using the above technologies in the English class at school.

Key words: educational technologies; project method; cooperative learning; information computer technology; project; project work; project technique; research project; creative project; role-playing project; practice-oriented project; Learning Together; Jigsaw.

Одной из самых актуальных и сложных проблем современного образования является обучение устному общению на иностранном языке, повышение мотивации к овладению этим трудоёмким видом речевой деятельности. Очень часто ученики не видят практической пользы от полученных знаний, отсюда и низкая мотивация к изучению иностранного языка. К тому же многие учителя сами не готовы к инновациям, к преодолению традиционности в процессе обучения. Ведь проще и легче работать по старинке. Решить эту проблему, по моему глубокому убеждению, возможно только разнообразя процесс обучения за счёт используемых методов, приёмов, эффективных и доступных классно-урочной системе технологий обучения.

Реализация личностно-ориентированного подхода в обучении английскому языку невозможна, на мой взгляд, без творческого

применения таких современных педагогических технологий, как **метод проектов, обучение в сотрудничестве, а также ИКТ.**

«Скажи мне – и я забуду.

Покажи мне – и я запомню.

Вовлеки меня – и я научусь». Эти слова китайской пословицы стали девизом в моей работе.

Целью моей работы в школе является формирование и развитие активной творческой личности, способной и желающей участвовать в межкультурной коммуникации, диалоге культур. Достижению основной цели способствуют следующие задачи: формирование коммуникативной компетенции учащихся путём развития и совершенствования всех видов речевой деятельности; развитие познавательной активности учащихся; развитие творческих, креативных способностей школьников; развитие умений анализа и отбора информации по теме; развитие умений социализироваться через вовлечение в разные социальные роли; развитие умений работать в команде; воспитание толерантности и чувства коллективной ответственности за выполнение общего дела; поддержание интереса к изучению предмета; оптимизация процесса обучения иностранному языку;

Проектная методика позволяет комплексно использовать знания учащихся из разных областей при решении одной какой-то проблемы, даёт возможность применять полученные знания на практике, при этом выдвигая новые идеи. На мой взгляд, в проектной методике заложены большие возможности для развития школьников, так как она позволяет преодолеть инертность и безынициативность учащихся на уроках, боязнь говорить на английском языке из-за возможных ошибок в речи. Она развивает у учащихся самостоятельность, творчество, активность, так необходимые им в процессе обучения. Выполнение проектных заданий позволяет школьникам видеть практическую пользу от изучения иностранного языка, а отсюда у учащихся повышается интерес к предмету.

Проект – это самостоятельно планируемая и реализуемая работа учащихся, где каждый имеет возможность выразить свои собственные идеи в удобной для него творчески продуманной форме: коллаж, ролевая игра, альбом, совместная газета, словарь активной лексики по теме, дизайн дома, квартиры, учебного кабинета, реферат, доклад. Следует подчеркнуть, что ученик, а не учитель определяет содержание проекта и в какой форме пройдёт его презентация.

На своих уроках я обращаюсь к методу проектов на этапе творческого применения языкового материала.

Работа над проектом ведётся поэтапно. На каждом этапе решаются определённые задачи, намечается деятельность учителя и ученика.

По доминирующему в проекте методу выделяют *исследовательские, творческие, ролево-игровые, информационные, практи-*

ко-ориентированные. Исходя из предметно-содержательной области проекта, выделяют *монопроекты и межпредметные* проекты. По характеру координации это могут быть проекты с *открытой, явной координацией* и со *скрытой координацией*. По характеру контактов проекты могут быть *внутренние* и *международные*. По количеству участников проектов выделяют проекты *личностные, парные и групповые*. По продолжительности проведения проекты могут быть *краткосрочными, средней продолжительности, долгосрочными* [1] (до года и больше – творческие, например, «Моя первая книга на английском языке», исследовательские проекты).

Все типы проектов апробированы моими учениками в процессе обучения ИЯ. Проекты созданы почти по всем темам УМК для школ с углубленным изучением и много по общеобразовательной программе. Хочу сказать, что проектные задания выбирались при самом активном участии школьников. Конечно, не все проекты были очень успешными, но я считаю, что это одна из наиболее удачных форм контроля, стимулирующая речемыслительную деятельность учащихся, вызывающая у них живой интерес и здоровый азарт. А сейчас я хотела бы привести один из примеров проектных знаний, опробованных мною на практике.

Проектная работа по теме «Проблемы окружающей среды», 6 класс, 1 ч.

Проблема: Молодёжное движение «Are you green?» в защиту окружающей среды очень волнует экологическая ситуация Кольского севера. На региональный семинар были приглашены представители близлежащих регионов – северные соседи и представители Мурманской области. Нас попросили доложить о наших экологических проблемах, а они, в свою очередь, поделились тем, как решаются такие проблемы в других уголках земного шара. Также был объявлен конкурс на создание лучшей рекламы для привлечения общественности к проблемам окружающей среды. Были созданы следующие проекты:

1. Для участия в семинаре нужна высокая языковая подготовка, поэтому учащимися был создан **словарь слов по теме** (127 слов).

По доминирующему методу – **практико-ориентированный**. Исходя из предметно-содержательной области – монопроект. По характеру координаций – открытый. По характеру контактов – внутренний. По количеству участников – личностный. По продолжительности – средний.

2. «Экологическая ситуация в Мурманской области»

По доминирующему методу: **ролево-игровой** (социальные роли: учащиеся, озабоченные экологической ситуацией в Мурманской области); монопроект (работа предусматривала применение знаний из географии МО). По характеру координаций – открытый.

По характеру контактов – внутренний. По количеству участников – парный. По продолжительности – средний.

3. «Климат в Мурманской области»

По доминирующему методу: **ролево-игровой** (социальные роли: учащиеся, озабоченные изменением климата в Мурманской области, причинами, вызывающими потепление); Исходя из предметно-содержательной области – монопроект. По характеру координаций – открытый. По характеру контактов – внутренний. По количеству участников – парный. По продолжительности – средний.

4. «Пути решения экологических проблем в США».

Учащиеся собрали интересный материал о том, как решаются подобные проблемы за рубежом. По доминирующему методу – **смешанный (информационно-игровой: информационный** (новая информация для учащихся), **игровой** (социальные роли: представители Green Peace). Исходя из предметно-содержательной области – монопроект. По характеру координаций – открытый. По характеру контактов – внутренний. По количеству участников – групповой. По продолжительности – средний.

5. «Проблемы окружающей среды».

По доминирующему методу – **творческий**. Исходя из предметно-содержательной области – монопроект. По характеру координаций – открытый. По характеру контактов – внутренний. По количеству участников – групповой. По продолжительности – средний.

6. «Давайте спасём нашу планету». **Творческий** групповой монопроект с открытой координацией, внутренний, по продолжительности средний. Одна из групп сшила крошечные футболки, и на каждой дети написали слова в защиту окружающей среды. Этот проект был отмечен как самый красочный и самый впечатляющий.

Проектная методика характеризуется высокой коммуникативностью, активным включением учащихся в учебную деятельность. Создаётся прочная языковая база у обучаемых. Использование метода проектов на уроках английского языка создаёт условия развития личности школьника.

Наряду с использованием проектной методики я внедряю в процесс обучения английскому языку другую, не менее интересную, на мой взгляд, технологию – **обучение в сотрудничестве**. Существует несколько вариантов обучения в сотрудничестве. Один из вариантов этой технологии – **Learning Together** («Учимся вместе») разработан Д. Джонсоном в 1987 г. [2]. Например, работая с группой 9А класса над темой «СМИ», мы решили выпустить журнал под названием «Подростки» (“TEENS”), который осветил бы разные стороны их школьной жизни. Я разделила учащихся на группы по 2–3 человека. Каждая группа получила индивидуальное задание, которое являлось частью большой темы, над которой работала вся учебная группа. Все вместе составили план совместной работы.

Каждой группе было дано задание подготовить свою часть работы. Например, первая группа отвечала за внешнее оформление журнала, которое должно было привлечь внимание их сверстников. Краткая аннотация и содержание способствовали достижению конечной цели. Вторая группа рассказала о последних новостях класса. Третья группа провела опрос и выяснила музыкальные предпочтения своих друзей. Ответы были оформлены в музыкальном стиле. Получилось очень оригинально. Четвёртая рассказала о спортивных увлечениях и достижениях класса. Пятая провела анкетирование и красочно оформила ответы учащихся на вопрос «Что ты предпочитаешь: кино или книги?» Все ответы сопровождалась кадрами из фильмов и краткой аннотацией, а также иллюстрациями из книг. Следующая страница нашего журнала была посвящена молодёжной моде. Огромный интерес у читателей вызвали страницы, повествующие о компьютерных играх. И последние страницы познакомили нас с планами на будущее наших журналистов. Примерами воплощения этого варианта могут быть такие проекты, как «Новый универсальный магазин в родном городе», «Новый музей», «Наша школа» и др. Идеи ребят оказались очень интересными.

Второй вариант обучения в сотрудничестве – **Jigsaw** (у нас он известен как «пила»), разработанный профессором Э. Аронсоном в 1978 г. [2] и адаптированный мною применительно к уроку, находит наилучшее применение на моих занятиях при чтении текстов с полным пониманием и их обсуждением. Следует подчеркнуть, что он наиболее эффективен на средней и старшей ступени обучения.

Работа проходит по следующей схеме:

1 этап. **«Деление на группы и распределение заданий»**. После объявления задач урока формирую группы учащихся с учётом психологической совместимости детей. При этом в каждой группе должны быть сильный, средний и слабый ученик (девочки и мальчики). Составы групп можно менять. Далее я делю текст на смысловые части. Если в каждой группе по 4 человека, то делю на четыре части. Они в свою очередь распределяют между собой отрывки для прочтения. Каждый ученик читает только свой отрывок. Задача: понять основное содержание.

2 этап. **«Встреча экспертов»**. Учащиеся из разных групп, читавшие один и тот же отрывок, встречаются и обмениваются информацией. Задача: детально изучить свой отрывок с целью полного понимания содержания. На этом этапе разрешаю учащимся пользоваться словарём.

3 этап. **«Возвращение в свои группы»**. Эксперты возвращаются в свои группы и обмениваются информацией. Задача: содержание всего текста должно быть понятно каждому члену группы.

4 этап. **«Контроль учителем (или товарищами из другой группы)»**. Задаю вопросы каждой группе, прошу любого

ученика ответить на мой вопрос по прочитанному тексту. Учащийся вправе дополнить ответ своего товарища. Вопросы могут задавать члены других групп.

5 этап. **«Оценка учителем работы»**. Каждой группе выставляется одна (одинаковая) оценка. Если слабый ученик в состоянии изложить результаты совместной работы группы, ответить на вопросы других групп, значит, цель достигнута и группа справилась с заданием. Цель любого задания – овладение материалом каждым учеником группы. В данном случае: читая только одну часть текста, каждый ученик осваивает содержание всего текста.

Применение ИКТ на уроке, несомненно, повышает интерес учащихся к изучению и использованию иностранного языка как необходимого средства существования в современном мире. Уже давно я использую *компьютер* при обучении учащихся английскому языку. Вначале это был тестовый контроль знаний учащихся по УМК «Английский язык» О. В. Афанасьевой, И. В. Михеевой для 8 класса. Учащиеся с большим интересом проходили тестирование по каждой теме учебника на компьютере. Затем была написана следующая контролирующая программа для 9 класса, которая также часто использовалась мною на уроке. Затем пришли готовые электронные пособия “Test Your Grammar with Oxford Practice Grammar”, “Bridge to English” и другие. А вскоре в нашей школе появились Интернет и интерактивная доска. Сегодня активно использую *ресурсы Интернета* на своих уроках. Например, в 10 классе, изучая тему «Западные демократии», некоторые уроки провожу в компьютерном классе, где учащиеся знакомятся с политическим устройством Великобритании и США, совершают прогулки по Белому Дому, узнают много нового о работе Британского парламента. Учащиеся 6А класса, изучая тему «Англия», знакомятся подробно с королевской семьей, её интересами и предпочтениями. На сайте «study.english» учащиеся 7А и 8А класса совершенствуют грамматические навыки по теме «Артикли», «Видо-временные формы английского глагола», «Сослагательное наклонение», «Модальные глаголы» и т. д. А учащиеся вторых классов осваивают алфавит, цвета в занимательной форме. Компьютер я использую на своих занятиях для формирования, развития и совершенствования фонематических, лексических и грамматических навыков.

Интерактивная доска – сравнительно новое для нашего города средство обучения иностранному языку. На своих уроках использую интерактивную доску для презентации учебного материала по предмету, учащиеся защищают свои проекты на заключительных уроках темы, а также пишут, рисуют, проходят тестирование, совершенствуя свои лексические и грамматические знания. Помимо интересного содержания презентаций, выполнение занимательных упражнений на интерактивной доске повышает эффективность

процесса обучения английскому языку и способствует повышению внутренней мотивации учащихся к учебе в целом.

Современные образовательные технологии: метод проектов, обучение в сотрудничестве и ИКТ оптимизируют процесс обучения, приносят удовлетворение от положительных результатов на фоне доминирующей роли английского языка как языка международного общения.

Библиографический список

1. Полат Е. С. Метод проектов на уроках иностранного языка // Иностранные языки в школе. – 2000. – № 2.
2. Полат Е. С. Обучение в сотрудничестве // Иностранные языки в школе. – 2000. – № 1.

ИНТЕРАКТИВНЫЕ МЕТОДЫ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

И. А. Неживлева

МОУ СОШ №21, г. Челябинск, Россия

Summary. The article highlights the interactive methods of teaching foreign languages. The article is mainly focused on two interactive learning approach: creative tasks and work in small groups. Describing the pedagogical conditions necessary for the implementation of learning in the educational process.

Key words: interactive methods; creative tasks; work in small groups; the educational process.

Государственный образовательный стандарт предъявляет высокие требования к современному школьнику. Короткие сроки, большой объём информации и высокие требования к знаниям и умениям школьника – всё это современные условия образовательного процесса. Для удовлетворения таких высоких запросов необходимы новые подходы к организации учебного процесса. Поэтому сегодня в методике преподавания иностранных языков наметилась тенденция к переходу от коммуникативного подхода к его разновидности – интерактивному подходу.

Интерактивный ("Inter" – это взаимный, "act" – действовать) – означает взаимодействовать, находится в режиме беседы, диалога с кем-либо. Другими словами, в отличие от активных методов, интерактивные ориентированы на более широкое взаимодействие учеников не только с учителем, но и друг с другом и на доминирование активности учащихся в процессе обучения.

Суть интерактивного обучения состоит в том, что учебный процесс организован таким образом, что практически все учащиеся оказываются вовлечёнными в процесс познания, они имеют воз-

возможность понимать и рефлексировать по поводу того, что они знают и думают. Совместная деятельность учащихся в процессе познания, освоения учебного материала означает, что каждый вносит свой особый индивидуальный вклад, идёт обмен знаниями, идеями, способами деятельности. Причём, происходит это в атмосфере доброжелательности и взаимной поддержки, что позволяет не только получать новое знание, но и развивает саму познавательную деятельность и навыки взаимодействия, переводит её на более высокие формы кооперации и сотрудничества. Интерактивная деятельность на уроках предполагает организацию и развитие диалогового общения, которое ведёт к взаимопониманию, взаимодействию, к совместному решению общих, но значимых для каждого участника задач. Интерактивное обучение исключает доминирование как одного выступающего, так и одного мнения над другим. В ходе диалогового обучения учащиеся учатся критически мыслить, решать сложные проблемы на основе анализа обстоятельств и соответствующей информации, взвешивать альтернативные мнения, принимать продуманные решения, участвовать в дискуссиях, общаться с другими людьми. Для этого на уроках организуются индивидуальная, парная и групповая работа, применяются исследовательские проекты, ролевые игры, идёт работа с документами и различными источниками информации, используются творческие работы. Место учителя в интерактивных уроках сводится к направлению деятельности учащихся на достижение целей урока.

Костяком интерактивных подходов являются интерактивные упражнения и задания, которые выполняются учащимися. Основное отличие интерактивных упражнений и заданий в том, что они направлены не только и не столько на закрепление уже изученного материала, сколько на изучение нового. Современная педагогика богата целым арсеналом интерактивных подходов, среди которых можно выделить следующие:

- Творческие задания;
- Работа в малых группах;
- Обучающие игры (ролевые игры, имитации, деловые игры и образовательные игры);
- Использование общественных ресурсов (приглашение специалиста, экскурсии);
- Проектная методика (социальные проекты, соревнования, радио и газеты, фильмы, спектакли, выставки, представления, песни и сказки);
- Разминки;
- Изучение и закрепление нового материала (интерактивная лекция, работа с наглядными пособиями, видео- и аудиоматериалами, «ученик в роли учителя», «каждый учит каждого»,

мозаика (ажурная пила), использование вопросов, Сократический диалог);

- Обсуждение сложных и дискуссионных вопросов и проблем («Шкала мнений»), ПОПС-формула, проективные техники, «Один – вдвоём – все вместе», «Смени позицию», «Карусель», «Дискуссия в стиле телевизионного ток-шоу», дебаты, симпозиум);
- Разрешение проблем («Дерево решений», «Мозговой штурм», «Анализ казусов», «Переговоры и медиация», «Лестницы и змейки»).

Рамки одной статьи не позволяют рассмотреть все интерактивные методы, применяемые на современном этапе в обучении иностранным языкам, поэтому обратимся лишь к двум.

Творческие задания. Под творческими заданиями на уроках английского языка мы понимаем такие учебные задания, которые требуют от учащихся не простого воспроизводства информации, а творчества, поскольку задания содержат больший или меньший элемент неизвестности и имеют, как правило, несколько подходов. Творческое задание составляет содержание, основу любого интерактивного метода. Творческое задание (особенно практическое и близкое к жизни обучающегося) придаёт смысл обучению английскому языку, мотивирует учащихся. Неизвестность ответа и возможность найти своё собственное «правильное» решение, основанное на своём персональном опыте и опыте своего коллеги, друга, позволяют создать фундамент для сотрудничества, сообучения, общения всех участников образовательного процесса, включая педагога. Выбор творческого задания сам по себе является творческим заданием для педагога, поскольку требуется найти такое задание, которое отвечало бы следующим критериям:

- не имеет однозначного и односложного ответа или решения;
- является практическим и полезным для учащихся;
- связано с жизнью учащихся;
- вызывает интерес у учащихся;
- максимально служит целям обучения;

Если учащиеся не привыкли работать творчески, то следует постепенно вводить сначала простые упражнения, а затем всё более сложные задания.

Работа в малых группах. Работа в малых группах – это одна из самых популярных стратегий, так как она даёт всем учащимся (в том числе и стеснительным) возможность участвовать в работе, практиковать навыки сотрудничества, межличностного общения (в частности умение активно слушать, вырабатывать общее мнение, разрешать возникающие разногласия). Всё это часто бывает невозможно в большом коллективе. Работа в малой группе – неотъемлемая часть многих интерактивных методов, например таких, как мо-

заика, дебаты, общественные слушания, почти все виды имитаций и др. При организации групповой работы на уроках английского языка, следует обращать внимание на следующие её аспекты:

- убедиться, что учащиеся обладают знаниями и умениями, необходимыми для выполнения группового задания. Нехватка знаний очень скоро даст о себе знать – учащиеся не станут прилагать усилий для выполнения задания.
- стараться сделать свои инструкции максимально чёткими. Маловероятно, что группа сможет воспринять более одной или двух, даже очень чётких, инструкций за один раз, поэтому надо записывать инструкции на доске и (или) карточках.
- предоставлять группе достаточно времени на выполнение задания.

Реализация интерактивного обучения в образовательном процессе требует, на наш взгляд, от педагога создания определённых условий, предоставляющих разнообразные возможности для организации учебного процесса. К таким педагогическим условиям можно отнести:

1. Психологическую атмосферу, созданную в аудитории;
2. Нормы совместной работы, выработанные педагогом совместно с учащимися;
3. Тип коммуникации, реализуемый в образовательном процессе;
4. Расположение мебели, оборудование учебной аудитории;
5. Различные материалы, которые педагог и учащиеся могут использовать в своей деятельности на занятии.

Библиографический список

1. Букатов В. М. Педагогические таинства дидактических игр. – 2-е изд., испр. и доп. – М., 2003. – 152 с.
2. Гладилина И. П. Некоторые приемы работы на уроках английского языка // Иностранные языки в школе. – 2003. – № 3.
3. Кавтарадзе Д. Н. Обучение и игра. Введение в активные методы обучения. – М., 1998.

ФОРМИРОВАНИЕ МОТИВАЦИИ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

Н. В. Каткова

Ноябрьский колледж профессиональных
и информационных технологий, г. Ноябрьск, Россия

Summary. The article deals with the problem of English language learning. It is necessary to form knowledge motivation to promote the constant interest in learning. The author describes the examples of motivation formation in communicative practice at the English lessons.

Key words: English language; learning; knowledge motivation.

Большинство школьных предметов представлены в массовых профессиях как знания, без которых профессиональная деятельность была бы затруднена. Почти все считают, что в той или иной степени овладели в школе математикой, физикой, географией и другими предметами, но очень осторожно высказываются об иностранном языке. И буквально единицы полагают, что после завершения школьного обучения они владеют языком.

В настоящее время формирование познавательной мотивации необходимо, так как это придаёт деятельности учащихся особый личностный смысл, благодаря чему изучение учебного предмета приобретает для него самостоятельную ценность [1, с. 8]. В основе познавательной мотивации лежит “бескорыстная жажда познания”, “неудержимое стремление познать всё новое и новое”. При такой мотивации учащийся с большой лёгкостью справляется с трудностями.

Первоочередным условием формирования коммуникативной компетенции и повышения интереса к предмету “Иностранный язык” является формирование коммуникативной мотивации. Так какие же условия необходимо соблюдать, чтобы воспитать положительную мотивацию? Вот важнейшие из них:

- градуировать цели обучения и планомерно знакомить с ними учащихся;
- необходимо производить контроль и оценку исходного, текущего и итогового отношения к иностранному языку как учебному предмету в целом;
- регулярно знакомить учеников с методическими приёмами обучения.

Но, как показывает практика, наиболее действенным средством развития положительной мотивации является включение интеллектуальной деятельности соревновательного характера [1, с. 5]. Это и ролевые игры, и участие в различной проектной деятельности, КВНы, викторины, игровые моменты на уроках иностранного языка.

Игра несёт в себе большой положительный момент в формировании коммуникативной мотивации, ведь в основе любого обще-

ния лежит решение проблемы, которая обсуждается в жизненной ситуации. Ситуация и есть основа общения, а процесс коммуникации – это непрерывный, динамичный ряд сменяющих друг друга ситуаций. Чтобы ученик комфортно чувствовал себя в реальной жизни, учитель должен моделировать подобные ситуации общения. В этом случае целесообразно использовать на уроках иностранного языка ситуативно-ролевые игры.

Ещё одним эффективным средством формирования положительной мотивации является наглядность [2, с. 12]. Но наглядность не должна рассматриваться только как простая демонстрация конкретного предмета. Понятие “наглядность” неотделимо от понятия “мышление”, оба эти процесса взаимосвязаны. В обучении очень важно научить ребёнка мыслить, ведь закреплению подлежат языковые явления, а не предметы, о которых мы говорим на том или ином языке. Высказывая мысль на родном языке, ученик направляет внимание на то, что сказать, в какой последовательности. Это делается на основе автоматизма. Говоря же на иностранном языке, ученик обращает внимание на отбор языковых средств. У него в этом случае формируется мыслительное содержание, а ведь именно “мысль является предметом говорения как вида речевой деятельности”. Именно мыслительное содержание стимулирует к высказыванию.

На основе взаимодействия учащихся с действительностью возникает коммуникативная мотивация, т. е. потребность в общении, которую можно достичь, если показать в течение 2–3 минут в начале урока специально разработанный вид внешней наглядности: рассказ, сюжетную картину, фильм-эпизод, теле- или диафильм. Средствами внешней наглядности задаются смысловое содержание и логическая последовательность высказывания, т. е. создаётся смысловая опора говорения. Но здесь учитель должен стремиться использовать на уроке не столько внешнюю наглядность, основанную на ощущениях, сколько внутреннюю, которая базируется на образе представления. Самый распространённый вид внешней наглядности – это картинки. Картинки могут иллюстрировать тексты или упражнения. Учащиеся описывают их или действующих лиц, составляют вопросы или ответы по картинкам. Эти картинки могут быть остросюжетными, приключенческими или связанными с проблемами современности. И. С. Кон считает, что “единственный способ вызвать глубокий эмоциональный отклик подростка – поставить его перед близкой ему проблемой, заставляющей самостоятельно размышлять и формулировать вывод”.

Итак, можно сделать следующий вывод: внешняя наглядность должна быть смысловой, тогда она сможет обеспечить коммуникативную мотивацию. Необходимо, чтобы она соответствовала возрастным особенностям учащихся. В её основе должны находиться

проблемы, волнующие человека, стоящего на пороге самостоятельной жизни.

Возможности использования Интернет-ресурсов огромны. Глобальная сеть Интернет создаёт условия для получения любой необходимой учащимся и учителям информации, находящейся в любой точке земного шара: страноведческий материал, новости из жизни молодёжи, статьи из газет и журналов, необходимую литературу и т. д. [3, с. 7].

На уроках английского языка с помощью Интернета можно решать целый ряд дидактических задач: формировать навыки и умения чтения, используя материалы глобальной сети; совершенствовать умения письменной речи учащихся; пополнять словарный запас; формировать устойчивую мотивацию к изучению английского языка.

При работе с компьютерными технологиями меняется и роль педагога, основная задача которого – поддерживать и направлять развитие личности учащихся, их творческий поиск. Отношения с учениками строятся на принципах сотрудничества и совместного творчества. В этих условиях неизбежен пересмотр сложившихся сегодня организационных форм учебной работы: увеличение самостоятельной индивидуальной и групповой работы учащихся, отход от традиционного урока с преобладанием объяснительно-иллюстративного метода обучения, увеличение объёма практических и творческих работ поискового и исследовательского характера. В данном виде сотрудничества Интернета и урока часто используется проектная форма учебной деятельности. Проект предполагает самостоятельную исследовательскую работу школьников, в процессе которой ребята ищут способ решения некоторой комплексной многоуровневой задачи. На данном уроке учащиеся готовятся к созданию и ведению собственного совместного диалога на английском языке с целью дальнейшего общения с учащимися других стран.

Библиографический список

1. Алексеева Д. Н. Методика преподавания иностранных языков. – СПб., 2005.
2. Гальскова Н. Д. Современная методика обучения иностранным языкам: пособие для учителя. 2-е изд.. – М.: АРКТИ, 2003.
3. Пассов Е. И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению. – М., 2004.

О НЕКОТОРЫХ АСПЕКТАХ ОРГАНИЗАЦИИ УПРАВЛЯЕМОЙ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ

Е. Л. Евдокимова

Белорусский государственный педагогический
университет, г. Минск, Беларусь

Summary. In the article the author examines a problem of how students forms her skills and knowledge that allow for successful independent study of a foreign language while being a student as well as after finishing school. The article is based on a practical experience of the author and analysis of domestic and foreign experiences in organizing a guided independent student work. The article emphasizes a need to have an instructor training a student on how to organize a studying process, determine educational needs and preferences, develop a learning strategy. By reviewing educational processes in the country, the author shows interdependency between educational goals, methods and forms of the foreign language teaching process and educational needs and values of the society.

Key words: guided independent work; knowledge; skills; adaptation; Internet resources.

Изучению иностранных языков всегда придавалось большое значение. Правда, на разных этапах формирования в обществе образовательных ценностей и потребностей цели и задачи, а значит, и формы, методы, приёмы обучения языкам содержали определённые различия. Не углубляясь в ретроспективный анализ проблемы, коснёмся нескольких примеров. В XIX – начале XX веков в учебных заведениях Российского государства, и соответственно белорусских земель, изучению иностранных языков, «живых» и «мёртвых» (современных и древних), отводилось внушительное количество учебных часов. В первом учебном плане для средних школ Беларуси, утверждённом Уставом училищ Виленского учебного округа от 1803 года, на изучение иностранных языков выделялось около 40 % всего учебного времени. При этом ученики по желанию могли изучать иностранные языки и во внеурочное время. Причиной такого почтительного отношения к дисциплине являлось то, что наряду с коммуникативной ролью иностранным языкам вполне справедливо приписывалась функция, аналогичная той, которая закреплялась за математическими дисциплинами, – «развитие качеств ума», таких как логика, память, вербальное мышление. Отсюда такое изобилие в гимназических курсах обучения языкам замысловатых грамматических заданий, экстемпоралий, двусторонних переводов. В советской школе изучению иностранных языков отводилась роль второстепенного, а в отдельные годы и вовсе маловажного предмета, поскольку было очевидным, что иностранные языки как средство общения в условиях культурной и политической изоляции страны, навряд ли понадобятся выпускнику. Но сама идея классического об-

разования существенно поблекла бы с отказом от изучения иностранных языков: предполагалось, что каждый образованный человек должен стремиться прочитать Бальзака или Байрона на языке оригинала. Следствием такого подхода было то, что формирование и закрепление умений устной и письменной речи осуществлялось по хорошо известной не одному поколению формуле: чтение – перевод – пересказ. Коммуникативные методы были не в фаворе. Не потому ли мало кто из представителей старшего поколения может блеснуть знанием иностранного языка! Сегодня знание иностранного языка, одного или желательного уже нескольких, не будет преувеличением сказать, жизненно необходимо. Деловые отношения, учёба, отдых, личные контакты и в целом «космополитизация» всей нашей жизни, нашего сознания вывели обучение иностранным языкам на одну из приоритетных орбит. В настоящее время под эффективным обучением иностранным языкам в условиях непрерывного образования понимается не только работа над освоением собственно языка, которая позволит обучающемуся достигнуть определённого уровня языковой компетенции, но и формирование у учащегося знаний, умений и навыков, позволяющих ему организовывать, успешно осуществлять и контролировать самостоятельное изучение языка как в период обучения в учебном заведении, так и по его завершению. Репродуктивная парадигма освоения иностранных языков уступает место активной парадигме.

Обучение иностранным языкам, на самом деле, означает «обучение изучению иностранного языка». Обучать, значит, помогать учиться, формировать потребность в постоянном самообразовании. Данный тезис не представляет собой ничего существенно нового в методике преподавания иностранных языков. Новыми являются условия, в которых сегодня осуществляется изучение иностранных языков. Всё активнее в образовательный процесс внедряются более современные и совершенствуются традиционные педагогические технологии, расширяется единое информационно-образовательное пространство, охватывающее самые разнообразные электронные источники информации (виртуальные библиотеки, консультационные службы, электронные учебные пособия и т. д.). Очевидно, что универсальной и продуктивной формой подготовки учащихся к автономному освоению иностранного языка является организация в рамках учебного курса самостоятельной работы обучаемых. Самостоятельная работа рассматривается сегодня как один из приоритетных векторов образовательного процесса. На мировом образовательном пространстве, в частности, в европейской и американской высшей школе, управляемая самостоятельная работа, в той или иной форме, уже давно в действии. В отечественной дидактике роль самостоятельной работы тоже никогда не умалялась. Менялись только её формы, удельный вес в общем учебном процессе, варьировалось

определение её задач и содержание. Актуализация понятия управляемой, или контролируемой самостоятельной работы и активное включение её в учебный процесс в общеобразовательной школе обусловлены как необходимостью учёта международных тенденций, так и потребностями отечественного образования. В педагогической литературе последних лет существует немало разноречий в толковании сущности УСР. Но педагоги едины в констатации её важности, в определении её целей и задач. По-разному дидакты оценивают роль преподавателя в организации самостоятельной работы, степень «задействования» его в этом процессе. По мнению одних авторов, учащийся приобретает и совершенствует свои знания, умения и навыки, накапливает опыт практической деятельности, последовательно «руководствуясь специальными методическими указаниями преподавателя» [2]. Другие в УСР предлагают перенести центр тяжести на собственно самостоятельную деятельность обучающихся, результатом которой является самообразование. Организующей роли педагога отводится более скромное место [1]. В современных зарубежных исследованиях не принимается трактовка самостоятельности, если обучаемому предоставляется возможность учиться в режиме самостоятельного доступа к подготовленной преподавателем/экспертом информации, так как ему в этом случае отводится роль «пассивного потребителя» [4, 5]. У обучающегося формируется стереотип: «самостоятельное изучение» возможно только при наличии материала, подготовленного экспертом [3].

Не ставя перед собой цель рассмотреть всесторонне и исчерпывающе проблему УСР, затронем лишь несколько её аспектов. Если исходить из концепции «обучать значит учить учиться», то и под управляемой самостоятельной работой студентов можно понимать «научение» изучающего иностранный язык самостоятельно организовывать свою учебную деятельность, что следует рассматривать как высшую цель работы преподавателя. Организация самостоятельной работы по изучению иностранного языка (как, впрочем, и любой другой учебной дисциплины) предполагает определение целей обучения, и соответственно, содержания обучения. Затем подбираются методы обучения, которыми будут достигаться поставленные цели, и модальность их использования. Не менее важно умение в процессе изучения иностранного языка использовать адекватные способы и формы промежуточного контроля и, конечно, оценки полученных знаний. Таким образом, изучающий иностранный язык должен определить, прежде всего, цель предстоящей работы. Надлежит максимально индивидуализировать требования и запросы изучающего язык. «Изучить иностранный язык» – звучит концептуально. Но, как правило, подобная постановка цели не приводит к умению успешно решать коммуникативные или, например, узкопрофессиональные задачи. Сегодня изучающий язык хочет стать, прежде все-

го, «пользователем». Знание иностранного языка в большинстве случаев не рассматривается уже просто как обязательная составляющая общего образования. Язык необходим для вполне конкретных целей, которые изучающий язык и должен для себя чётко определить. Учёт личностной составляющей, определение познавательных предпочтений, разработка индивидуальной познавательной стратегии – именно здесь и потребуется помощь преподавателя.

Особенно уместной будет помощь преподавателя в корректировке разработанной учебной программы путём адаптации её к индивидуальным способностям и личностным особенностям изучающего язык. Таким, как, например, как волевые качества, то есть способность учащегося прилагать волевые усилия для достижения цели, преодолевать трудности в процессе учёбы, способность к концентрации и анализу, чувство ответственности, умение концентрировать внимание, степень мотивированности, наличие уже сформированных умений и навыков учебной работы. При составлении учебной программы необходимо учитывать и вполне объективные факторы. Например, характер деятельности изучающего язык, степень занятости и даже конкретные материальные условия, которыми располагает ученик (например, доступ к интернету, приобретение последних выпусков учебной литературы и т. п.).

Помогая изучающему иностранный язык организовать процесс самостоятельной учебной работы, педагог способствует повышению его методической компетенции, для чего ориентирует его в многообразии составляющих сегодня учебно-методическое обеспечение изучения иностранных языков средств и возможностей. Отдавая должное научно-методическому комплексу, преподаватель подсказывает пути создания естественного языкового окружения, включения языка в личное пространство учащегося. С тем, чтобы иностранный язык стал его постоянным «спутником», изучающий язык учится обращать внимание на его присутствие в повседневной жизни (любимые песни, книги, фильмы, мультфильмы, иллюстрированные периодические издания на иностранном языке, товарные упаковки продуктов, аннотации к зарубежным товарам). Такой подход не только открывает новые лексические ресурсы, но и обеспечит позитивный эмоциональный эффект в освоении иностранного языка.

Самым привлекательным и действенным способом обеспечения информационного комфорта в изучении иностранного языка, как, впрочем, и обучения в целом, в последние десятилетия признано использование интернета. Интернет позволяет сегодня решать в образовании самые разнообразные задачи. Его можно продуктивно использовать в самостоятельной работе как при изучении, так и контроле и самоконтроле усвоения знаний. В мировой системе действует большое количество учебных программ, основывающихся на возможностях интернета. Однако, несмотря на неоспоримость ре-

зультативности привлечения Интернет-ресурсов к решению образовательных задач, перспективы и границы использования интернета являются "горячими вопросами" для каждой страны отдельно и для мирового образовательного сообщества в целом. Анализ мирового опыта привлечения интернета к решению образовательных задач содержит в большей степени констатацию трудностей, проблем и опасений, нежели позитивные результаты. В настоящее время в мире в среднем из каждых 20-ти образовательных программ с использованием интернета на практике применяются лишь 2–3 [3, 69]. Бесспорно, что современная автодидактика не должна пренебрегать возможностями интернета, не знаящими пределов ни во времени, ни в пространстве. Однако педагог, помогающий учащемуся организовать процесс самостоятельного овладения умениями и навыками иноязычной речи, должен принимать во внимание то, что транскультурная природа интернета порождает проблему правового и общественного контроля за информацией, предоставляемой Интернет-ресурсами. В контексте рассматриваемого вопроса заслуживает внимания и дискутируемая сегодня мировым сообществом проблема угрозы, которую несет международная культура развитых стран посредством интернета для локальных культур.

Таким образом, самостоятельная работа изучающих иностранный язык должна быть максимально персонифицированной и гибкой, и при этом главными требованиями к организации данной формы учебной деятельности должны оставаться научность, адекватность, компетентность.

Библиографический список

1. Лобанов А. П., Дроздова Н. В. Управляемая самостоятельная работа студентов в контексте инновационных технологий. – Минск: РИВШ, 2005. – 107 с.
2. Сергеевкова В. В. Управляемая самостоятельная работа студентов. Модульно-рейтинговая и рейтинговая системы. – Минск: РИВШ, 2005. – 131 с.
3. L'autonomie de l'apprenant en langues vivantes : Recherche et développement. – Strasbourg : Council fon Europe Publ., 1997. – 227 p.
4. L'enseignement ouvert et à distance : tendances, considérations politiques et stratégiques. – Paris : UNESCO, 2003. – 100 p.
5. Les auto-apprentissages: Coordonné par Louis Porcher. – Tunis : Hachette, 2002. – 157 p.

К ПРОБЛЕМЕ ЯЗЫКОВОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ НА ЗАНЯТИЯХ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В ВЫПУСКНОМ КЛАССЕ

Е. В. Мачнева

Средняя общеобразовательная школа № 54,
г. Москва, Россия

Summary. Methods of teaching foreign language can be built using the attraction of the material, based on similar units in their native language at different levels: linguistic competence requires knowledge of the language itself, its structure and functioning of linguistic rules, including spelling and punctuation.

Key words: ability; ability to apply knowledge; knowledge; skills; linguistic competence; consolidate knowledge; set of interrelated qualities.

Не секрет, что изучение иностранного языка учащемуся средней школы даётся намного легче, чем студенту. Сказываются не только физиологические (чем старше человек, тем труднее ему даётся процесс ознакомления с новыми языковыми единицами), но и психологические особенности. Поэтому так сложно выстроить правильную методику, которая бы не отстраняла старшеклассника от процесса изучения иностранного языка, а наоборот, заинтересовывала бы его. Поэтому методика обучения иностранному языку может быть построена с использованием привлечения материала, опирающегося на схожие единицы в родном языке на разных его уровнях: языковая компетенция предполагает знание самого языка, его устройства и функционирования, языковых норм, в том числе орфографических и пунктуационных.

Следовательно, компетенция языка может быть рассмотрена как:

1) способность применять знания, умения, успешно действовать на основе практического опыта при решении задач общего рода (роль выпускника);

2) способность успешно действовать на основе практического опыта, умения и знаний при решении метапредметных задач (эту роль может выполнять учитель).

Ведь не случайно американский учёный Ноэм Хомский предложил рассматривать «языковую компетенцию» как полное знание о родном языке, которое позволяет «идеальному говорящему-слушающему» судить о правильности и осмысленности высказываний. Это знание описывается грамматикой, включающей в себя набор правил, регулирующих порождение всех возможных в данном языке структур предложений путём преобразования исходной конструкции, а также описание грамматических отношений в самих предложениях и между ними. Поэтому именно владение данной си-

стемой правил обеспечивает владение языком, иначе говоря, языковую компетенцию носителя.

Поскольку компетенция включает совокупность взаимосвязанных качеств личности (знаний, умений, навыков, способов деятельности), задаваемых по отношению к определённому кругу предметов и процессов и необходимых для качественной продуктивной деятельности по отношению к ним, следовательно, компетенция для выпускника – это образ его будущего, сдача ЕГЭ, перспективы поступления в вуз.

Для учащихся, обучающихся в общеобразовательных учреждениях с углубленным изучением языка, спектр языковой компетенции намного шире, чем для учащихся неязыковых общеобразовательных учреждений, где на иностранный язык отводится меньшее количество часов. Поэтому все знания, умения и навыки, полученные в средней неязыковой школе к моменту поступления в вуз либо превращаются в «остаточные» знания, либо вообще превращаются в некую иллюзорность.

Следовательно, перед учителем неязыкового общеобразовательного учреждения стоит непростая задача: 1) отработать навыки работы с языковыми единицами; 2) познакомить учащихся с лингвистическими структурами иностранного языка; 3) закрепить полученные знания при помощи трансмиссионных приёмов сопоставление схожих единиц из родного и иностранного языков; 4) обобщить полученные знания с целью применения их на практике, а именно при превращении единиц языковой компетенции в единицы коммуникативной компетенции.

К ПРОБЛЕМЕ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ ТЕРМИНОСИСТЕМЫ МЕТОДИКИ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ

С. Н. Макеева

**Московский городской педагогический университет,
г. Москва, Россия**

Summary. The article deals with the problem of systematizing the FLT terminology system and defines the term “linguadidactic competence” basing on a thorough analysis of the existing interpretations of the term and the subject matter of the corresponding field of study.

Key words: terminology system; linguadidactic competence; foreign language teacher.

Вопросы профессиональной подготовки учителя иностранного языка неизменно находятся в центре внимания исследователей, так как от уровня способности учителя реализовать на практике

идеи реформирования школы напрямую зависит успех всех нововведений. Поэтому сохраняют свою актуальность вопросы, связанные с формированием его методической компетенции, которую можно определить как интегративное свойство личности учителя иностранного языка, определяющее его готовность и способность эффективно решать методические задачи в процессе реализации целей обучения иностранным языкам. Методическая компетенция по праву трактуется как стержневой, ключевой элемент профессиональной компетентности учителя.

Данное понимание значимости методической компетенции, которое разделяется большинством учёных, сочетается, с одной стороны, с неоднозначностью её трактовки, а с другой, с использованием наряду с термином «методическая компетенция учителя иностранного языка» термина «лингводидактическая компетенция учителя иностранного языка». Это влечёт за собой необходимость разграничения данных терминов и в целом связано с проблемой стандартизации терминологической системы научной области «Теория и методика обучения иностранным языкам».

Специалисты в области терминоведения подчёркивают, что термины эффективно функционируют тогда, когда они функционируют как элементы определённой терминологической системы. Системность – важнейшее свойство термина. Оно проявляется прежде всего в том, что «система понятий (вместе с системой определений этих понятий) представляет собой логическую модель специальной области знаний и (или) деятельности, терминологическая система (терминосистема) – языковую модель этой области» [5, с. 119].

Вопросы стандартизации методических терминов неоднократно поднимали М. В. Ляховицкий, И. Л. Бим, Б. А. Глухов, А. Падрон, А. Н. Щукин и др. С точки зрения М. В. Ляховицкого, рационально построенный терминологический аппарат методики предполагает существование однозначных терминов, что в действительности трудно достижимо [8, с. 27]. И. Л. Бим видит причины существующего сейчас «беспредела» в использовании терминологии в потоке англоязычных заимствований и не всегда точном их переводе, в неумении избегать многозначности терминов, в неоправданном синонимичном использовании терминов, в субъективизме их трактовки, в стремлении усилить наукообразность текста за счёт терминологических излишеств [1, с. 33]. В результате неточность терминологического знака, его семантическая неустойчивость оказываются препятствием в сфере профессионального общения в области методики преподавания иностранных языков и создают препятствия для обмена информацией между участниками коммуникации в данной области деятельности. Поэтому в методических научных работах зачастую приходится уточнять значение используемого термина, а в целях популяризации достижений методической

науки среди преподавателей-практиков – порой сводить профессиональное общение до бытового уровня, при чтении же теоретического курса методики студентам – прибегать к различного рода разъяснениям [3]. Поскольку при передаче специальных знаний в процессе обучения используются чаще всего стандартизованные, подвергшиеся упорядочению термины, студенты в своей дальнейшей профессиональной деятельности испытывают трудности при чтении специальной литературы. Использование же при обучении студентов специально отобранной, устоявшейся терминологии способствовало бы не только формированию их профессионально-коммуникативной компетенции, но и стандартизации терминологического поля данной области.

Понять причины неупорядоченности терминологического поля методики преподавания иностранного языка, на наш взгляд, позволяет обращение к трактовке сущности термина.

Традиционно термин трактуется как «слово или словосочетание, обозначающее понятие специальной области знания или деятельности» [6, с. 508]. Сравним данную дефиницию с новейшим определением термина, которое предлагается в когнитивном терминоведении. Термин – «это динамическое явление, которое рождается, формируется и углубляется в процессе познания (когниции), перехода от концепта – мыслительной категории – к вербализованному концепту, связанному с той или иной теорией, концепцией, осмысляющей ту или иную область знания и (или) деятельности. В связи с историческим характером процесса познания и закрепления знания термин получает новое определение как вербализованный знак (лексическая единица того или иного языка для специальных целей в рамках того или иного естественного языка), могущий иметь ряд вариантов, зависящих от выбранной теории и степени глубины знания» [5, с. 21–22]. Данное определение не только объясняет такие явления в области методической терминологии, как омонимия, различное толкование терминов представителями различных научных школ и направлений, синонимия, но и подчёркивает непрерывность процесса научного познания. Развитие специальных знаний ведёт к приращению знания, которое выражается в форме словесно оформленных теорий, концепций, гипотез. В частности, развитие значения термина «лингводидактика» свидетельствует о проникновении учёных в процессы, связанные с овладением языком, что ведёт к необходимости номинации новых объектов познанной действительности. В. М. Лейчик предполагает, что «терминосистема отражает не просто систему понятий, а систему понятий определённой теории», что объясняет сосуществование нескольких эквивалентных теорий и, следовательно, нескольких терминосистем, относящихся к одной специальной сфере [5, с. 101].

Как отмечает С. В. Гринёв-Гриневич, в гуманитарных науках, к которым относится и методика обучения ИЯ, одним из факторов развития является постоянная борьба идей, которая отражается в прямо противоположном понимании терминов и в существенных различиях дефиниций, даваемых одному и тому же термину представителями различных школ и направлений, что приводит к неустойчивости значений терминов [4, с. 55]. А всплеск синонимии и полисемии может свидетельствовать о радикальных процессах в данной области знания – зарождении новых областей знания, смене господствующих теорий и т. д. [4, с. 196]. Описанные выше явления (существенные различия в дефинициях, полисемия, синонимия и т. д.) характерны для терминологии области методики обучения ИЯ. А в целом это подтверждает правильность характеристики нынешнего этапа развития методики обучения иностранным языкам как «революционного» [10, с. 176].

Названные выше процессы можно проследить, если использовать в качестве примера функционирование термина «лингводидактическая компетенция учителя иностранного языка». Данный термин в терминосистеме методики обучения иностранным языкам соотносится с термином «лингводидактика». Рассмотрим его подробно.

Под влиянием зарубежной науки в XX веке термин «лингводидактика», будучи первоначально заимствованным из зарубежной науки в сферу методики преподавания русского языка как иностранного, стал широко употребляться и во многих случаях потеснил и заменил термин «методика». Заметим, что понятие «методика обучения иностранным языкам» соотносится с предметом науки, которая данным термином определяется. В результате многих дискуссий было достигнуто понимание того, что в её предмет входит вся проблематика, связанная с изучением данной сферы действительности, а также проблемы развития самой методики как науки [7, с. 12–13]. А. А. Миролюбов относит к ним проблемы, связанные с определением иностранного языка как учебного предмета, проблемы, связанные с деятельностью ученика и учителя, проблемы, обеспечивающие развитие методической науки [7, с. 13].

Однако произошли попытки заменить устоявшийся в науке термин «методика» на другие термины и таким образом изменить устоявшуюся терминосистему. При этом использовались термины «методология», «лингвометодика», «лингводидактика». Не все исследователи признают необходимость существования термина «лингводидактика», тем не менее он употребляется всё чаще. Появляются многочисленные работы, посвящённые изучению лингводидактических аспектов, лингводидактических основ различных явлений и процессов в области преподавания ИЯ.

Следует отметить, что многие исследователи разграничивают термины «лингводидактика» и «методика» (Н. Д. Гальскова,

И. И. Халеева, А. А. Миролубов, А. Н. Щукин, А. А. Леонтьев, Л. В. Московкин, Г. М. Васильева, С. А. Вишнякова, И. П. Лысакова, М. Джусупов, А. М. Тевелевич и др.), хотя трактовка объектно-предметной области лингводидактики этими учёными несколько отличается.

По мнению И. И. Халеевой, «лингводидактика призвана разрабатывать основы методологии обучения иностранному (вообще неродному) языку применительно к различным искомым результатам такого обучения, – в то время как методика есть скорее научно обоснованное «искусство» продвижения вперёд (ср. греч *methodike* (*techne*)), т. е. «искусство» формирования рациональным способом соответствующих навыков и умений» [11, с. 199].

Убедительным представляется мнение о том, что существует определённая область (общая теория обучения языку), которая призвана объяснить, какие процессы лежат в основе овладения языком в условиях обучения. Лингводидактика, как отмечает Н. Д. Гальскова, на широкой междисциплинарной основе обосновывает и формулирует общие закономерности усвоения языка в учебных условиях, а методика «препарирует» их с точки зрения педагогических законов и практически реализует их в учебном процессе [7, с. 94].

Предметом исследования лингводидактики, как отмечает Н. Д. Гальскова, является: анализ языка как объекта усвоения/преподавания в различных учебных условиях; анализ механизмов усвоения, присвоения языка; обоснование природы ошибок (языковых, лингвострановедческих, культурологических) и механизмов их устранения; исследование лингводидактических особенностей преподавания и изучения языка в контексте многоязычия, индивидуальных и культурных особенностей учащихся, их возрастной специфики; анализ и обоснование факторов, определяющих полноту/неполноту владения языком [2, с. 26].

Важным аргументом в пользу трактовки лингводидактики как отдельной отрасли знания является наблюдение А. М. Тевелевич, которая подчёркивает, что уже можно говорить о специализированных оттенках значений терминов смежных наук, которые в процессе их функционирования в лингводидактическом контексте приобрели определённую автономию [9, с. 3].

Следовательно, лингводидактика позволяет ответить на вопрос «На основании каких закономерностей проходит процесс обучения?» А сферу действия методики можно ограничить рамками вопросов «Зачем? Чему? Как? Кого? Кто?»

Упорядоченность терминосистемы методики обучения иностранным языкам предполагает наличие последовательного соотношения между терминами, а значит между терминами «лингводидактика» и «лингводидактическая компетенция учителя иностранного языка». Однако в ходе исследования подходов к спосо-

бам номинации готовности и способности учителя ИЯ эффективно решать методические задачи в процессе реализации целей обучения иностранным языкам были обнаружены различные подходы к её пониманию. Она трактуется следующим образом:

- как эквивалент специальной профессиональной компетентности учителя ИЯ (Е. С. Глазырина, Е. Ю. Варламова, К. Э. Безукладников);

- в качестве эквивалента такой специальной компетенции в языковом образовании, которая обеспечивает готовность осуществлять педагогическую деятельность (А. В. Задорожная, Я. В. Шульга, Е. Г. Тарева), или как компонент, который является специфическим в педагогическом образовании (И. А. Лобырева, М. Ю. Михайлова);

- как составную часть бикультурной профессионально-педагогической компетенции учителя ИЯ, связанную с описанием, интерпретацией языковых единиц в учебных целях, составлением учебных языковых, лингвострановедческих, страноведческих и коммуникативно-речевых минимумов, составлением учебного социокультурного комментария и т. д. (В. В. Сафонова);

- термин «лингводидактическая компетенция» фактически замещает термин «методическая компетенция» (В. И. Кошелева, О. В. Сухих), но трактуется широко; исследователи подчёркивают необходимость учитывать лингводидактические знания и закономерности обучения, позволяющие принимать правильные методические решения;

- лингводидактическая и методическая компетенции учителя ИЯ являются разными, но непосредственно связанными между собой новообразованиями личности (А. М. Тевелевич); лингводидактическая компетенция связана с формированием механизмов овладения/усвоения ИЯ.

Разнообразие этих трактовок убеждает в необходимости развести термины «методическая компетенция» и «лингводидактическая компетенция учителя ИЯ», которые в терминосистеме методики обучения ИЯ связаны с соответствующими терминами «методика» и «лингводидактика».

Поскольку лингводидактика имеет свою объектно-предметную область, отличную от объектно-предметной области методики обучения ИЯ, термины для обозначения этих областей не должны быть синонимичными. Поэтому термины «лингводидактическая компетенция учителя иностранного языка» и «методическая компетенция учителя иностранного языка» также не могут соотноситься как целое и его часть. Более того, они не могут быть терминами-синонимами, как не являются синонимами термины «лингводидактика» и «методика». Только в таком случае эти термины будут обладать системностью как основным свойством терминов.

Таким образом, можно определить лингводидактическую компетенцию учителя иностранного языка как *интегративное свойство личности учителя иностранного языка, определяющее его готовность и способность реализовать цели обучения иностранным языкам на основе знания лингводидактических категорий, закономерностей усвоения иностранного языка в учебных условиях, умений применить эти знания при анализе языка, исследовании особенностей преподавания языка в контексте многоязычия, индивидуальных и культурных особенностей учащихся, интерпретации природы ошибок и т. д.*

Лингводидактическая компетенция проявляется в любом методическом действии учителя. Во многих случаях лингводидактический компонент можно вычленишь лишь аналитическим путём для фиксации на нём внимания в определённых целях. Процесс решения методической задачи предваряется исследованием лингводидактической основы методического действия.

Значимость лингводидактической компетенции учителя иностранного языка трудно переоценить. Чтобы современный учитель мог действовать не по строго предписанным правилам и при принятии решения мог сделать правильный выбор, ему следует знать, по каким законам протекает процесс овладения языком в учебных условиях, какие факторы влияют на этот процесс, какие процессы происходят при порождении речи, какова структура коммуникативной компетенции, какие изменения в личности учащегося происходят при изучении иностранного языка, какова структура вторичной языковой личности и т. д.

Библиографический список

1. Бим И. Л. Всегда ли инновации в области терминологии – следствие развития научного знания? // Иностранные языки в школе. – 2004. – № 3. – С. 30–33.
2. Гальскова Н. Д., Гез Н. И. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика. – М.: Издательский центр «Академия», 2009. – 336 с.
3. Глухов Б. А., Падрон А., Щукин А. Н. О терминах методики (постановка проблемы) / Русский язык для студентов-иностранцев: сборник методических статей. – № 26. – М.: Русский язык, 1990. – С. 210–228.
4. Гринёв-Гриневиц С. В. Терминоведение: учебное пособие для студентов высших учебных заведений. – М.: издательский центр «Академия», 2008. – 304 с.
5. Лейчик В. М. Терминоведение: предмет, методы, структура. – Издание 3-е. – М.: издательство ЛКИ, 2007. – 256 с.
6. Лингвистический энциклопедический словарь / гл. ред. В. Н. Ярцева. – М.: Сов. энциклопедия, 1990. – 685 с.
7. Методика обучения иностранным языкам: традиции и современность: коллективная монография / А. А. Миролубов и др.; под ред. А. А. Миролубова. – Обнинск: Титул, 2010. – 462 с.

8. Ляховицкий М. В. О некоторых базисных категориях методики обучения иностранным языкам // Иностранные языки в школе. – 1973. – № 1. – С. 27–33.
9. Тевелевич А. М. Учебный словарь лингводидактических терминов. – Омск: изд-во ОмГУ, 2007. – 80 с.
10. Традиции и новации в методике обучения иностранным языкам: Обзор основных направлений методической мысли в России / Г. М. Васильева, С. А. Вишнякова, И. П. Лысакова и др.; под ред. Л. В. Московкина. – Спб.: изд-во С.-Петерб. ун-та, 2008. – 235 с.
11. Халеева И.И. Основы теории обучения пониманию иноязычной речи (подготовка переводчиков). – М.: Высшая школа, 1989. – 238 с.

О ПОДГОТОВКЕ К ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПРАКТИКЕ СТУДЕНТОВ ПО ВТОРОМУ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

Ю. В. Барышникова

**Магнитогорский государственный университет,
г. Магнитогорск, Россия**

Summary. When having school practice future teachers experience language, methodical and psychological difficulties. Many of the problems can be removed from teaching practice by the students' careful preparation. It is very important that students should acquire good speech skills and habits in a foreign language so that they would be able to conduct a lesson in a foreign language and correct their pupils' mistakes. One of possible ways of coping with the difficulties is to professionally-oriented English classes, conducting part of the class by students themselves.

Key words: school practice; skills; professionally-oriented activity; classroom English; second foreign language.

Педагогическая практика, являясь первым шагом будущих учителей в профессию, позволяет студентам ощутить реальный процесс своей будущей профессиональной деятельности, создаёт реальные условия для формирования педагогического мышления, для формирования профессиональной направленности. Зачастую тревогу у преподавателей и у самих будущих учителей вызывает практика по второму иностранному языку на пятом курсе.

Как свидетельствует практика подготовки будущих учителей иностранного языка и данные методических исследований, в процессе проведения и подготовки уроков студенты сталкиваются с языковыми, методическими и психологическими трудностями [1, с. 2].

Языковые трудности обусловлены необходимостью полного переключения на базу второго иностранного языка, на овладение которым интерферирующее воздействие оказывают как родной, так и первый иностранный язык. Известно, что на первом этапе обучения второму иностранному языку наблюдается более значительная интерференция первого иностранного языка, которая ослабевает на более продвинутом этапе, уступая место интерференции родного языка [3].

Это объясняется с точки зрения психологии: подсознание постоянно напоминает обучающемуся, что он говорит на иностранном языке, отодвигая интерференцию родного языка на более задний план и более поздний этап обучения. Для того чтобы организовать обучение второму иностранному языку, управлять деятельностью учащихся, быстро реагировать на меняющиеся ситуации урока, замечать и исправлять ошибки учащихся, у студентов должны быть сформированы прочные навыки и умения на этом языке.

Методические трудности связаны с тем, что у многих студентов существует мнение, будто бы для обучения второму языку должны быть использованы совершенно иные приёмы и формы работы. Как показывает практика, студенты не всегда могут применять теоретические знания, полученные в курсе теории обучения по первому иностранному языку. Как правило, они не умеют переносить методические навыки и умения в процесс обучения второму иностранному языку. Другой ошибкой студентов является игнорирование специфики второго иностранного языка, недостаточный учёт трудностей, с которыми сталкиваются учащиеся, и недостаточный учёт расхождений в грамматической, фонетической и лексической системах первого и второго иностранного языков. Незнание современных учебно-методических комплексов также усложняет работу практикантов.

Психологические трудности обусловлены всеми предыдущими.

Курс по «Теории обучения (2-я специальность)», в ходе которого студенты знакомятся с особенностями обучения английскому языку, с современными УМК, учатся организовывать обучение на их основе, получают образец правильного выполнения упражнений, безусловно, призван снять методические трудности. Однако, как показывает практика, курс не всегда является достаточным, поскольку студенты успевают подготовить и провести три, в лучшем случае четыре фрагмента урока.

Одним из возможных решений данной проблемы и снятия вышеназванных трудностей является усиление профессиональной направленности практических занятий по второму иностранному языку.

В ходе практических занятий по культуре речевого общения существуют реальные возможности сочетать процессы формирования языковых и речевых навыков и умений на иностранном языке с формированием профессиональных навыков и умений при проведении студентами фрагментов урока при обучении различным видам речевой деятельности и аспектам языка. Поручая задание провести фрагмент урока, студентам целесообразно давать рекомендации по составлению его плана:

– внимательно изучите содержание статьи (текста, аудиотекста);

- сформулируйте проблемы для обсуждения, выберите лексику, которую Вы бы хотели актуализировать в ходе обсуждения;
- определите функциональные типы диалогов, которые Вы хотели бы использовать;
- обдумайте, какие речевые ситуации – реальные, условные или проблемные – наиболее эффективны в данном конкретном случае;
- сформулируйте коммуникативные задачи для группы;
- попробуйте сами выполнить задание, представьте себе «идеальный» ответ, который Вы хотели бы услышать.

Совершенно очевидно, что при обучении устной речи профессионально-важным для учителя иностранного языка является умение создавать учебно-речевые ситуации, так как при коммуниктивно-направленном обучении иностранному языку усвоение нового материала обязательно находит применение в ситуациях, близких контексту деятельности учащихся.

Из вышесказанного следует, что будущие учителя иностранного языка должны обучаться созданию учебно-речевых ситуаций на тех фрагментах уроков по культуре речевого общения, которые они планируют и проводят сами. При создании учебно-речевых ситуаций на практических занятиях в вузе наилучшим образом сочетается работа по обучению языку и формированию профессиональных умений обучения языку. При изучении разговорных тем целесообразно проводить практику речи в рамках воображаемых школьных ситуаций. Большую помощь в этом отношении оказывают профессионально-направленные упражнения учебника В. Д. Аракина [4].

Таким образом, в ходе проведения фрагментов урока студенты учатся:

- вести урок на иностранном языке;
- устанавливать контакты средствами иностранного языка, перестраивать свою речь в зависимости от конкретных условий обучения (упрощать или усложнять её, переходить от одной формы речи к другой).
- побуждать учащихся к мотивированной речевой деятельности и управлять ею, то есть ставить перед учащимися определённые коммуникативные задачи (при аудировании, говорении, чтении и письме);
- создавать и использовать учебно-речевые ситуации с целью стимулирования речевой деятельности учащихся и управления ею;
- определять характер ошибок в речи и исправлять их.

После проведения фрагмента урока с группой целесообразно проводить обсуждение: соответствовали ли упражнения поставленной цели, как студент-учитель стимулировал речевую деятельность студентов группы, как исправлялись ошибки. Анализируются такие

аспекты поведения студента, выступающего в роли учителя, как формулировка заданий, его речь, использование выражений классного обихода, ориентация в учебной обстановке.

Большое внимание необходимо уделять отработке выражений классного обихода в самом широком объеме. Необходимо учить студентов устанавливать и поддерживать контакт с учащимися, организовывать их деятельность средствами иностранного языка, адаптируя при этом свой иноязычно-речевой опыт к уровню знаний школьников.

Таким образом, на практических занятиях по второму иностранному языку одновременно с его усвоением осуществляется целенаправленное формирование у студентов методических умений, развиваются методическая наблюдательность, способность анализировать педагогический опыт.

Целенаправленная систематическая работа над выражениями классного обихода, проведение фрагментов урока, моделирование и обсуждение учебных ситуаций в дальнейшем облегчает ориентировку студентов в классных ситуациях, снимая ряд языковых и психологических трудностей при прохождении педагогической практики.

Библиографический список

1. Борзова Е. В. Об усилении профессиональной направленности практических занятий по второму иностранному языку в педагогических институтах // Иностранные языки в школе. – 1982. – № 1. – С. 59–61.
2. Димитревская Е. И. Дифференцированный подход к студентам во время педагогической практики // Иностранные языки в школе. – 1982. – № 1. – С. 57–59.
3. Ивицкая Н. Д. О наиболее типичных ошибках при изучении английского языка и некоторых путях их преодоления // Иностранные языки в школе. – 1995. – № 3. – С. 46–52.
4. Практический курс английского языка. 2 курс: Учеб. для пед. вузов по спец. «Иностр. яз.» / под ред. В. Д. Аракина. – 5-е изд., перераб. и доп. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1999. – 520 с.

МЕТОДЫ ФИЛОЛОГИЧЕСКОГО АНАЛИЗА ХУДОЖЕСТВЕННОГО ТЕКСТА

Л. Т. Ахмедова

Узбекский государственный университет мировых языков,
г. Ташкент, Узбекистан

Summary. The article is dedicated to the methods of philology analyses of the belles-lettres texts, exactly linguistic analyze. There is described five main steps of the linguistic analyze A. P. Chekhov's novel "Thick and thin".

Key words: philology and linguistic analyses; speech means; steps; speech characteristics; main idea.

Когда возникает необходимость рассматривать художественный текст комплексно, в единстве лингвистического и литературоведческого подходов, используется филологический анализ. Филологический анализ опирается на лингвистический. Лингвистический анализ становится частью филологического анализа, его исходной позицией. После того, как слово понято, осмыслено в его общезыковом значении, оно может быть рассмотрено в поэтическом контексте, т. е. в структуре словесно-художественного образа.

Категория словесно-художественного образа чрезвычайно важна для понимания основ филологического анализа. Словесно-художественный образ – это тот узел, который объединяет разные подходы лингвистов и литературоведов к изучению литературного произведения. Поэтому филологический анализ текста предусматривает комплексный анализ языковых явлений, языковых средств художественной выразительности и образной системы произведения в целом.

Лингвистический анализ и его основной приём – лингвистический комментарий подготавливает филологический анализ.

Объектом лингвистического анализа могут быть не только художественные, но и нехудожественные тексты. При этом в задачи лингвистического анализа нехудожественных текстов входит изучение их языковой организации как формы выражения определённого содержания. В поле зрения исследователя попадают языковые средства всех уровней: фонетические, лексические, морфологические, синтаксические [2].

Очевидно, что преимущественное внимание при этом должно сосредоточиться на рассмотрении наиболее значимых в смысловом и прагматическом отношении языковых средствах, прежде всего лексических, в силу особой роли слов в смысловом развёртывании любых текстов.

Если студентам предложен для самостоятельного выполнения лингвистический анализ текста, то им необходимо пройти пять основных шагов, последовательно ответив на следующие вопросы:

1. О чём этот текст? Определите его тему.
2. Какова основная проблема текста? При этом учитываем, что в любом тексте может быть затронуто несколько проблем.
3. Как сам автор решает эту проблему, отвечает на собственные вопросы? Выявить позицию автора.
4. Как, с помощью каких стилистических, языковых приёмов выражает автор свою позицию, своё отношение к поставленной проблеме?
5. Ваше отношение к поставленной автором проблеме, сформулируйте собственную позицию.

Какие же языковые средства могут встретиться в анализируемых текстах? Это может быть:

- Лексика (синонимы и антонимы, в том числе контекстуальные слова в переносном значении; фразеологизмы; изобразительная или эмоционально окрашенная лексика; стилистически окрашенная лексика – высокая, книжная или низкая, разговорная; наличие архаизмов, славянизмов и т. д.).
- Наличие тропов (эпитет, сравнение, метафора, метонимия, синекдоха, гипербола, литота, олицетворение, ирония). Каждый из них имеет свою функцию, играет свою, отведённую ему автором роль (например, усиливает эмоциональность текста).
- Фонетика: аллитерация (повтор согласных) и ассонанс (повтор гласных).
- Морфология: обилие глаголов, деепричастий придаёт тексту динамизм, обилие прилагательных замедляет ритм текста; частицы, междометия усиливают эмоциональное звучание и т. п.
- Синтаксис: размер предложений, их структура (простые, сложные, наличие второстепенных членов, их функция и т. п.); наличие синтаксических фигур:
 1. Повторы, ударение одного и того же слова.
 2. Анафора, эпифора (повторение одного и того же слова или выражения в начале и в конце следующих одна за другой фраз).
 3. Стык – употребление одного и того же слова или выражения в конце фразы и в начале следующей.
 4. Повтор союзов и предлогов.
 5. Синтаксический параллелизм – повтор одинаковых синтаксических конструкций.
 6. Градация – преднамеренная группировка слов или синтаксических конструкций в порядке усиления или ослабления их эмоционально-смысловой значимости.
 7. Инверсия – необычный, «обратный» порядок слов (сказуемое перед подлежащим, определение после определяемого слова).
 8. Антитеза – резко выраженное противопоставление понятий или явлений.

9. Риторический вопрос, риторическое восклицание (усиливающие эмоцию, не требующие ответа).

В качестве образца приведём образец краткого лингвистического анализа текста рассказа А. П. Чехова «Толстый и тонкий». Разбор текста предваряет словарная работа, результаты которой можно оформить в виде глоссария, раскрыв значение следующих слов и словосочетаний: *херес, флердоранж, облобызаться, Николаевская железная дорога, Герострат, Эфиальт, коллежский асессор, орден Станислава, столоначальник, статский советник, тайный советник*.

Приступая к работе, мы прежде всего выполняем **первый шаг** алгоритма – определяем тему анализируемого текста. Основная тема рассказа А. П. Чехова «Толстый и тонкий» – противоречие между общечеловеческими ценностями (равенством, братством людей независимо от их социального положения, национальной и расовой принадлежности) и антигуманной моралью чиновничьего, бюрократического мира имперской России, основанного на низкопоклонстве и унижении человеческого достоинства.

Шаг второй – нужно сформулировать проблему, поднятую в тексте. Обычно она подсказана темой, вытекает из неё, но далеко не всегда чётко формулируется самим автором. «Человек и чин – вот главная коллизия рассказа, его основная проблема. Бывших друзей детства, а теперь коллежского асессора и тайного советника, разделяет целая пропасть: человеческое оказывается не главным в личности, а отступает перед её социальным статусом, рангом, положением в обществе. Чиновники преднамеренно не названы по фамилии. Здесь важно другое – их принадлежность к разным по высоте ступеням общественного положения. Имена-обозначения *толстый и тонкий* как нельзя лучше отражают их суть: как государственно бюрократическую, так и внешнюю, портретную» [1].

Шаг третий. Далее следует выявить позицию автора, его отношение к поставленной проблеме, то есть основную мысль текста, то, что мы привыкли называть идеей, основную мысль текста следует сформулировать кратко, одной-двумя фразами, можно привести цитату: «Всё происходящее воспринимается через призму авторского видения изображаемого, авторского отношения к происходящему. В сферу авторского видения вовлечён даже вещный мир: «Его чемоданы, узлы и картонки съёжились, поморщились...» [1].

Шаг четвёртый – нужно суметь показать, как, какими стилистическими и лингвистическими (а может быть, и художественными) средствами пользуется автор, чтобы выразить свою мысль. Это и многоплановая развивающаяся антитеза, вначале внешняя, потом, после слов «*Тонкий вдруг побледнел, окаменел...*», – глубоко социальная, обнаруживающая непреодолимую пропасть между тонким и толстым; и варьируемый повтор фразы: *Оба были приятно*

ошеломлены. – Все трое были приятно ошеломлены; и контекстуальные антонимы: *«Толстый только что пообедал на вокзале, и губы его, подёрнутые маслом, лоснились, как спелые вишни. Пахло от него хересом и флердоранжем. Тонкий же только что вышел из вагона и был навьючен чемоданами, узлами и картонками. Пахло от него ветчиной и кофейной гущей»*.

Авторское отношение к изображаемому как отражение определённого мировоззрения и оценка изображаемого ярко проявляются в смене характера диалогической речи персонажей. Метаморфоза речи тонкого – самое яркое художественное воплощение основного противоречия в рассказе.

Описание тонкого во второй части рассказа дано в гротескно-гиперболической форме, с нагнетанием контекстуальных синонимов, подчёркивающих его незначительность и ничтожность: *«Сам он съёжился, сгорбился, сузился... Его чемоданы, узлы и картонки съёжились, поморщились...»*. Потрясение коллежского асессора хорошо передаётся с помощью оксюморонов: *«...лицо его искривилось во все стороны широчайшей улыбкой»*; *«на лице у тонкого было написано столько почтительной кислоты, что тайного советника стошнило»*.

Так с помощью различных оценок и речевых характеристик вырисовывается в рассказе гуманистическая позиция писателя.

Наконец, **шаг пятый** – выражение своего отношения к поставленной проблеме. Конечно, проще всего согласиться с автором, ещё раз своими словами выразить его основную мысль. Но гораздо интереснее проявить самостоятельность мышления, попытаться сформулировать собственную точку зрения на проблему.

В речевой структуре рассказа, раскрывающей его идейное содержание, можно обнаружить двоякое отношение к судьбе мелкого чиновника. С одной стороны, это сочувствие к тонкому, к его нелёгкой жизни, вызванное его откровенным признанием: *«Жалованье плохое... ну, да бог с ним! ... Пробавляемся кое-как»*. Но это вместе с тем и разоблачение пресмыкания тонкого перед толстым, который «отвернулся от тонкого и подал ему на прощанье руку. Тонкий пожал три пальца, поклонился всем туловищем и захихикал, как китаец: *«Хи-хи-хи»*».

Таким образом, филологический анализ помогает постичь взаимосвязь идеи и слова посредством словесно-художественного образа, учит пониманию того, как в строе речи, в эпитетах, сравнениях, метафорах, в особенностях синтаксиса выявляется мировоззрение писателя, его стиль, идеи и мысли.

Библиографический список

1. Новиков Л. А. Художественный текст и его анализ. – М., 1988.
2. Шанский Н. М. Лингвистический анализ художественного текста. – Л., 1984.

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТОВ ПО ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ

Т. В. Ярема, М. С. Искалиева

Карагандинский экономический университет
Казпотребсоюза, г. Караганда, Казахстан

Summary. The specialists are facing a number of problems that can solve the necessity in the near future: how to form an active psycho-logical protection, skills, combat style teacher training related to teacher education, as well as how teachers, educational psychologist to determine exactly what an expert has started to apply most optimal tactics with respect to such psycho-pedagogical training.

Key words: self-development; purpose; self; moral-psychological aspect of modernization and ideology; the optimal tactic.

Сущность педагогической деятельности заключается в объектно-субъектном преобразовании личности, поскольку основная цель педагога состоит в том, чтобы помочь обучающемуся стать активным деятелем, субъектом собственной деятельности по саморазвитию и самообразованию. Под педагогической деятельностью мы понимаем целенаправленное, специально организованное взаимодействие педагога и обучающегося, целью которого является создание оптимальных условий для развития, обучения и воспитания. Особенными характеристиками педагогической деятельности в области профессиональной подготовки специалистов являются особо выделяемые естественно-научный, прагматический и морально-психологический (идеологический) её аспекты. Существенным содержанием педагогической деятельности в учебных заведениях являются экстенсивная наработка многих активных форм и методов обучения и воспитания, квантитативное накопление методического опыта, становление основных её видов, формирование базисных принципов. Педагогическая деятельность характеризуется преимущественным вниманием к интенсификации накопленного опыта на базе бурного развёртывания научно-технического прогресса и систематизации теоретико-методологической составляющей педагогической деятельности, что является сегодня основной технологической платформой для дальнейшего развития и модернизации образования в целом. Основными путями повышения качества профессиональной подготовки кадров и совершенствования педагогической деятельности являются: технологический подход к учебному процессу; использование инновационных технологий обучения наряду с модернизацией накопленного педагогического опыта; соотнесение образовательного процесса с социальным заказом современного рынка труда; интеграция науки, образования и инновационной деятельности; дальнейшее совершенствование работы по воспитанию профессионально-нравственной готовности будущих

специалистов. Следует выявить специфику, существенные характеристики педагогической деятельности в системе профессиональной подготовки специалистов.

Предметом специального исследования являются содержание, эволюция форм и методов важнейших составляющих педагогической деятельности.

Рассмотреть базисные принципы идеологии, соответствующие им дидактико-воспитательные установки, показать взаимосвязь последних с приоритетными социальными и политическими потребностями. Положения и выводы позволяют сформулировать практические рекомендации с целью повышения качества обучения, совершенствования педагогической деятельности в Санкт-Петербургском университете ГПС МЧС России с позиций преемственности, формирования традиций, бережного отношения к опыту поколений и возможности его использования в современном учебно-воспитательном процессе. Поэтому необходимы разработка и реализация в рамках государственной политики альтернативных поведенческих технологий в отношении подготовки потребителей образования, причём эта политика должна обрести достаточную педагогическую базу. Решение проблемы предполагает также создание и внедрение психолого-педагогических программ, в основу которых легла бы объективная и вызывающая доверие информация о педагогической подготовке и её последствиях и целью которых было бы формирование у специалистов стилей и моделей востребованного образования.

Выбор таких моделей должен быть свободным, не навязанным извне и одновременно ответственным.

Приоритетную роль в образовании просвещения среди специалистов на этапе образования должны выполнять педагогические и психологические структуры, специально подготовленные социальные педагоги в образовательных учреждениях, центры социальной поддержки молодёжи. Для этого необходимо создание стратегии, включающей анализ кризисных ситуаций в студенческой среде и предложения по социально приемлемым способам разрешения этих ситуаций. Ведущие методы педагогической подготовке не должны быть устаревшими, так как необходимо переходить к психолого-педагогическим технологиям формирования активной психологической защиты, к формированию у специалистов ценностного отношения к образованию. Педагогическая наука в РК испытывает острую необходимость в создании психолого-педагогических программ в ходе учебно-воспитательного процесса, а также в проведении глубокого анализа и оценки деятельности по уже созданным и создаваемым программам. При разработке данных программ и их внедрении в масштабах страны, отдельного региона и даже каждого образовательного учреждения необходимо определить приоритет-

ные направления и проблемы, которые обязательно следует учитывать для того, чтобы созданная программа была эффективной и действительно помогала решить глобальную проблему психолого-педагогической подготовки специалистов.

Поэтому перед специалистами встаёт ряд проблем, которые необходимо решить в ближайшее время: как формировать активную психологическую защиту, навыки противодействия стилю педагогической подготовки, связанную с педагогическим образованием; как и каким образом педагогам, педагогам-психологам, точно определять, что специалист начал применять наиболее оптимальную тактику по отношению к такой психолого-педагогической подготовке.

BLENDED LEARNING

N. V. Chugunova

**Odessa National Academy of Telecommunications
named after A. S. Popov, Odessa, Ukraine**

Summary. The paper discusses a blended learning concept for a university teacher training course for prospective teachers of English language. The paper gives the interactional patterns that revolve around, through and with the computer.

Key words: blended learning; combination of face-to-face and CAL; “the right learning”; “the best learning”; “the innovative learning”; learner autonomy.

Before listing and describing the parameters specific to a blended learning environment, a clear definition of what do we mean by the term blended learning is needed. The following definition encompasses the aforementioned ideas. It applies to any learning context that involves computer assisted learning. In the context of this paper, blended learning is defined as a combination of face-to-face and computer assisted learning (CAL) in a single teaching and learning environment. The most important aim of a blended learning design is to find the most effective and efficient combination of the two modes of learning for the individual learning subjects, contexts, and objectives.

According to this definition two major modes are involved in shaping the learning process: computer assisted learning and face-to-face interaction. Both of these modes can facilitate a huge variety of different communication models, tools, and forms that allow for the implementation of different language learning methodologies and the formation of different social settings. In the computer assisted learning mode, different sub-modes like web-based self-access learning material, e-mail, chat, message boards, net meeting and Personal Digital Assistants – to mention but a few – find widespread use. As far as face-to-face is concerned, it would exceed the purpose and the scope of this paper to start listing the myriad possibilities of shaping the learning experience in a contact

teaching situation. Having made this distinction, it has to be stated that at first glance, it seems to be easy to draw a line between the two major modes; computer assisted learning can be seen as learning with the help of computers and, in contrast, we can think of face-to-face learning and teaching as an instructional environment that works in a classroom-based or other setting, without the help of computers. By simply considering the way in which modern classrooms will eventually be equipped with highly integrative mobile technology [8], it becomes obvious that this distinction becomes increasingly blurred as we interact with, around, at, in relation to and through computers [3].

The focus in the definition given above is not choosing “the right” or “the best”, “the innovative” as opposed to “the traditional” media for presenting learning content; it is rather on creating a learning environment that works as a whole [6] by taking the learners’ and teachers’ dispositions, their aptitudes and their attitudes into account and considering the relationship of the protagonists in the learning process. These considerations serve as a starting point and a point of reference for formative evaluation in the design of a blended learning environment.

In addition to the learning aims and objectives, the underlying learning and teaching methods likewise have a tremendous influence on the character of a course. In the context of computer assisted learning this is even more so because of the limiting nature of some computer assisted language learning environments on communication, which leaves very little room for a spontaneous change in approach and procedure. In comparison, face-to-face learning can be much more flexible and open to changes in teaching methods. In courses that follow a blended design, the issue of methods becomes highly complex, as there can be three major sources of influence on the approach and the procedure of language teaching: the self-access online-material, the online-tutor and face-to-face teacher. Considering the issue of methodology in the context of computer assisted language learning, Levy states that “the methodology used in blended computer assisted language learning is predominantly expressed through the design of the computer programme” [9]. In face-to-face teaching in the classroom the methodology is determined by the teacher’s informed beliefs, subjective theories about learning, reflected experience and assessment of the actual situation and only then by a pre-determined choice of material that is put to use [7]. Teachers can choose from a wide variety and combination of teaching and learning methods and approaches (Communicative Language Learning, Grammar Translation Method, Community Language Learning, Task Based Learning, Problem Based Learning, Silent Way and Total Physical Response, to mention but a few) in order to meet the needs of their learners. Particularly, the further development of Problem Based Learning holds a potential for innovation as far as methodology is concerned [5].

In a blended learning environment, the methodological approach within individual modes needs to be investigated bearing in mind the limitations on flexibility just mentioned. Either the same or a similar methodological procedure can be applied in both major modes. The use of a certain method can also be restricted to one of the modes. Even today, computer assisted language learning is often associated with strongly guided methods that produce a rather rigid structure. Many blended learning environments try to counterbalance this methodological restriction by offering language learning that follows a communicative methodology in the face-to-face components of a course.

More recent examples of learning have succeeded in broadening the methodological scope of the two modes towards a variety that caters better for different learners' needs. A good example for such an endeavour is *Prime Time* [11]. *Prime Time* is a blended learning course designed to train primary school teachers to teach English to children. In order to enable synchronous communication a virtual classroom is introduced. This offers the participants and tutors the opportunity of communicative language teaching and learning not just during the face-to-face phases, which proved to be difficult to organize given geographic and organizational obstacles.

In order to cater for different learners' needs, achieving methodological variety across different modes could be one of the focal points of blended learning design. We might even find a new methodology that is highly specific to computer assisted language learning and blended learning about to emerge.

The form of communication between the individuals involved in the process of learning shapes and determines interactional patterns. Individual work, pair work and group work are established forms of communication in a face-to-face teaching context. These interactional structures can also be found in computer assisted language learning, though with other characteristics and the important agent, the computer (intelligent tutoring systems and feedback options), added.

The interactional patterns that revolve around, through and with the computer can be listed as follows:

Interaction through computers/networks (synchronous/asynchronous)

1. Student to student
2. Student to group of students
3. Group of students to individual student
4. Teacher/tutor to student
5. Teacher/ tutor to group of students
6. Teacher/tutor to teacher/tutor

Interaction with computer/network

1. Student and teacher/tutor to computer
2. Computer to student

3. Student to computer to different students

Interaction at computers/networks

1. Student and student in collaboration at the computer
2. Student and teacher/tutor in collaboration at the computer

Because of its added possibilities, computer-mediated or, in some cases, computer-generated communication has changed our idea of interaction that is shaped by direct human-to-human interaction. In a blended learning environment face-to-face interaction and synchronous or asynchronous computer-mediated interaction coexist and blend into each other. The learning subjects (students and teachers) communicate with each other in varying combinations.

Therefore, different cognitive and socio-affective processes are triggered and influence learning. When describing a blended learning environment, the analysis of the communication patterns involved is essential for understanding the workings of the learning process in a blended learning environment as a whole. But further research is needed to investigate the special conditions of computer-assisted communication and its potential for language learning in general. Only then can we start to investigate the effects of combining human-to-human and human-to-computer interaction in a blended learning setting on language learning.

For the time being, the enormous variety of interactional patterns gives the course designer the opportunity to combine and explore collaborative and individual forms of interaction in both major modes. This situation calls for heightened attention towards offering different kinds of interactions at the individual stages of the learning encounter. In order to keep the interaction manageable for the users, it is essential to be aware of the multifaceted web of communication patterns that might ensue and, as sometimes has happened in the case of immoderate message boards, turn into an unmanageable component of a course that might offer only little opportunity for language learning.

The chosen type or pattern of interaction and the use of technology greatly influences the roles of the learners and teachers. According to Lam and Lawrence, “a role can be defined as what one does or is expected to do in a given environment”[5]. In a blended learning setting, the use of face-to-face phases and computer assisted language learning creates the environment. This environment determines whether the teacher acts as an instructor, a resource, an aid, a partner or a facilitator within the learning process even to the extent of a decentralized position [2]. A similarly diverse scope of roles applies to the learners: they can act as recipients, as partners in an activity or as peer teachers and experts in a certain domain of the learning process and content. The switch from one role to another can be immediate and dynamic. Even though empirical research by Lam and Lawrence has shown that “the shift in classroom roles was not as significant as expected and was largely reminiscent of more traditional teacher-student roles observed in a communicative

classroom” they also noticed an “increased awareness of the fluidity of their classroom roles” among students and teachers [5]. What does this research finding imply for blended learning environments? It could imply that the learning subjects are faced with a much greater scope and variety of roles than if their actions were only restricted to one mode of learning. Consequently, the learning subjects need to have a great level of autonomy in the learning process. Therefore, the clear communication of the demands inherent in the interactional patterns is paramount. This applies particularly to the instructional creation of a blended learning environment in which the students, for example, might have to switch from a relatively passive role as participants in a highly structured self-access course component in which the course content has been predetermined and organized into sizeable chunks, to that of an active participant in a collaborative problem-solving task or in a role play. An example from the teacher’s point of view is the change of role from classroom teacher to online-tutor. If the tutoring of online-students is to be kept manageable as far as resources are concerned, the role of the online-tutor needs to be restricted in its functions. In the *Jobline LMU* courses, for example, the online-tutors are only asked to give students feedback on their written work in the course (CVs and cover letters). In order to maintain a certain role with limited functions, teachers need extensive training [4].

It has been shown that blended learning environments are complex in many respects. In order to benefit from this new form of learning, students have to be able to succeed within settings that can hugely differ from each other. Particularly when learning in a blended learning environment, students have to know when to take action and when they can hand over responsibility. In order to do so, they not only have to be able to act as autonomous language learners but they also have to be able to handle different degrees of responsibility over the process and the content of learning.

For Moore and Kearsley the careful consideration of the issue of learner autonomy is central to the success of a learning environment: “What determines the success of distance teaching is the extent to which the institution and the individual instructor are able to provide the appropriate structure of learning materials, and the appropriate quantity and quality of dialogue between teacher and learner taking into account the extent of the learner’s autonomy.”[10] It needs to be added that the maintaining or restoring of motivation is of key importance to the success of any learning process.

Thus, the notion of learner autonomy in blended learning and its possible inconsistencies and contradictions in practice have not yet been sufficiently investigated. One step forward is Francoise Blin’s forthcoming work on learner autonomy and computer assisted language learning. Blin explores “learner autonomy as a multidimensional construct, which

encompasses social and individual constructs” and proposes ”cultural-historical activity theory” to provide an analytical framework [1].

With the help of this new approach to viewing computer assisted language learning she lays open contradictions in the supposed level of learner autonomy and the actual possibilities for autonomous learning built into course material and designs. It will be exciting to see how this analytical model can help to analyse the complex manifestation of learner autonomy in blended learning environments.

Bibliography

1. Blin Francoise, 2003, CALL and the development of learner autonomy, Cambridge University Press, New York, USA.
2. Civello Nunan, 1999, Language teaching and learning, Boston: Heinle and Heinle.
3. Crook Carrell, 1999, The Language Teacher, *Modern Language Journal* 75 (4): 460–72.
4. Doll M. Williams, 1998, Language Learning Strategies, Cambridge University Press.
5. Felix Uschi, 2002, Problem Based Learning, Monash University, Australia.
6. Kerres, S.B., 1998, The dynamic of language learning, ed. J. Squire, 27–50, National Conference on Research in English.
7. Klippel K. E., 1999, Interactive Model of Individual Differences, *Research Reading Quarterly* 16 (1): 32–70.
8. Lea Mary R. and Kathy Nicoll [Eds.] 2002, Distributed Learning, Ch. 8–9.pdf.
9. Levy Michael, 1997, Computer Assisted Language Learning
10. Moore M. G. and G. Kearsley, 1996, Distance Education; Systems View, Belmont, Ca. Wadsworth Publishing Company.
11. Pennell K. and Seidl T., 2002, *Prime Time*, Cambridge University Press.

О ПРЕЕМСТВЕННОСТИ В ПОДХОДАХ К ОБУЧЕНИЮ ИНОЯЗЫЧНОЙ ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ

Э. С. Чуйкова

Самарский филиал

Московского городского педагогического университета,
г. Самара, Россия

Summary. The article focuses on the teaching writing methods common for different teaching traditions. It highlights the methods described by Russian and English-speaking scholars and implemented in writing textbooks. Through their comparison the author comes to conclusion that all the methods are thoroughly developed in both traditions. Thus, learning native scholars' experience may contribute greatly to professional competency of a language teacher in general and to teaching writing knowledge in particular.

Key words: writing skills; teaching EFL writing; native scholars' experience in teaching writing.

В описании подходов к обучению иноязычной письменной речи исследователи в основном опираются на зарубежный опыт, не сопоставляя существующие подходы в русско- и англоязычных методических культурах. Сравнительно-сопоставительный анализ, как нам кажется, даёт возможность учителю-практику лучше понять суть описываемых стратегий. Важно, что обращение к отечественной методике помогает сохранить преемственность с огромным опытом, накопленным в ней.

На компаративное изучение методических традиций автора натолкнуло преподавание на дистанционном курсе повышения квалификации учителей и преподавателей английского языка по вопросам обучения иноязычной письменной речи (www.jorabek.com/distance). Данный курс был организован Центром дистанционного обучения на иностранных языках Санкт-Петербургской академии постдипломного педагогического образования и проводится уже второй год при содействии Отдела английского языка Посольства США в Российской Федерации. В процессе обсуждения вопросов, связанных с обучением письменной речи, учителя-практики делятся своими знаниями, практическим опытом и мнениями, как лучше организовать обучение письму в определённых учебных условиях. В частности, в начале курса (второе задание) им предлагается обсудить, какие подходы к обучению письменной речи целесообразно использовать в российских учебных заведениях. Предварительно в качестве информации к размышлению они знакомятся с выдержкой из работы *Second Language Writing* (Ken Hyland, 2009), в которой описываются 6 подходов, распространённых в зарубежной теории письма, а именно:

- подход с акцентом на изучение готовых фраз-клише, которые типичны для различных видов текстов (Focus on Structures);
- подход с ориентацией на объяснение различий между такими функционально-смысловыми типами речи, как повествование, описание и рассуждение (Focus on Text Functions);
- свободное письмо, направленное, прежде всего, на выражение мыслей автора (Focus on Creativity);
- подход с ориентацией на процесс написания произведения, который проводит учащихся через этапы порождения идей, планирования, написания, самокоррекции, взаимокоррекции, презентации конечного варианта (Focus on Process);
- подход с акцентом на изучение проблемы, на большой объём предварительного чтения, на осмысление и обсуждение содержания вопроса (Focus on Content);
- подход с ориентацией на изучение специфики текстов определённого жанра: их структуры, языкового наполнения и главной цели написания (Focus on Genre) [1].

С одной стороны, можно поблагодарить учителей за их искренность в ответах. С другой стороны, ответы настораживают по следующим причинам:

- 1) уже вторая группа учителей со всех концов России (а их более 30 в группе) в подавляющем большинстве выбирают жанровый подход и подход с акцентом на изучение готовых фраз-клише, которые типичны для каждого вида текста;
- 2) учителя объясняют свой выбор тем, что конечная цель обучения письменной речи в школе – подготовка к письменному формату ЕГЭ.

Наши коллеги, обучающие русскому языку как родному, уже давно бьют тревогу: «Мы стали учить писать сочинение по схемам, шаблонам, как когда-то заявление, автобиографию, резюме? Вот и получаем ассорти из канцелярской и разговорной речи. Безликость, штампованность работ настолько сильна, что без обращения к номеру варианта порой трудно понять, о чём же всё-таки был текст» [Цит. по 2]. Если задуматься, то эта тревога может в скором времени проявиться и среди нас – учителей иностранного языка. Подготовка наших учащихся к соответствующим формализованным требованиям ЕГЭ всё чаще ведётся в ущерб остальному, а именно, в ущерб развитию культуры письменной речи.

Л. К. Мазунова определяет цель овладения культурой иноязычного письма как «формирование способности свободного пользования базовыми жанрами и стилями иноязычной письменной формы ИЯ для решения учебных, профессиональных и личностных задач обучаемых, связанных с концептуализацией знаний..., дистанционным взаимодействием людей вне времени и пространства, а также необходимостью самовыражения личности» [3, с. 2500]. По-

нимание феномена культуры иноязычного письма Л. К. Мазуновой близко нашей позиции. Глубоко убеждены, что культуру письма составляют не столько умения строго следовать предписаниям по составлению текста того или иного жанра, а в первую очередь умения думать, размышлять и выражать свои мысли на письме с соблюдением как языковых, так и речевых норм.

Творческий учитель понимает, что недостаточно использовать однотипные задания со схемами построения текстов определённого жанра, часто адаптируя готовый материал к нуждам и интересам учащихся разных групп. Тоже происходит и с нашими творческими учениками, у которых процесс «натаскивания» к экзамену путём многократного выполнения однотипных по формату письменных заданий снижает мотивацию к использованию этого вида речевой деятельности. В результате предъявление похожего задания не вызывает даже желания подумать над содержанием будущего высказывания. Ситуация частого обращения к жанровому подходу (*focus on genre*) в комплексе с заучиванием фраз-клише, которые используются в текстах (*focus on structures*), приводит к подмене развития культуры письменной речи на обучение формальным сторонам текстов различных жанров. Это, в свою очередь, означает утрату живого интереса к письму как средству общения.

Тот факт, что учителя осознают эту проблему и в процессе прохождения курсов начинают использовать разнообразные подходы в обучении письменной речи, наводит на мысль, что мы изначально недостаточно знакомы с теорией письма. Допускаем, что зарубежная методика развития речевых умений ещё не получила широкого распространения в России. В таком случае возникает логичный вопрос о том, почему не сохраняется преемственность в отечественной методике? Вопрос, скорее, риторический, так как ответ на него, очевидно, предполагает перечисление большого количества факторов экономического и социально-политического характера. Однако восполнение пробела в знаниях отечественной методики обучения письменной речи представляется актуальным.

Кажется целесообразным начать с тех подходов, которые используют наши коллеги, обучая письменной речи на русском языке. Имея опыт в обучении письменной речи на английском и русском языках как иностранных, автору пришлось сталкиваться с различными методическими школами, учебными пособиями, созданными как англоязычными, так и отечественными методистами. Оказалось, что многое, о чём пишут современные специализированные англоязычные учебно-методические пособия, уже давно нашло применение в отечественных пособиях по обучению сочинению на русском языке. Так, например, ещё в 70-х годах была создана целая система обучения сочинениям [4], в которой акцент делается в первую очередь на различия между функционально-смысловыми типами речи:

повествованием, описанием и рассуждением (focus on text functions). При этом работа с каждым типом речи построена по логике процесса порождения текста: от мозгового штурма темы и написания конечного результата (focus on process). В методических указаниях для учителя [5] даются пояснения, как организовать работу с письменной речью, и обязательно предлагаются тексты для предварительного чтения и обсуждения (уточним, что для сочинений не по литературному произведению) как содержательная база для написания текста (focus on content). Упомянутые стратегии получают широкое применение и в настоящее время в современных учебно-методических пособиях. В некоторых из них очевидно предпочтение определённому подходу к письму, как, например, в пособии А. М. Грининой-Земсковой [7], которое включает приёмы свободного письма, направленного, прежде всего, на выражение мыслей автора (focus on creativity). В большинстве других работ [7; 8; 2] сбалансированы все существующие подходы к обучению письменной речи.

С одной стороны, существуют традиции обучения письменной речи в отечественной методике, и имеющиеся наработки очень серьёзные, разносторонние, востребованные. С другой стороны, необходимо учитывать специфику предмета. Обучение письменной речи на иностранном языке предполагает учёт социокультурных особенностей, которые проявляются на разных уровнях текста: в содержании текста, в структуре и средствах связи фрагментов текста, в стилистическом оформлении текста, в языковом оформлении.

В предупреждении и преодолении социокультурных ошибок помогают именно аутентичные пособия по обучению письменной речи, благодаря тому, что помимо упражнений на развитие навыков и умений письма, в них содержится и необходимая теория, которая объясняет специфику написания текстов на иностранном языке. В этом состоит основное достоинство использования аутентичных «письменных» учебников. Но оговоримся, что подходы, которые находят воплощение в них, активно разрабатывались, описаны и уже воплощены в системе отечественного образования.

Обращение к опыту отечественной методики в сравнении с зарубежной даёт свои результаты. В качестве положительных тенденций необходимо отметить, что большинство учителей курсов по программе «Совершенствование навыков письма как продуктивного вида речевой деятельности. Английский язык» приходят на практике к осознанному использованию сочетания подходов в обучении письменной речи. Хочется пожелать не забывать то лучшее, что уже существует в отечественной методике, чтобы не начинать с чистого листа, изучая «новую» теорию в трактовке зарубежных исследователей.

Библиографический список

1. Hyland Ken 2009. Second Language Writing. – Cambridge UP.
2. Павлова Т. И., Раннева Н. А. Сочинение-рассуждение на итоговой аттестации по русскому языку в 9 и 11 классах: учебно-методическое пособие. – Ростов н/Д: Легион, 2009.
3. Мазунова Л. К. Теория и модель системного овладения культурой иноязычного письма // Электронный журнал «Исследовано в России» – [Электронный ресурс]. – Режим доступа:
<http://zhurnal.ape.relarn.ru/articles/2004/233.pdf>
4. Система обучения сочинениям в 4–8 классах / под ред. Т. А. Ладыженской. – Изд. 2-е, испр. и доп. – М.: Просвещение, 1973.
5. Методические указания к факультативному курсу «Теория и практика сочинений различных жанров»: (8–9 кл.): пособие для учителя / Т. А. Ладыженская, Ю. И. Равенский, П. Ф. Ивченко и др. – М.: Просвещение, 1990.
6. Гринина-Земскова А. М. Обучение сочинениям. 5-8 классы. – Волгоград: Учитель, 2008.
7. Мещеряков В. Н. Жанры школьных сочинений: теория и практика написания: учеб.-метод. пособие для студентов и учителей-словесников. – 3-е изд. – М.: Флинта; Наука, 2001.
8. Калганова Т. А. Сочинения различных жанров. – М.: Просвещение, 1997.

IV. ОБУЧЕНИЕ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ УЧАЩИХСЯ НЕЯЗЫКОВЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ И НАПРАВЛЕНИЙ ПОДГОТОВКИ

ПРОБЛЕМЫ ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЯХ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

А. Г. Апухтина

Кузбасский региональный институт развития
профессионального образования, г. Кемерово, Россия

Summary. The paper concerns problems of foreign language teaching at the vocational organizations. It summarizes the experience of arranging competitions in foreign languages for primary vocational education organizations. Types of competition tasks are provided.

Key words: Federal basic curriculum; language competence level; competition tasks; criterion of estimation.

Реализация государственного образовательного стандарта среднего (полного) общего образования (*профильное обучение*), в пределах образовательных программ начального профессионального образования (далее НПО) или среднего профессионального образования (далее СПО) с 1-го сентября 2011 года осуществляется в соответствии с федеральным базисным учебным планом в редакции 2004 года (далее ФБУП-2004). Переход на ФБУП-2004 предполагает увеличение в учебном плане количества часов на изучение иностранного языка: в техническом, естественнонаучном, социально-экономическом профилях НПО/СПО до 156/78 часов, гуманитарном (только СПО) – до 117 часов. Предлагаемый объём учебного времени считается достаточным для освоения иностранного языка на функциональном уровне. Однако реально ли достижимой является эта цель для обучающихся образовательных учреждений НПО/СПО?

В преддверии перехода на ФБУП-2004 в июне 2011 года Кемеровской области впервые проводилась областная олимпиада по иностранному языку для обучающихся образовательных учреждений НПО. Олимпиада проходила на площадке Кузбасского регионального института развития профессионального образования.

В олимпиаде по иностранному языку приняли участие 38 обучающихся. Из них 33 выполняли задания по английскому языку и 5 – по немецкому языку. Предполагаемый общий уровень подготовки участников, а также обязательные условия – проведение олимпиады в один день, время на выполнение задания – 180 минут, предопределили структуру и содержание олимпиадных заданий.

Умение решать коммуникативные задачи должно быть проверено на языковой олимпиаде во всех видах речевой деятельности, реализуемых как в устной, так и в письменной форме. Таким образом, было принято решение не отказываться от раздела «Говорение», и в программу олимпиады были включены четыре типа заданий: 1) на понимание письменного текста; 2) лексико-грамматический тест; 3) на проверку навыков письменной речи; 4) на проверку навыков устной речи. Первые три типа заданий составили письменную часть, четвёртое, соответственно, – устную. На выполнение письменной части заданий было отведено 90 минут (по 30 минут на каждое). Далее участники приглашались на конкурс устной речи. На выполнение устной части было предусмотрено 10 минут.

Раздел **ЧТЕНИЕ** состоял из одного задания. В этот раздел вошёл один текст познавательного характера объёмом около 1500 печатных знаков. За текстом следовало одно задание, которое сводилось к определению соответствия между данными в задании фразами и предложениями в тексте. Для ответа необходимо было выбрать один из трёх вариантов: А – высказывание верно; В – высказывание – неверно; С – высказывание не относится к данному тексту. Каждый правильный ответ в данном задании оценивался в 1 балл.

Раздел **ЛЕКСИКО-ГРАММАТИЧЕСКИЙ ТЕСТ**. Задание этого раздела предполагало подстановку слова или его части в связный текст объёмом около 1000 печатных знаков. Пропущенные единицы позволили проверить уровень знаний участников по лексике и грамматике. Слова или части слов, которые нужно вставить в связный текст, не предлагались на выбор. Каждый правильный ответ в этом задании оценивался в 1 балл, количество пропусков в тексте – 10.

Раздел **ПИСЬМО**. Это задание предполагало проверку умения ясно и грамматически правильно излагать свои мысли письменно. Также оценивались навыки межличностного общения, соответствие внешнего оформления делового письма действующим стандартам. Участникам было предложено составить и грамотно оформить резюме на одну из предложенных вымышленных вакансий. Данное задание оценивалось в соответствии с прилагаемыми критериями (Таблица 1).

Таблица 1

Баллы	Содержание	Организация текста	Лексика	Грамматика	Орфография и пунктуация
2	Задание выполнено: содержание отражает все аспекты,	Высказывание логично; средства логической связи использованы	Используемый словарный запас соответствует поставленной задаче; практически	Грамматические структуры используются в соответствии с поставленной	Орфографические ошибки отсутствуют. Текст разделён на предложения с правильным

	указанные в задании; стилевое оформление речи выбрано правильно; соблюдены принятые в языке нормы вежливости	правильно; внешнее оформление соответствует действующим стандартам	нет нарушений в использовании лексики	задачей. Практически отсутствуют ошибки	пунктуационным оформлением
1	Задание выполнено не полностью: содержание отражает не все аспекты, указанные в задании; встречаются нарушения стилевого оформления речи; не соблюдаются принятые в языке нормы вежливости	Высказывание не всегда логично; имеются ошибки в использовании средств логической связи; внешнее оформление не полностью соответствует действующим стандартам	Словарный запас ограничен; часто встречаются нарушения в использовании лексики, которые затрудняют понимание текста	Имеется ряд грамматических ошибок, которые затрудняют понимание текста	Имеется ряд орфографических и/или пунктуационных ошибок, которые затрудняют общего понимания текста
о	Задание не выполнено: содержание не отражает аспекты, указанные в задании	Отсутствует логика в построении текста; указанный в задании формат не соблюдается	Крайне ограниченный словарный запас, не позволяющий выполнить коммуникативную задачу	Грамматические правила не соблюдаются	Правила орфографии и пунктуации не соблюдаются

Раздел **ГОВОРЕНИЕ**. В данном разделе проверялось развитие умений использовать устную речь для решения коммуникативно-ориентированных задач. Участники работали в парах. Им необходимо было развить диалог по заданной теме. Пары формировались организаторами методом случайной подборки. Предлагаемая тематика: «Моя будущая профессия», «Поиск работы», «Актуальные вакансии на рынке труда». Максимально отводимое время на пару участников – 10 минут: 1–2 мин. – разминка, получение карточки с заданием; 5 мин. – подготовка, 2–3 мин. – длительность беседы. Данное задание оценивалось в соответствии с прилагаемыми критериями (Таблица 2).

Таблица 2

Баллы	Содержание	Взаимодействие с собеседником	Лексическое оформление речи	Грамматическое оформление речи	Фонетическое оформление речи
2	Коммуникативная задача выполнена: цель общения в основном достигнута, тема диалога раскрыта	В целом участник способен логично и связно вести беседу: соблюдает очерёдность при обмене репликами, может проявлять инициативу в поддержании беседы	В речи участника практически нет лексических ошибок; словарный запас разнообразен и адекватен поставленной задаче	В речи участника практически нет грамматических ошибок; в речи употребляются разнообразные грамматические структуры	В речи участника практически нет фонетических ошибок
1	Коммуникативная задача выполнена частично: цель общения достигнута не полностью, тема диалога раскрыта в ограниченном объёме	Участник не способен логично и связно вести беседу: не стремится поддерживать её, зависит от помощи со стороны собеседника	Словарный запас в основном соответствует поставленной задаче, однако наблюдаются затруднения при подборе слов, имеются неточности в их	В речи участника присутствуют грамматические ошибки; используются однообразные грамматические конструкции	Речь участника в целом понятна

			употреблении		
о	Отказ от ответа	-	-	-	-

Результаты олимпиады позволили составить представление об общем уровне языковой подготовки обучающихся и выявить основные проблемы, которые необходимо решать для эффективного достижения цели обучения иностранному языку в учреждениях НПО – формирования иноязычной профессионально-коммуникативной компетенции обучающихся.

Опасение жюри вызывал формат задания раздела «Говорение». Ведение неподготовленного диалога с незнакомым собеседником является достаточно сложным и для учащихся общеобразовательных школ. Поэтому изначально было принято решение в 0 баллов оценивать только отказ от ответа. Это послужило определённой мотивацией, попробовать свои силы в данном виде заданий и набрать баллы за его выполнение.

Как и предполагалось, обучающиеся продемонстрировали очень разный уровень обученности иностранному языку. Практически никто из участников олимпиады не предъявил «ровные» знания по всем аспектам олимпиадных заданий. В одних разделах участники показывали отличные результаты, в других почти провальные. В образовательных учреждениях НПО, как правило, обучающиеся собраны из разных школ, разных городов и сельской местности. Преподаватель не имеет возможности сразу работать над углублением и совершенствованием знаний обучающихся, всегда необходим коррективно-адаптивный курс.

ВЛИЯНИЕ ТЕМПЕРАМЕНТА НА УСПЕВАЕМОСТЬ ПО АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ (НА МАТЕРИАЛЕ ИССЛЕДОВАНИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО УЧИЛИЩА)

А. К. Нуриахметов

**Стерлитамакская государственная педагогическая
академия им. Зайнаб Биитовой, г. Стерлитамак,
Республика Башкортостан, Россия**

Summary. The article describes the influence of temperament upon progress in English, discovered on the basis of correlation analysis of marks and results of Rusalov's structure of temperament questionnaire taken in the context of psycholinguistic research based on one of vocational training school.

Key words: Psycholinguistics; temperament structure; correlation analysis; progress; English.

Цель настоящей статьи – выявление свойств темперамента, влияющих на успеваемость по английскому языку обучающихся профессионального училища. Попытаемся эмпирическим путём выявить психодинамические свойства, обуславливающие высокие оценки. Для этого проанализируем отдельные результаты комплексного психолингвистического исследования, проведённого нами в 2010 на базе одного из учреждений начального профессионального образования города Стерлитамака. Исследование включало в себя психологические тесты, ряд психолингвистических методик, анализ оценок по предметам гуманитарного цикла и энцефалограмму. Было протестировано 100 обучающихся мужского пола в возрасте от 15 до 19 лет.

В числе тестов был опросник структуры темперамента В. М. Русалова, выявляющий уровень психодинамического развития [2]. В качестве показателя успеваемости использовались оценки по английскому языку за первое полугодие 2010–2011 учебного года.

Для выявления взаимозависимостей между оценками и показателями опросника Русалова был проведён корреляционный анализ по методике Кендалла (программа SPSS ver. 17.0). Анализ выявляет коэффициент корреляции – объективный показатель наличия или отсутствия взаимосвязи между двумя переменными (в нашем случае это оценки и результаты опросника). Коэффициент корреляции – статистическая величина в промежутке от -1 до 1 . Положительный коэффициент ($0 < 1$) говорит о прямой взаимосвязи (чем выше показатель опросника, тем выше оценка), отрицательный ($-1 < 0$) – об обратной (чем выше показатель опросника, тем ниже оценка). Коэффициент 0 – показатель отсутствия взаимосвязи. Метка «*» является индикатором статистической значимости корреляции [1]. Результаты корреляционного анализа представлены в таблице.

**Коэффициенты корреляции между оценками
по английскому языку и показателями опросника
В. М. Русалова**

Шкалы опросника В. М. Русалова	Оценки по английскому языку
Эргичность	0,166*
Социальная эргичность	0,193*
Пластичность	0,153
Социальная пластичность	-0,029
Темп	0,212*
Социальный темп	0,164*
Эмоциональность	-0,033
Социальная эмоциональность	-0,138
Контроль	0,076

Анализ обнаружил 4 значимые корреляции между оценками по английскому языку и показателями шкал опросника. Более высокие оценки характерны для обучающихся с высоким уровнем эргичности, социальной эргичности, темпа и социального темпа.

Высокий уровень эргичности, по Русалову, характеризуется потребностью в освоении предметного мира, жадой деятельности, стремлением к напряжённому труду, лёгкостью умственного пробуждения. Высокие показатели социальной эргичности говорят о потребности в социальном контакте, жадое освоения социальных форм деятельности, стремлении к лидерству, общительности, освоении мира через коммуникацию. Высокий показатель темпа характерен для лиц с высокой скоростью выполнения операций при осуществлении предметной деятельности, моторно-двигательной быстротой, высокой психической скоростью. Высокий уровень социального темпа говорит о речедвигательной быстроте, высокой скорости и возможностях речедвигательного аппарата.

Таким образом, экспериментальным путём нам удалось выявить 4 элемента структуры темперамента, непосредственно влияющие на успеваемость по английскому языку.

Библиографический список

1. Наследов А. Д. SPSS: Компьютерный анализ данных в психологии и социальных науках. – СПб.: Питер, 2005.
2. Русалов В. М. Опросник структуры темперамента: метод. пособие. – М., 1990.

ЛИЦЕВАЯ ЭКСПРЕССИЯ В ОБУЧЕНИИ НЕВЕРБАЛЬНОМУ ДЕЛОВОМУ ОБЩЕНИЮ СТУДЕНТОВ КОЛЛЕДЖА ПО ТУРИЗМУ

Е. Капинова
Университет им. проф. д-ра Асена Златарова,
г. Бургас, Болгария

Summary. Mastering such means of nonverbal communication as the facial expression in the sphere of foreign tourism by students at Colleges of Tourism demands mastering the forms of their facial expression, common in a given culture as well as understanding individual emotional display of those tourists who are served by our graduates. The degree of emotional expressiveness is one of the major factors in the organization of interpersonal relations. It is one of a particular importance when servicing foreign visitors.

Key words: mastering; nonverbal; facial; expression; degree; foreign; tourism.

Основой делового общения на иностранном (русском) языке для студентов Колледжа по туризму при университете им. проф. д-ра Асена Златарова в городе Бургасе в Болгарии является речь коммуникантов в диаде общения обслуживающий – гость, то есть, их речевая деятельность, речевое действие. Материально речь обслуживающего и гостя выражается языковыми и неязыковыми средствами, которыми должны владеть студенты колледжа с целью быть конкурентными на туристическом рынке Болгарии.

Структура речевого общения, кроме значения и смысла слов и фраз, речевых и звуковых явлений, включает выразительные качества голоса и внешние проявления чувств и эмоций: выражение лица, мимику, жесты, позы, визуальную коммуникацию (движение глаз, взгляд). Эти невербальные компоненты несут в себе большую информацию, особенно в тех случаях, когда общение происходит между людьми, говорящими на разных языках.

Овладение таким средством невербального общения, как **лицевая экспрессия** в сфере иностранного туризма студентами названного колледжа, требует от учащихся усвоения общепринятых в болгарской и русской культурах форм и норм её выражения, а также понимания индивидуальных проявлений эмоций русскоговорящих туристов, которых им придется обслуживать. При обучении студентов профессиональному невербальному общению и, в частности, лицевой экспрессии нами учитываются условия профессиональной коммуникации. Суждения об эмоциональном состоянии коммуникантов (обслуживающего и гостя) основываются не только на мимических изменениях лиц коммуникантов, но и на их пантомимике и вокализации.

Обучая студентов адекватной норме лицевой экспрессии в ситуациях профессионального общения с русскоговорящими туриста-

ми в сфере иностранного туризма, мы опираемся на предварительно отобранные ситуации реального делового общения наших студентов, в которых происходит непосредственная коммуникация на русском языке **обслуживающего с гостем** (в гостиничных и ресторанных комплексах Болгарии), а также на общепринятые значения лицевой экспрессии в русской и болгарской культуре. Большую помощь в отборе и интерпритации учебного материала для обучения лицевой экспрессии студентов колледжа по туризму оказали данные, полученные учёными при проведении исследовательской и экспериментальной работы в этом направлении.

При разработке технологии обучения лицевой экспрессии в сфере профессиональной коммуникации нами учитываются данные, с помощью которых студенты обучаются распознаванию эмоций, носящих в себе информацию у гостя о поведении обслуживающего, а у обслуживающего о поведении гостя в ситуации, в которой они оба находятся.

Трудности или ошибки при оценке выражения эмоций коммуникантами (обслуживающим и гостем) в момент непосредственного их общения в сфере иностранного туризма могут привести к непониманию, возникновению проблемных, трудноразрешимых ситуаций. Это объясняется тем, что на оценку оказывает влияние собственное состояние коммуникантов. Понимание языка эмоций требует от обслуживающего не только знания общих норм их выражения, типичных для данного общества. Оно требует ещё способности и готовности анализировать специфический невербальный язык иностранных гостей, в том числе лицевую экспрессию, и обучаться ему.

Студенты колледжа по туризму обучаются осуществлению подобного анализа и стараются усвоить индивидуальные языки эмоций. Необходимость в разработке технологии обучения студентов средствам невербального общения обусловлена разными причинами. Общеизвестно, что иногда некоторые коммуниканты могут быть слишком сосредоточенными на самом себе, и поэтому они неспособны замечать и правильно оценивать состояние окружающих. Другие относятся к людям с невниманием, и это связано с чувством собственного превосходства. Третьи имеют затруднения в овладении языком эмоций из-за чувства тревоги и т. д.

Не только понимание эмоционального состояния гостя, но и выражение своего собственного состояния может вызывать проблемы у обслуживающего при общении с носителями языка. Это может быть связано с тем, что обслуживающий не усвоил принятых в обществе форм выражения эмоций.

Ошибочным считается мнение, что степень эмоциональной экспрессивности есть врожденный фактор, и он зависит от этнической принадлежности человека. Например, китайцы или японцы считаются очень сдержанными в проявлении чувств людьми, но они

могут испытывать и проявлять очень сильные эмоции. Бедность их лицевой экспрессии обусловлена социальными нормами, принятыми в их обществах, а не врождёнными факторами.

Степень эмоциональной экспрессивности является одним из основных факторов организации межличностных отношений. Особенно это важно при обслуживании иностранных гостей в сфере международного туризма. Негативную реакцию туриста может вызывать как чрезмерная экспрессивность лица, слишком активная мимика, так и неумение показать доброжелательное эмоциональное состояние со стороны обслуживающего, неподвижное лицо, выражающее равнодушие, безучастие, или искусственная улыбка, что туристы безошибочно чувствуют и получают отрицательные эмоции. А этого нельзя допускать в сфере иностранного туризма.

Таким образом, овладение своей эмоциональной экспрессией посредством научения является одной из важных задач и проблем в обучении студентов адекватной лицевой экспрессии в сфере их будущего делового общения в **диаде обслуживающий – гость**.

Библиографический список

1. Капинова Е. Невербальные компоненты на коммуникацията в обучението по професионално общуване на чужд език. – Варна: Медицинска Академия, международна конференция. 2004.
2. Пронников В. А., Ладанов И. Д. Язык мимики и жестов. – М., 1988.
3. Эко У. Отсутствующая структура: введение в семиологию. – СПб, 1998.

ПРЕПОДАВАНИЕ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА ДЛЯ СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВЫХ ВУЗОВ

Е. С. Шляпкинова

**Южно-Уральский государственный институт искусств
имени П. И. Чайковского, г. Челябинск, Россия**

Summary. In the article a necessary change of the paradigm in methodology of teaching foreign language from traditional approaches to development of foreign language communication skills in professional sphere is considered. There are some ideas how to achieve high results in communication using mixed media, communicative principles, demonstrative principles.

Key words: social services commissioning; communicative principle; suggestive and demonstrative principles; communicative models.

На современном этапе развития науки, культуры и техники владение иностранным языком является обязательным для специалиста любого профиля. В соответствии со стандартом дисциплины «иностраный язык» в неязыковом вузе обучение иностранному языку должно носить коммуникативно-ориентированный и профес-

сионально-направленный характер. Целью дисциплины является достижение студентами неязыковых специальностей уровня коммуникативной компетенции, на котором возможно практическое использование иностранного языка в профессиональной деятельности, а также в целях самообразования. Согласно стандарту специалист должен быть готов к налаживанию межкультурных научных связей, участию в международных симпозиумах, конференциях, концерт-мейстерских выступлениях международного уровня, изучению зарубежного опыта в определённой области науки, техники, культуры, а также к осуществлению деловых и партнёрских контактов.

Как мы видим, требования, предъявляемые современному специалисту нефилологического профиля, чрезвычайно высоки, но необходимо отметить, что подобные требования абсолютно оправданы.

Однако на практике выясняется, что большинство студентов, обучающихся на неязыковых факультетах, не только не готовы к общению на иностранном языке, но даже порой не обладают необходимым лексическим минимумом, не знают элементарных правил грамматики, не говоря уже о фонетике или ритмике иностранного языка. Именно поэтому многие преподаватели-практики считают, что за то ограниченное количество часов, уделяемое на изучение иностранного языка, невозможно обучить студентов говорению на иностранном языке. Однако многие учёные, такие, как А. А. Леонтьев, Е. И. Пассова, ставят под сомнение утверждение, что овладение языком как формально-языковой системой или совокупностью средств, обслуживающих общение, представляют собой основное и даже единственное содержание процесса обучения. Так, например, А. А. Леонтьев является приверженцем коммуникативного принципа. Он считает, что коммуникативная направленность должна быть основополагающей в процессе преподавания иностранного языка, так как она направлена на общение с другим человеком, партнёром, без которого в свою очередь общение вообще невозможно.

Подобный подход к общению имеет следствием другую трактовку понятия общение в процессе обучения иностранному языку. Имеется в виду непосредственное включение общения в учебный процесс, в результате которого происходит оптимизация овладения языком через организацию общения.

В современных условиях, учитывая катастрофическую нехватку времени, данный принцип, на наш взгляд, является наиболее продуктивным для оптимизации процесса изучения иностранного языка в современных условиях.

Для того чтобы решить проблему преподавания иностранного языка для неязыковых специальностей, изначально следует уяснить, как согласуется социальный заказ общества – (подготовить в короткий срок специалиста, хорошо владеющего иностранным языком), с требованиями учебной программы неязыкового вуза и ми-

нимальным количеством часов в действующем учебном плане. Для достижения поставленной цели – научить студента в течение ограниченного учебными рамками периода говорить о проблемах своей специальности и понимать речь носителей языка в этом плане – можно сочетать традиционные и нетрадиционные методы (в том числе интерактивные), но делая решительный упор на принцип коммуникативности как в обучении, так и в построении используемых учебных материалов и учебных пособий.

Традиционно обучение иностранному языку в неязыковом вузе было ориентировано на чтение, понимание и перевод специальных текстов, а также изучение проблем синтаксиса научного стиля. Сейчас необходимо думать о перемещении акцента в обучении на развитие навыков речевого общения на профессиональные темы и ведения научных дискуссий, тем более что работа над ними не мешает развитию навыков, умений и знаний, так как на них базируется [1].

Кроме того, следует заметить, что в обучении должны широко использоваться современные дидактические принципы суггестивности, наглядности, использования аудио- и мультимедийных средств и т. д.

Говоря о системе упражнений, предваряющих устное общение, преподавателю необходимо помнить об их общем построении и дозировке трудностей: от одной трудности в одном упражнении до распознавания схожих по виду явлений. Работая в неязыковом вузе, преподаватель иностранного языка должен хорошо знать особенности научных и специализированных текстов по изучаемой специальности и по мере надобности знакомить с ними обучаемых.

При развитии речевых навыков на иностранном языке по специальности необходимо помнить, что монологический её элемент не уступает диалогическому. Поэтому далее следует идти на увеличение объёма монологической реплики в диалоге и позднее к чисто монологическим формам устной речи – резюме, реферирование, аннотирование, описание схемы, явления или процесса – вплоть до записи услышанного, что пригодится в конспектировании лекций и работ [2]. Естественно, что поставленной цели можно добиться только на основе коммуникативно-ориентированных учебников и учебных материалов. Разумеется, что на занятиях иностранным языком вырабатываются основные навыки устной и письменной коммуникации, которые могут быть полностью реализованы в жизни.

Таким образом, преподавание иностранного языка следует начинать по принципу «от простого к сложному». Как можно раньше стараться выработать у студента алгоритм его деятельности в режиме коммуникативной пары «преподаватель /аудио и мультимедийные средства/ – студент», «студент – студент». Необходимо также отобрать для работы профессионально релевантный материал, учитывать предварительные знания обучаемого по языку и спе-

циальности, его возраст, цель коммуникации, вид коммуникации, степень обучения и др.

Делая выводы, можно отметить следующее, что современная методика преподавания иностранных языков – это гибкая и расширяющаяся информационно-образовательная среда и современный подход к вопросу поиска оптимальной и эффективной методики преподавания иностранных языков в неязыковом вузе заключается в сочетании традиционных и интенсивных методов обучения. И таким образом, при активном использовании современных педагогических технологий в процессе обучения иностранного языка для студентов неязыковых специальностей дает положительный результат на освоение и использования иностранного языка будущими специалистами в их профессиональной сфере.

Библиографический список

1. Андронкина Н. М. Проблемы обучения иноязычному общению в преподавании иностранного языка как специальности // Обучение языкам в школе и вузе. – СПб.: изд-во РГПУ, 2001. – 190 с.
2. Ключев Е. В. Речевая коммуникация: учеб. пос. – М.: РИПОЛ КЛАССИК, 2002. – 320 с.

PROFESSIONALLY- ORIENTED TEACHING OF FOREIGN LANGUAGE TO THE STUDENTS OF NON-LINGUISTIC SPECIALTIES

G. T. Aubakirova, R. A. Kerimova
Karaganda Economic University of Consumer Union
of Kazakhstan, Karaganda, Kazakhstan

Summary. The given article considers the problems of professionally-oriented approach to teaching a foreign language to the students of non-linguistic specialties. It is also concerned with the current importance of forming professional competencies, allowing future specialists to work in the conditions of international communication.

Key words: professionally-oriented teaching; foreign language competencies; pedagogical process.

The current state of the higher education with its emerging trends in development makes new demands for the professional training and personal qualities of the graduate. Profound knowledge and skills, ability to their flexible practice, initiative, sociability, creative activity and continuous commitment to self-development are the most significant ones. Competitiveness of the modern specialist is determined not only by high qualification in his professional sphere, but also by his commitment to solve professional tasks in the conditions of foreign communication. In

this regard, it is important to take into account the professional specificity while learning a foreign language, its' focus on the achievement of future professional goals.

Availability of linguistic knowledge gives the graduate an opportunity to be aware of all the new materials, published in related professional sphere, and empowers him with the achievements of the world science. Thus, the subject "Foreign Language", being integrative in its objective and interdisciplinary in substantive content, is aimed at enhancing the educational horizons of students, socialization of future professionals, preparing them for life in a multinational and multicultural world.

Analysis of the pedagogical and scientific-methodological sources revealed countless areas and technologies of foreign language teaching on the non-linguistic faculties. The present day task considers not only acquirement of communication skills in the foreign language, but also achieving special knowledge in the chosen professional field. Unfortunately, the professionally-oriented foreign language teaching still leaves a lot to be desired. Critical shortage of specialists, possessing a certain register of foreign language knowledge, required for professional communication, is the evidence for this. For improvement the situation it is required to abandon traditional approach to foreign language teaching, in other words, to reconsider its purposes and content.

The works by Gershunskiy B. S., Markova A. K., Matyash N. V., Pavlyutenkova E. M., Shelties A., made a great contribution to understanding the essence of professional competence.

However, the analysis of psychological and educational literature, study of foreign language teachers' experience and surveys of the students of non-linguistic faculties show that the object of general cultural unit "Foreign Language" is perceived by the majority irrelatively from their future professional career. Low level of language training, acquired by the most students at school, a limited number of hours have lead to low motivation in studying this discipline. In this regard, there was an urgent need for a fresh look at educational process in general and foreign language learning in particular.

At the same time it has been discovered that the main factors affecting the quality of education are insufficient elaboration of organizational and substantive components of the existing models of teaching, reducing the number of hours for training foreign language students of non-linguistic faculties with the increase of the amount of educational material.

To raise the level of foreign language specialist's training – means to empower him with knowledge, practical skills and abilities that will allow him to use language as a means of informational activities, systematic replenishment of his professional knowledge, professional communication.

Teaching specialty by means of language, as well as teaching language by means of specialty – one of the important issues of specialists'

training in non-linguistic institution. The above conclusion has drawn about the need to resolve these objectively existing contradictions:

- between the specialists, possessing the practical skills of a foreign language use in their professional sphere, and the existing practice of teaching this subject in the schools of higher education;
- between the awareness in the necessity of professional language training improvement by the specialists of different spheres of science and industry and lack of the motivation in foreign language learning by the students of non-linguistic specialties;
- between the need for scientific and methodological support of educational process in teaching foreign language to the students of non-linguistic faculties and the level of its equipment [1].

Levels of proficiency in foreign language in the professionally-oriented training are determined by the following criteria:

- acquiring of linguistic professional knowledge (possessing grammatical structures; professional lexical units)
- readiness to the professional speech interaction (possession of all speech types based on professionally-oriented language, the ability to realize their foreign language needs in professional communication with the help of variety of linguistic resources);
- readiness to creative professional activity (motivation, cognitive and creative activity of learners) [2].

To the difficulties, preventing the effectiveness of foreign language teaching on the non-linguistic faculties, we refer:

- different level of the basic linguistic knowledge, communicational skills and abilities of learners;
- position of a teacher as a translator of knowledge and position of the student as an object of pedagogical process, which is expressed in the students' orientation on reproduction of "ready-made" knowledge;
- low level of self-guided work skills;
- lack of the self-education motivation;
- psychological unreadiness of students to work in a team environment;
- insufficient use of innovative forms, methods and teaching aids by the teacher.

Professionally-oriented language learning model is a didactic system, aimed in achieving the mechanism for language training of students of non-linguistic faculties. This model presupposes scientific justification for institutional approaches to the definition of the objects of teaching, selection and structuring of foreign language teaching content, the choice of forms, methods and means of education, monitoring the results of teaching and its correction.

The effectiveness of the educational process with the use of professionally-oriented models of foreign language teaching is provided by creating the following pedagogical conditions:

- A diagnostic definition of objectives, selection and structuring of the material content and the qualification requirements for specialists' training in high school;
- A special choice of the forms, methods and teaching aids;
- Organization of monitoring and evaluation of results of teaching by means of specially designed educational tests;
- Formation of readiness of teachers and students to the practical application of the model;
- The implementation of learner-centered interaction of teacher and students in the course of educational process;
- The establishment of interdisciplinary links of the language being studied and special disciplines.

Professionally-oriented learning of a foreign language is now recognized as a priority in the renewal of education. There is an urgent need for a fresh look at educational process in general and foreign language learning in particular. Foreign language communication becomes an essential component of professional competence of a specialist. The role of discipline "Foreign Language" in non-linguistic higher educational institutions increases significantly in professional activities of the graduates.

Bibliography

1. Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment, Cambridge: Cambridge University Press, 2001.
2. Dudley-Evans, T. & St John, M. J., Developments in English for Specific Purposes. Cambridge: Cambridge University Press, 1998.
3. Hutchinson, T. & Waters, A., English for Specific Purposes, Cambridge: Cambridge University Press, 1993.
4. Рощина, Е. В. Функции иностранного языка как учебного предмета в системе обучения в университете / Е. В. Рощина // Иностранные языки на неспециальных факультетах: межвуз. сб. - Л.: Изд-во Ленингр. ун-та, 1978.

LANGUAGE TEACHING STRATEGIES

L. V. Bogdanchick

Odessa State Economic University, Odessa, Ukraina

Summary. This paper describes some strategies of teaching English language. Special attention was paid to adult learning, writing problem and some others. The aim of the paper is to show advantages of intensive learning of English language.

Key words: adult learning; role of writing; intensive teaching; group leaders; effective teaching methodology.

One of the biggest problems teachers face is a lesson where the students are at different levels – some with quite competent English, some whose English isn't very good, and some whose English is only just get-

ting started. As with many other classroom subjects, teachers face this problem every day unless the most rigorous selection has taken place. What then are the possible ways of dealing with the situation?

Use different materials: when teachers know who the good and less good students are, they can form different groups. While one group is working on a piece of language study (e.g. the past continuous), the other group might be reading a story or doing a more advanced grammar exercise. Later, while the better group or groups are discussing a topic, the weaker group or groups might be doing a parallel writing exercise, or sitting round a tape recorder listening to a tape.

In schools where there are self-study facilities (a study centre, or separate rooms), the teacher can send one group of students off to work there in order to concentrate on another. Provided the self-study task is purposeful, the students who go out of the classroom will not feel cheated.

If the self-study area is big enough, of course, it is an ideal place for different-level learning. While one group is working on a grammar activity in one corner, two other students can be listening to a tape and another group again will be consulting an encyclopedia while a different set of colleagues is working at a computer screen.

Do different tasks with the same material: where the teachers use the same material with the whole class, they can encourage students to do different tasks depending on their abilities. A reading text can have questions at three different levels, for example. The teacher tells the students to see how far they can get. The weakest students may not get past the first task.

In a language study exercise, the teacher can ask for simple repetition from some students, but ask others to use the new language in more complex sentences. If the teacher is getting students to give answers or opinions, she can make it clear that one word will do for some students whereas longer and more complex contributions are expected from others. Lastly, in role-plays and other speaking or group activities, she can ensure that students have roles or functions which are appropriate to their level.

Ignore the problem: it is perfectly feasible to hold the belief that, within a heterogeneous group, students will find their own level. In speaking and writing activities, for example, the better students will probably be more daring, in reading and listening, they will understand more completely and more quickly. However, the danger of this position is that students will either be bored by the slowness of their colleagues or frustrated by their inability to keep up.

Use the students: some teachers adopt a strategy of peer help and teaching so that better students can help weaker ones. They can work with them in pairs or groups, explaining things, or providing good models of language performance in speaking and writing. Thus, when teachers put students in groups, they can ensure that weak and strong students are put to-

gether. However, this has to be done with great sensitivity so that students don't get alienated by their over-knowledgeable peers or oppressed by their obligatory teaching role.

Many teachers, faced with students at different levels, adopt a mixture of solutions like the ones we have suggested here.

In big classes, it is difficult for the teacher to make contact with the students at the back and it is difficult for the students to ask for and receive individual attention. It may seem impossible to organize dynamic and creative teaching and learning sessions. Frequently, big classes mean that it is not easy to have students walking around or changing pairs etc. Most importantly, big classes can be quite intimidating for inexperienced teachers.

Despite the problems of big classes, there are things which teachers can do.

Use worksheets: one solution is for teachers to hand out worksheets for many of the tasks which they would normally do with the whole class – if the class was smaller. When the feedback stage is reached, teachers can go through the worksheets with the whole group – and all the students will get the benefit.

Use pairwork and groupwork: in large classes, pairwork and groupwork play an important part since they maximize student participation. Even where chairs and desks cannot be moved, there are ways of doing this: first rows turn to face second rows, third rows to face fourth rows etc.

When using pairwork and group work with large groups, it is important to make instructions especially clear, to agree how to stop the activity (many teachers just raise their hands until students notice them and gradually quieten down) and to give good feedback.

Use chorus reaction: since it becomes difficult to use a lot of individual repetition and controlled practice in a big group, it may be more appropriate to use students in chorus. The class can be divided into two halves – the front five rows and the back five rows, for example, or the left-hand and right-hand sides of the classroom. Each row/ half can then speak a part in a dialogue, ask or answer a question, repeat sentences or words. This is especially useful at lower levels.

Use group leaders: teachers can enlist the help of a few group leaders. They can be used to hand out copies, check that everyone in their group (or row or half) has understood a task, collect work and give feedback.

Think about vision and acoustics: big classes often are (but not always) in big rooms. Teachers have to make sure that what they show or write can be seen and that what they say or play to the whole group can be heard.

Use the size of the group to your advantage: big groups have disadvantages of course, but they also have one main advantage – they are bigger, so that humour, for example, is funnier, drama is more dramatic, a good

class feeling is warmer and more enveloping. Experienced teachers use this potential to organise exciting and involving classes.

In the recent past writing was the most ignored of the language skills. Traditionally, when students write in a second language, the purpose of the writing activity is to catch grammar, spelling, and punctuation errors. Under these circumstances, sometimes the only writing students do is to write out grammar exercises. Sometimes those grammar exercises are disguised as composition writing; those are called guided writing, in which students are given a short text and instructed to change all the masculine pronouns to feminine ones or to change all singular nouns to plural nouns or to change from present tense to past tense. The students do not create the texts themselves, because a more traditional philosophy of teaching language has persuaded teachers that students are not ready to create language; they are only ready to manipulate forms. The writing is carefully controlled so that the students see only correct language and practice grammar structures that they have learned. Learning a second language often do no real writing at all even if they can already write in their first language.

In other, more advanced, classes following the same philosophy, students are assigned compositions or other kinds of texts to write.

The focus in these types of writing exercises is primarily on language structure. Students get good marks if they write texts with as few errors as possible. In order to avoid errors, then, students naturally write very cautiously and conservatively in their second language. If what they have to say does not fit with what they already know how to say, they simply write something easier, something they know they can control. The result can be student writing that is crippled, filled with clichés, and very boring.

But attitudes have changed about the role of writing in teaching a second language. Writing has now become much more important in the second-language curriculum. Writing is the natural outlet for the students' reflections on their speaking, listening, and reading experiences in their second language. When students are not focused on grammatical error but when they are instead writing freely, writing or trying to write what they think they want to say, they develop confidence and a sense of power over the language that none of the other skills is likely to produce until the students are very well advanced in their language studies.

In other words, students have to be quite advanced users of English before they can feel a great deal of satisfaction at being able to hold a conversation in English, understand an overheard conversation in English or a radio broadcast, or even read a newspaper or short story. But writing in a second language is different. Writing gives students time to shape what they want to say, to go over it until it seems to reflect what they think, and to exert their influence over the second language, and this is true even at the most elementary levels of English proficiency.

The most important new emphasis is on the rhetorical context in which the students are writing. The basic question is: how will writing in English be useful to students? Actually English writing is taught for only one reason: as reinforcement for English speaking. This is certainly a reasonable goal for English classes, students must be engaged in writing activities that support that goal, such as doing interviews in English or taking notes for oral reports or writing dialogues and acting them out.

There is also a new emphasis on the content of student writing. Teaching writing no longer means simply having students do grammar exercises in writing; it no longer means having students manipulating alien texts that have no special meaning for them. Instead, now students are writing about what they are interested in and know about, but most especially, what they really want to communicate to someone else, what they really want a reader to know. This desire on the part of the writer to communicate something is very important, because if it is already difficult to function in a foreign language, it is much more difficult for students to write if they are required to write about something they have no interest in.

Part of the rhetorical context and part of the content of student writing is determined by who the audience of the writing is and what the purpose of the writing is. Assignments that direct students to write for the general public or for anyone who might be interested tend to be much more difficult to write than assignments in which students have an idea why they are writing and who will be reading their writing. If the students are always and only writing for their teacher, there is the risk that they will simply try to guess what teacher wants and complete assignments without caring about what they have written.

But another very available and perfectly legitimate audience is their classmates. If students know that what they are writing will actually be read by real people other than the teacher, people who care about the message not the medium, then writing often becomes much easier, because knowing who the audience is and what the audience already knows helps writers to decide what to say and how to say it.

Another development in teaching writing in a second language has been the emphasis on writing as a means of inventing, of exploring ideas, and of gathering information. As a result, students should be taught invention techniques to enable them to explore their own knowledge of a subject before attempting to write about it.

All of these new emphases constitute what is called the process approach to teaching writing. The process approach encourages students to experiment with ideas through writing and then to share their writing with their classmates and to get the opinions of several people to help them figure out what to say and how to say it.

A second result is a change in the kinds of assignments made in writing classes. The process approach encourages many different types of writing assignments for a variety of purposes.

What seems to be important in teaching second-language writing is the idea that writing in any language is done for a purpose, usually to communicate with a reader. Writing can give a language student a sense of command over the language that no other language activity can give so quickly. Because of this, writing classes can be a great deal of fun while at the same time giving language students confidence in their ability to manipulate English.

The teacher of adults must understand that the adult student differs in many important ways from the pre-adolescent and the adolescent student. Learning capacity of individuals, it should be obvious, is not a constant, any more than are other developmental characteristics, such as physical prowess. Ideally, learning capacity develops with age and maturity. In order to provide the most effective learning experience, therefore, the teacher must consider principles that address adult learning capacity. The next step is to develop developmental and approaches to incorporate those principles throughout the teaching-learning process.

It will pay the teacher to reflect, first, on basic differences that can be observed between the adult and the younger, or juvenile student. The obvious physical differences can't be ignored entirely, of course, since desk and chair size, layout of the classroom, and style of presentation might well differ according to the needs of the physically growing student on the one hand and the already physically grown student on the other. The teacher's own life experience can inform his or her understanding of significant mental, emotional and attitudinal traits beyond those overt physical characteristics.

Let's consider how most children learn. I

- They rely on others, primarily adult authorities, to tell them what to learn.
- They accept at face value most, but not all, of the information they are given.
- They have little past experience to draw on, and the younger ones, to use a time-worn expression, were almost literally "born yesterday."
- They have as yet vague notions of what their future may hold and of the knowledge and skills that will be useful to them when they grow up.
- Finally, in light of the foregoing factors, the young learner has little ability to serve as a knowledgeable resource for the teacher to use in directing the syllabus.

As the child matures into an adult, physically, mentally and emotionally, his or her learning aptitude similarly matures. Now let's consider corresponding traits of most adult learners.

- They are apt to decide for themselves what they need to learn and may be resistant to authority figures.
- They want to verify what others tell them.

- They tend to test information they are given against their own experiences.
- They often have a great deal of past experience to draw on.
- Because of their experience of life, they may have fixed viewpoints and established beliefs about many matters.
- They have a significant ability to serve as a knowledgeable resource for the teacher to use in directing their syllabus.
- Finally, they have an ever-clearer idea of what their future may hold and of the knowledge and skills they will need when they enter the workforce.

In brief, while youngsters, especially the few unruly ones, can make demands on the teacher's patience and stamina, adults are more likely to make demands on the teacher's knowledge and teaching ability.

Bearing in mind the developmental and experiential differences between juvenile and adult learners, the teacher of adults can concentrate on specific principles that can form the foundation of his or her teaching methodology.

Following are eight examples of such practical principles. Adult teaching should:

- Focus on real world problems.
- Emphasize how the students will apply the knowledge and skills they are acquiring in the classroom.
- Relate the academic subject matter as much as possible to the actual goals of the students.
- Relate the subject matter as much as possible to the kinds of life experiences the students have had.
- Encourage debate with and among the students.
- Encourage the students to challenge conventional and traditional ideas, though at the same time guiding them to prefer constructive analysis and avoid irrelevant or frivolous argumentation.
- Respect the opinions the students are trying to express and guide them as much as possible toward clarifying hastily - formed or ill-considered judgments.
- Though it hardly needs to be said, the teacher of adult students has to treat the students like adults.

Perhaps a good way to summarize these examples is to say that by incorporating them into the teaching methodology, the teacher of adults both acts as a resource for the students and at the same time invites them to themselves become teaching resources.

Every teacher who has taught older students no doubt has a list of learning principles. Some lists no doubt will be longer than the eight examples stated in this brief paper. Probably every teacher could also rephrase the examples in a way that is personally more meaningful, or at least is more memorable.

Principles, however, like methodology, can go only so far in underlying any human activity in the modern world. Every teacher has to keep abreast of current trends that are influencing not only the teaching profession but the lives of parents and children as well. Given an increasingly global economy, in which communication of information and images occurs almost simultaneously, in which Western popular culture is increasingly prevalent in all corners of the world, youth is becoming more and more exposed to subject matter that previously was considered appropriate only for adults. Children at tender ages are acquiring knowledge and attitudes, and are exhibiting conduct, once expected only of adults. At what age, then, do students cease being juveniles and become adult learners? The question has no hard and fast answer - or perhaps it would be better to say that the answer is evolving with society's evolution.

The fact remains, however, that effective teaching methodology requires a foundation constructed on practical principles related to the learning capacity of the students. By taking such principles to heart, and by adding others that emerge from the teaching experience, and by being willing to reformulate them in light of current social and economic realities, the teacher of adults can play a crucial role in the students further transition from childhood to mature, productive adulthood.

Bibliography

1. Common European Framework of Reference: Learning, Teaching, Assessment. – 2001. – № 8.
2. Dewey John. Democracy and Education. – Cambridge, 2000.
3. Essential English for Foreign Students / C. E. Eckersley. – Oxford, 1998.
4. Ward Deborah. What is Student-Centered Learning? The Use of Innovative Teaching Technologies. – New-York, 2009. – 115 p.

MARINE ENGLISH AS AN IMPORTANT COMMUNICATION FACILITY FOR SAFETY AT SEA AND THE METHODS OF TEACHING

S. Rodinadze, T. Mikeladze, Z. Bezhanov
Batumi State Maritime Academy, Batumi, Georgia

Summary. Communication is very important at sea. English is an international maritime language, so all mariners must know it according to the STCW 1978/95. The necessity of choosing the best techniques in teaching Marine English is very important as seafarers must overtake properly both general and special English for providing safe navigation.

Key words: communication; navigation; Maritime English; general English; special English; mariner; teaching methods.

As navigational and safety communications from ship to shore and vice versa, from ship to ship, and on board ship must be precise, simple and unambiguous so as to avoid confusion and error, there is a need to standardize the language used. This is of particular importance in the light of the increasing number of internationally trading vessels with crews speaking many different languages, since problems of communication may cause misunderstandings leading to dangers to the vessel, the people on board and the environment. So, it was definitely clear that a common language should be used for navigational purposes, and that language should be English.

English became an international maritime language, so all mariners must know it. According to the STCW 1978/95, future deck and engineer officers have to render a well developed command of this specialized language, otherwise they will not be granted a certificate of competence as a great many accidents at sea and in ports use to happen due to communication deficiencies. The legislation nowadays emphasizes the importance of the English language proficiency in relation to safety at sea. This is widely recognized at every level of shipping industry from legislative institutions to shipowners.

Communication is very important on board. The benefits of effective communication are many. In our professional lives the results of misunderstandings may have very serious results. In the world of international shipping, with seafarers from many countries sailing on ships trading to all parts of the world, effective communication between those on board and between ship and shore is vitally important.

In recent years a growing awareness of the necessity of choosing the best techniques in teaching Marine English has become evident. Lecturers should choose the best approach in teaching Marine English aiming to develop main language skills: oral and aural speech, grammar, reading and aural comprehension. As an international language, Maritime English is used as the means of communication in Maritime Indus-

try between people often none of whom is a native user of the language. Thus any study of Marine English Language must include data on the forms and strategies employed by practicing people in Maritime industry who are non-native speakers of English. Maritime English lecturers in a definite maritime educational establishment have a unique set of variables to work with, all of which influence the content, structure and method of local training.

In the circumstances when English is studied as a foreign language in an artificial bilingual environment, the problem of Marine English syllabus and principles of teaching will always be of great importance. Detailed syllabus & planning, good facilities, qualified & methodologically correct teaching are required to solve the problem of English language acquisition for non-native speaking mariners.

The maritime world has, like many specialized areas of activity, a language of its own. And some of the words and phrases are unlikely to mean anything outside of the maritime world or, if the words are understood literally, the reader will gain a wrong, and possibly odd understanding: forward spring – a rope; a gypsy – part of the windlass; Monkey Island – on top of the wheelhouse etc. So any vocabulary chosen has to be aimed closely to the real work of the seafarer if it is to be used and be useful.

Maritime English can be divided into several main sections:

1. General education in the English language
2. Special English for mariners (navigators and marine engineers.)

Future navigators must study texts those dealing with the navigation, safety communications, cargo operations, everything used for work of the deck department.

Future marine engineers must study English texts concerning with the main and auxiliary engines, pumps, refrigerating plants, boilers – their operation and maintenance – everything used for work of the engineering department.

General education in the English language is necessary for all marine students. Seafarers need to have good command of General English for the following reasons:

– General English is a necessary for Maritime English because when the students come to the maritime content of the syllabus, they must have already covered all topics of General English and essential Grammar. Only being aware of the basic vocabulary, structure and phonology of the language, they pay greater attention to terminology, peculiarities of syntax and style.

– General English helps seafarers cope easier with all situations they face while serving aboard merchant ships, the more so if it is a multilingual and multinational crew.

Communicative Language Teaching implies the formation of phonetic, lexical, grammatical skills by involving learners into communica-

tive situations that are close to the situations of real communication. This approach is aimed to the practical usage of the communicative skills. Hence the learning situations imitate real communication.

Different activities are necessary for teaching English: cue cards, activity cards, pair-communication practice materials, and student-interaction practice booklets. In pair-communication materials, there are typically two sets of material for a pair of students, each set containing different kinds of information.

Marine English course must include the teaching/learning of the IMO Standard Marine Communication Phrases (SMCP) which to appropriately apply is one of the requirements of the STCW 1978/95 to ship's officers. The SMCP must be embedded in a convincing and trade-related maritime context so that a boring, isolated rote learning of the phrases must be avoided. Communicative language teaching makes use of real-life situations that necessitate communication and the SMCP provides a very useful tool for developing those situations. Unlike more traditional audio-lingual method of language teaching, which relies on repetition and drills, the communicative approach can vary according to the student's reactions and responses. The real-life simulations can be change from day to day and be made topical. Teachers can set up a situation that students are likely to encounter in real life and the students' motivation and understanding can be enhanced through these phrases.

Teachers of marine English must use different methods and techniques to get students good knowledge of English.

Bibliography

1. Yakushechkina Yu. Maritime English training for non-native speaking mariners. – Kyiv, 2009
2. Pyne R., Koester Th. Methods and Means for Analysis of Crew Communication in the Maritime Domain. – London, 2005.
3. STCW Convention, International Maritime Organization. – London, 2001.
4. Hutchins E. Learning to Navigate. – USA, 1996.
5. www.rina.org.uk.

СТИМУЛИРОВАНИЕ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СЛУШАТЕЛЕЙ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

М. Г. Евдокимова
Иркутский государственный университет
путей сообщения, г. Иркутск, Россия

Summary. This article concerns the deformation of informative activity of the graduates at training to the foreign language at the mature age, reasons of recession of informative activity and methods of overcoming them. Some aspects of innovation teaching help students study foreign language for special purpose successfully at any age

Key words: The Deformation; informative activity; mature age; graduates; teaching innovational English and English for special purposes.

Среди современных проблем педагогики, требующих перво-степенного внимания, – вопросы развития познавательной активности, творческих способностей студентов являются проблемой сложной и многоаспектной.

Наблюдения показывают, что многие студенты учатся далеко не в полной мере своих возможностей. Бытует мнение о том, что преподаватели не всегда применяют формы и методы обучения, способствующие повышению активной познавательной работы студентов. Хотя и сами студенты не проявляют должного внимания учебному процессу.

Мысль о том, что обучающийся должен быть активен в обучении, известна в педагогике с давних времен. Ещё Сократ побуждал своих учеников к активному усвоению знаний путём постановки наводящих вопросов (отсюда сократовский метод проведения беседы). С тех пор педагоги часто возвращались к проблеме активности обучающихся. В современной педагогике общеобразовательной школы многие исследователи посвятили свои работы этой проблеме (А. М. Арсеньев, Н. К. Гончаров, М. А. Данилов, Л. А. Иванова, И. Я. Лернер, М. И. Махмудов, Н. А. Половникова, М. Н. Скаткин, Т. А. Стефановская и другие).

В этом учебном году (2010–2011 г.) преподавателям кафедры иностранных языков довелось работать со зрелой аудиторией слушателей, управленцами Восточно-Сибирской железной дороги. Хотелось бы признаться в том, что в ходе обучения как слушатели, так и преподаватели испытывали ряд трудностей, которые, в результате опроса слушателей, были вынесены как ключевые вопросы, требующие не только изучения, но немедленного решения.

При обучении иностранному языку были отмечены следующие факторы спада активизации познавательной деятельности слушателей:

- изменение качеств и свойств личности: (стереотип восприятия, изменение ценностных ориентаций; способов общения и поведения);
- возрастные особенности;
- особенности планирования личного времени;
- базовое владение иностранным языком.

Чтобы разобраться в данной проблеме и принять решение, менять методику преподавания или признать нерешимость данных вопросов, мы обратились к природосообразности личности слушателя, у которого за плечами на одно высшее образование, опыт работы управленца, менеджера, инженера и т. д.

В педагогической литературе существует такое понятие, как механизмы преодоления деформаций в познавательной деятельности слушателей при изучении иностранного языка, которые включают:

- социальный механизм;
- личностно-профессиональный механизм;
- управленческий.

Социальный механизм включает следующие критерии:

- формирование в общественном сознании актуальности владения иностранными языками в постиндустриальное время;
- создание оптимальных условий применения иностранного языка на практике.

Личностно-профессиональный механизм содержит следующие компоненты:

- осознание слушателем имеющихся у него деформаций в его познавательной деятельности при изучении иностранного языка;
- поиск и самоактуализация личностных смыслов в профессиональной деятельности управленца.

Составляющими управленческого механизма являются:

- создание ситуаций успеха слушателей на занятиях иностранного языка (билингвизм);
- обеспечение оптимальных условий для профессионально-личностной реабилитации инженеров-управленцев, переживающих «тройной кризис» (возрастной, когнитивный, профессиональный).

Следует отметить, что на учебных занятиях создавались ситуации речевого общения, приближенные к реальной действительности. Обсуждались темы: «Ориентация по городу», «В кафе, ресторане», «На таможне», «телефонный разговор» и др. Благодаря введению этих тем решались насущные вопросы для слушателей, как вести беседу с иностранными представителями железнодорожных отраслей других стран на разные заданные темы не только на практических занятиях, но и непосредственно на основной работе.

Таким образом, создавалась мотивация к изучению иностранного языка. В связи с этим утверждением следует отметить мотивационный аспект познавательной деятельности, который включает:

- внешнюю мотивацию, ориентированную на получение одобрения, положительной оценки, бонусов;
- внутреннюю мотивацию, направленную на приобретение – гражданский долг, осознание общественной значимости образования; потребности в знаниях; интерес к учебному предмету и содержание учебной деятельности; мотивы профессионально-ценностные; стремление самосовершенствоваться в процессе учения, а также занять определённое место в коллективе.

В отличие от студентов дневного и заочного обучения слушателей не приходилось объяснять значимость дополнительного образования. Жизнь вносит свои корректировки и каждый слушатель понимает, что обучение необходимо не как «разовое», а на всю жизнь. Поэтому речи о внешней мотивации и не велось. Более того, осознание того, что необходимо профессионально обрабатывать огромный поток информации, который поступает как на родном, так и на иностранном языке, подвигло слушателей на высоко мотивированную учебную деятельность. Средствами сети Интернет и новыми информационно-коммуникационными технологиями преподаватели сняли ряд неразрешимых вопросов, как казалось на данный момент, – ограничение во времени заниматься традиционно в аудитории и назначенное время. При помощи скайпа проводилась консультация по выполнению выпускной и других видов работ.

Не менее значимым механизмом преодоления деформаций в познавательной деятельности слушателей является внимание как условие познавательной активности с его составляющими:

- произвольное внимание;
- непроизвольное внимание (физиологически ориентировочный рефлекс);
- послепроизвольное внимание.

Произвольное (преднамеренное, активное) внимание представляет собой высший вид внимания и присуще только человеку. Оно возникает и функционирует на основе сознательно поставленной цели и под действием волевых усилий, направленных на то, чтобы быть внимательным. Уровень волевых усилий при этом зависит от степени осознанности поставленной цели, а также от той потребности, которая побуждает человека к данной деятельности. Чем более осознана цель деятельности и сильнее потребность в ней, тем меньшие волевые усилия требуются для поддержания внимания. Если деятельность увлекает или захватывает, волевые усилия начинают постепенно свёртываться, а то и вовсе исчезают, **уступая роль регулятора внимания интересам.** Внимание как бы вновь

превращается в непроизвольное. Такое внимание называется послепроизвольным (вторично непроизвольным).

В учебном процессе имеют место все три вида внимания. Непроизвольное внимание физиологически представляет собой ориентировочный рефлекс, а поэтому способность **к нему практически не воспитывается**. Но, опираясь на непроизвольное внимание, преподаватель в процессе обучения должен воспитывать у учащихся произвольное и послепроизвольное внимание, сделав их привычной функцией сознания. Таким образом, сочетание различных видов внимания является одним из важнейших психологических требований к уроку.

Как известно, человек усваивает 4–6 одновременно охваченных вниманием объектов. Это накладывает определённые требования и на структуру объяснения учебного материала. В каждой дозе излагаемой информации не должно одновременно фигурировать более шести узловых понятий. Большее их количество неминуемо приведёт к тому, что некоторые из узловых понятий будут выпадать из зоны активного внимания.

Причиной рассеивания внимания может выступать также неудачная структура построения учебного текста, в частности длина предложений. Как утверждают психологи, необходимо «урезать предложение» до 14–17 слов, чтобы уберечь аудиторию от чрезмерной перегрузки при прослушивании речи преподавателя. «Чередование различных методов обучения, использование игровых форм занятий, создание ситуаций занимательности и эмоционального переживания также в большой степени способствуют многообразию впечатлений и активизации внимания учащихся» [3].

В современной психолого-педагогической литературе значимое место отводится **культуре** в познавательной деятельности слушателей (управленцев, инженеров и др.)

Наряду с развитием информационных технологий стал широко применяться в современной педагогической литературе термин «информационная культура». Более 10 лет назад В. Буравихин и В. Жданов под информационной культурой понимали «... способность с помощью современных информационных технологий решать познавательные, производственные и другие проблемы» [1]. Информационная культура здесь рассматривается как духовная составляющая познавательной деятельности слушателя.

- Общеучебная культура – комплекс взаимосвязанных общеучебных компетентностей, необходимых для успешной познавательной деятельности в образовании (знания, умения и навыки оперирования информацией адекватного содержания, генерация информации, хранение и передача её, приёмы запоминания и применения на практике);

- Культура диалога (закономерности диалога «человек и техника», ситуативность, концептуальность, априорность конструирования диалога).
- Непосредственно компьютерная технология (культурособоразная деятельность на компьютере, психологическая готовность применения информационно коммуникационных технологий в познавательной деятельности) [2, с. 23].

Уместно отметить, что для учебного процесса в современных условиях широко используются медиаобразовательные технологии, в связи с чем важно учитывать систему возможностей компьютера (по В. М. Монахову)

С позиции подготовки инженера эти возможности следующие:

- трансдьютерные (способность компьютера к приёму и выдаче информации в самой различной форме в зависимости от наличия соответствующих устройств);
- комбинированные (запоминать, сохранять, структурировать, сортировать большие объёмы информации, отыскивать информацию);
- вычислительные (быстро и точно преобразовывать любую информацию);
- графические (представлять результаты в чёткой форме – текстовой, звуковой, диаграммной и пр.);
- моделирующие (построение статистических и динамических моделей различных объектов и явлений) [4, с. 17].

В течение проведения учебных занятий (в период с июня по апрель месяцы 2010–2011 г.) по иностранному языку были проведены наблюдения и опрос среди слушателей. Результаты исследования позволили сделать выводы о роли информационной культуры в познавательной деятельности инженера-управленца. Информационная культура способствует предотвращению деформации познавательной деятельности инженера с использованием ресурсов сети Интернет; выступает как средство организации совместной деятельности обучающегося и преподавателя и обеспечивает их формы рационального взаимодействия; способствует организации познавательной деятельности в системе коллективного диалога; позволяет реализовать современные подходы в педагогической квалиметрии подготовки слушателя (оценке качества и эффективности учебного процесса). Если ресурсы сети Интернет способствуют преодолению расстояний и работать в своём временном пространстве, то механизмы билингвизма (перенос навыков из одного языка в другой, лингвистический и речевой опыт анализировать и сопоставлять те или иные языковые реалии) способствуют успешно овладевать другим, ранее не изучавшимся языком – английским.

Библиографический список

1. Буравихин В., Жданов В. Общество и информатика – новые подходы, новые технологии // Народное образование, 1991. – № 9. – С. 98–100.
2. Волошина М. С. О роли информационной культуры в познавательной деятельности инженера // Педагогика и образование. Ползуновский вестник. – 2005. – № 3. – С. 23–25.
3. Гоноблин Ф. Н. Внимание и его воспитание. – М., 1982. – С. 16.
4. Монахов В. М. Проектирование и внедрение новых технологий обучения // Советская педагогика. – 1990. – № 7. – С. 17.
5. Околепов О. П. Дидактическая специфика открытого образования // Педагогика. – 2001. – № 6. – С. 45–51.
6. Ряболин Н. Познавательная активность учащихся на занятиях // Педагогика. – 1996. – № 3. – С. 125.

ОСВОЕНИЕ ИНОЯЗЫЧНОЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ЛЕКСИКИ КАК РАЗВИТИЕ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ САМОСТОЯТЕЛЬНОСТИ У СТУДЕНТОВ

М. Е. Захарова, Г. Н. Слепцова
Северо-Восточный федеральный университет
имени М. К. Аммосова, г. Якутск, Россия

Summary. The need for the master of foreign language professional vocabulary by the students through the lecture –room and independent work is considered. All components of the professional making of future teachers of physical culture and sport in the process of studying the foreign language are examined.

Key words: independent work; professional making; teacher of physical culture and sport; professional vocabulary; the foreign language speech.

Особенностью изучения иностранных языков студентами, занимающимися физической культурой и спортом является заучивание огромного количества профессиональной лексики, а именно терминов. Студенты систематически обучаются вдумчивой аналитической работе над иноязычным словом, которое предстаёт перед ними не как изолированная единица, а как структурный элемент иноязычной лексической системы, ориентированной на его речевое использование [1, с. 119].

Количество часов при этом предусматривается сравнительно небольшое. Например, у студентов специальности «Физическая культура и спорт» Института физической культуры и спорта Северо-Восточного федерального университета английский язык преподаётся 4 семестра, причём количество часов составляет 2 часа в каждом семестре (1 раз в неделю). При небольшом количестве часов наибольший эффект при изучении профессиональной лексики может дать самостоятельная работа студентов (СРС). В каждом виде самостоятельной работы чётко формулируется познавательная (тео-

ретическая и практическая) задача. Она, с одной стороны, выступает в познавательной деятельности студента основанием для регуляции собственных познавательных или практических действий в соответствии с осознанной целью предстоящего выполнения самостоятельной работы, с другой – позволяет преподавателю вовремя обнаружить непреодолимое для студента препятствие, и тем самым целенаправленно управлять индивидуальным познанием обучающегося при достижении цели деятельности [2, с. 12]. Опираясь на типологию СРС, мы разработали следующую классификацию видов СРС:

1. Преподаватель – студент (70/30). Большую часть работы, т. е. 70 %, проводит преподаватель (подбор текстов и заданий к ним, работа с текстом). Он выдаёт студентам текст по профессиональной тематике, указывает термины, которые имеются в данном тексте. Затем даёт студентам задание выписать термины и найти им определения.

2. Преподаватель – студент (50/50). Работа проводится преподавателем и студентом в равной мере. Проводится обычная работа с текстом, однако после работы с терминами студентам предлагается подготовиться к лексическому диктанту. Следующее занятие начинается с диктанта примерно из 20 слов, который оценивается по 10-балльной системе. Практика показывает, что при использовании диктантов на каждом занятии результатом является почти 100-процентное запоминание терминов по пройденным за семестр темам.

3. Преподаватель – студент (30/70). Предусматривается совместная работа с преподавателем только при постановке цели, планирование и выполнение работы осуществляются студентами самостоятельно. В группах с достаточно хорошим уровнем знания языка можно предложить студентам составить диалоги (диалог между тренером и спортсменом, диалог друзей, где один друг просит совета при выполнении того или иного приёма, диалог в спортивном зале и т. д.).

4. Преподаватель – студент (20/80). Преподаватель только называет задание, студенты сами ставят цель и планируют работу. Задание выполняется самостоятельно. Преподаватель может предложить студентам подготовить сообщение на интересующую их тему, причём тема сообщения должна быть связана со спортом.

5. Преподаватель – студент (10/90). Преподаватель доводит до сведения студентов информацию о проведении конференции или олимпиады. Студент сам определяет содержание своей работы и её цель и самостоятельно планирует ход работы. Ведь в ходе выполнения этой работы он должен продемонстрировать умение синтезировать знания, полученные в аудитории или вне её, формулировать и самостоятельно исследовать избранную тему [3, с. 95].

6. Преподаватель – студент (x/x). Предполагает использование проектного метода. Можно предложить студентам подготовить презентацию на английском языке в программе Power Point. Рекомендуются те-

мы: «История спорта», «Олимпийские игры», «Известный спортсмен», «Мой любимый вид спорта» и т. д.

Организация образовательного процесса как целенаправленной системы взаимодействия преподавателя и студента направлена на формирование навыков межкультурной коммуникации, развитие познавательной активности в сфере освоения иноязычной профессиональной лексики [4, с. 143].

Библиографический список

1. Соколова Л. А. Организация самостоятельной работы студентов по изучению немецкого языка в неязыковом вузе. – Саратов, 1985. – 181 с.
2. Гарунов М. Г., Пидкасистый П. И. Самостоятельная работа студентов. – Вып. 1. – М.: Знание, 1978. – 34 с.
3. Лукьянчук Л. Я. Основные направления и формы самостоятельной работы студентов. – Вып. 92. – Киев, 1992. – 136 с.
4. Биятенко С. Е. Место и роль самостоятельной работы студентов при изучении иностранных языков. – Ростов-на-Дону, 1991. – 174 с.

ОБУЧЕНИЕ СТРУКТУРИРОВАНИЮ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ИНОЯЗЫЧНОГО ТЕКСТА В НЕЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ ПРИ ПРИМЕНЕНИИ СТРАТЕГИИ ПОВТОРЕНИЯ

Е. В. Петрова

**Петрозаводский государственный университет,
г. Петрозаводск, Россия**

Summary. The article is devoted to teaching non-language students to read professional texts by means of analyzing the structure of the text. Structuring guarantees the better understanding of the information. To retain the information in long-term memory the recycling strategy is used.

Key words: professional texts; non-language students; the structure of the text; to analyze; recycling strategy.

Одной из ключевых задач обучения иностранному языку в неязыковом вузе является обучение пониманию иноязычного текста. Чтение открывает будущему специалисту доступ к ведущим источникам информации, а следовательно, является важным фактором в профессиональном развитии и совершенствовании.

Читать текст – это уметь извлекать содержащиеся в нём мысли, идеи, факты, т. е. понимать его, оценивать, использовать полученную информацию [2]. Следовательно, в связи с тем, чтобы чтение текста было результативным для обучающихся, необходимо научить студентов осознанно работать над текстом, применяя мыс-

лительные операции синтеза, анализа, классификации, обобщения, сравнения и т. д.

Анализ текста нацелен на выявление языковой семантики текста, логико-семантических отношений внутри текста и анализ как поверхностной, так и глубинной структур текста.

Структура текста – это составные части текста, связанные между собой в единое целое, которым является произведение [3].

Структурирование – это стратегия и процесс организации разрозненной информации, в результате чего элементы материала связываются по смыслу в целостную группу или несколько групп [3].

Структурирование является эффективным способом обработки и компоновки информации, т. е. её представление в компактном, удобном для использования виде, как в учебной, так и в профессиональной деятельности. Структурирование упорядочивает, рационализировать учебную деятельность.

Однако важно не только структурировать информацию, но и сохранить её, чтобы впоследствии использовать. Для сохранения знаний в долговременной памяти необходима рациональная стратегия повторения. Такой стратегией является построение учебного процесса по спирали. Е. В. Борзова отмечает, что каждый виток спирали вбирает в себя имеющийся опыт в процессе приобретения нового опыта. Такая комплексная переработка ранее усвоенного в совокупности с новым материалом обеспечивает преемственность и связанность учебного процесса [1].

Применение стратегии повторения по спирали способствует закреплению знаний, умений и навыков работы с информацией, сохранению их в памяти, применению данной информации в будущем; наличие эталона действия в долговременной памяти определяет возможность переноса умения в новые условия.

Библиографический список

1. Борзова Е. В. Повторение на старшей ступени обучения иностранным языкам // Иностранные языки в школе. – 2003. – № 1. – С. 19–25.
2. Егорова О. В., Новосёлова А. А. Обучение чтению в неязыковом вузе. – URL: http://elib.altstu.ru/elib/books/Files/pa1998_1/pages/17/pap_17.html.
3. Мильчин А. Э. Издательский словарь-справочник: [электронное издание]. – 3-е изд., испр. и доп. – М.: ОЛМА-Пресс, 2006.

ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ НА ЗАНЯТИЯХ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В НЕФИЛОЛОГИЧЕСКИХ ВУЗАХ

А. В. Крутских

Национальный исследовательский университет –
Высшая школа экономики, г. Москва, Россия

Summary. The article provides a brief review of foreign language teaching trends and problems in non-linguistic institutions of higher professional education. The author focuses on the competence for vocationally oriented language teaching at levels C1 and C2, outlines the main skills set for the graduates of these universities, describes teaching strategy and the system of exercises aimed at developing professional competence.

Key words: professional competence; set of professional skills; types of written communication; organization of teaching process.

При подготовке специалистов в неязыковом вузе профессиональная направленность обучения иностранному языку является определяющей характеристикой учебного процесса на всех ступенях образования. Подготовка по иностранному языку в соответствии с Государственным образовательным стандартом высшего профессионального образования ориентирована на овладение конкретной профессией. Специфика будущей профессиональной деятельности определяет задачи и содержание обучения по каждому предмету, в том числе и по иностранному языку.

Во взаимодействии с другими дисциплинами предмет «Иностранный язык» способствует формированию профессиональных навыков у студентов-нефилологов. Уровень сформированности профессиональной компетенции напрямую зависит от объёма часов, предусмотренных на обучение по предмету. В соответствии с Примерной программой по иностранному языку [3] в большинстве вузов страны в рамках обязательного изучения иностранного языка предусматривается 170 аудиторных часов. Магистерский курс имеет продолжительность 70 часов и аспирантский курс – до 140 часов.

В силу того, что в настоящее время на рынке труда востребован специалист, владеющий иностранным языком на достаточно высоком уровне, во многих нефилологических вузах разрабатываются дополнительные модульные программы, нацеленные на достижение такого высокого уровня владения иностранным языком. Существует ряд вузов, в которых обязательный курс иностранного языка имеет продолжительность до 700 часов, и есть также вузы, в которых предмет «Иностранный язык» рассматривается как профессиональная дисциплина, и на его изучение отводится до 900 аудиторных часов.

В такой ситуации можно говорить о том, что уровень иноязычной профессиональной компетенции выпускника может соответствовать уровню С1 (в ряде случаев, уровню С2) по общеевропейским критериям. На таком высоком уровне возможно не только профессионально-ориентированное обучение иностранному языку, а формирование профессиональной компетенции средствами иностранного языка.

Профессиональная компетенция включает в себя специальные знания в определённой области человеческой деятельности и умения оперировать этими знаниями в целях осуществления профессионального общения, что подразумевает приобретение новых профессиональных знаний из различных по своей жанровой и стилевой принадлежности источников и передачу профессионально значимой информации партнёрам по общению.

В настоящей статье хотелось бы более подробно остановиться на ключевом профессиональном умении, необходимом для специалистов разного профиля. Это умение – составлять тексты обобщающе-оценочного характера. К таким текстам относятся реферат, обзор, аннотация, рецензия, отзыв, комментарий, а также учебные аналоги этих текстов: конспект, резюме, пересказ, краткий пересказ. При работе над любым жанром на начальном этапе целесообразно использовать учебные аналоги – тексты, сохраняющие основные характеристики исходного жанра и являющиеся его упрощённым вариантом.

Объединяющими признаками этих текстов являются обобщающий характер содержания, способы переработки информации и формируемые профессиональные умения. Различаются эти типы текстов по степени представленного в них обобщения и по структуре изложения.

Умения профессиональной деятельности, связанные с поиском, переработкой и изложением информации можно сгруппировать в соответствии с ведущим направлением данной деятельности, выделив три группы таких умений:

1. Умения детально понимать и осмысливать содержание текста первоисточника:

- быстро прочитать текст по профессиональной тематике, определить тему и ход аргументации, отделить существенное от несущественного;

- дифференцировать информацию о реальных фактах и гипотетических предположениях;

- оценивать важность, новизну, достоверность и убедительность профессионально значимой информации;

- интерпретировать в тексте профессионального характера замысел автора;

- адекватно оценивать и интерпретировать эксплицитную и имплицитную информацию.

2. Умения извлекать и перерабатывать основную и необходимую информацию текста первоисточника:

- выделять основную фактологическую информацию в тексте первоисточнике;
- выделять основные мысли и точки зрения из текстов по профессиональной тематике;
- разделять текст первоисточник на смысловые фрагменты;
- вычленять основную и существенную информацию на уровне фрагмента текста;
- выводить на основе полученной информации суждение, обобщение, делать вывод.

3. Умения, связанные с оформлением собственного текста обобщающе-оценочного характера в соответствии с принятой моделью структуры текста и нормами языкового оформления:

- сокращать информацию текста первоисточника;
- обобщать информацию текста первоисточника;
- соотносить отдельные части текста первоисточника друг с другом;
- организовывать факты в логической, хронологической или иной последовательности;
- группировать факты;
- составлять план текста обобщающе-оценочного характера соответствующего жанра;
- компрессировать языковое оформление информации;
- лингвистически адекватно оформлять собственный текст в соответствии с требованием жанра.

Перечисленные умения можно рассматривать как объекты обучения. Процесс формирования данных умений происходит в три этапа.

I-й этап – чтение исходного текста, анализ фактической информации, содержащейся в тексте.

II-й этап – извлечение из исходного текста основной и необходимой информации.

III-й этап – переработка и изложение информации исходного текста в устной (пересказ, краткий пересказ) и письменной (конспект, резюме, реферат, обзор, аннотация, рецензия, отзыв, комментарий) формах.

В качестве исходного текста, содержание которого будет переработано и на основе которого студенты должны составить свой текст обобщающе-оценочного характера, могут выступать статьи, ряд статей на одну или близкие темы, книги, фрагменты монографий. Это могут быть научные тексты, или тексты газетно-публицистического стиля, выступающие источником современных сведений из области профессиональной специализации обучающихся.

В качестве упражнений, обучающих детально понимать и осмысливать содержание текста первоисточника, можно предложить следующие.

1. Прочитайте заголовок и подзаголовок статьи и определите, какой теме посвящена статья?

2. Прочитайте подзаголовки разделов, рубрик и скажите, какие вопросы рассматривает автор статьи.

3. Просмотрите рисунки, диаграммы, таблицы, иллюстрации. Скажите, чему посвящена статья, к каким выводам приходит автор статьи.

4. Прочитайте подписи к иллюстрациям. Как их следует интерпретировать?

5. Ознакомьтесь с ключевыми словами, представленными перед статьей, и словами в тексте статьи, выделенными курсивом или жирным шрифтом. Определите, на чём автор статьи хочет заострить внимание читателя.

6. Прочитайте текст и ответьте на вопросы по содержанию текста.

7. Прочитайте текст и в предложенном списке отметьте предложения, соответствующие содержанию текста.

8. Прочитайте текст и скажите, какие из утверждений, приведённых ниже, верны, и исправьте неверные.

9. Читая текст, отметьте в нём предложения, которые являются ответом / содержат ответ на следующие вопросы...

10. Определите идею, замысел текста, который в нём словесно не сформулирован.

11. Выразите свою точку зрения по поводу фактов / всего содержания текста.

12. Определите тему всех представленных ниже статей.

13. Прочитайте представленные ниже статьи. Сформулируйте объединяющую их тему.

14. Прочитайте статьи и скажите, какая информация повторяется во всех статьях.

15. Прочитайте статьи и определите, какая из них предоставляет больше информации по теме.

16. Прочитайте статьи и скажите, какой информацией вторая и третья статья дополняют первую.

Для формирования умений извлекать и перерабатывать основную и необходимую информацию текста первоисточника возможно использовать такие упражнения, как:

1. В каждом абзаце текста отметьте предложение / части предложения, выражающие основную мысль абзаца.

2. Выделите в каждом абзаце одно ключевое слово.

3. Определите основную мысль абзаца, статьи.

4. Придумайте заглавие к абзацу, тексту.

5. Разделите текст на смысловые части и озаглавьте каждую часть.
6. Составьте вопросы, охватывающие основное содержание текста.
7. Письменно зафиксируйте основные моменты текста.
8. Составьте план текста.
9. Прочитайте представленные ниже статьи. В каждой статье выделите наиболее информативные, коммуникативно-значимые фрагменты.
10. Прочитайте представленные ниже статьи. В каждой статье выделите предложения, содержащие основную информацию.
11. Прочитайте представленные ниже статьи. Если в статьях информация повторяется, выберите ту статью, где основная информация выражена более полно и чётко, более экономичными языковыми средствами.

Составление текстов обобщающе-оценочного характера во многом связано с трудностями реализации этой задачи средствами иностранного языка. Преодоление этой трудности является целью упражнений третьей группы.

1. Сократите содержание абзаца, используя лексико-грамматическое перефразирование.
2. Замените придаточные предложения оборотами.
3. Заполните пропуски в предложенном фрагменте текста словами, связывающими предложения.
4. Соедините два абзаца, определив предварительно по их содержанию характер связи между ними.
5. Объедините отдельные предложения в абзац, используя средства связи между ними.
6. Выпишите из текста все факты, подтверждающие определённое положение.
7. Запишите представленные ниже предложения в логической последовательности.
8. Выпишите основную мысль каждого абзаца текста и объедините их с помощью связующих средств.
9. Выпишите из текста указанные положения и аргументирующие их доказательства.
10. Реконструируйте текст по ключевым словам.

На основе описанного подхода формируется профессиональная компетенция, поскольку студенты в учебных условиях приобретают реальные профессионально-значимые знания и умения, позволяющие им выполнять задачи профессионального характера, используя иностранный язык в качестве средства достижения целей профессиональной деятельности.

Библиографический список

1. Долматовская Е. Ю. Формирование умений иноязычной письменной речи при подготовке магистров в техническом вузе // Учебно-методический комплекс в системе подготовки по иностранным языкам в неязыковых вузах. Теория и практика разработки. – М.: МГЛУ, 2007. – С. 107–113. (Вестник МГЛУ; вып. 538).
2. Лагвешкина Г. В. Профессиональная подготовка преподавателя иностранного языка в области письменной речи: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – М., 1989. – 22 с.
3. Примерная программа по дисциплине «Иностранный язык» для подготовки бакалавров (неязыковые вузы). – М.: ИПК МГЛУ «Рема», 2011. – 32 с.
4. Черкашина А. И. Отбор текстов для пособия по обучению студентов-филологов аудированию профессиональной иноязычной речи // Современные средства реализации целей обучения иностранному языку по новой программе (неязыковые вузы). – М.: МГЛУ, 2002. – С. 91–102. (Вестник МГЛУ; вып. 467).

АНАЛИЗ СОСТОЯНИЯ САМООБРАЗОВАНИЯ СТУДЕНТОВ ТЕХНИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

И. А. Антропова, Т. Б. Жукова, Н. В. Арзамасцева
Южно-Уральский государственный университет (НИУ),
г. Златоуст, Россия

Summary. The article is devoted to some problems of student self education at technical university. The study of self educational skills was carried out. On the basis of the study some conclusions about levels of skill were done.

Key words: self education; technical university; skills; motivation; study.

«Вписанность» современного студента в мировое образовательное пространство неизмеримо возросла в последнее десятилетие. Доступность стажировки за рубежом, учёбы по обмену, общения с иностранными студентами, например, через Интернет, работы с неадаптированной литературой на ИЯ по осваиваемой специальности, возможность посещения стран изучаемого языка – вот те условия, которые способствуют формированию мотивов, побуждающих студентов к самообразованию при изучении ИЯ. Самообразование – обязательный компонент современного обучения.

Нами было проведено исследование среди студентов 4 специальностей первого курса машиностроительного факультета (всего 108 человек), призванное выявить уровень овладения средствами самообразования при изучении ИЯ. На этапе констатирующего эксперимента использовались методы анкетирования, наблюдение за сформированностью самообразовательных умений. Анкета, предложенная студентам, включала следующие вопросы:

1. Что такое самообразование?

2. Какие жизненные обстоятельства или планы заставляют современного студента заниматься самообразованием при изучении ИЯ?

3. Какие из перечисленных форм и методов вы используете при самообразовании: работа с книгой, со словарем, конспектом, компьютером, ТСО; планирование работы по самообразованию на определённый период; методика выделения главного, систематизация форм и методов работы и т. п.; методы самостимулирования (самоубеждение, самоинструктирование, самонапоминание, самоприказ и пр.)?

4. Каким образом отслеживаете изменения в уровне образованности по иностранному языку?

5. Какие формы и методы самоконтроля используете: результат самообразования сравниваете с его содержанием (требования нормативных документов, ГОСов), используете самоанализ, чтобы определить причины, обусловившие результаты, используете самооценку для стимулирования или подавления самостоятельности?

Анализ полученных данных позволил сделать следующие выводы. Большинство студентов (70 %) дали определение термина "самообразование", которое может быть признано полным и правильным, 25 % – недостаточно точное определение, остальные дали неудовлетворительные ответы.

Ответы, полученные на 2 вопрос, были нами проранжированы. Приводим список ответов по мере убывания их частотности: перспективы на будущее (карьера, престижная высокооплачиваемая работа, высокие требования работодателя к уровню образованности молодых специалистов); возможность свободно общаться при выезде за границу на постоянное место жительства или в качестве туриста; хорошее знание ИЯ помогает при работе с компьютером; расширяющееся сотрудничество российских предприятий, НИИ с иностранными фирмами, организациями. Таким образом, причины, побуждающие студентов к занятию самообразованием, достаточно значимы, причём у большинства присутствует интерес не к процессу, а к результату овладения иностранным языком.

Ответы на 3 вопрос позволяют сделать вывод, что практически все студенты, кроме работы с книгой, словарём, конспектом и т. д., достаточно часто прибегают к различным методам самостимулирования.

Ответы на 4 вопрос выявили, что лишь незначительная часть студентов (4,6 %) не отслеживают изменения в уровне образованности. Большинство же анализируют итоги аттестации, текущие оценки, используют лексические и грамматические тесты, оценивают изменения в уровне понимания ими говорящего на ИЯ; изменения в результатах перевода незнакомого текста (скорость, правильность, количество обращений к словарю).

Ответы студентов на 5 вопрос продемонстрировали, что самым популярным методом самоконтроля среди опрошенных является самоанализ (50 %), 15 % сравнивают результат самообразования с его содержанием, 13 % используют самооценивание. Двумя и более методами самоконтроля пользуются 12 %. Лишь 10 % сами себя не контролируют, перекладывая эту обязанность на других (преподавателей, родителей и т. д.).

При проведении констатирующего эксперимента с целью фиксации результатов наблюдений за сформированностью самообразовательных умений нами было применено заполнение индивидуальных карт студентов, где вычленялись следующие умения: осуществлять подбор необходимой литературы; работать с текстом (статьей); работать с видео- и аудиоматериалами; умения самоорганизации и самоконтроля.

Каждое из данных умений оценивалось и студентами по десятибалльной шкале. По результатам самооценивания студентами выделенных в анкете умений выводился средний балл для каждого из умений. Анализ полученных результатов свидетельствует о том, что меньше всего у студентов сформировано умение работы с видео- и аудиоматериалами (что можно объяснить недостаточным материально-техническим обеспечением учебного процесса) – 3,4 балла. Недостаточно сформированным считают студенты навык выявления грамматических структур – 4,4 балла, навыки реферирования и аннотирования текста – 5,3 балла. Самые высокие баллы студенты выставили умению находить значение незнакомых слов в справочной литературе – 7,6. Сформированность остальных умений оценивается ими примерно одинаково: от 6 до 6,4 балла.

Оценка преподавателем уровня сформированности самообразовательных умений студентов технических специальностей при изучении иностранному языку ещё не проведена, но на основании результатов анкетирования студентов можно сделать вывод о том, что, хотя студенты испытывают потребность в самообразовании по иностранному языку, имеют значимые стимулы для этой работы, осуществляют её осознанно, большинство самообразовательных умений учащихся нуждается в дальнейшем развитии и совершенствовании.

ОБУЧЕНИЕ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ С ПРИМЕНЕНИЕМ СОВРЕМЕННЫХ ИТ СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВОГО ВУЗА

К. В. Сбитнев

**Курская государственная сельскохозяйственная академия
им. проф. И. И. Иванова, г. Курск, Россия**

Summary. The process of teaching English with the help of modern information technologies is described in the article. Modern foreign professional communication became a necessary component of work for the majority of final-year students. Computerization of teaching foreign languages helps to simplify an approach to information and shorten a period of language study. Computer usage provides management of the process of lexical skills formation; various conditions of training and helps to observe many psychological and methodological factors.

Key words: personal computer; foreign professional communication; lexical skills.

На современном этапе развития России государственной задачей нашей страны остаётся интеграция в мировое пространство. С переходом государства на рыночные условия российские специалисты – выпускники нефилологических вузов всё более широко используют иностранный язык в профессиональной деятельности. Однако данные многочисленных исследований показывают, что вузовская языковая подготовка в этой области недостаточна, поскольку современное иноязычное профессиональное общение приобрело, в частности, две новые и важные для обучения иностранному языку в нефилологическом вузе характеристики. Оно стало, во-первых, реальным и необходимым компонентом труда для основной массы выпускников, а не для ограниченного контингента, как это было ранее; и, во-вторых, поликультурным, поскольку в круг общения сегодня включены специалисты – носители практически всех основных языков и культур современной цивилизации: юристы, экономисты, историки, медики, представители технических специальностей.

Давно прошли те времена, когда домашний компьютер для многих был только мечтой. Сейчас это незаменимый помощник и в жизни, и в бизнесе, и в различных сферах человеческой деятельности. Компьютеризация обучения иностранному языку, помогает облегчить доступ к информации и сократить время изучения языка. В настоящее время внедрение персонального компьютера, технологии мультимедиа и глобальной информационной компьютерной сети Интернет влияет на систему образования, вызывая значительные изменения в содержании и методах обучения иностранным языкам. Сфера применения компьютера в обучении иностранным языкам необычно широка. Компьютер может быть эффективно использован для ознакомления с новым языковым материалом, новыми образ-

цами высказываний, а также с деятельностью общения на иностранном языке.

Лексика в системе языковых средств является важнейшим компонентом речевой деятельности: аудирования и говорения, чтения и письма. Это определяет её важное место на каждом уроке иностранного языка.

При работе над лексикой традиционно выделяют три основных этапа: 1. Ознакомление. 2. Первичное закрепление. 3. Развитие умения использования навыков в различных видах речевой деятельности. Первые два этапа часто объединяют в один – презентация лексики.

Возникает вопрос, может ли использование компьютерных программ в учебной деятельности студентов способствовать формированию более прочных лексических навыков и увеличению словарного запаса учащихся. Использование компьютерных программ помогает соблюдать ряд психологических и методических факторов формирования лексических навыков и обеспечивает:

- управляемость процессом формирования лексических навыков за счёт пошаговой обратной связи и мгновенного сообщения результатов каждому обучающемуся;
- разнообразие условий тренировки, что выражается в вариации объёма, порядка и условий предъявления лексического материала;
- возможность многократного выполнения строгой последовательности операций с лексическими единицами всеми учащимися;
- осуществление предметных действий с лексическим материалом на экране компьютера;
- улучшение условий для запоминания лексики каждым учащимся благодаря использованию разных видов наглядности одновременно;
- учёт индивидуальных особенностей учащихся;
- повышение мотивации к изучению лексики, достигаемой за счёт испытываемого удовольствия от работы на компьютере, воссоздания обстановки деятельности, поощрения результатов, оказания компьютерной помощи в любой момент учебного процесса.

Компьютерное обучение несёт в себе огромный мотивационный потенциал. Не только новизна работы с компьютером, которая сама по себе способствует повышению интереса к учебе, но и возможность регулировать предъявление учебных задач по степени трудности, поощрение правильных решений позитивно сказываются на мотивации. Развитие лексических навыков для последующего их включения в речевую деятельность учащихся является основной задачей в овладении лексикой.

В заключение хотелось бы сказать, что использование наряду с традиционной технологией обучения возможностей новых информационных технологий может помочь учителю в подборе более ин-

тересного и разнообразного учебного материала, осуществить дифференцированный подход к каждому из учащихся и тем самым способствовать лучшему усвоению учащимися необходимых знаний и навыков.

МОТИВАЦИЯ СТУДЕНТОВ В ДИСТАНЦИОННОМ КУРСЕ ПО АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ (ЕСТЕСТВЕННОНАУЧНОЕ НАПРАВЛЕНИЕ БАКАЛАВРИАТА)

О. В. Мишутина

**Новосибирский государственный педагогический
университет, г. Новосибирск, Россия**

Summary. The remarkable growth of distance learning studies in the last few decades has transformed our understanding of EFL-distance courses, especially in the areas of specialties, resources and motivation. This paper explores several tools for motivational development in authentic distance course for BA students.

Key words: motivation; modern vocational training; professional success; distance learning; distance course.

Реформирование системы образования с использованием инновационных педагогических технологий требует особого подхода к рассмотрению мотивации в практической учебной деятельности. В условиях современной высшей школы особое звучание приобретает закон Йеркса-Додсона, согласно которому эффективность деятельности зависит от силы мотивации [7, с. 119–125]. Известные отечественные исследователи Н. В. Бордовская и А. А. Реан определяют мотив как внутреннее побуждение личности к тому или иному виду активности (деятельность, общение, поведение), связанному с удовлетворением определённой потребности [2, с. 184]. Различные аспекты преподавательской деятельности для развития мотивации у студентов в процессе обучения английскому языку широко представлены в работах зарубежных исследователей, среди которых можно отметить: Ребекку Оксфорд, рассматривающую лингвистическую мотивацию в исторической ретроспективе [8, с. 3–9]; Питера Макинтайера, Шона МакКиннона и Ричарда Клемента, оценивающих результаты деятельности обучающихся в различных по составу и задачам группах с помощью особой мотивационной шкалы [11, с. 206], Кимберли Ноелз, прослеживающую мотивацию через коммуникативный стиль языка преподавателя [9, с. 97–106] и др.

Исследовательские работы В. А. Якунина и Н. И. Мешкова [6] подтвердили, что «сильные» и «слабые» студенты отличаются друг от друга не по уровню интеллекта, а по силе, качеству и типу мотивации учебной деятельности. Для сильных студентов характерна внутренняя мотивация: им необходимо освоить профессию на высоком

уровне, они ориентируются на получение прочных профессиональных знаний и практических умений. Что касается слабых студентов, то их мотивы в основном внешние, ситуативные: для таких студентов в первую очередь важно избежать осуждения и наказания за плохую учёбу, не лишиться стипендии и т. п. [2, с. 186]. Преподаватель-практик Т. С. Ильина отмечает, что студенты с высоким уровнем мотивации преследуют как краткосрочные, так и долгосрочные цели. Долгосрочная цель – получение достойной работы в будущем или желание стать членом языкового сообщества. Краткосрочные цели – успешная сдача зачёта (экзамена) или завершение данного раздела учебника. Высокомотивированных студентов с долгосрочными целями легче обучать, они чаще достигают успеха [4, с. 34].

Дистанционный курс по английскому языку [3] разработан на базе института открытого дистанционного образования Новосибирского государственного педагогического университета для студентов бакалавриата, обучающихся на кафедре иностранных языков института естественных и социально-экономических наук по профилям «Химия» и «География». Курс составлен с учётом новейших тенденций в системе получения знаний через мультимедийные средства информации в сетевых ресурсах.

Перед началом обучения в дистанционном курсе необходимо прояснить отношение студентов к изучению английского языка. Для этого можно использовать адаптированный вариант «Европейского языкового портфеля», разработанный на кафедре иностранных языков Московского физико-технического государственного университета [10]. Если уровень владения английским языком соответствующий, то студент заполняет «Портфель» на английском, а в случае возникновения трудностей – на русском языке. Помимо практической цели применение «Портфеля» играет большую развивающую роль в социо-кросс-культурном языковом пространстве, поскольку в доступной форме разъясняет специфику уровней владения иностранным языком, принятую европейским сообществом.

Усиление мотивации играет важную роль в последующем усвоении студентами иноязычного материала. Ресурсная составляющая учебного материала должна соответствовать особенностям склада мышления обучаемых и их специальным интересам (например, в области химии, географии и т. п.). Привнесение общелексической страноведческой информации о стране изучаемого языка способствует усилению мотивации и развитию критического мышления при компаративном рассмотрении положительных и негативных сторон культуры (например, сравнение национальных традиций, праздников, фольклора, юмора, научных и технических достижений, специфических национальных социальных конфликтов в отношении личности и государства, дискриминации отдельных групп населения, проблем семьи и т. п.). Сопоставительный анализ

знаний студентов с явлениями родной культуры имеет большой воспитательный потенциал [5, с. 254].

Оценка знаний – важнейшая составляющая функционального механизма курса, развивающая силу мотивации. Отечественные исследователи С. Х. Баловнева и В. В. Терех относят так называемый рейтинговый метод к прогрессивным методам оценки знаний, умений и навыков. Применение рейтинга является системой, организующей учебный процесс и активно влияющей на его эффективность. В основе рейтинговой системы контроля знаний лежит комплекс мотивационных стимулов, среди которых – своевременная и систематическая отметка результатов в точном соответствии с реальными достижениями студентов, система поощрения хорошо успевающих студентов. Заинтересованность студентов в максимально возможной для них рейтинговой оценке настраивает их на добросовестную работу в процессе подготовки к занятию [1].

Итак, мотивация студентов в дистанционном курсе по английскому языку зависит от целого комплекса подходов к организации процесса обучения: учитывается естественнонаучная специфика мышления, в соответствии с которой происходит информационное наполнение курса и постоянное обновление его ресурсов, проявляется уровень владения обучаемого английским языком, развитие критического мышления студентов через компаративное рассмотрение положительных и негативных сторон отечественной и иноязычной культур и, наконец, вводится рейтинговая система оценки результатов обучения.

Библиографический список

1. Баловнева С. Х., Терех В. В. Нетрадиционные формы контроля знаний и умений студентов // Модернизация системы профессионального образования на основе регулируемого эволюционирования: материалы VII Всерос. научно-практ. конф.: в 8 ч. – Ч. 2 / Академия пов. квал. и проф. перепод. работ. образ.: Челяб. ин-т перепод. и пов. квал. работ. образ.; отв. ред. Д. Ф. Ильясов. – М. Челябинск: изд-во «Образование», 2008. – С. 99
2. Бордовская Н. В., Реан А. А. Педагогика: Учебное пособие. – СПб.: Питер, 2006. – 304 с. – С. 184.
3. Дистанционный курс разработан на базе программной оболочки Moodle, предоставленной Институтом открытого дистанционного образования ГОУ ВПО НГПУ. – URL: <http://engnature.nspu.ru>.
4. Ильина Т. С. Формирование эффективной мотивации студентов – как одна из наиболее важных задач преподавателя // Современное культурно-языковое пространство: традиции, инновации и перспективы: материалы межвузовского научно-практической конференции по иностранным языкам 28 января 2011 г. – Новосибирск: Изд-во СибГУТИ, 2011 – 34 с.
5. Колмакова М. В. Социокультурный аспект языкового образования студентов неязыковых факультетов // Проблемы социо-кросс-культурной интеграции в поликультурном образовании: материалы международной научно-

- практической конференции. – Новосибирск, 22–23 ноября 2004. – Новосибирск: изд-во НГПУ, 2005. – 383 с. – С. 254.
6. Мешков Н. И. Психолого-педагогические факторы академической успеваемости. – Саранск: изд-во Мордовского университета, 1994. – 84 с.; Он же. Мотивы учебной деятельности студентов-педагогов. – Саранск: Изд-во Мордовского университета, 1993. – 358 с.; Он же. Некоторые факторы академической успеваемости студентов-педагогов // межвуз. сб. науч. тр. «Совершенствование подготовки учителя в университетах» / под ред. А. И. Сухарева. – Саранск: изд-во Мордовского университета, 1991; Он же. Социально-демографический портрет студента – будущего педагога // Регионология. – 1994. – № 4. – С. 128–135; Якунин В. А. Психология управления учебно-познавательной деятельностью. – Л.: ЛГУ – 1986. – 120 с.; Якунин В. А, Мешков Н. И. Психолого-педагогические факторы учебной успешности студентов // Вестник ЛГУ. Серия: Экономика, философия, право. – 1980. – № 11.
 7. См. подробнее: Экспериментальная психология / под ред. П. Фресса и Ж. Пиаже. Вып. 5. – Москва: изд-во «Прогресс», 1975. – С.119-125. Yerkes R., Dodson J. The relation of strength of stimulus to rapidity of habit-formation // Journal of Comp. Neurol. Psychol. – 1908. № 18. – P. 459–482.
 8. Ed. By Rebecca Oxford. Language Learning Motivation: Pathways to the New Century. – Second Language Teaching and Curriculum Center. –University of Hawaii Press, 1999. – P. 3–9.
 9. Kimberly A. Noels. Learning Spanish as a Second Language: Learners' Orientations and Perceptions of Their Teachers' Communication Style, pp.97-106 // Attitudes, Orientations, and Motivations in Language Learning: Advances in Theory, Research, and Applications. – Michigan, 2003. – Edited by Zoltan Dornyei.
 10. http://lang.mipt.ru/articles/european_levels.html
 11. Toward the Development of a Scale to Assess Possible Selves as a Source of Language Learning Motivation // Second Language Acquisition: Motivation, Language Identity and the L2 Self. Edited by Z. Dornyei and Ema Ushioda. – Bristol, 2009. – P. 206.

К ВОПРОСУ О НЕКОТОРЫХ ФОРМАХ РАБОТЫ НА ЗАНЯТИЯХ ПО ESP

О. В. Сасина, О. Н. Слесаренко

Хакасский государственный университет

им. Н. Ф. Катанова, г. Абакан, Республика Хакасия, Россия

Summary. The article is devoted to teaching English for specific purposes in non-language higher educational establishments. It deals with active and interactive forms of teaching English. They provide the development of language and professional competence.

Key words: Language competence; professional competence; English for specific purposes (ESP); interactive forms.

В условиях возрастающей интеграции мирового сообщества иностранный язык становится средством общения для российских специалистов во многих областях деловой жизни, поскольку открывает широкий доступ к источникам информации, даёт возможность

знакомится с достижениями мировой науки, быть в курсе прогресса, что предполагает наличие сформированной языковой компетентности не только у студентов-филологов, но и у студентов-нефилологов в соответствии с Федеральным государственным образовательным стандартом высшего профессионального образования к подготовке квалифицированных специалистов.

Использование информационных технологий в обучении предполагает доступ к широкому спектру современной информации с целью развития профессиональных компетенций студента. Применение компьютерных средств, информационных источников сети Интернет способствует развитию уровня информационной компетентности, современного взгляда на мир, формированию профессионального мышления на иностранном языке, повышению мотивации к изучению иностранного языка, а также успешному формированию личности.

Интенсификация учебного процесса формирует у студентов постоянный интерес к изучению базовой дисциплины «Иностранный язык», аспектом которой является ESP/LSP (English for Specific Purposes / Language for Specific Purposes), призванный стать средством углубления и расширения знаний студентов по специальности.

Важное место в современном образовательном процессе занимает самостоятельная работа студентов, особой формой которой являются «ролевые и деловые игры». Тематика игр может быть связана с конкретными производственными проблемами или носить прикладной характер, а также включать задачи ситуационного моделирования по актуальным проблемам. Целью игры является предоставленная студенту возможность самостоятельно разрабатывать и принимать решения в имитационных условиях.

Другой формой самостоятельной работы студентов является создание проекта [1, с. 24–28]. Проектная методика характеризуется высокой коммуникативностью и предполагает выражение собственных мнений, чувств, активное включение в реальную деятельность, принятие личной ответственности.

К сравнительно новой форме самостоятельной работы студентов можно отнести и создание мультимедийных презентаций – подготовленных демонстрационных материалов для публичного выступления. Данная форма обладает способностью легко удерживать внимание аудитории; быстро возвращаться к любому из уже рассмотренных вопросов или изменять последовательность изложения, что, несомненно, относится к её преимуществам [2, с. 31–34].

Аспект ESP занимает значительное место в преподавании иностранного языка в нефилологическом вузе. А использование инновационных форм способствует организации продуктивной учебной деятельности студентов, даёт им возможность проявить инициативу, самостоятельность и активность; реализоваться как личностям, а

также приобрести опыт использования иностранного языка в разных ситуациях и умения работать с информацией.

Вышеупомянутые формы работы учат студента быть активным участником учебного процесса, способным сформулировать проблему, проанализировать пути её решения и найти оптимальный вариант.

Библиографический список

1. Бухаркина М. Ю. Метод проектов в обучении английскому языку // ИЯШ. – 2005. – № 3. – С. 24–28.
2. Керашева Ф. К. Мультимедийный урок по теме «Eine Reise nach Karlsruhe» // ИЯШ. – 2008. – № 8. – С. 31–34.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ РАЗВИТИЯ ИНОЯЗЫЧНОЙ РЕЧЕВОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ ТЕХНИЧЕСКИХ ВУЗОВ

Т. А. Саркисян

**Нижегородский государственный архитектурно-
строительный университет, г. Нижний Новгород, Россия**

Summary. The present article discusses the psychological bases of developing speech competence in foreign languages. Speech competence developing takes place during the process of the foreign speech which is a system of speech acts composing educational activity. The foreign speech competence comprises communicative, cognitive and metalinguistic components.

Key words: psychological bases; speech competence in foreign languages; communicative; cognitive and metalinguistic components.

В условиях развития информационного общества цель иноязычного образования в техническом вузе заключается в развитии у студентов иноязычной речевой компетенции.

Раскрытие речевой компетенции с психологической точки зрения требует рассмотрения таких понятий, как язык, речь, речевая деятельность, иноязычная речевая деятельность. Так, язык может рассматриваться как абстрактная индивидуальная система и языковая способность индивида, причём данные категории объединяются понятием речевая деятельность. Данное понятие противопоставляется понятию речь, которое трактуется как индивидуальный акт, реализующий языковую способность индивида с помощью языка, рассматриваемого в качестве социальной системы. Большинство отечественных психологов рассматривает речь как речевую деятельность, выступающую или в виде целого акта деятельности, или в виде речевых действий, включённых в какую-либо неречевую деятельность.

Речевая деятельность представляет собой активный, целенаправленный, мотивированный, предметный процесс выдачи или приёма сформированной и сформулированной посредством языка мысли, направленной на удовлетворение коммуникативно-познавательной потребности человека в процессе общения. Данное определение показывает непосредственную связь между РД и речевой компетенцией, которая, как и всякая другая компетенция, формируется в деятельности; в нашем случае в речевой деятельности.

Отечественные учёные разработали деятельностный подход к изучению речевой деятельности, согласно которому речевая деятельность есть система речевых действий, которая входит в какой-то вид деятельности. К фазам речевой деятельности относят побудительно-мотивационную, ориентировочно-исследовательскую и исполнительную фазы.

Всякая предметная деятельность отвечает потребности, но всегда опредмеченной в мотиве; её главными образующими являются цели и отвечающие им действия, средства и способы их выполнения, а также психофизиологические функции, реализующие деятельность. В структуру деятельности входят мотив, цель, действия, операции.

Речевую деятельность следует определять как интеллектуальный вид деятельности. Это вытекает, прежде всего, из природы и свойств предмета РД и основных её целей. Предметом РД является мысль – мысленное отражение в сознании человека того или иного фрагмента окружающей действительности, что предполагает задействование основных умственных действий и операций. Соответственно основными целями речевой деятельности являются: формирование и формулирование мысли, а также адекватное воспроизведение «чужой» мысли. Важную роль в осуществлении речевой деятельности играет смысловой контроль за процессом её реализации и результатами.

Таким образом, в процессе речевой деятельности в сознании человека проходят процессы, связанные с получением и обработкой информации, хранением и использованием знания. Итак, язык представляет собой особую когнитивную способность человека. Его когнитивная функция заключается в том, что он является одним из средств познания, а также инструментом для организации, переработки, хранения и передачи информации.

Несомненно, интеллектуальная деятельность связана с познавательным процессом получения и передачи знаний, который осуществляется в процессе коммуникации. В связи с этим центральной функцией языка и речи является коммуникативная, которая реализуется посредством выражения мысли и воздействия на себя и на других людей. Социальный смысл речи заключается в том, что она

обеспечивает любую другую деятельность человека, планируя, регулируя, контролируя её.

Проблема соотношения мышления и сознания исследуется многими учёными. Часто к оппозиции сознание – мышление присоединяют язык, и тогда все указанные феномены выступают как ментально-лингвальный комплекс, функционирующий как самоорганизующаяся информационная система.

Основными составляющими языкового сознания являются сенсорно-рецептивный, логико-понятийный, эмоционально-оценочный и ценностно-нравственный. Компоненты человеческого «я» представляют собой результат работы компонентов языкового сознания. Строение слова рассматривается как структура, изоморфная устройству системы сознания. Именно слово принимает непосредственное участие во всех основных процессах психического отражения.

Компоненты языкового сознания реализуют себя через конкретные проявления в процессе функционирования. Функции языка также изоморфны функциям языкового сознания. К языковым функциям относят коммуникативную, когнитивную, метаязыковую. Метаязыковая функция языка является одной из базисных функций речевой коммуникации для разъяснения кода. Функции языкового сознания осуществляются через механизмы, на основе которых реализуются функции самого языка. У языкового и метаязыкового сознания наблюдаются одноименные функции, поскольку оба механизма тесно взаимодействуют и действуют синхронно. Метаязыковая деятельность является обязательным компонентом языковой способности носителя языка. Рефлексия – универсальный признак собственно человеческого мышледействования. К функциям языкового и метаязыкового сознания относятся отражательная, оценочная, ориентировочно-селективная, интерпретационная и регулятивно-управляющая.

Таким образом, к основным функциональным компонентам речевой деятельности можно отнести коммуникативный, когнитивный, метаязыковой.

Иноязычная речевая деятельность является продуктом специального овладения, она вторична по отношению к функционированию родной речи в деятельности человека. В ходе образовательного процесса студенты приобретают вторичную, дополнительную форму выражения, обслуживающую их речевую деятельность, которая как бы наслаивается на родную. Иноязычная речевая деятельность рассматривается как структурно и содержательно специфически новое явление, определяющее характер взаимодействия людей в процессе их речевого иноязычного общения.

Учёные выделяют продуктивные и рецептивные виды речевой деятельности, которым соответствуют коммуникативные умения. Таким образом, развитие иноязычной речевой компетенции проте-

кает в ходе обучения иноязычным речевым умениям в процессе иноязычной речевой деятельности.

Прежде чем раскрыть процесс развития иноязычной речевой компетенции, необходимо обратиться к понятиям деятельность и развитие.

В качестве главного признака речевой деятельности называют её предметность. Деятельность всегда направлена на преобразование того или иного предмета окружающей действительности. Мы полагаем, что в процессе иноязычной речевой деятельности может происходить развитие иноязычной речевой компетенции, т. к. в качестве предмета речевой деятельности выступает процесс развития иноязычной речевой компетенции.

Так как любая компетенция формируется в деятельности, рассмотрим процесс развития речевой компетенции на основе теории поэтапного формирования умственных действий. Исходя из теории поэтапного формирования умственных действий овладение иноязычной речевой компетенцией носит поэтапный характер: выполнение речевых действий по образцам; выполнение речевых действий по образцам, сопровождающимся подробным указанием, как правильно выполнять задание; обучение способам деятельности и анализу задания. Наиболее эффективно овладение деятельностью происходит на основе ориентировочной основы действий третьего типа.

Развитие представляет процесс перехода из одного состояния в другое, более совершенное, переход от старого качественного состояния к новому качественному состоянию. Процесс развития иноязычной речевой компетенции включает следующие этапы: речевые операции, речевые действия, действия в условиях неопределённости, речевую деятельность.

Согласно вышесказанному, иноязычная речевая компетенция развивается в процессе иноязычной речевой деятельности, т. к. компетентность организуется через деятельность, а компетенции являются составными частями компетентности.

Таким образом, иноязычная речевая компетенция развивается в процессе иноязычной речевой деятельности, которая представляет собой систему иноязычных речевых действий, входящих в состав учебной деятельности, причём основными функциональными компонентами иноязычной речевой деятельности являются коммуникативный, когнитивный и метаязыковой.

ОПТИМИЗАЦИЯ МЕЖЛИЧНОСТНОГО ОБЩЕНИЯ В НЕЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ

О. Д. Олесова

Северо-Восточный федеральный университет
им. М. К. Аммосова, г. Якутск, Республика Саха (Якутия),
Россия

Summary. The article is devoted to one of the actual problem of pedagogy – problem of optimization of cross-personal communication in teaching of foreign languages. The concept of cross-personal communication specifies the influence of personal to personal through the teaching English. The author considers that correctly and purposefully organized classes in foreign languages provide creating necessary pre – requisites for optimization of cross – personal communication.

Key words: personal; interaction; contact; teaching; foreign; language, partner; optimization; cross-personal; communication.

В современных условиях одна из важнейших задач гуманитарных дисциплин в неязыковом вузе – оптимизация межличностного общения у студентов. Актуальность данной статьи обусловлена необходимостью совершенствования подготовки выпускников специальности «История» к межличностному общению в научной сфере межкультурного взаимодействия.

Необходимость улучшения качества обучения иноязычному общению будущих историков обусловлена проявлением большого интереса к Арктическим странам, нарастающего глобального потепления, глобального управления, детального изучения мировой политики и международных отношений. Эти перемены становятся причиной расширения международных контактов, в том числе научных.

Массовый характер научной деятельности, всё более увеличивающееся число конкурентноспособных в политической и этнографической сфере общения заставляет предъявлять повышенные требования к профессиональной подготовке специалиста. Растёт потребность в высококвалифицированных и профессионально компетентных специалистах, способных на качественном уровне изложить на иностранном языке содержание документов, материалов, аргументировано апеллировать к аудитории, способных выступить с этнографической, политической тематики на практических занятиях и на презентации докладов. В связи с этим особенно насущной ставится проблема совершенствования подготовки студентов гуманитарного профиля к продуцированию иноязычных научных выступлений.

При решении проблемы оптимизации межличностного общения мы опираемся на принципиально новый подход к изучению проблемы общения, который возник с появлением цикла работ Б. Ф. Ломова. Результатом анализа стал вывод о появлении нового методологического принципа общей психологии – принципа общения.

Особенно следует отметить, что основы теории межличностного общения активно развивались на протяжении последних двух десятилетий XX века как зарубежными, так и отечественными учёными (В. Сатир, Ф. Хайдер, Ю. Т. Ньюком, Ч. Осгуд, П. Танненбаум, А. А. Бодалев, Е. И. Головаха, А. А. Леонтьев и др.). Анализ исследований, посвящённых теории межличностного общения, показывает, что это направление развивается на базе данных множества наук, таких как психология личности и социальная психология, лингвистика. Именно междисциплинарность становится той основой, на которой базируются основные положения теории обучения иностранным языкам и культурам.

Наша позиция в решении проблемы – это при обучении иностранному языку в неязыковом вузе наблюдается ощущаемое преподавателем и студентом противоречие между необходимостью подготовки к межличностному общению на иностранном языке и недостаточном уровне мотивации к её осуществлению в период, отведённый для этого программой – на I–II–III–IV–V курсах неязыкового вуза. Иностранный язык в неязыковом вузе положительно влияет на профессиональное становление будущего учителя. Образовательная функция иностранного языка заключается в том, что он выполняет задачу формирования профессиональных качеств, расширения общего кругозора будущего учителя.

Для того чтобы достичь профессионального становления личности, сформировать профессионально-этические качества будущего учителя, нужна интеграция усилий всех преподавателей.

На основе переведённых статей и книг студенты пишут рефераты, доклады, с которыми они выступают на студенческих конференциях. На занятиях используются также приёмы, способствующие развитию мышления, интеллектуальной активности. К этим приёмам следует отнести организацию дискуссий-игр, драматизацию микро- и макроситуаций в общении. Также применяются приёмы, позволяющие поддержать беседу, доказать или опровергнуть какую-то идею, выразить сомнение, обобщить сведения или факты.

Студенты активно принимают участие в проводимых ежегодных внеаудиторных мероприятиях фонетик-шоу, конкурсах: конкурс на сочинение, лучшее оформление альбома по теме, интересный плакат, конкурс на лучшую песню, инсценировку и т. д. А также студенты III курса с большим желанием принимают участие в международной программе мобильности студентов «Север2Север».

Все эти формы и методы, а также вся целенаправленная система аудиторных и внеаудиторных мероприятий способствует формированию качеств личности будущего учителя, позволяет творчески развивать их наклонности, способности, является важным звеном системы подготовки студентов к профессии учителя.

Таким образом, правильно и целенаправленно организованные занятия по иностранному языку способствуют созданию хороших предпосылок для оптимизации межличностного общения.

Библиографический список

1. Ананьев Б. Г. Человек как предмет познания. – Л.: изд-во ЛГУ, 1969. – 339 с.
2. Бодалев А. А. Личность и общение. – М.: МГУ, 1988. – 325 с.
3. Леонтьев А. А. Педагогическое общение. – 2-е изд. – М. – Нальчик, 1996.

ОБУЧЕНИЕ ИНОЯЗЫЧНОМУ ДЕЛОВОМУ ОБЩЕНИЮ В ЮРИДИЧЕСКОМ ВУЗЕ

Н. В. Абрамова

**Саратовская государственная академия права,
г. Саратов, Россия**

Summary. This article is devoted to training of business communication in law schools. The importance of foreign language for the modern lawyer is shown in this article. The research is focused on the principles and positions by training of foreign languages in law schools.

Key words: business communication; lawyer; law schools; foreign languages; education.

Широкая востребованность юридических кадров и то влияние, которое оказывает деятельность юристов на процессы, происходящие в российском обществе, определили повышение требований к профессиональной подготовке юридических кадров. В силу того, что практическая деятельность юриста всегда сопряжена с интенсивным устным и письменным деловым общением, протекает в условиях постоянного взаимодействия с широким кругом лиц, юрист должен обладать умением объяснить гражданам суть предписаний, установленных законом, умением грамотно построить своё общение как с гражданами, обращающимися за помощью, так и с коллегами. Вытекающая отсюда задача формирования в процессе подготовки в высшем учебном заведении культуры делового общения будущих юристов решается, в основном, средствами таких учебных дисциплин, как «Иностранный язык» и «Русский язык и культура речи».

Анализ научной литературы показывает, что проблема иноязычного делового общения постоянно находится в поле зрения учёных и педагогов-практиков. Кардинальной задачей в области обучения иностранному языку в неязыковом вузе является задача максимального приближения программных целей содержания обучения иностранному языку к профессионально-ориентированным результатам овладения иностранным языком студентами, их умению воспринимать, интерпретировать коммуникативные иноязыч-

ные тексты и адекватно приходить к решению в проблемно-ориентированном задании в профессиональном контексте.

Основным действием, с помощью которого осваивается иностранный язык, является процесс общения. В процессе коммуникации происходит не только обмен мыслями и чувствами, но и освоение языковых средств, придания им обобщённого характера [8].

Разработкой коммуникативного направления в той или иной мере занимались многие научные коллективы и методисты. К ним в нашей стране, прежде всего, следует отнести Институт русского языка им. А. С. Пушкина (А. А. Леонтьев, В. Г. Костомаров, О. Д. Митрофанова, А. Н. Щукин, М. Н. Вятютнев, Э. Ю. Сосенко и др.), представителей метода активизации резервных возможностей личности (Г. А. Китайгородская [62]), методистов и психологов И. Л. Бим, П. Б. Гурвича, И. А. Зимнюю, И. Е. Пассова, Г. В. Рогову, Э. П. Шубина и др. [7]. Среди зарубежных коллег – это Г. Лозанов и его школа в Болгарии, Г. Э. Пифо – в ФРГ, Р. Олрайт и многие другие.

В то же время, анализ современных образовательных стратегий обучения иностранному языку показывает, что можно выделить некоторые общие основы, на которых они базируются [2].

Базисным принципом большинства стратегий является принцип активной коммуникации, за основу в которой берутся ситуации различного характера (от социально-бытовых до проблемных) [5, 6]. Ситуации эти реализуются через работу в группах (коллективная работа), но при этом все эти принципы являются одновременно личностно-ориентированными и эффективней всего реализуются в положительной психологической атмосфере, когда все чувствуют себя комфортно и находятся в атмосфере взаимопонимания и активного взаимодействия, делятся не только информацией, но и эмоциями [4].

Ещё одним значительным моментом является создание дополнительной мотивации, обеспечивающей повышенную заинтересованность обучаемых в процессе обучения.

Также следует упомянуть то, что в современных образовательных стратегиях большую роль играет самостоятельная познавательная деятельность студентов. Не приветствуется подача на занятиях готового материала, студенты должны проявлять больше самостоятельности [3].

Формирование культуры делового общения при изучении иностранного языка должно, на наш взгляд, осуществляться при соблюдении следующих положений:

- 1) определяющим должно быть не «обучение иностранному языку», а «иноязычное образование». Целью иноязычного (как и любого другого) образования является сам человек, точнее, становление человека, человека духовного. А содержанием образования является культура, в нашем случае – иноязычная культура, которая имеет четыре аспекта: познавательный (знания о языке и культуре

страны), развивающий (способности), воспитательный (нравственность) и учебный (владение умением общаться);

2) процесс образования должен строиться как модель реального общения, но при этом организовываться так, чтобы студент имел возможность сам познавать и развиваться, овладевать иноязычной культурой;

3) у обучающегося необходимо наличие личностного смысла его участия в образовательном процессе, в овладении иноязычной культурой с целью становления его как индивидуальности, как профессионала, как субъекта родной культуры и как участника будущего диалога культур;

4) постоянное включение студентов в процесс решения задач реального общения, связанного с контекстом предстоящей профессиональной деятельности;

5) организация иноязычного делового общения в ситуациях, понимаемых не как обстоятельства (на переговорах, на стадионе, на процессе и т. п.), а как система взаимоотношений между субъектами обучения;

6) опора на проблемную организацию материала, его коммуникативную ценность и аутентичность [1].

При такой организации учебного процесса меняется и роль преподавателя, в большей степени появляется возможность реализации субъект-субъектных отношений в процессе изучения иностранного языка в юридическом вузе.

Библиографический список

1. Бим И. Л. Некоторые исходные положения теории учебника ИЯ // Иностранный язык в школе. – 2002. – № 3.
2. Гурвич П. Б. Система обучения устной речи на языковых факультетах. – М., 1972; 1974.
3. Зимняя И. А. Психология обучения иностранным языкам в школе. – М., 1991.
4. Китайгородская Г. А. Методические основы интенсивного обучения иностранным языкам. – М.: Высш. шк., 1986. – 101 с.
5. Коммуникативное обучение иноязычной культуре: Сборник научных трудов. – Выпуск 4. – Липецк, 1993. – 412 с.
6. Коммуникативность обучения – в практику школы / под. ред. Е. И. Пассова. – М., 1985.
7. Пассов Е. И. Коммуникативный метод обучения иноязычному языку. – М.: Просвещение, 1991.
8. Пособие по развитию навыков устной речи: учеб. пособие для студентов-иностранцев / Б. Г. Анпилогова, Э. Ю. Сосенко, Н. К. Федяевская. – Изд. 2-е, перераб. – М.: Русский язык, 1988. – 152 с.

НОВЫЕ УЧЕБНЫЕ ПРОГРАММЫ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В ТУРИСТСКОМ ВУЗЕ

И. И. Жунич, Н. Л. Ткачёва

Российская международная академия туризма,
г. Химки, Московская область, Россия

Summary. This article is about new tendencies in tourist professional education system. It characterizes the new type of educational institution in tourism, working on all steps of lifelong education cooperating with world famous organizations like UNWTO, UNESCO. It also tells about the specific role of foreign language teaching in this academy and about the new programs.

Key words: Russian International Academy for Tourism; system of professional education; lifelong education; integration; evergreen students; modular organization; program for psychologists; tourism education; interdisciplinary communication; competence approach; The concept of modernization of Russian education.

Развитие отечественной системы профессионального туристского образования на современном этапе характеризуется сложными, противоречивыми процессами, которые обусловлены множеством как объективных, так и субъективных факторов. Потребность изменений в уровне образованности и профессионализма всего российского общества обусловлена ускорением жизненных темпов, и в связи с этим необходимостью адаптации к жизни в быстро меняющихся условиях. Конкуренция различных систем образования стала ключевым элементом глобальной конкуренции, требующей постоянного обновления технологий, ускоренного освоения инноваций, быстрой адаптации к запросам и требованиям динамично меняющегося мира.

В «Концепции модернизации российского образования на период до 2020 года» подчёркивается, что отечественная система образования, и профессионального в том числе, является важным фактором сохранения места России в ряду ведущих стран мира, обладающих высоким уровнем культуры и науки. Во-первых, в основу развития системы профессионального образования должны быть положены такие принципы проектной деятельности, как открытость образования к внешним запросам, применение проектных методов, конкурсное выявление и поддержка лидеров, успешно реализующих новые подходы на практике, адресность инструментов ресурсной поддержки и комплексный характер принимаемых решений. Во-вторых, развитие системы профессионального образования предусматривает индивидуализацию, ориентацию на практические навыки и фундаментальные умения, расширение сферы дополнительного образования, расширение участия работодателей на всех этапах образовательного процесса. В-третьих, формирование системы непрерывного образования на основе внедрения национальной

квалификационной рамки, системы сертификации квалификаций, модульных программ позволит максимально эффективно использовать человеческий потенциал и создать условия для самореализации граждан в течение всей жизни. При этом подчёркивается, что одной из приоритетных стратегических задач представляется создание современной системы непрерывного образования, подготовки и переподготовки профессиональных кадров [3].

Именно непрерывное образование на протяжении всей жизни может адекватно и оперативно реагировать на все изменения в демографических, социальных, психофизиологических и других процессах развития общества. В последние тридцать лет непрерывное образование стало одной из центральных педагогических тенденций. «Идея непрерывности выступает как новая парадигма мышления человека, утверждающая его стремление к постоянному обогащению личностного потенциала, профессиональных возможностей в соответствии с идеалами культуры, нравственности, профессионализма, полноценной самореализации в жизни». Давая характеристику непрерывному профессиональному образованию, современные исследователи (С. И. Змеёв, Т. С. Панина) характеризуют его как постоянное приращение специалистом профессиональных знаний, умений, навыков, профессиональных компетенций, осуществляемое как в процессе внутрифирменного обучения, так и обучения в учреждениях профессионального и дополнительного профессионального образования, а также путём самообразования [6].

Российская международная академия туризма как раз представляет собой систему непрерывного профессионального (туристского) образования: профильные классы – высшая школа – аспирантура – повышение квалификации – сертификационное обучение. В 1992 году РМАТ было поручено проведение эксперимента по созданию системы непрерывного профессионального туристского образования. Результатом первого этапа стало создание аккредитованного небюджетного профильного образовательного учреждения высшего профессионального образования вида «академия» с разветвлённой сетью региональных образовательных структур (филиалов и самостоятельных вузов). Разработана и прошла экспериментальную апробацию многоуровневая система непрерывного туристского образования (довузовского, среднего, высшего, послевузовского и дополнительного профессионального образования), созданы научно-методические основы планирования и реализации региональных программ развития туризма. Исследованы и экспериментально проверены системы организации работы, обеспечивающие эффект воспитания молодёжи, трудовой занятости населения, доступности получения образования для населения, проживающего в удалённых районах. Академия использует новые методы обучения, организует зарубежные стажировки для студентов на предприятиях

сферы туристских услуг, участвует в региональных программах исследования туристских ресурсов и внедрения новых туристских маршрутов, развитии экологического туризма.

Одним из приоритетных направлений международной деятельности РМАТ является её участие в работе Всемирной Туристской организации (ЮНВТО), основные цели которой – «через развитие туризма, стимулировать экономический рост, создавать рабочие места и повышать благосостояние, поощрять меры по защите окружающей среды и памятников культурного наследия, а также способствовать уважению прав человека и основных свобод для всех людей без различия расы, пола, языка и религии».

Особую роль в жизни академии играет кафедра иностранных языков и зарубежного страноведения, которая ставит перед собой такие общеакадемические задачи, как:

1. Сформировать у студентов умения и навыки профессионального межкультурного общения на английском языке;
2. Дать студентам базовые знания второго иностранного языка (французского, немецкого или испанского языков);
3. Познакомить студентов с основами зарубежного страноведения (на иностранном языке);
4. Поддерживать постоянный интерес студентов к изучению иностранных языков.

При кафедре действует языковой центр, осуществляющий языковую подготовку для слушателей разных возрастных категорий, подготовку к сдаче международного экзамена City & Guilds, к ЕГЭ. Работает научный студенческий кружок «Полиглот», сотрудничающий с кафедрой ЮНЕСКО. Развитие и внедрение знаний о культурном наследии, поддержка основ культурного туризма в регионе гарантирует финансовую и социальную стабильность, а также соответствует глобальным трендам тысячелетия.

В июне 2010 года кафедрой была основана Ассоциация преподавателей иностранных языков туристских вузов и факультетов, предполагающая обмен опытом и знаниями. В своей работе кафедра сотрудничает с зарубежными издательствами Лонгман, Макмилан, Хубер и др. Кафедра является разработчиком 22 программ и УМК согласно Федеральному государственному образовательному стандарту высшего профессионального образования по направлениям подготовки бакалавриата РМАТ («Туризм», «Менеджмент», «Управление персоналом», «Психолого-педагогическое образование», «Государственное и муниципальное управление» и др.).

Для разработки адекватной программы профессиональной подготовки, удовлетворяющей вышеупомянутым тенденциям, проводился учёт внешних факторов, способствующих обновлённому профессиональному образованию. К таковым были отнесены новые тенденции образования, содержание профессионального туристского

образования, требования отрасли к специалистам. Далее учитывались основы разработки учебных курсов (Соловова Е. Н.), принципы межпредметной интеграции (Кулагин П. Г., Ганелин Ш. И.), принципы модульного обучения (Юцявичене П. А., Чошанов М. А.), сущностное понимание гуманизации и гуманитаризации современного образования (Ильенков Э. В., Мамардашвили М. К.), основы компетентностного подхода к обучению (Андреев А. Л., Хуторской А.) [1].

Для достижения открытости, нелинейности, мобильности, гибкости образовательного процесса, необходимо строить гибкие, прозрачные по своей структуре программы, способные удовлетворять образовательные потребности любого уровня, сочетающие в себе знания, умения и навыки из ранее изученных дисциплин гуманитарного и профессионального блоков, ориентированные на автономию обучающихся.

Так, например, программа бакалаврской подготовки по направлению «Психолого-педагогическое образование», рассчитанная на 2,5 года изучения, включает в себя не только модули по темам базового разговорного курса английского языка, но также и, согласно характеристике направления подготовки, модули по темам профессионального и делового общения («Работа педагога», «Работа психолога», «Создание благоприятного микроклимата в компании», «Психологический тренинг для сотрудников компании», «Успех компании» и т. п.). За счёт таких модулей достигаются межпредметная интеграция и компетентностный подход. С одной стороны, систематизируются и обобщаются знания, полученные из ранее изученных дисциплин (социология, философия, возрастная психология и др.), а с другой стороны, формируется целый ряд компетенций (социальные – работа в команде и сотрудничество, межличностное понимание, принятие различий и мультикультурности, лидерство, социальная мобильность разрешения межличностных конфликтов, толерантность, воздействие и оказание влияния на других; профессиональные – коммуникативные, исследовательские и др.). При этом создаётся модель реального контакта, в котором реализуется речевое поведение собеседников в их типичных социально-коммуникативных ролях.

Программа предусматривает различные виды аудиторной учебной деятельности, начиная лекционной подачей материала, и заканчивая презентацией, ролевой игрой или разбором реальных ситуаций case study.

Дифференцированность вариантов аудиторной и внеаудиторной работы, привлечение метода проектов позволяет студентам успешно реализовать свои потенциальные возможности в усвоении курса, повысить свою учебную автономию, а педагогу – постоянно держать под контролем процесс обучения, вовремя поддержать

учащихся, оказать им помощь, следить за постоянным сохранением интереса к получению результата.

Такой интегративно-модульный подход является основополагающим при разработке обновленных учебных программ для системы непрерывного туристского образования.

Библиографический список

1. Змеев С. И. Технология обучения взрослых: учеб. пособие. – М.: Академия, 2002. – 128 с.
2. Концепция долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 года (3.3. Развитие образования). – URL: <http://www.smolin.ru/odv/reference-source/2008-03.htm>
3. Панина Т. С. Современные способы активизации обучения: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / под ред. Т. С. Паниной. – М.: издательский центр «Академия». 2006. – 176 с.
4. Полат Е. С. Обучение в сотрудничестве // Иностранные языки в школе, 2000. – № 1 – С. 4–11.
5. Соловова Е. Н. Методика обучения иностранным языкам. Продвинутый курс. – М., 2008. – 270 с.
6. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по направлению 050400 «Психолого-педагогическое образование». – М., 2010. – 20 с.
7. Хуторской А. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированного образования // Народное образование. – 2003. – № 2. – С. 58–64.
8. Чошанов М. А. Гибкая технология проблемно-модульного обучения. – М.: Нар. образование, 1996. – 157 с.
9. Юцявичене П. А. Теоретические основы модульного обучения: дисс. ... докт. пед. наук. – Вильнюс, 1990. – 336 с.

АНАЛИЗ КОНЦЕПЦИЙ ПОСТРОЕНИЯ УЧЕБНИКОВ ЛАТИНСКОГО ЯЗЫКА ДЛЯ ГУМАНИТАРНЫХ ФАКУЛЬТЕТОВ РОССИЙСКОЙ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ

А. М. Брагова

Нижегородский государственный лингвистический
университет, г. Нижний Новгород, Россия

Summary. The article deals with the analysis of the structure of thirteen Latin students' books for humanitarian faculties of Russian universities that are published in Russia. The article suggests some ideas that can work as amendments to the students' books: bits of theory can be given within one lesson with exercises to follow it; one-page articles on ancient history and culture with illustrations can go with each lesson; texts, not isolated phrases, should be given preference; texts should be equipped with a complex of various grammar, vocabulary and other types of exercises; grammar exercises on a certain topic should be various (not only declension or conjunction exercises but transformation exercises, multiple choice exercises, etc.).

Key words: Latin; students' book; humanitarian faculty; Russian university; various exercises; text.

Целью данной статьи является анализ концепций построения учебников, самоучителей и учебных пособий по латинскому языку, изданных в России и предназначенных для гуманитарных факультетов российской высшей школы. Для анализа нами было отобрано тринадцать учебников, пособий и самоучителей латинского языка (далее они будут называться пособиями – А. Б.) [1; 2; 3; 4; 5; 6; 7; 8; 9; 10; 11; 12; 13]. Структура пособий в целом одинакова: либо сначала следует теория, а затем практические задания [1; 5; 7; 12], либо наоборот [3]. Кроме того, имеются пособия, разбитые на занятия (разделы, уроки) с теоретическим материалом и следующими за ним практическими заданиями [2; 4; 6; 8; 9; 10; 11; 13], и такая структура пособий кажется нам наиболее удачной. Во всех пособиях имеется хрестоматия оригинальных текстов (избранные места из латинских авторов, тексты для факультативного чтения), которая либо входит в учебник [2; 3; 4; 5; 6; 7; 8; 9; 10; 11; 12; 13], либо предлагается в качестве отдельного издания [14]. Словарь традиционно помещается в конце всех пособий.

Теоретическая часть пособий представляет собой объяснение теории с обязательным включением примеров. В практической части даются грамматические упражнения на склонение, спряжение, образование степеней сравнения и др., а также разрозненные предложения и связные тексты для чтения, причём надо отметить, что процентное соотношение тех и других в разных пособиях различно: как правило, связных текстов значительно меньше. В отношении грамматических упражнений хотелось бы отметить, что они страдают однообразием. Как справедливо замечает Н. С. Гринбаум, «усилению

мыслительного процесса во время занятий способствует разнообразию упражнений» [15, с. 303]. Потому в пособиях по латинскому языку можно было бы использовать всю палитру упражнений, применяемых в обучении живым иностранным языкам: подстановочных, трансформационных упражнений, упражнений на множественный выбор, исправление ошибок, нахождение соответствий и др.

Как было указано выше, наряду с грамматическими упражнениями практическая часть пособий содержит фразы и связные тексты. Надо отметить, что с методической точки зрения наибольшую ценность представляют именно связные тексты, поскольку представленный в них языковой материал, являясь единым целым, способствует правильной идентификации языковых явлений, а также даёт более полную картину культурного или исторического наполнения текста. К текстам и фразам даётся только задание «Перевести», что недостаточно, на наш взгляд. Неадаптированные тексты, как правило, снабжены комментариями автора пособия и / или уже существующими в письменной традиции комментариями. Во всех пособиях отсутствует комплекс упражнений к текстам, что существенно обедняет учебные материалы. По нашему мнению, целесообразно снабдить связные тексты комплексом лексико-грамматических упражнений, какие даются при работе над живыми языками. Подобно упражнениям к английским текстам (Comprehension, Vocabulary, Grammar exercises) можно было бы использовать упражнения к латинским текстам: упражнения на понимание («Ответьте на вопросы»; «Соотнесите начало предложения в левой колонке с концом предложения в правой»; «Дополните предложение» и др.), лексико-семантические упражнения («Определите, верно или не верно высказывание»; «Соотнесите слово и его определение»; «Определите значение конъюнктива» и др.), грамматические упражнения («Сделайте морфолого-синтаксический анализ слов»; «Трансформируйте предложения с *ablativus absolutus* из данного текста в сложноподчиненные предложения по образцу»; «Найдите в каждом предложении ошибку и исправьте её» и др.) [16, с. 23–24, 50].

В отношении такого важного компонента пособий, как статьи по античной истории и культуре на русском языке, нужно отметить, что такие статьи представлены всего в двух пособиях из нашего списка [8; 13]. Тем не менее статьи необходимы, так как помогают лучше понять латинские тексты. Наряду с этим, несомненно, должно иметь место комментирование текстов преподавателем в устной форме. Статьи по античной истории и культуре могли бы быть довольно короткими (одностраничными) и снабжены иллюстративным материалом, поскольку зрительный ряд способствует более прочному усвоению материала.

Говоря об иллюстрациях применительно к указанным пособиям, надо отметить, что они приводятся лишь в двух из них [8; 9].

Тем не менее иллюстрации нужны, и не только для школьных учебников, как думают многие, но и для вузовских. Это могли бы быть 1) репродукции с известных шедевров античности, которые дополняли бы статьи по античной истории и культуре; 2) иллюстрации к латинским текстам, поясняющие их содержание; 3) иллюстрации к лексическим единицам вместо их перевода (в таком случае иллюстрации должны использоваться в пособии систематически).

Выводы. Учитывая традиции, принятые в среде российских латинистов, и позволяя себе некоторые новшества, мы хотели бы в общих чертах обрисовать структуру идеального учебника по латинскому языку для гуманитарных факультетов российской высшей школы: в нём должна быть представлена теория и практика, разбитая на разделы. В пособии должны быть статьи по античной истории и культуре, хрестоматия с комментированными текстами и словарь. Связные тексты и статьи по античной истории и культуре должны быть представлены и по возможности снабжены иллюстрациями.

Библиографический список

1. Соболевский С. И. Учебник латинского языка. – М.: Издательство литературы на иностранных языках, 1953. – 600 с.
2. Козаржевский А. Ч. Учебник латинского языка. – М.: «ЛИБРОКОМ», 2008. – 320 с.
3. Попов А. Н., Шендяпин П. М. Латинский язык для университетов и институтов иностранных языков. – М.: Высшая школа, 1970. – 432 с.
4. Мирошенкова В. И., Фёдоров Н. А. Учебник латинского языка для студентов-заочников филологических факультетов университетов и институтов иностранных языков. – М.: Высшая школа, 1976. – 300 с.
5. Латинский язык: учебник для студентов педагогических ВУЗов / под ред. В. Н. Ярхо, В. И. Лободы. – М.: Высшая школа, 2002. – 384 с.
6. Кацман Н. Л., Покровская З. А. Латинский язык: учеб. для ВУЗов. М.: ВЛАДОС, 1999. – 456 с.
7. Дерюгин А. А., Лукьянова Л. М. Латинский язык: учебник. – Москва: Прогресс-Традиция; ИНФРА-М, 2003. – 384 с.
8. Винничук Л. Латинский язык. Самоучитель для студ. гуманит. фак. ун-тов и пед. вузов. – М.: Высшая школа, 1985. – 327 с.
9. Каган Ю. М. Учебник латинского языка. Основной курс. – М.: Радикс, 1995. – 368 с.
10. Марцелли А. А. Латинский язык: учебное пособие для студентов гуманитарных факультетов. – Ростов-на-Дону: Феникс, 2011. – 286 с.
11. Солопов А. И., Антонец Е. В. Латинский язык: учеб. пособие. – М.: Высшее образование, Юрайт-Издат, 2009. – 430 с.
12. Шабага И. Ю. Grammatica Latina: учебное пособие. – М.: изд-во Моск. ун-та, 2009. – 184 с.
13. Файер В. В., Наумова Е. С. Латинский язык: учеб. пособие для студ. филол. фак. высш. учеб. заведений. – М.: издательский центр «Академия», 2007. – 384 с.
14. Хрестоматия для переводов с латинского языка на русский / сост. С.И. Соболевский. Часть I. – М.: Гос. уч.-пед. издательство Наркомпроса РСФСР, 1938.

15. Гринбаум Н. С. Взгляд в античность. Varia. – Санкт-Петербург: Нестор-История, 2010. – 380 с.
16. Брагова А. М. Латинский конъюнктив: значение, образование и употребление: учебно-методическое пособие для студентов. – Нижний Новгород: НГЛУ, 2010. – 90 с.

ЭСТЕТИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ СТУДЕНТОВ В НЕЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ НА ПРИМЕРЕ «НЕМЕЦКОГО КЛУБА»

И. Л. Валицкая

**Московский государственный технический университет
им. Н. Э. Баумана, г. Москва, Россия**

Summary. The article represents an experience in aesthetic education of students of non-linguistic institutes based on the "German club" activity in the Bauman Moscow State Technical University. Content, principles and peculiarities of the club activity are described and its role in aesthetic education of students is defined.

Key words: aesthetic education; technical institute; students theatre; harmonic personality development; club activity; foreign language learning.

Национальная доктрина образования в РФ, принятая в 2000 году, признала появление новых целей и задач образования, призванных обеспечить не просто подготовку высокообразованных и высококвалифицированных людей, но также воспитание граждан, бережно относящихся к историческому и культурному наследию нашей страны, проявляющих национальную и религиозную терпимость, уважительное отношение к языкам, традициям и культуре других народов и владеющих знаниями о мировой культуре и культуре межличностных и межэтнических отношений.

В этой связи приоритетное значение приобретает обучение иностранному языку как средству общения и приобщения к духовному наследию стран и народов, носителей изучаемого языка. Это предполагает познание чужой действительности и восприятие иной культуры. Всё интенсивнее разрабатываются идеи интегрирования культуры в практику преподавания предмета. Эти процессы невозможно рассматривать вне контекста эстетического воспитания учащихся. Усилия, направленные на развитие гармоничной творческой личности, воплощаются в поиске новых технологий и методик эстетического воспитания.

Между тем ряд исследователей указывает на серьёзные недостатки в организации эстетического воспитания студентов неязыковых вузов и на не востребованность мощного эстетико-воспитательного потенциала многих вузовских учебных дисциплин и прежде всего иностранного языка.

Эстетический потенциал этого предмета без преувеличения огромен. Преподаватель имеет возможность формировать на занятиях иностранным языком художественную культуру личности студентов в единстве знаний, ценностных ориентаций, вкусов, идеалов, влиять на повышение эстетики поведения, ориентированной на диалог культур. [1, с. 3].

Говоря о привлечении новых методов и технологий обучения, направленных на эстетическое воспитание студентов, мы предлагаем в качестве примера работу Немецкого клуба в Московском государственном техническом университете им. Н. Э. Баумана.

Эта внеаудиторная форма работы со студентами университета была организована энтузиастами-преподавателями немецкого языка – более 50 лет тому назад. На протяжении этого долгого времени формы работы клуба видоизменялись, но он и по сегодняшний день пользуется большой популярностью в вузе и является местом притяжения для студентов, изучающих немецкий язык. Заседания клуба происходят один раз в семестр, в течение семестра идёт интенсивная подготовка. Каждое заседание посвящается определённой теме и включает презентацию в виде музыкально-литературной композиции с привлечением видеоматериалов, один или несколько мини-спектаклей, выступление хора, исполняющего немецкую классику и народные песни, викторину по тематике заседания и подведение итогов поэтического конкурса. Все желающие принять участие в конкурсе имеют возможность ознакомиться с очередным конкурсным стихотворением на кафедре «Романо-германские языки» или её сайте. Жюри, состоящее из преподавателей кафедры, оценивает мастерство перевода и объявляет победителей. Для поэтического перевода предлагаются лучшие образцы немецкой и австрийской поэзии. Типографией МГТУ им. Баумана выпущено уже два сборника стихов немецких и австрийских поэтов в переводах студентов университета.

Это очень краткое описание работы клуба тем не менее даёт представление о её объёме и многогранности. Содержание работы клуба является, безусловно, типом опосредованной межкультурной коммуникации, так как материалы, которые используются для организации клубных представлений, это аутентичные тексты, видео- и аудиоматериалы, отражающие культуру народа – носителя изучаемого языка. Темы клубных заседаний охватывают различные аспекты культуры и искусства немецкоязычных стран: немецкие традиционные праздники (Рождество, Пасха), литературное наследие, творчество немецкоязычных писателей (Г. Гейне, Э. Т. А. Гофман, Э. Кестнер, Ф. Дюрренматт), значительные вехи в истории Германии (Баварский король Людвиг II и его замки, падение Берлинской стены), заседания, посвященные юбилеям Моцарта, Марлен Дитрих,

русским авторам в немецких переводах – это далеко не полный список клубной тематики.

Студенты принимают самое активное участие в выборе темы очередного заседания, написании сценария представления и подборе материала. При этом они интенсивно работают с аутентичными источниками информации, буквально «погружаются» в язык и культуру, и поскольку клубная деятельность несёт в себе сильный положительный эмоциональный заряд, овладение языком в этом случае является неотъемлемой составляющей общего познавательного и творческого процесса. Задачей педагога в данном случае является аккуратное и чуткое руководство, которое не сковывает инициативу и позволяет в полной мере проявиться фантазии и творческой инициативе студентов.

Клуб становится тем пространством, где складывается уникальная воспитательная ситуация. Включение в содержание клубных постановок целенаправленно отобранного эстетически ориентированного учебного материала направлено на преодоление зачастую невысокого уровня эстетических вкусов студентов неязыковых вузов, узости их эстетического кругозора, отсутствия знаний об искусстве и истории культуры. Причём нужно отметить, что именно студенты технических вузов особенно остро ощущают недостаток гуманитарных знаний и соответственно настоятельную потребность в более целенаправленном эстетическом развитии.

Самая популярная форма клубной деятельности – это участие в мини-спектаклях. Студенты играют сцены из «Фауста» Гёте и «Щелкунчика» Гофмана, инсценировки народных немецких сказок, которые часто очень остроумно интерпретируют, эпизоды из известных немецких фильмов.

В театральной постановке иноязычная реальность наглядно оживляется. Учащиеся не только знакомятся с одним из жанров искусства страны изучаемого языка, но и получают страноведческую информацию, что одновременно способствует лучшему пониманию текстов. Следует отметить, что эти тексты не искусственны и зачастую не упрощены, что является дополнительной мотивацией к изучению иностранного языка для зрителей, пришедших на заседание клуба. Однако при восприятии текста очень помогает видимая артикуляция исполнителей, их жесты и мимика. Реквизиты и костюмы, сценическая картинка тоже могут способствовать процессу понимания. Огромный положительный эмоциональный заряд приносят в представление музыка, которая тщательно подбирается к каждой литературно-музыкальной композиции и пение хора, исполняющего как произведения Баха, Бетховена и Мендельсона, так и весёлые фольклорные мелодии.

В процессе подготовки к представлению студенты тщательно работают над произношением, приобретают опыт освоения интона-

ционно-образного своеобразие языка. На репетициях используются методы формирования навыков актёрского мастерства (перевоплощение и др.). Зачастую перед постановкой пьесы изучается опыт немецких театров, когда с помощью Интернета студенты могут просмотреть и прослушать «свою сценку» в исполнении профессиональных немецких артистов. Это даёт дополнительный стимул для оттачивания собственной актёрской техники, а главное, помогает лучше прочувствовать лексический строй и богатство выразительных средств изучаемого языка.

В то же время в клубных постановках соблюдается такой принцип театральной педагогики, как импровизационность. Импровизация на сцене допускается и приветствуется, т. к. способствует атмосфере непринуждённого живого общения. Соблюдается и принцип приоритета студенческой самостоятельности, так необходимой для создания творческой атмосферы, а также принцип дела, а не амбиций: «сегодня ты играешь Фауста, а завтра участник масовки». Один из приёмов – это работа малыми группами, в них оттачиваются приёмы и умения для создания стройного и законченного представления [2, с. 69]. Немаловажный аспект в работе педагога-руководителя клуба – это индивидуальная работа со студентами, т. к. он имеет дело не с пассивными слушателями, а с активными, креативными личностями.

По оценкам самих студентов – участников клуба – театр учит их работать с аудиторией, помогает преодолеть страх публичных выступлений, в частности, многие отмечают возросшую уверенность при ответе на устных экзаменах. Клуб развивает в учащихся умение общаться друг с другом, работать в команде. Участие в театральных постановках обогащает личность студентов и воспитывает в них лидерские качества, характер, так что поначалу робкие и неуверенные начинающие «актёры» оказываются самыми талантливыми и одарёнными. Работа над подготовкой к выступлениям способствует повышению уровня общей речевой культуры студентов, и существенному повышению уровня владения немецким языком. Однако основным критерием успешной работы Немецкого клуба является повышение уровня эстетического развития студентов вуза, расширение их культурного кругозора и развитие творческой инициативы в процессе обучения.

Библиографический список

1. Дерюгина И. В. Эстетическое воспитание студентов неязыковых вузов средствами иностранного (английского) языка: диссертация на соискание учёной степени кандидата педагогических наук. – М., 2008. – 244 с.
2. Серебренникова Ю. А. К проблеме организации досуговой деятельности в системе дополнительного образования // Современное гуманитарное образование в социокультурном пространстве столичного мегаполиса. – Вып.4. – Т. 1. – М.: МГПУ, 2011. – С. 66–70.

V. ВОПРОСЫ ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО

آموزش زبان روسي با توجه به ويژگي هاي بومي

آرش گل اندام
دانشگاه گيلان رشت ايران

Summary. The purpose of the study – create and describe a model of national versions of a model of the Russian language textbook, which would reflect the relationship of the universal and specific to the national version of a model textbook to show concrete ways and methods of the modification educational material in accordance with national orientations.

Key word: study of Russian language; national orientation.

چکیده

موضوع مورد بحث در مقاله ي حاضر بررسی کتب و ابزارهاي آموزشي زبان روسي و نيز تأثير ويژگي هاي بومي در ايجاد اين کتب آموزشي مي باشد که در اين راستا در ابتدا به تاليفات موجود در اين زمينه و روند تهيه و تدوين آنها اشاره شده است و در ادامه اين کتاب ها و ابزارها از لحاظ فرهنگي و ارزشهاي بومي مورد بررسی قرار گرفته اند و درباره ي تغايرات فرهنگي و تاثيرات منفي آنها در روند آموزش زبان صحبت شده است، از منظر ديگر به بررسی تاليفات روسي و فارسي موجود در زمينه ي آموزش زبان روسي پرداخته شده است و همچنين نقص ها و ايرادهاي موجود در کتاب هاي نگاشته شده توسط روس ها بيان گرديده و به ذکر مثال هايي پرداخته شده و در آخرنيز راهکارهايي در اين زمينه ارائه گرديده است. کلید واژه ها: کتاب هاي آموزش زبان روسي، فرهنگ، تناقضات فرهنگي، ارزش هاي بومي

مقدمه

افراد بسياري در جامعه در پي يادگيري زبان هاي خارجي به عنوان زبان دوم هستند و در اين راه از روش هاي بسياري کمک مي گيرند که مسلماً يکي از بهترين و موثرترين اين روش ها استفاده از کتب آموزشي مي باشد که فرد زبان آموز را بيشتر و بهتر با آن زبان آشنا مي کند. موضوع مورد بحث در اين مقاله تأثير ويژگي هاي بومي در ايجاد کتب آموزشي به ويژه در حيطه ي آموزش زبان روسي مي باشد.

در ايجاد کتب آموزشي شرايط و ويژگي هاي خاصي در نظر گرفته مي شود که يکي از اين شرايط مي تواند مربوط به ويژگي هاي بومي و فرهنگي باشد، موضوع فرهنگ و ارزش هاي بومي يکي از مسائلي است که در هر کشور با زباني خاص متمايز از ديگر کشورها مي باشد البته ممکن است در اين بين شباهت هايي نيز وجود داشته باشد.

سوالی که در اینجا مطرح می‌شود این است که آیا می‌توان تمامی ویژگی‌های فرهنگی و بومی کشور روسیه را در ابزارها و کتب آموزشی لحاظ کرد؟ آیا این ویژگی‌های بومی و ارزش‌های فرهنگی ناملموس برای فردی با فرهنگ متمایز ملموس و قابل درک می‌باشد؟ آیا وجود آنها تاثیری در یادگیری بهتر آن زبان دارد؟ و این که کتب آموزشی تالیف شده در خارج از محیط ایرانی و فاقد در نظرگیری توان و ویژگی‌های ایرانی تا چه حد در عرصه‌ی آموزش زبان روسی مفید و موثر می‌باشد؟ و یا این که این ابزار و کتب آموزشی قابل استفاده در تمامی محیط‌های آموزشی می‌باشند؟

در پاسخ به این سوالات و در بررسی این موضوع به بررسی کتاب‌های موجود در زمینه‌ی آموزشی زبان روسی پرداخته شده است.

نگاهی به روند تهیه و تدوین کتب آموزشی زبان روسی

گسترش اهمیت زبان روسی به عنوان زبان خارجی موجب شده است تا تحقیقات و مطالعات مختلف در خصوص این زبان بیش از پیش مورد توجه قرار گیرد. در همین راستا علاوه بر توجه ویژه به سیاست‌گسترش کمی و کیفی رشته‌های زبان روسی در قالب تاسیس دوره‌های آموزشی مختلف، علاقمندان به یادگیری علمی زبان روسی و همچنین محققان در زمینه‌ی موضوعات زبانی، موضوع زبان روسی را مورد آموزش و مطالعه‌ی خود قرار داده و به تبع آن، دست‌اندرکاران نشر و تهیه‌ی کتب آموزشی و انتشار کتب مربوط اقدام به تهیه و انتشار کتب مربوط به آموزش زبان روسی نموده‌اند. بی‌شک تحقیق، تتبع و فعالیت‌های آموزشی در زمینه‌ی زبان روسی، همانند هر زبان دیگر شناخت عمیق و تحلیل و بررسی عملی این زبان را می‌طلبد.

علیرغم این که توسعه‌ی آموزش زبان روسی هم اکنون از سرعت نسبتاً زیادی برخوردار است، متأسفانه روند تهیه‌ی کتب آموزشی متناسب با اهداف کاربردی آموزش این زبان به هیچ وجه متناسب با شرایط توسعه‌ی این رشته نیست. اکثر کتب آموزشی زبان روسی در خارج از کشور با هدف آموزش در محیط زبانی و در قالبی یکسان برای زبان‌آموزان گویشور به زبان‌های مختلف تهیه می‌شوند. بنابراین این نوع کتب علاوه بر فقدان جنبه‌های مقابله‌ای و تطبیقی در خصوص ساختار و گرامر و زبان روسی و زبان مادری زبان‌آموز، کم‌وکاست‌های فراوانی در ارتباط با موضوعات فرهنگ‌شناختی دارند که این امر در بسیاری از موارد موجب عدم امکان استفاده از آنها در کلاس‌های آموزشی می‌شوند. زبان‌پدیده‌ای است چند بعدی که یکی از ابعاد آن را می‌توان قطعاً در تعامل با فرهنگ و جامعه ملاحظه نمود. تغییرات گسترده در سطح جامعه در زمینه‌های مختلف از جمله فرهنگ، اقتصاد، سیاست، تجارت و ... موجب تغییرات در نظام زبانی جامعه از قبیل تغییرات در ساختار دستوری، ساختار واژگانی و سایر ویژگی‌های زبانی می‌گردد. با توجه به این که تغییرات زبانی در سطح جامعه از یک روند مستمر برخوردارند، لذا لازمه‌ی شکل‌گیری اطلاعات و دانش زبانی کافی برای تهیه و تولید کتب آموزشی زبان خارجی به خصوص با اهداف کاربردی آن را باید داشتن ارتباطی تنگاتنگ با محیط زبانی دانست. بنابراین در تهیه‌ی کتب آموزشی زبان خارجی، از جمله زبان روسی، استفاده از دانش متخصصان

زبانی که در محیط زبانی حضور داشته و از نزدیک در روند مطالعات آن زبان قرار دارند، می‌توانند تا حد زیادی کیفیت کار را ارتقا بخشیده و از اهداف آموزشی زبان مورد مطالعه را برآورده سازد.

تناقضات فرهنگی موجود در کتب و ابزار آموزشی

از میان روش‌های رایج تدوین کتب آموزشی زبان می‌توان به تدریس موضوعی درس‌ها اشاره کرد. در این روش هر درس در راستای موضوعی خاص طراحی می‌شود، در این روش سعی می‌شود تا موضوعاتی که دارای فراوانی بالایی هستند به عنوان سرفصل در هر درس انتخاب شوند تا مکالمات مطروحه در آن حیطه صورت گیرند. اما آنچه که در کتاب‌های آموزشی زبان که توسط کشور زبان مورد آموزش طراحی شده وجود دارد نشان دهنده ی عدم تطابق موضوعات رایج در کتاب‌ها با موضوعاتی است که ایرانیان به آنها می‌پردازند. صرف نظر از تأثیرات منفی این عدم انطباق، یادگیری و تمرین موضوعاتی که از فراوانی بالایی در کشور روسیه برخوردارند باعث می‌شود تا فراگیران زبان قابلیت طرح و صحبت کردن در خصوص موضوعات بومی خود را نداشته باشند.

آموزش زبان در قالب روش‌های مختلف و از طریق مواد درسی گوناگون همراه با استفاده از ابزارهایی نظیر متن‌ها، تصاویر، نوارها، فیلم‌ها و کتب صورت می‌گیرد. چنانچه در محتوای این مواد آموزشی دقت کنیم درمی‌یابیم که بسیاری از موضوعات مطرح شده در قالب این ابزارهای آموزشی مطابق با فرهنگ و سلیقه ی ایرانی نیست. در این رابطه می‌توان به عکس‌های موجود در برخی کتب آموزشی یا فیلم‌های آموزشی موجود اشاره کرد که در اکثر آن‌ها می‌توان شاهد مواردی بود که کاملاً متناقض با معیار، فرهنگ و سلیقه ی ایرانی و اسلامی می‌باشد. برای روشن تر شدن مطلب ذکر شده می‌توان به ذکر چند مثال اشاره کرد:

1. در کتاب‌هایی که مربوط به آموزش نحوه ی مکالمات می‌باشد ما شاهد عکس‌هایی هستیم که با فرهنگ ما کاملاً بیگانه است نظیر عکس‌های اشخاص، آداب، محیط‌ها، مجسمه‌ها و
2. وجود کلمات و عبارات در کتابهای آموزشی که در فرهنگ فرد زبان آموز منفی تلقی می‌شود.
3. وجود برخی از کلمات و عبارات که در تلفظ زبان مادری فرد زبان آموز می‌تواند موجب خنده، خجالت و دیگر حالات ناخوشایند در فضای آموزشی گردد.
4. وجود کتابهای آموزشی ولی با محتوای متنی متغایر با فرهنگی ایرانی و اسلامی.

در واقع هر عکس‌بیانگریک احساس، فرهنگ و بعدی از اجتماع می‌باشد. گاه یک عکس کاملاً بدون مشکل و جنبه های منفی ظاهری می‌باشد اما دارای عدم ارتباط با مخاطب ایرانی است نظیر عکس‌هایی که در ارتباط با نوشیدن مواد الکلی می‌باشند. البته گذشته از عکس‌ها و تصاویر در قالب آموزش‌های دستوری و در کتاب‌های دستوری موجود نیز گاه با این عدم تطابق و ارتباط روبرو می‌شویم، به عنوان مثال برای آموزش فعل نوشیدن در کتاب **Употребление видов глагола в русском языке** Г. Л. Скворцова برای فعل نوشیدن

مثالی در ارتباط با موارد الکلی ذکر شده است. در واقع نظیر چنین مثال ها و مواردی در این قبیل کتاب ها بسیار زیاد است و ذکر تمامی مثال ها در این جا ممکن نمی باشد. البته با ذکر این موارد، در صد پایین آوردن سطح کیفی و محوایی این کتاب ها نیستیم، این کتاب ها شاید دارای محتوای بسیار خوب و بالایی باشند اما در کل وجود چنین مثالهای در تضاد با تفکر ایرانی و کمی مسئله برانگیز می باشند. بهتر می باشد که حد اقل مترجمین این نوع کتابه باتوجه به فرهنگ دانشجویان ایرانی دست به ترجمه بزنند.

بررسی کتاب های آموزشی تالیف شده ی زبان روسی

علیرغم این که آموزش زبان روسی در کشورمان دارای سابقه ی نسبتاً طولانی می باشد لیکن متأسفانه تا کنون تعداد کارهای پژوهشی که با هدف آموزش زبان روسی برای افراد بومی ایران انجام شده باشد بسیار ناچیز است. به جرات می توان گفت به جز چند فرهنگ لغت دو زبانه که مولفین آنها فرهنگ نویسان روسی بوده اند تقریباً تا اواسط دهه ی نود تعداد تالیفاتی که با هدف خاص آموزش زبان روسی در ایران و یا در زمینه ی بررسی مقایسه ای زبانها در حوضه های مختلف زبانی از قبیل صرف، نحو، واژگان، نگارش، امثال و حکم و ادبیات انجام گرفته بسیار محدود بوده است.

در حال حاضر با وجود این که در چندین دانشگاه کشور زبان روسی در مقاطع مختلف تدریس می شود اما دانشجویان و حتی اساتید این رشته با کمبود منابع آموزشی مواجه می باشند. اساتید زبان روسی برای تدریس موارد ذکر شده یا از کتاب ها و منابع روسی استفاده می نمایند و یا این که به ناچار برای جبران کمبودهای موجود به جزوه نویسی روی می آورند که در هر دو مورد مشکلاتی وجود دارد. کتاب هایی که از سوی زبان شناسان و متخصصین روسی حتی با هدف آموزش آن به خارجیان تالیف شده است زبان روسی را از منظر روس زبانان به خارجیان آموزش می دهند.

نکته ای که در رابطه با کتاب های تالیف شده توسط روس ها قابل توجه می باشد این است که این کتاب ها اصولاً سطح توان علمی دانشجوی ایرانی را رعایت نمی کنند و ممکن است که بسیار بالاتر از سطح توان علمی دانشجو و بسیار ثقیل باشند. و یا اینکه نحوه آموزش مطالب را با توجه به دیدگاه های دانشجوی ایرانی رعایت نمی کنند. البته در برخی موارد ما شاهد این هستیم که متخصصین زبان روسی کتاب هایی را با هدف آموزش زبان روسی برای گویشوران یک زبان خاص تالیف نموده اند مثلاً چینی، اروپایی و از مهمترین محاسن این گونه کتاب های آموزشی این است که در هنگام تالیف آنها مولفین ویژگی های زبانی زبان آموزان را در نظر می گیرند که این عمل باعث تسهیل روند آموزش و فراگیری بهتر زبان می گردد. در این راستا نیز تالیفاتی در زمینه ی مختلف آموزش زبان روسی بخصوص در زمینه ی افعال حرکتی، نمود، حالت های زبان روسی وجود دارد. ولی متأسفانه تمامی کتابها با رویکردی برای دانشجویان یا اروپایی و یا غیر ایرانی نوشته شده اند که خود مشکلاتی برای دانشجویان ایجاد می کند همانند

Карманная грамматика русского языка для иностранцев کتاب نوشته М. Н. Лебедева.

اینک به بررسی چندین کتاب آموزشی در زمینه ی آموزش زبان روسی می پردازیم. در زمینه ی آموزش حالت های زبان روسی کتاب هایی توسط مولفین روسی تدوین شده است که از میان کتاب هایی که در این زمینه توسط مولفین روسی تدوین شده می توان به کتاب **Падежи! Ах, падежи!.. Сборник упражнений по глагольному управлению** نوشته **И. П. Кузьмич, Н. М. Лариохина** اشاره کرد. این کتاب شامل دوره ی پیشرفته ای از آموزش حالت ها به همراه تمرینات متنوع می باشد که در دانشگاه در درس زبان خارجی گروه های زبان روسی تدریس می شود و لی به دلیل ثقیل بودن مثال های موجود در توضیحات دستوری آن به زبان روسی، کاربرد این کتاب را برای ایرانیان دشوار کرده است، علیرغم این که این کتاب، کتاب بسیار خوبی می باشد. با توجه به این که دانشجویان ایرانی درس زبان خارجه را پس از دوره ی پیش دانشگاهی می گذرانند دانشجوی ترم اول تنها دارای دانش پادژی می باشد و از دانش و توان زبانی بالایی برخوردار نیست که باعث کاهش و یا افت درک و استنباط علمی وی می شود. در این زمینه کتاب دیگری همانند **Мои друзья падежи. Грамматика в диалогах** نوشته **Л. Н. Булгакова, И. В. Захаренко, В. В. Красных** و **Русская грамматика в анекдотах** نوشته **Левина Г.М. и др.** و **Ласкарева Е. Р.** نیز با همین مشکلات مواجه می باشند. که همگی از کتابهای خوب می باشند ولی چون سطح دانشجویان ایرانی را رعایت نکرده اند و مطاق سرفصل های دانشگاهی نیستند. به همین خاطر نیز علاوه بر مشکلات ذکر شده، مشکل عمده دیگر این گونه کتب عدم مطابقت محتوایی با سطوح آموزشی در سیستم دانشگاهی و آموزشی ایران می باشد.

در رابطه با کتاب های موجود در موضوع نمود افعال نیز می توان به همین موارد اشاره کرد یعنی عدم در نظر گیری توان علمی دانشجوی ایرانی و ثقیل بودن مطالب موجود در آنها، در این زمینه نیز می توان به کتابهای **Виды русского глагола** نوشته **А. Каравано** که بسیار دشوار و از مثالهای سختی برخوردار است و **Употребление видов глагола в русском языке** نوشته **Г. Л. Скворцова** اشاره کرد که با توضیحات دستوری سنگین قابلیت ارائه ی مطالب به دانشجوی ایرانی را ندارد، هرچند مثالهای آمده اغلب در سطح دانشجویان می باشد.

در واقع کتاب خوب داشتن به زبان روسی نمی تواند به تنهایی بحث مطلوبی باشد. در خصوص کتاب های دستوری که نکات دستوری را در ترم های اول بیان می کنند و نیز چون دانشجو در ابتدای دوره ی تحصیلی تنها با پادژ آشناست بهتر است که از کتاب های آموزشی به زبان روسی استفاده نشود. در غیر این صورت کتاب های آموزشی دستوری روسی مبهم خواهند بود.

مواردی نیز وجود دارند که در زمینه ی آنها به زبان فارسی تالیفاتی موجود نمی باشد که این مسئله از مشکلات عمده ی آموزش زبان روسی محسوب می شود نظیر مبحث پیشوندها که فقط به زبان روسی کتاب هایی در این زمینه وجود دارد مثل کتاب **Русские глагольные приставки**، نوشته **Г. Н. Аверьянова**، **Русские глагольные приставки**، نوشته **Э. Н. Эндрюс**، **Практикум. Продвинутый уровень**.

نکته ی دیگری که می توان در اینجا به آن اشاره کرد این است که آموزش زبان تنها به معنای انتقال فرهنگ از زبان مورد آموزش به زبان خودی نمی باشد بلکه برعکس می توان از طریق آموزش زبان تمدن و فرهنگ خود را به زبان های دیگر نوشته و بدین وسیله فرهنگ خود را گسترش داد. و با توجه به وجود دروس و مباحثی که روس ها در ارتباط با آن ها تالیفاتی ندارند نظیر مباحث مربوط به اسلام، متون اسلامی و فلسفه می توان در این راستا به تالیف و نگارش کتاب هایی پرداخت، چراکه روس ها در این رابطه هیچ گونه تالیفات ندارند و یا اگر هم باشد بسیار کم بوده و دیدگاه های ما به ندرت در آنها به چشم می خورد و با زاویه ی دید ما به آنها نگاه نشده است. از جمله ی این تالیفات می توان به کتاب فرهنگ و اژگان اسلامی روسی-فارسی فارسی-روسی نوشته ی دکتر حسین غلامی اشاره کرد که کتابی بسار خوب و مورد استفاده در درس ترجمه ی متون اسلامی می باشد.

درس هایی نظیر کشورشناسی، ترجمه شناسی و روش ترجمه نیز وجود دارند که مربوط به آشنایی با فرهنگ روسیه می باشند و در این زمینه کتاب هایی توسط مولفین روسی نگاشته شده است که این کتاب ها نیز سطح توان علمی دانشجو را رعایت نکرده اند و در واقع این کتاب ها مربوط به سطوح بالاتر زبان روسی هستند نظیر کتاب هایی چون **Какие мы, русские? (100 вопросов — 100 ответов)** نوشته **А. В. Россия: страна и люди. Пособие по лингвострановедению**، **Сергеева**، **А. К. Перевозникова** نوشته **А. К. Перевозникова** البته مجدداً باید خاطر نشان کرد که این گونه کتابها به دلیل عدم مطابقت با سطح دانشجوی ایرانی و موارد ذکر شده در بالا کارایی خوب خود را از دست می دهند، که خود گواه این مطلب می باشد که باید کتابهایی با رویکرد بومی نگاشته شود.

نتیجه گیری

با توجه به تمامی موارد مطرح شده در زمینه ی کتاب های آموزشی زبان روسی و مسائل و مشکلات مربوط به آنها که شامل مشکلات و تناقضات فرهنگی و ارزشی و نیز مسائل و موارد مربوط به آموزش و تاثیر آنها در یادگیری است می توان گفت که کتاب های نگارش شده برای آموزش زبان روسی توسط کارشناسان ایرانی بسیار کم می باشد و کتاب های نگارش یافته توسط روسها نیز با توجه به عدم رعایت سطح علمی دانشجوی ایرانی و حجم ثقیل و همچنین عدم انطباق فرهنگی منبع مناسبی برای آموزش زبان روسی به ایرانیان نبوده و پاسخگوی نیاز دانشجوی ایرانی نمی باشند. در این جا است که لزوم تدوین کتاب های آموزشی توسط کارشناسان ایرانی به وضوح دیده می شود. در واقع می توان گفت فقط کتاب خوب داشتن به زبان روسی (تالیف کشور

روسیه) نمی تواند بحث مطلوبی باشد چراکه با عدم رعایت سطح علمی دانشجوی ایرانی و عدم تطابق این کتاب ها با سرفصل های آموزشی زبان روسی در ایران و مطابق نبودن با سیاست های آموزشی موجود در دانشگاه های ایران از نقص بالایی برخوردارند. در رابطه با مسائل فرهنگی و بومی نیز باید به این مطلب اشاره کرد که هدف اصلی آموزش زبان است و هرچند شناخت فرهنگ و جامعه لازم است لیکن، نباید آموزش زبان وسیله ای برای اشاعه ی فرهنگ دیگران، فرهنگی که کاملاً مغایر و متضاد با ارزش های بومی ملت ایران است باشد. بلکه در رابطه با آشنایی با فرهنگ کشور دیگر باید جنبه تخصصی داشته و فقط به منظور شناخت و درک بهتر از آن جامعه باشد و فرد زبان آموز بتواند بین فرهنگ بومی خود و فرهنگ بیگانه ارتباط منطقی برقرار کند. در واقع هدف ایجاد ابزارها و کتب آموزشی است که فرد زبان آموز بتواند نهایت استفاده را از آن برد و در راه آموزش زبان و استفاده از این کتب به مشکلی برخورد نکند.

منابع

1. جمعی از نویسندگان (1387)، کتاب درسی دانشگاهی (1) ساختار و ویژگیها، تهران انتشارات سمت
2. ایزانلو، حسن، آموزش افعال حرکتی روسی به فارسی زبانان، تهران، انتشارات سمت
3. زهرایی، سید حسن (1382)، دستور آموزشی زبان روسی، تهران، انتشارات سمت
4. زهرایی، سید حسن (1387)، نمود فعل، قواعد و کاربرد، تهران، انتشارات سمت
5. صدري، مهناز، کاربرد نمود افعال در زبان روسی، تهران، انتشارات سمت
6. غلامی، حسین (1384)، فرهنگ واژگان اسلامی، تهران، انتشارات الهدی
7. کریمی، جان الله و خانم یحیی پور (1381)، افعال حرکتی در زبان روسی، قم، انتشارات مهر
8. Аверьянова Г. Н. Русские глагольные приставки. – М.: Русский язык, 2008.
9. Берков В. П., Беркова А. В., Беркова О. В. Как мы живем. Пособие по страноведению для изучающих русский язык. – Санкт-Петербург, Златоуст, 2003.
10. Ласкарева Е. Р. Чистая грамматика. – Санкт-Петербург.: Златоуст, 2009.
11. Лесани Х., Новое учение русского языка. – Тегеран, 1999.
12. Лебедева М. Н. Карманная грамматика русского языка для иностранцев. – М.: Русский язык, 2003.
13. Скворцова Г. Л. Употребление видов глагола в русском языке: Учебное пособие для иностранцев, изучающих русский язык. – М.: Русский язык, 2008.

НЕКОТОРЫЕ ОСОБЕННОСТИ НАЦИОНАЛЬНО-КУЛЬТУРНОГО РЕЧЕВОГО ЭТИКЕТА В ИРАНСКОМ ЯЗЫКЕ

Л. А. Тараканова, М. Юсефи
Астраханский государственный технический университет,
кафедра русского языка, г. Астрахань, Россия

Summary. When in contact representatives of different linguicultures operate on their own models of behavior. Typical mistakes in speech etiquette are due to a language and cultural interference. The situation of speech contact – “addressing a stranger” is used as an example in the given article. A common form of addressing a stranger in Iranian society was the traditional form of “you” and the form “thou” (you) was absent. Now this form has appeared in use, but only in the certain situations. Man, woman, age, sister, brother, younger, older, oldman.

Key words: linguiculture; models of behavior; language and cultural interference.

Проблематика речевого этикета возникла в практике преподавания русского языка иностранным слушателям в процессе ознакомления их с культурой повседневного речевого поведения в непосредственных контактах. При общении представители разных лингвокультур действуют по своим моделям поведения, опираются на свои культурные знания. Типичные ошибки в речевом этикете связаны с языковой и культурной интерференцией. Приобщение к культуре другого народа возможно только через сопоставление своей и чужой культуры. При сравнении иранского и русского этикета можно установить некоторые их различия, особенности, незнание или неучёт которых может привести к коммуникативному сбою.

Предлагаем рассмотреть ситуацию речевого общения – «обращение к незнакомому человеку».

Для русских в данной ситуации является выбор формы Ты или Вы. В иранском обществе традиционной формой обращения к незнакомому человеку была форма Вы, а форма Ты отсутствовала.

В настоящее время под влиянием общения с людьми разных национальностей появилось и обращение на Ты. Но обращение на Ты допустимо лишь к самым близким людям, детям, друзьям. Но, наряду с этими формами общения, используются и традиционные, к которым можно отнести термины родства в качестве обращения и к незнакомым людям. Так, например, при обращении к незнакомому мужчине, старшему по возрасту, употребляются термины: Ата اقا (господин); дадаш دادش (старший брат); даи دای (дядя); пэдар بزرگ (дедушка); пир مرد (старик, дед); к младшему по возрасту мужчине принято обращаться: шома شما (Вы), то تو (ты), дадаш داداش (мой младший брат); фамил فامیل (родственник); дадаши داداشی (браток, братишка – уменьшительно-ласк.); к незнакомой женщине, старшей по возрасту, обращаются: ханум خانم (госпожа); (к бабушке

по матери) мадар бозорг مادر بزرگ; к женщине, младшей по возрасту, обращаются: дохтар دختر (девушка) ; хахар خواهر (моя младшая сестра). Сверстники в иранском обществе обращаются друг к другу То تو = ты. Пожилые люди, обращаясь к детям, молодым людям, используют в качестве обращений слова: пэсарам پسر (сынок); дохтарам دختر (дочка); бачэха بچه ها (дитя моё).

Если в русском этикете в официальной обстановке возраст собеседника отступает на второй план, то в иранском речевом этикете возраст является решающим фактором. Пожилой человек к любому, кто младше по возрасту (независимо от социального положения), может обратиться в любой из перечисленных форм. Также и молодой человек, ребёнок могут использовать обращение дадаш داداش (старший брат), даи دایی (дядя), хахар خواهر (старшая сестра), амэ عمه (тетя) независимо от социального положения адресата. Но, как уже отмечалось ранее, под влиянием культур других народов получили распространение и формы обращения на Ты = تو To .

СИСТЕМООБРАЗУЮЩАЯ РОЛЬ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО (РКИ) В ПРОФЕССИОНАЛЬНО ОРИЕНТИРОВАННОМ ОБУЧЕНИИ СТУДЕНТОВ-ИНОСТРАНЦЕВ

**О. М. Воскерчьян, Л. Д. Бабакова,
С. Б. Калашникова, Л. Е. Лепихова**

**Донской государственный технический университет,
Ростов-на-Дону, Россия
Н. В. Соковнина**

**Южный федеральный университет,
Ростов-на-Дону, Россия**

Summary. In this paper, the role of Russian as a Foreign Language (RFL) in professionally-oriented training at the stage of pre-university is described in terms of methodology, didactics and practice grounded system. We consider the system-synergetic approach in teaching and present the basic elements of information accumulation-adaptation technology (AAT), used in the presentation of educational material on RFL.

Key words: Russian as a Foreign Language (RFL); communicative competence; professionally-oriented training; system-synergetic approach to the accumulative-adaptive technology (AAT).

Число иностранных студентов, приезжающих на учёбу в Россию, растёт с каждым годом. Общий прирост иностранцев, прибывших на учебу в Москву в 2010 году, больше примерно на 20 %, чем в предыдущем году. В настоящее время в Ростове-на-Дону, в Донском государственном техническом университете (ДГТУ), обучается около

двухсот представителей стран Африки, Азии и Латинской Америки. Вновь прибывающие студенты-иностранцы не владеют русским языком. Им предстоит пройти предвузовский этап обучения русскому языку как иностранному (РКИ) и дисциплинам на РКИ, ориентированным на их дальнейшее профессиональное обучение в российских вузах, и адаптироваться к жизни в чужой для них культуре.

Более сорока лет в разных городах России (Москва, Санкт-Петербург, Воронеж, Тверь, Ростов-на-Дону и др.) существуют специализированные факультеты для иностранцев, на каждом из которых сложились свои традиции обучения и воспитания иностранной молодёжи. Объединяет такие факультеты то, что системообразующим во всех случаях является РКИ, без которого невозможно адекватно функционировать в условиях российской действительности. Методология преподавания РКИ на подготовительных факультетах для иностранных граждан, приоритеты и акценты его презентации, эффективность результатов обучения иностранцев РКИ на разных факультетах отличаются. Во многом это зависит от профессионально ориентированного обучения (медико-биологического, технического, естественнонаучного, гуманитарного, экономического и т. д.) на самом факультете и преемственности обучения с вузами России, в которые в дальнейшем направляются иностранные студенты, а также от целей преподавания, опыта и слаженности педагогического коллектива, анализа и осмысления предыдущих успехов и трудностей, научно обоснованного подхода к преподаванию.

Конечной целью языковой подготовки иностранных студентов в вузе является формирование у них компетентного владения РКИ. Понятие коммуникативной компетентности определяется как развивающийся и в значительной мере осознаваемый опыт общения между людьми, который формируется и актуализируется в условиях непосредственного человеческого взаимодействия [1]. Коммуникативная компетентность специалиста составляет сложный комплекс знаний, навыков и умений: знание норм и правил общения в различных сферах деятельности, высокий уровень речевого развития, т. е. владение различными средствами и способами речевого взаимодействия. Конечная цель обучения студента-иностранца РКИ достигается поэтапно ранжированными задачами, производными от цели языковой подготовки, в зависимости от этапа и профиля обучения.

Тридцатипятилетний опыт по обучению иностранных студентов РКИ на факультете «Международный» ДГТУ позволяет говорить об инвариантности и вариантности обучения языку специальности. Инвариантна конечная цель обучения – практическое владение РКИ как инструментом осуществления профессиональной (учебно-профессиональной) деятельности. Инвариантны методические принципы, приёмы обучения, требования дидактики и общей методики обучения РКИ.

Экспликация понятия коммуникативной компетентности, с которым сопрягается современная методика преподавания языка [2], к конкретному виду речевой деятельности (ВРД) в определённой сфере создаёт вариативность обучения и способствует выработке основной составляющей коммуникативной компетентности современного специалиста – умению общаться.

Профессионально ориентированное обучение РКИ ставит также задачу методического моделирования реальных условий протекания коммуникативного процесса в будущей профессиональной деятельности студентов-иностранцев. Обучение языку специальности проходит несколько стадий, лингвистически соотносимых с уровнем высказывания-предложения, сложного синтаксического целого, развёрнутого сообщения, реализующего определённую интенциональную программу и раскрывающего определённую понятийно-предметную или проблемную тему. На кафедре «Русский язык как иностранный» проводятся интерактивные беседы («О правилах поведения на факультете, в общежитии», «Российские традиции», «Важные события в стране и в мире» и т. д.), микроинтерклубы (например, «Город, в котором мы живём», «Молодёжь и мир»), организуются презентации («Города России», Нобелевские лауреаты», «Великие люди России и мира: Ю. Гагарин, С. Прокофьев, П. Чайковский, А. Пушкин, Л. Толстой, И. Шишкин, В. Васнецов, Жак Ив Кусто» и др.), презентации стран Азии, Африки и Латинской Америки, из которых прибыли студенты, Русские клубы («Хлеб-соль», «Как много девушек хороших», «Мы говорим и поём по-русски»). Большой интерес вызывает праздник славянской письменности и культуры, сопровождающийся выставкой декоративно-прикладного искусства (народные промыслы, славянские костюмы), конкурс чтецов и др.). Подобные мероприятия на факультете «Международный» ДГТУ и других факультетах России повышают общий культурный уровень иностранной молодёжи, их коммуникативную компетенцию и помогают понять русскую культуру.

Будучи самоорганизующейся коммуникативной системой, язык подобен живому организму [3], поэтому требует использования инновационных технологий для создания и поддержания мотивации в его изучении. Учебно-воспитательный процесс (УВП) на факультете «Международный» и кафедрах, на которых обучаются иностранные студенты: «Русский язык как иностранный», «Естественные науки» и «Социогуманитарные науки» организован по степени возрастающей трудности на основе *системно-синергетического подхода и аккумулятивно-адаптационных технологий (ААТ)*.

Системно-синергетический подход осуществляется в преподавании студентам-иностранцам естественнонаучных и гуманитарных дисциплин на РКИ соответственно дальнейшему получению высше-

го профессионального образования и профилям обучения: техническому (математика, физика, химия, информатика, инженерная графика), экономическому (математика, информатика, экономика, география), естественнонаучному (математика, физика, химия, информатика) и гуманитарному (литература, страноведение, математика, география). Для осуществления этих программ методика преподавания РКИ построена по принципу опережающих знаний. Лексико-грамматический материал содержит базовые конструкции языка специальности, которыми студенту-иностранцу придётся пользоваться при введении естественнонаучных и гуманитарных дисциплин. Поэтапный ввод этих дисциплин со всё более усложнёнными лексико-грамматическими конструкциями РКИ ведётся на кафедрах «Естественные науки» и «Социогуманитарные науки» с учётом межпредметной координации и соблюдением единого языкового режима, методологически целенаправленно заложенного кафедрой РКИ для аудитории с ограниченным знанием языка.

Системный подход реализуется также в коммуникативно-деятельностном подходе к процессу обучения, то есть сводится не столько к созданию условий, в которых предстоит действовать, сколько к самой деятельности. При этом осуществляется перевод учебной цели занятия в задачу общения студентов с преподавателем и между собой на основе личностно-значимой для обучаемого (например, профессиональной) деятельности.

В результате применения ААТ удаётся обеспечить условия для скорейшей адаптации личности студента не только в учебно-профессиональной сфере, но и во всех сферах жизнедеятельности. Именно аккумуляция помогает донести до аудитории на неродном языке (РКИ) огромный пласт естественных наук, язык которых фактически является для большинства студентов-иностранцев языком специальности, а адаптация – сделать всё это доступным для понимания студентами-иностранцами.

Принципы ААТ являются универсальными, интегрированными и общими для всех предметов естественнонаучного и гуманитарного циклов, изучаемых на факультете «Международный». Одним из основных принципов ААТ является, например, структурно-логический подход к преподаванию, позволяющий определить основные требования и методические функции, включающие минимизацию (свёртывание) учебного материала, его структурирование с выделением «ядра» знаний и варьирование «оболочки» с учётом вида мышления студента, интеллекта, сформированности учебной мотивации, специальности и направления обучения. «Ядром» знаний, в зависимости от специфики учебной дисциплины и темы занятия, служат, отражённые в созданных на кафедрах учебных пособиях и разработках коммуникативно-деятельностного характера структурно-логические схемы (СЛС), понятийный аппарат, опорные

сигналы, схемы и конспекты, базовые формулы, алгоритмы решения проблем, ключевые фразы и научные термины с адресными комментариями и проблемной постановкой вопросов, а также необходимый и обязательный лексический минимум, который содержат поурочные словари с переводом активной лексики и терминологии на языки-посредники (английский, французский, испанский, арабский и вьетнамский).

В презентации учебного материала на занятиях и в учебных пособиях используется также такой принцип ААТ, как принцип концентричности: замкнутое единство отдельных фрагментов, имеющих самостоятельное начало и конец, а также задания для самостоятельной работы, контролирующие усвоение материала на РКИ. Особое внимание уделяется использованию разного рода средств аудиовизуальной наглядности, моделированию различных профессионально-ориентированных ситуаций и тематически ориентированного общения. При этом преподаватель может выступать как актёр, режиссёр, партнёр по общению, стимулируя и поощряя речевую инициативность и активность обучаемых, создавая возможность мотивированного многократного повторения одной и той же речевой модели уже на ранних стадиях обучения. Существенно важно, чтобы усваиваемые семантико-синтаксические модели высказываний и их лексические компоненты позволяли решать конкретные коммуникативные задачи профессионального общения. Непременным условием эффективности обучения студентов-иностранцев РКИ являются разнообразные, оригинальные формы подачи учебного материала, вызывающие и поддерживающие интерес и мотивацию овладения профессиональным материалом.

На каждой кафедре факультета «Международный», работающей со студентами-иностранцами на предвузовском этапе, проводятся профориентационные интернациональные мероприятия на РКИ (олимпиады по предметам, тематические кружки и вечера и т. д.), а в заключение учебного года организуется общефакультетский интернациональный вечер «Праздник науки». Вечер включает мини-конференцию, на которой студенты из стран Африки, Азии и Латинской Америки делают доклады об актуальных проблемах науки, и заканчивается викториной, где соревнующиеся интернациональные команды активно отвечают на вопросы, объясняют демонстрируемые опыты и решают оригинальные задачи, связанные с их будущей специальностью. И всё это на неродном для них, но общем для всех уже понятном русском языке. Таким образом, русский язык как иностранный не только играет системообразующую роль в профессионально ориентированном обучении студента-иностранца к российскому вузу, но и делает специализированные факультеты для иностранцев одним из важных каналов проникновения русского языка и российской культуры в другие культуры и страны мира.

Библиографический список

1. Основы теории коммуникации / под ред. М. А. Василика. – М.: Гардарики, 2003.
2. Вятютнев М. М. Теория учебника русского языка как иностранного. – М., 1984.
3. Гураль С. К. Обучение языку как коммуникативной самоорганизующейся системе сквозь призму «сложного мышления» // Теория и методика преподавания. – URL: www.lib.tsu.ru/mminfo/000349304/10/image/10-084.pdf.

К ВОПРОСУ ОБУЧЕНИЯ ГЛАГОЛАМ ДВИЖЕНИЯ В ИРАНСКОЙ АУДИТОРИИ

С. Г. Мехтиханлы

Гилянский государственный университет, г. Решт, Иран

Summary. This article is dedicated to the study of verbs of motion without prefix by Persian students. In our opinion, the study of verbs of motion by Persian students can be realized in the operation of these verbs in the speech, with the communicative approach to learning.

Keywords: Russian; Persian; verbs of motion; interference; learning.

Выполняя три основные функции – формирования, выражения и сообщения мысли, язык берёт на себя ведущую роль в создании думающей, говорящей и действующей личности. Для того чтобы такая личность утвердилась в жизни, очень важно обучать студентов "языкопользованию" [Винокур Г. О. О задачах истории языка // Избранные работы по русскому языку // предисл. С. Г. Бархударова. – М.: Учпедгиз, 1959. – 292 с.]. Язык, "определяет видение мира с высоты хранимого в нём труда поколений, полного разума" [Костомаров В. Г., Митрофанова О. Д. Методическое руководство для преподавателей русского языка иностранцам. – 3-е изд. – М.: Рус. яз., 1984. – 159 с.].

Лингвистика последних лет рассматривает язык с точки зрения того, как он функционирует, как служит выражению мысли.

Данная статья посвящается изучению бесприставочных глаголов движения персоговорящими студентами.

По нашему мнению, изучение глаголов движения (в настоящей работе бесприставочных) персоговорящими студентами может реализоваться при функционировании данных глаголов в речи.

В связи с этим весьма актуален вопрос о работе в учебном процессе над связным текстом, восприятием и порождением связного высказывания. Только в этом случае возможно понять и увидеть, что глаголы движения преимущественно употребительны в текстах. Текст обеспечивает изучение языка как единого целого.

Как было уже сказано, в процессе обучения русскому языку студенты должны научиться языкопользованию. При этом требует внимания умение использовать в речи глаголы движения, актуальность усвоения которых объясняется значительной частотностью их употребления в речи.

Студентам подобает знать и формальные признаки, и значения глаголов движения, и их функции.

Внимание к этим вопросам позволяет уточнить, какими знаниями, навыками и умениями должны овладеть студенты, чтобы быть в состоянии правильно использовать глаголы движения в устной и письменной речи.

В лингвистических исследованиях последних лет наблюдается повышенный интерес к глагольной семантике. Это объясняется тем, что глагол как таковой является самой сложной частью речи и играет центральную, смыслообразующую роль в предложении.

В качестве конкретного материала мы обращаемся к глаголам, которые, по выражению А. М. Пешковского, являются "живыми" словами, "оживляющими всё, к чему они приложены", т. е. к глаголам движения.

Обращение к данной лексико-грамматической группе слов обусловлено тем, что глагольная лексика – одна из самых многочисленных после имён существительных в русском языке.

В составе глагола весьма частотными являются лексемы, обозначающие движение, представленные двумя группами: бесприставочными и образованными от них приставочными глаголами, являющимися важной конструктивной основой при построении связной речи.

Студенты должны овладеть данной ЛСГ (лексико-семантической группой) глаголов, весьма частотной в языке, с тем, чтобы уметь формулировать мысли на русском языке.

Глаголы движения являются предметом исследования большого круга учёных–лингвистов, которые отмечают богатство и разнообразие грамматических форм глаголов движения, их стилистические возможности, широкие связи с другими лексико-грамматическими категориями слов. Интерес к глаголам движения объясняется их сложностью, противоречивостью и употребительностью в разных функциональных стилях.

В статье мы анализируем те глаголы движения, которые образуют соотносительные пары типа *идти* – *ходить*, *ехать* – *ездить* и т. д., так как опираемся на традиционное, узкое понимание вопроса, т. е. выделяем и описываем только соотносительные парные глаголы движения.

До сих пор спорным является вопрос о количественном составе парных глаголов движения в современном русском языке.

Н. И. Греч выделял 27 пар, А. Х. Востоков – 13. У А. А. Шахматова названо 11 пар, у А. В. Исаченко и в «Русской грамматике – 1980» насчитывается 17 пар таких глаголов, а у Е. В. Клобукова в "Современном русском литературном языке" – 18 пар.

Так, в работах А. В. Исаченко глаголы движения представлены 17 соотносительными парами: *бежать – бегать, везти – возить, гнать – гонять, гнаться – гоняться, ехать – ездить, идти – ходить, катить – катать, катиться – кататься, лезть – лазить, лететь – летать, нести – носить, нестись – носиться, плыть – плавать, ползти – ползать, тащить – таскать, тащиться – таскаться, вести – водить*.¹

В работах Е. В. Клобукова глаголы движения представлены 18 соотносительными парами: *бежать – бегать, брести – бродить, везти – возить, вести – водить, гнать – гонять, гнаться – гоняться, ехать – ездить, идти – ходить, катить – катать, катиться – кататься, лезть – лазить, лететь – летать, нести – носить, нестись – носиться, плыть – плавать, ползти – ползать, тащить – таскать, тащиться – таскаться*.²

В определении количественного состава глаголов движения мы идём вслед за Е. В. Клобуковым, считая, что в условиях вуза необходимо пользоваться всеми 18 соотносительными парами. Все 18 данных выше глагольных пар важны для речевой практики студентов.

При преподавании грамматики любого иностранного языка очень важным аспектом лингвистических основ методики преподавания является учёт особенностей родного языка студентов. Русский язык в этом случае не составляет исключения. Во время преподавания грамматики русского языка в иранской аудитории необходимо учитывать родной (персидский) язык студентов. Реализовать этот принцип позволяют данные структурно-типологического сходства и различия языков.

Типологическое сопоставление русского и родного языков позволит понять причины тех ошибок, которые являются следствием интерференции русского языка.

Патриарх методики преподавания русского языка как неродного В. М. Чистяков писал: «Важно, чтобы в результате сравнительного анализа русской грамматики с грамматикой родного языка учащихся преподаватель, объясняя последним то или иное положение русской грамматики, мог сослаться при этом на соответствующее положение, знакомое им из грамматики родного языка. Подоб-

¹ Исаченко А.В. Глаголы движения в русском языке // Русский язык в школе. – 1961. – № 4. – С. 12–16.

² Современный русский литературный язык. Новое издание: учебник / П. А. Лекант, Л. Л. Касаткин, Е. В. Клобуков и др. / под ред. П. А. Леканта. – М.: Высшая школа, 2009. – 560 с.

ные ссылки могут быть двух родов: а) указание на сходство; б) указание на отличие» [Чистяков, 1957, с. 288].

Исследуя лингвистические предпосылки учёта особенностей родного языка при обучении русскому языку в иранской аудитории можно представить систему классификации языковых фактов следующим образом:

- 1) грамматические явления, аналогичные в русском и персидском языках, между которыми обнаруживается полное соответствие;
- 2) грамматические явления, обозначаемые одним и тем же термином и аналогичные по своим функциям в русском и персидском языках, но имеющие свои специфические особенности;
- 3) грамматические категории, характерные только для русского языка .

В данной выше классификации третья группа требует к себе особого внимания, так как именно в этом случае потребуется весьма продуманная методика отбора, классификации и изучения материала.

В персидском и русском языках есть существенные различия в выражении действия глаголами данных языков. Глаголы движения имеются, несомненно, и в персидском языке, ибо перемещение в пространстве есть явление объективное. И каждому языку присуще выражение явлений и процессов реальной действительности теми или иными средствами. Однако изучению структурно-семантических, морфолого-синтаксических особенностей бесприставочных и приставочных глаголов движения персидского языка не уделялось столько внимания, как в русском языке.

В персидском языкознании термин «глаголы движения» употребляется только в широком значении. Под движением в персидском языке понимается как движение динамическое (*رفتن*) идти, (*دویدن*) бежать, (*پرواز کردن*) лететь, так и различные процессы – (*گوش*) (*گوش کردن*) слушать, (*نشستن*) сидеть, (*نگاه کردن*) смотреть.

Глаголам движения в русском языке присущи те же грамматические категории, которые свойственны всем русским глаголам, и они не составляют исключения в этой системе. Но тот факт, что глаголы движения составляют в русском языке отдельную лексико-семантическую группу, позволяет выделить и некоторые специфические черты, присущие только данным глаголам.

В смысловой структуре глаголов движения русского языка функционирует по крайней мере три дифференциальных признака:

- 1) однонаправленность/неоднонаправленность –
- 2) пространственная ориентация движения;
- 3) кратность/некратность движения;
- 4) способ передвижения.

Все другие глаголы русского языка, кроме глаголов движения, лишены этих признаков.

Рассмотрим выражение способа передвижения в русском и персидском языках.

Одним из важных дифференциальных признаков у глаголов движения считается категория способа передвижения.

В русском языке можно выделить глаголы движения, обозначающие:

1) движение по земле:

а) пешком (*идти – ходить, бежать – бегать, вести – водить, ползти – ползать, лезть – лазить, нести – носить, нестись – носиться, брести – бродить, катиться – кататься, тащить – таскать, тащиться – таскаться, гнать – гонять, гнаться – гоняться*);

б) при помощи транспорта или других средств передвижения (*везти – возить, ехать – ездить*);

2) движение по воздуху (*лететь – летать*);

3) движение по воде (*плыть – плавать*).

Нужно отметить, что дифференциация глаголов движения по способу передвижения обычно проводится на основе наличия или отсутствия средств передвижения при перемещении, хотя некоторые исследователи такой подход считают узким.

В зависимости от использования или неиспользования средств передвижения глаголы движения можно разделить на следующие группы:

1. Глаголы движения, которые обозначают передвижение, совершаемое без каких-либо средств перемещения: *идти – ходить, нести – носить*.

2. Глаголы движения, обозначающие перемещение при помощи транспортных и других средств передвижения: *везти – возить, ехать – ездить, катить – катать*.

3. Глаголы движения, которые не обозначают конкретного способа передвижения и занимают как бы промежуточное положение между первой и второй группой: *плыть – плавать, лететь – летать*. Эти глаголы обозначают такое движение предмета, которое может производиться как при помощи различных средств передвижения, так и без них: *Дельфины плывут стаями. Моряки долго плыли лодкой и наконец увидели родной берег. Голубь летит к дому. Туристы летели в Москву*. В первом предложении субъект совершает действие без каких-либо средств передвижения. Глаголы *плыть – плавать, лететь – летать* реализуют данное значение в сочетании с субъектами, обозначающими живых существ (*рыб, птиц, насекомых* и т. д.) или предметы с плавательными летательными возможностями (*корабль, лодка, пароход, вертолёт, самолёт* и т. д.).

Таким образом, категория «способ передвижения» является одной из основных атрибутов семантики бесприставочных глаголов движения.

Она характеризует движение в зависимости от среды, использования/неиспользования средств передвижения при перемещении.

Способ перемещения в русском языке выражается самой семантикой глаголов: *ходить* – *ездить*, *нести* – *везти*, *идти* – *ехать*.

В персидском языке глаголы движения не дифференцируются по способу перемещения. Одними и теми же глаголами может выражаться движение пешком и с помощью различных средств передвижения. Например:

Завтра утром мы едем в экспедицию. // فردا صبح ما به ماموریت می
رویم.

Ездить поездом. // با قطار رفتن.

Ехать на автобусе. // با اتوبوس رفتن. (букв. «идти» на автобусе).

Для того, чтобы точнее передать и убедиться в вышесказанном, приводим таблицу бесприставочных парных глаголов движения с их переводом на персидский язык:

Русские парные глаголы движения лы движения	Эквиваленты русских парных глаголов движения в персидском языке
Идти Ходить	رفتن (raftan)
Ехать Ездить	رفتن (raftan)
Везти Возить	بردن (bordan) от говорящего آوردن (avardan) к говорящему
Вести Водить	بردنبه (bordan be) куда? آوردنبه (avardan be) куда?
Нести Носить	حمل کردن (haml kardan) بردن (bordan)
Нестись Носиться	تندرفتن (tondraftan) تندحرکت کردن (tondharakat kardan)
Плыть Плавать	شنا کردن (shena kardan)

Лететь Летать	پرواز کردن (parvaz kardan) پریدن (paridan)
Бежать Бегать	دویدن (davidan)
Брести Бродить	پرسه زدن (parse zadan)
Гнать Гонять	راندن (randan) دور کردن (dur kardan)
Гнаться Гоняться	دنبال کردن (donbal kardan) دنبال چیزی بودن (be donbal-e chizi budan)
Катить Катать	غلتاندن (ghaltandan) گردش کردن (gardesh kardan)
Катать	
Катиться Кататься	غلتیدن (ghaltidan) گردش کردن (gardesh kardan)
Лезть Лазить	رفتنبه، توی (raftan be; tu-ye) وارد شدن (vared shodan)
Ползти Ползать	خزیدن (xazidan)
Тащить Таскать	کشیدن (keshidan) بردن (bordan)
Тащиться Таскаться	کشیده شدن (keshide shodan)

Итак, в персидском языке не передаётся различие между пешим движением и движением при помощи средств перемещения. Эту мысль подтверждают приведённые примеры. Данная особенность персидского языка вызывает интерференцию у студентов при употреблении русских глаголов движения. В результате этого встречаются ошибки типа «*Мой брат пришёл (вм. приехал) на канику-*

лы»; «Скоро мой друг закончит учёбу в Московском университете и придёт (вм. приедет) домой» и т. д.

Так же многочисленны ошибки типа: *Как прекрасно по белому снегу ходить (вм. прокатиться) в санях, запряжённых норовистой лошадкой! В метро, как всегда, суета: все люди спешат, идут (вм. едут) по делам. Каждое утро я гуляю с братишкой по парку, ношу (вм. вожу) его в коляске.*

Студенты не обращают внимания на общий смысл контекста, а сосредоточиваются только на отдельных предложениях. Вследствие этого они не умеют соотносить комплекс повторяющихся действий с группой глаголов движения несовершенного вида, выражающих эти действия.

Составляет трудность для студентов и определение вида приставочных глаголов движения, образование их видовых пар. Любой приставочный глагол движения они относят к совершенному виду.

Таким образом, частотность и устойчивость ошибок в употреблении видов русских глаголов движения в речи персоговорящих студентов объясняются:

- 1) интерферирующим влиянием родного (персидского) языка;
- 2) внутриязыковой интерференцией – специфичностью и нестандартностью функционирования категории вида в сфере глаголов движения;
- 3) недостаточным изучением глаголов движения во время обучения.

Основную трудность для персоговорящих студентов представляет необходимость конструировать предложения самостоятельно. Об этом свидетельствует устная речь (а также письменная речь), в которой предложения отличаются смысловой и лексической ненасыщенностью. Как следствие этого многие студенты употребляют видовые глагольные формы, не соотносимые по смыслу с подлежащим; бесприставочные глаголы движения вместо соответствующих семантике предложения приставочных: «Он шёл (вм. подошёл) ко мне на прошлой перемене» и т. д.

Такие ошибки возникают в результате незнания студентами места и смысла употребления бесприставочных и приставочных глаголов движения в предложении, так как на практике, на занятиях, к сожалению, внимание сосредоточивается в основном на морфологических признаках глаголов вообще и глаголов движения – в частности, на их образовании. Вопросы изучения глаголов движения в составе предложений и текстов, их семантические и функциональные особенности остаются, как правило, за пределами их осмысления.

На занятиях по русскому языку, во время изучения глаголов движения, для закрепления материала могут выполняться следующие виды заданий:

1. Нахождение в предложениях и текстах бесприставочных и приставочных глаголов движения, определение их вида и семантики.
2. Перевод предложений с персидского на русский язык с целью выявления умений и навыков студентов в разграничении глаголов движения, определении их прямых и переносных значений.
3. Запись предложений и текстов с вставкой в них глаголов движения нужного вида.
4. Составление и запись предложений с бесприставочными и приставочными глаголами движения.
6. Дописывание приставок в глаголах движения, данных в предложении.
7. Дописывание предложений путём вставки глаголов движения нужной видовременной формы.
8. Конструирование предложений с глаголами движения путём образования их форм от данных инфинитивов.
9. Нахождение неправильностей в употреблении бесприставочных и приставочных глаголов движения, исправление ошибок.
10. Изложение с грамматическим заданием.

Заключение

В персидском языке глаголы движения не выделяются в особую ЛСГ. Под глаголами движения персоговорящие студенты понимают глаголы с общим значением действия–движения.

Одной из важных особенностей русских глаголов движения является их дифференцированное употребление в зависимости от способа перемещения, что требует пристального внимания при их изучении в иранской аудитории.

Категория способа перемещения глаголов движения в персидском языке особо не выделена как в русском. В персидском языке движение по земле не дифференцируется на движение пешком и при помощи транспорта. Глагол выражает идею движения, но не указывает на какие-либо средства передвижения.

В соответствии с лингвистической природой бесприставочных глаголов движения необходимо организовать работу над ними по следующей системе:

1) сосредоточение внимания на парности бесприставочных глаголов движения, относящихся к несовершенному виду (*ехать – ездить // буду ехать – буду ездить; плыть – плавать // буду плыть – буду плавать*);

2) раскрытие на лексическом уровне своеобразия бесприставочных глаголов движения: в парадигматическом плане они представляют обозначение разных способов передвижения (*идти – ходить и ехать – ездить*);

3) на основе специфики речевого функционирования глаголов движения выделение первой и второй групп – глаголов однона-

правленного (*идти, ехать*) и неоднонаправленного (*ходить, ездить*) движения;

7) сочетание с глаголами однонаправленного движения обстоятельственных слов *сейчас, сегодня, тотчас*; с глаголами неоднонаправленного движения – слов *часто, обычно, иногда*.

Студенты, будущие учителя русского языка, в ходе изучения языка как средства коммуникации должны научиться «применять это средство, оформляя мысль в слове, в процессе ее формирования, т. е. в речи» [Городилова, 1986, с. 42]

Владение языком в самом общем виде есть не овладение определённой суммой знаний о языке, а есть овладение коммуникативной деятельностью на нём, «являющейся функцией того или иного человеческого коллектива» [Л. В. Щерба].

Студенты должны понять, что глаголы движения занимают особое место в системе глагола, объединяя, как было отмечено в нашей работе, 18 пар, имеющих как в лексическом, так и в грамматическом планах особые характеристики, отличающие эту группу глаголов движения от других глаголов, как, например, *поднять, опустить, выдвинуть* и т. д.

Лингвистически оправдан путь вскрытия их своеобразия на лексическом уровне, так как именно в парадигматическом плане они представляют обозначение разных способов передвижения. Ср.: пешком (*идти–ходить, нести–носить*), с помощью транспорта или другого средства передвижения: по земле (*ехать – ездить, везти – возить*), по воде (*плыть – плавать*), по воздуху (*лететь – летать*).

Таковы лишь некоторые исходные лингвистические предпосылки, без осмысленного усвоения которых невозможно добиться правильного использования глаголов движения в речевой практике.

Библиографический список

1. Винокур Г. О. О задачах истории языка // Избранные работы по русскому языку // предисл. С. Г. Бархударова. – М.: Учпедгиз, 1959. – 292
2. Виноградов В. В. Русский язык (Грамматическое учение о слове): учебное пособие для вузов. – М.: Высшая школа, 1986. – 351 с.
3. Восканян Г. А. Русско-персидский словарь. 30000 слов. – Тегеран: Кухсар, 1381. – 830 с.
4. Городилова Г. Г. Повышение эффективности работы по развитию умений свободного владения русской речью будущих учителей национальной школы // Совершенствование преподавания практического курса русского языка в педвузах союзных республик: тезисы докладов и сообщений Всесоюзной научно-практической конференции (1–4 октября 1986г.). – Нежин, 1986. – С. 42–45.
5. Исаченко А. В. Грамматический строй русского языка в сопоставлении со словацким: морфология. – Братислава: изд-во Словацкой АН, 1960. – Ч. 2. – 576 с.

6. Исаченко А. В. Глаголы движения в русском языке // Русский язык в школе. – 1961. – № 4. – С. 12–16.
7. Костомаров В. Г., Митрофанова О. Д. Методическое руководство для преподавателей русского языка иностранцам. – 3-е изд. – М.: Рус. яз., 1984. – 159 с.
8. Пешковский А. М. Русский синтаксис в научном освещении. – 7-е изд. – М.: Учпедгиз, 1956. – 511 с.
9. Современный русский язык: учебник для студентов, обучающихся специальности «Филология» / П. А. Лекант, Е. И. Диброва, Л. Л. Касаткин и др.; под ред. П. А. Леканта. – 2-е изд. испр. – М.: Дрофа, 2001. – 560 с.
10. Современный русский язык: Новое издание: учебник / П. А. Лекант, Л. Л. Касаткин, Е. В. Клобуков и др. / под ред. П. А. Леканта. – М.: Высшая школа, 2009. – 766 с.
11. Текучев А. В. Методика преподавания русского языка в средней школе: учеб. для пед. ин-тов по специальности № 2101 «Русский язык и литература». – 3-е изд., перераб. – М.: Просвещение, 1988. – 414 с.
12. Чистяков В. М. Основы методики русского языка в нерусских школах: пособ. для учителей. – М.: Учпедгиз, 1941. – 432 с.
13. Шанский Н. М. Лексикология современного русского языка: учеб. пособ. для пед. ин-тов по специальности «Русский язык и литература». – 2-е изд., испр. – М.: Просвещение, 1972. – 327 с.
14. Шмелёв Д. Н. Современный русский язык. Лексика: учебное пособие для студентов пед. ин-тов по специальности «Русский язык и литература». – М., Просвещение, 1977. – 335 с.
15. Щерба Л. В. Языковая система и речевая деятельность. – Л.: Наука, ЛО, 1974. – 428 с.

نقش و جایگاه «خواندن» در آموزش زبان خارجی

لیلا خان جانی

دانشجوی دکتری آموزش زبان روسی دانشگاه تهران، ایران
مدرس دانشگاه گیلان، ایران

Summary. The present study is concerned with the role and the importance of the reading skill in teaching foreign languages. Besides, the effect of reading on other speech activities is studied. Moreover, the educational aspects of reading literary texts are discussed.

Key words: reading skill; language teaching; speech activities; literary text; method.

چکیده :

مقاله حاضر به بررسی نقش و جایگاه «خواندن» در آموزش زبان خارجی می‌پردازد و تأثیر «خواندن» بر دیگر فعالیت‌های گفتاری نیز مورد توجه قرار می‌گیرد. در این مقاله هم چنین جنبه‌های آموزشی خواندن متون ادبی نیز مورد بررسی قرار می‌گیرد.

واژه‌های کلیدی: خواندن، آموزش زبان، فعالیت گفتاری، متن ادبی، روش تدریس

مقدمه :

خواندن فرآیند درک معنای واژگان مکتوب است. به عبارت دیگر «خواندن» یکی از انواع فعالیت‌های گفتاری است که با هدف کسب اطلاعاتی که در متن نهفته است به کشف ارتباط درون متنی و فهم آن می‌انجامد. خواندن نقش بسیار مهمی در سیستم آموزش زبان دارد، چرا که به عنوان یکی از انواع فعالیت‌های گفتاری نه تنها تسلط بر زبان بلکه به آشنایی زبان آموزان با کشور و فرهنگ آن زبان کمک شایانی می‌کند. استفاده از متون ادبی در فرآیند آموزش زبان یکی از موثرترین راه‌های یادگیری است. هنگامی که زبان آموز متنی ادبی را مطالعه می‌کند، می‌بیند که چگونه نویسنده متن، آگاهانه کلمات را برای رساندن منظور خود به کار می‌گیرد و با کارکردهای مختلف زبان آشنا می‌شود. استفاده از متون ادبی در فرآیند آموزش زبان، انگیزه زبان آموز را به زبان به میزان بسیار زیادی بالا می‌برد و این بسیار حائز اهمیت است چرا که آموزش بدون انگیزه بی‌فایده است.

بحث و بررسی:

خواندن را می‌توان هدف و یا ابزار آموزش زبان خارجی در نظر گرفت. در آموزش زبان باید این دو کارکرد را از هم جدا نمود. چرا که هر یک از آنها جهت‌یابی تدریس را مشخص می‌کنند. تسلط بر زبان آموز بر مهارت خواندن یکی از اهداف عملی یادگیری زبان خارجی است. «در واقع هدف از آموزش تسلط بر خواندن به معنای امکان استفاده از آن در برآوردن نیازهای روزمره می‌باشد. در این نوع از خواندن همه توجه نه به صور زبانی، بلکه به محتوا معطوف می‌گردد و بسیار اقتصادی است. چرا که تلاش خواننده معادل با هدف خواندن است به عبارت دیگر سطح تسلط بر خواندن به زبان خارجی در حد امکان به سطح خواندن به زبان مادری می‌رسد. [10، ص. 127].

با مراجعه به کتاب‌های به زبان خارجی میزان تسلط وی بر خواندن مشخص می‌گردد، به عبارت دیگر «با در نظر گرفتن موقعیت خواندن می‌توان سطح تسلط زبان آموز را مشخص نمود موقعیت خواندن به دو گروه تقسیم می‌شود: موقعیتی که در آن خواننده اطلاعاتی را از متن کسب می‌کند و فقط درک متن اهمیت دارد. در نوع دوم هم زمان با درک و دریافت اطلاعات باید آن را به دیگران نیز انتقال دهد. در موقعیت اول خواندن صرفاً با چشم انجام می‌شود در موقعیت دوم با صدای بلند صورت می‌گیرد.» [3، ص. 249]. بنابراین می‌توان انواع مختلفی از خواندن را در نظر گرفت که هر یک هدف خاص خود را دارند. در نوع اول خواننده صرفاً تصویری از موضوع کتاب پیدا می‌کند. در نوع دوم با محتوای کتاب آشنا می‌شود ولی توجه اصلی شخص معطوف به اطلاعات اصلی است در حالی که در خواندن نوع سوم خواننده سعی در درک کامل و دقیق محتوای متن دارد. خواندن به عنوان ابزار آموزش بر دیگر انواع فعالیت‌های گفتاری تأثیری مثبت دارد. باعث

افزایش ذخیره لغت و آشنائی با ساختارهای پیچیده نحوی می-گردد. به نظر می‌رسد میزان تسلط بر زبان خارجی در رابطه‌ی مستقیمی با تعدد صفحات خوانده شده به آن زبان دارد. [10، ص. 126]. خواندن به عنوان ابزار آموزشی نقش موثری در یادگیری و تسلط بر مواد درسی دارد. امکان یادگیری و بخاطر سپردن واحدهای زبانی گذرانده شده و یا جدید در کنار خواندن فراهم می‌شود. بنابراین آموزش خواندن به عنوان یکی از ابزارهای گسترش واژگان هم در مقطع متوسطه و هم پیشرفته محسوب می‌گردد. این نوع از یادگیری از طریق خواندن می‌تواند به صورت اختیاری و یا اجباری باشد. بدین معنا که در نوع اختیاری توجه خواننده به محتوا معطوف می‌شود و در کنار محتوا، صور زبانی نیز به خاطر سپرده می‌شود. در صورتی این روش بیشترین نتیجه را در بر دارد که زبان آموز متن‌های مختلفی را مطالعه نماید. بنابراین خواندن متون ساده در این نوع از یادگیری پیشنهاد می‌شود. در نوع دوم زبان آموز به کمک تمرینات تخصصی مدرس، تمام توجه خود را به محتوا و نیز ابزارهای بیان آن معطوف می‌نماید. به عقیده بسیاری از متخصصین در فرآیند یادگیری، باید هر دو نوع مورد توجه قرار گیرد. لازم به ذکر است یادگیری اختیاری در بسیاری از موارد موثرتر از نوع اجباری آن است. بخاطر سپردن واحدهای زبانی در حین خواندن باعث ایجاد تجربه زبانی موفق می‌شود که وجود آن شرط لازم برای ایجاد گفتاری صحیح می‌باشد.

واحدهای زبانی در بافتهای مختلف تکرار می‌شوند که به کمک آنها مرزهای معنایی و موارد کاربرد آنان از قبیل ترکیب واحدهای واژگانی، ساختارهای گرامری، ارتباط آنها در موقعیت‌های مختلف گفتار، دقیق‌تر در ذهن زبان آموز شکل می‌گیرد.

تأثیر خواندن در پیشرفت گفتار بدین دلیل است که در جریان خواندن چه بصورت بلند و چه به صورت آهسته همه‌ی فاکتورهای شرکت کننده در گفتار دخیلند. علاوه بر این محتوای متون خوانده شده پایه‌ای برای بسیاری از تمریناتی است که بطور مستقیم در ارتباطند. از جمله آنها می‌توان به تمرینات پرسش و پاسخ، بحث و گفتگو (مناظره)، بیان شفاهی داستان اشاره نمود. هدف مشترک خواندن با صدای بلند و گفتار که همان ایجاد ارتباطی باشد با کلام بیرونی توأم شده و یکی از تمرینات موثر در بالا بردن مهارت گفتار بحساب می‌آید. [2، ص. 43]

همان طور که اشاره شد روش شناسان خواندن را یکی از روش‌های فعال سازی واژگان نیز می‌دانند. زبان آموزان با خواندن متن‌هایی که به عنوان تمرین در منزل انتخاب شده‌اند با کلمات جدید آشنا می‌شوند. اگر در کلاس درس فهم و درک زبان آموزان از متن‌های خوانده شده کنترل شود و از آنها خواسته شود که با کمک کلمات جدید دیالوگ و یا مونولوگ

بسازند، در آن صورت واژگان غیر فعال به فعال تبدیل می-گردند.

برای اینکه این نوع از مناظره‌ها مصنوعی به نظر نرسد می-توان بحث‌های روز را که بر اساس متن‌های خوانده شده انتخاب می‌شوند جایگزین نمود. حداقل نتیجه‌ای که این روش به دنبال دارد غلبه بر انزوای زبان آموز است، که برای ایجاد ارتباط و گفتگو به زبان خارجی اهمیت زیادی دارد. میزان فعالسازی لغات غیر فعال رابطه مستقیمی با تعداد موقعیتهایی دارد که این واحدهای واژگانی در آن بکار می-روند. به عبارت دیگر نوع متون انتخابی بسیار حائز اهمیت است.

کولیبینا مشخصه‌های اصلی متن را معنادار بودن، منسجم بودن، به هم پیوستگی آن و جنبه ارتباطی داشتن آن، می‌داند [5، ص12]. به عقیده بسیاری از روش‌شناسان متن یکی از واحدهای آموزشی بحساب می‌آید. از نقطه نظر شوکین، روش شناس برجسته روسی، متن ساختارهای صرفی- نحوی، گرامری- واژگانی را در محیط واقعی آن به معرض نمایش می‌گذارد و در قالب مونولوگ و یا دیالوگ پایه‌ای برای ایجاد یک سخن مستقل محسوب می‌شود. [10، ص270]. نقش متن با توجه به هدف و مقطع آموزش و شرایط تدریس در هر مقطع مورد توجه قرار می-گیرد. بنابراین در روند آموزش از متن‌هایی استفاده می‌شود که پاسخگوی اهداف مورد نظر باشند.

یکی از اهداف آموزش زبان هدف تربیتی آن است. ویلیام جی. گریس در کتاب «ادبیات و بازتاب آن» چنین می‌نویسد: هدف غائی ادبیات در جامعه تربیت افراد است. بنابراین متن ادبی به عنوان قسمی از ادبیات می‌تواند برای دستیابی به هدف تربیتی آموزش مورد استفاده قرار گیرد. [13، ص53].

بررسی جنبه‌های آموزشی خواندن متن‌های ادبی

ادبیات در تدریس «خواندن» نقش بسزائی دارد. نباید تصور کرد که یک قطعه ادبی صرفاً بخاطر ویژگی‌های زیبا شناختی، موضوع، شهرت یا تأثیر بر مخاطبان تدریس یا خوانده می‌شود، بلکه استفاده از آن با هدف مهم‌تری انجام می‌گیرد. یک اثر ادبی می‌تواند باعث انگیزه خواندن در بسیاری از مردم عادی و تحصیلکرده شود و این مهارت فهم را در افراد جامعه گسترش دهد. از آنجا که ادبیات مجموعه‌ای از فرهنگ است با آموزش ادبیات می‌توان، زبان آموزان را به سوی زیباترین آثار و مطالب زبان هدایت کرد.

بنابراین یادگیری زبان را نباید صرفاً به این دلیل که آن را ابزاری ارتباطی می‌شماریم در نظر گرفت، بلکه زبان بخشی از فرهنگ محسوب می‌شود. بدین جهت استفاده از گنجینه‌های فرهنگی هر ملتی کمک شایانی به یادگیری زبان می-کند. [6، ص15]

مدرسان باید در نظر داشته باشند در هنگام خواندن، درک متن ادبی و برداشت معنی آن حائز اهمیت است، باید به زبان آموز آموخت به محض برخورد با یک کلمه ناآشنا در متن، به

فرهنگ لغت مراجعه نکند. این مسئله بسیار مهمی است که هم در کلاس درس و هم در مورد تمرینات در منزل باید مورد توجه قرار گیرد. زبان آموز باید به این مسئله عادت کند که باید معنی کلمات ناآشنا را حدس زده و فوراً با مراجعه به فرهنگ لغت وقت خود را تلف نکنند. برخی پیشنهادات که ممکن است در تدریس خواندن به کمک متون ادبی مفید باشد:

1- ارائه تمریناتی که زبان آموزان بتوانند بر اساس آن نمایشنامه ایجاد کنند، «هدف از این تمرین افزایش و تحکیم مهارت زبانی کسب شده و ایجاد علاقه به ادبیات و ترغیب زبان آموز به یادگیری است» [11، ص. 107]

2- ارائه تمریناتی که زبان آموزان بتوانند به تجزیه و تحلیل و توصیف متن های ادبی پردازند. تحلیل متن یکی از روش های موثر کار با آثار ادبی در سطح پیشرفته آموزش زبان می باشد. تحلیل نه تنها دانش زبانی زبان آموزان را ارزیابی می کند بلکه به آنها این امکان را می دهد که فرهنگ کلامی خود را بالا ببرند.

3- تألیف کتابهای درسی «خواندن» و ارائه به زبان آموز تا در کنار تمرینات کلاسی از آن برای تمرین در منزل استفاده نماید. تمرینات خارج از کلاس فقط به زبان آموزان سالهای بالاتر به عبارت دیگر مقطع پیشرفته ارائه می شود. زیرا در این مقطع زبان آموز ذخیره لغت، دانش گرامری و مهارتهای عملی لازم را داراست. امروزه در بین کتابهای «خواندن» اغلب کتابهایی به چشم می خورند که متون آنها بر گرفته از آثار ادبی نویسندگان بزرگ است، تا نتایج مطلوب تری را در پی داشته باشد. [4، ص. 119]

طبیعی است در هنگام تدریس آشنا کردن زبان آموزان با بهترین آثار نویسندگان از اهمیت زیادی برخوردار است ولی به علت محدودیت زمانی آموزش، این امر تا حدی غیر ممکن است. بنابراین تمرین در منزل این امکان را می دهد که زبان آموزان نه تنها با خود آثار، بلکه با زندگی مردمی که به آن زبان سخن می گویند آشنا شوند بنابراین در حین خواندن، کلمات ناآشنا آسان تر به ذهن سپرده می شود.

توجه به علایق زبان آموزان نیز در انتخاب متن از اهمیت زیادی برخوردار است. متنی که برای تمرین در منزل در نظر گرفته می شود باید قابل فهم باشد. متن های سختی که برای زبان آموزان قابل فهم نیستند نتایج مطلوب را نیز بدست نمی دهند. در عین حال متن های انتخاب شده، نباید بیش از حد آسان باشند در اینجا سخن از امکانات زبان آموز برای یادگیری مواد درسی به میان می آید. [10، ص. 25] به نظر گوروچ متنی که برای تمرینات خواندن در منزل در نظر گرفته می شود نباید از داستانهای کوتاه و لطیفه تشکیل شده باشد. [7، ص. 16]

رپینا تمرینات در منزل را برای درس خواندن اینطور توصیف می‌کنده که در ابتدا تمریناتی را که بیشتر برای ارزیابی درک کلی محتوای متن بدون مراجعه به فرهنگ لغت در نظر گرفته می‌شوند، ارائه شود، پس از این مرحله لازم است زبان آموزان تمریناتی را در منزل حل کنند که نه تنها درک کلی متن بلکه جستجو در متن برای پاسخ به سوالات را در بر دارد. به عبارت دیگر برای حل تمرین، متن باید مورد بررسی کامل قرار گیرد. در پایان از آنها سوالاتی که با زندگی و تجربه شخصی مرتبط می‌باشد پرسیده می‌شود. بدین ترتیب گذر تدریجی از کلام آماده به غیر آماده ایجاد می‌شود. بیان محتوای متن در مناظره آخرین مرحله تمرین در منزل خواهد بود. [8، ص. 57]

ترجمه را نیز می‌توان به تمرین در منزل افزود. در اینصورت به زبان آموزان توصیه می‌شود متن‌ها را در خانه ترجمه کنند و در کلاس درس مورد بررسی قرار دهند و با ترجمه دیگر زبان آموزان مقایسه نمایند. ترجمه در کنار دیگر تمرینات می‌تواند به تسلط بر زبان خارجی کمک نماید.

4- ترتیب دادن تمرینات شنیداری مرتبط با متن‌های ادبی در کنار کتاب درسی

5- از آنجا که هر درس زبان خارجی همانند برخورد فرهنگ‌ها و تجربه عملی ارتباط میان فرهنگی است و هر واژه‌ی خارجی دنیای خارجی و فرهنگ خارجی را منعکس می‌کند [9، ص. 14] بنابراین اگر در کنار خواندن متون ادبی فیلم‌هایی که بر اساس این متون ساخته شده‌اند نمایش داده شوند، نتیجه‌ی مطلوب‌تری خواهند داد.

نباید از ذکر این نکته غافل شویم که اصول صحیح روش تدریس باید شالوده‌ی تجزیه و تحلیل علمی زبان و بر مطالعه روان‌شناسی استوار باشد. هنری سویت چهار اصل را برای ساختار روش آموزشی ارائه می‌دهد که بدین ترتیب می‌باشد. (1) انتخاب دقیق آنچه که باید آموزش داده شود. (2) محدود کردن آنچه باید تدریس شود. (3) مرتب کردن آنچه باید تدریس شود بر حسب چهار مهارت گوش دادن، صحبت کردن، خواندن و نوشتن (4) درجه بندی کردن مطالب درسی از ساده به مشکل [12، ص. 13]

نتیجه گیری:

ما ضمن درک طبیعت اجتماعی زبان، بر این عقیده ایم که اصلی‌ترین عملکرد زبان نقش ابزاری آن در برقراری ارتباط بین افراد است. «زبان وسیله‌ای برای برقراری ارتباط است و از میان انواع رفتارهای ارتباطی مشهورترین رسمی‌ترین و از نظر اجتماعی مقبول‌ترین است» [9، ص. 6] علاوه بر آن زبان ابزاری برای درک جهان است بدین معنی که «زبان نه تنها ابزاری برای اطلاع رسانی است، بلکه قابلیت این را دارد که اطلاعاتی را در زمینه محیط پیرامون فرد منعکس، ثبت و حفظ نماید. [1، ص. 10] بنابراین ارتباط در صورتی میسر است که هم گوینده و هم مخاطب دارای اطلاعات پیشین مشترک باشند.

هدف از «خواندن» کسب اطلاعات از متون مکتوب می باشد. در روند آموزش می بایست از متن هائی استفاده شود که پاسخگوی هدف مورد نظر باشند. در این تحقیق متون ادبی برای آموزش «خواندن» پیشنهاد شد، چرا که یک متن ادبی می تواند باعث انگیزش خواندن در زبان آموزان گردد، از آنجائیکه ادبیات مجموعه ای از فرهنگ است با کمک گرفتن از آن می توان، زبان آموزان را به سوی درک فرهنگ و تفکر مردمی که زبانش رافرا می گیرد سوق داد. در طی تدریس نباید این شعار از قلم بیفتد که مطلب باید مناسب با هدف باشد و پیشرفت و حاصل کار مورد ارزیابی قرار گیرد. بحث درباره ی میزان کارائی و قدرت ادبیات در زبان آموزی نکته ای است که به تحقیقات و رویکردهای تحلیلی و آماری نیاز دارد و باید در این زمینه فعالیت بیشتری انجام گیرد. وظیفه ی مدرسان کمک به شناساندن فرآیند تشخیص، تغییر و تضاد در مفهوم کلمات و عبارات در متون و محتواهای گوناگون می باشد که یکی از ضرورتهای «خواندن» و ماهر شدن در این کار به شمار می رود.

منابع

1. Верецагин Е. М., Костомаров В. Г., Язык и культура. – М., 1990.
2. Головкина Л. С. Ситетическое чтение на уроках английского языка в средней школе. – М., 1962.
3. Корндорф Б. Ф. Методика преподавания английского языка. – М., 1958.
4. Костомаров В. Т. Методическое руководство для преподавателей русского языка иностранцам. – М., 1978.
5. Кулибина Н. В. Зачем, что, как читать на уроке. – Санкт-Петербург, 2001.
6. Маркова А. К. Формирование мотивации учения в школьном возрасте. – М., 1983.
7. Прокович Э. М. Платонова И. Б. Проблемное обучение в методике творческой драматизации. – Минск, 1979.
8. Репина Н. Б. Организация домашнего чтения. – М., 1985.
9. Тер-Минасова С. Г. Язык и межкультурная коммуникация. – М., 2000.
10. Шукин А. Н. Методика преподавания русского языка как иностранного. – М., 1990.
11. پاسارگادی علاء الدین، روش تدریس زبان انگلیسی، تهران، 1362.
12. جی. گریس ویلیام، ادبیات و بازتاب آن، ترجمه بهروز عزت دفتری، تبریز، 1367.
13. ریچاردز جک سی، راجردز تنودور اس. روش ها و رویکرد ها در آموزش زبان، مترجم علی بهرامی، تهران، 2010.

РАЗВИТИЕ НАВЫКОВ УСТНОЙ И ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ У ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ НА МАТЕРИАЛЕ ТЕКСТОВ ПО СТРАНОВЕДЕНИЮ

Л. М. Абазова

Кабардино-Балкарский государственный университет,
г. Нальчик, Кабардино-Балкарская Республика,
Россия

Summary. Given article is devoted problems of development of oral and written speech at foreign students on a material by the texts on regional geography.

In it various methods and the forms of work promoting formation at foreign students of linguistic-cultural knowledge are considered.

They have been used by the author in the grant created on a material, devoted to "Seven miracles of Russia".

Key words: country-specific studies; linguistic-cultural; oral and written speech.

В современных условиях полное овладение русским языком стало первостепенной задачей каждого иностранного студента, получающего образование в вузах России.

Практика преподавания РКИ доказала невозможность «адекватной» коммуникации на изучаемом языке, если этот язык изучается в отрыве от выражаемой им национальной культуры, повседневной жизни, традиций, обычаев. Только взаимоотношение между языком и культурой является залогом успешного освоения языка.

Современная методика преподавания русского языка как иностранного позволяет использовать различные методы и формы работы, которые способствуют быстрому усвоению изучаемого языка, своеобразному «погружению» в язык, формированию у студентов лингвострановедческих знаний, расширению кругозора, стимулированию интереса к ознакомлению с русской культурой и историей.

Усвоение информации о России не только повышает мотивацию к изучению русского языка, но и помогает адаптации иностранных студентов в новой для них языковой, социальной, культурной среде.

Каждый преподаватель-практик, полагаясь на собственный опыт, отбирает материалы, экспериментирует, ищет новые формы работы, готовит учебные пособия, преследуя цель – сделать часы, выделенные на обучение общему владению русским языком, максимально интересными и полезными для студентов.

В числе учебно-методических работ лингвострановедческого характера для студентов-иностранцев, созданных на кафедре русского языка для иностранных учащихся КБГУ, имеется пособие, посвящённое «чудесам» России [1].

Оно предназначается для работы с учащимися, владеющими русским языком в объёме I Сертификационного уровня. Подбор тек-

стов диктуется ориентацией на программу и учебные планы для студентов, обучающихся по специальности «Социально-культурный сервис и туризм».

Пособие прошло успешную апробацию на уроках РКИ. Его широкое использование в учебном процессе, как показывает практика, помогает вовлечь учащихся в активную учебную деятельность, вызывает у них желание и стремление работать творчески, расширяет словарный запас, способствует совершенствованию умений строить высказывание, оперировать понятиями, связанными с их будущей профессиональной деятельностью в сфере сервиса и туризма.

Для привлечения интереса студентов предлагается материал, обладающий социальной, профессиональной и практической значимостью, необычностью и новизной, эмоциональной привлекательностью, подобранный с учётом функционирующей системы языка и отражающий эту систему.

В основе пособия – подборка «авторских» текстов по тематике «Семь чудес России».

Как известно, идея проведения одноименного конкурса родилась в сентябре 2007 года, после того как в Европе были подведены итоги Интернет-голосования по выбору «Семи новых чудес света». В список финалистов не попало ни одно российское чудо, даже собор Василия Блаженного.

Тогда по инициативе газеты «Известия», а также телеканала «Россия» и радиостанции «Маяк» было решено провести Российский конкурс. Цель проекта – возрождение чувства патриотизма, а также привлечение внимания к восстановлению и сохранению уникальных исторических, культурных и природных объектов, располагающихся на территории РФ.

Конкурс вызвал небывалый интерес. Иностранцы – старшекурсники имели возможность наблюдать, как проходил многомесячный марафон, в котором приняли участие почти 26 миллионов россиян, как ликовала страна, все жители Кабардино-Балкарии, когда 12 июня 2007 года, в День России, на Красной площади были объявлены победители.

Иностранные студенты в ходе работы над текстами пособия полностью разделяют чувство нашей гордости и удовлетворения от того, что в «великолепную семёрку» вошёл собор Василия Блаженного, чьи неповторимые роскошные луковичные купола некоторым из них посчастливилось созерцать в Москве.

В том, что в список чудес России должен был попасть Петергоф – «столица фонтанов» (3 каскада и 150 фонтанов), иностранцы не сомневались, ведь они много слышали об этом всемирно известном художественно-архитектурном, дворцово-парковом музее-заповеднике.

О Мамаевом кургане и статуе «Родины-Матери», вошедших в «семёрку» чудес России, студенты-иностранцы обычно узнают от своих друзей-соотечественников, обучающихся в вузах Волгограда. Некоторые в подтверждение приносят на урок их фотографии, сделанные на фоне величественного монумента. Скульптура, поражающая своими масштабами (её общая высота – 85 метров при весе 8 тысяч тонн, а длина стального меча 33 метра при весе в 14 тонн), и путь от подножия до вершины кургана, состоящий из 200 гранитных ступеней (по числу дней Сталинградской битвы), вызывают искреннее восхищение среди студентов-иностранцев.

А вот о природных чудесах, расположенных на территории России, иностранные студенты обладают незначительными знаниями. С искренним удивлением они узнают из текста «Байкал» информацию об этом самом древнем (учёные определяют его возраст в 25–30 млн лет), самом глубоком (его измеренная глубина составляет 1637 метров – это максимальная глубина среди озёр всей планеты), самом чистом пресноводном озере в мире с уникальной флорой и фауной.

Найдя Камчатку на географической карте России, учащиеся при чтении текста «Долина гейзеров» поражаются тому, что на этом сейсмически опасном полуострове на территории в 5 км в долине вдоль реки Гейзерной зафиксировано 200 термальных источников, половина из которых гейзерного типа (струи воды гейзера Великан поднимаются вверх на 40 метров).

Об уникальном геологическом памятнике – «Столбах выветривания», расположенном на горе Мань-Пуру-Нёр (Республика Коми, Северный Урал) многие учащиеся – иностранцы слышат впервые. В их воображении с трудом рисуются семь каменных сорокаметровых великанов (Мансийские болваны), над ваянием которых уже 200 млн лет трудятся силы природы. И только рассматривая красочные слайды и фотографии этих каменных исполинов, студенты в полной мере осознают, что это чудо России, величественное и неподступное, действительно существует.

Седьмое чудо России – гора Эльбрус – это гордость не только всех россиян, жителей Кабардино-Балкарии, но и наших студентов-соотечественников, приехавших из Турции, Иордании и Сирии, чтобы получить образование на своей исторической родине.

Тем радостнее ощущение иностранцев, обучающихся в КБГУ, от одной мысли о том, что это чудо природы – высочайшая вершина Кавказа и Европы, за которую проголосовали 250 тыс. человек, находится в непосредственной близости от Нальчика, где они живут и учатся. При желании они могут полюбоваться этой «горой счастья» («Ошхамахо») или «вечной горой» («Минги-Тау»), как именуют её местные жители – кабардинцы и балкарцы. У них есть возможность наблюдать безмолвное величие заснеженных вер-

шин, услышать грохот водопадов, увидеть дикий нрав горной реки, насладиться дивными запахами цветущих долин, одним словом, побывать в Приэльбрусье – излюбленном месте отдыха туристов, горнолыжников, альпинистов и всех ценителей природы.

Тематический принцип работы, имеющий на данном этапе обучения решающее значение, обеспечивает многократное повторение лексико-грамматических средств и плановую активизацию их употребления в речи.

Текст кладётся в основу каждого задания и даёт исходный материал для его выполнения.

Иерархически организованная система упражнений (дотекстовых, притекстовых и послетекстовых) направлена на развитие у учащихся способности к выбору и реализации программ речевого общения. Они способствуют максимально полному и точному пониманию и осмыслению всей информации текстов, а также целенаправленно влияют на процесс становления навыков и умений анализировать читаемый текст с опорой на его языковые и логические связи.

Дотекстовые упражнения в большей степени языковые. Они нацелены на усвоение языкового (лексического, грамматического) материала. Для них проводится отбор языковых средств, необходимых для дальнейшего анализа текста (реалий, языковых единиц, несущих лингвострановедческую и национально-культурологическую ценность). Задания направлены на формирование механизмов вероятностного программирования памяти путём многократного повторения слов в разных вариациях. Новое слово должно встретиться много раз, чтобы оно прочно закрепилось в памяти учащегося.

Содержание и формы работы с лексикой при освоении страноведческой информации могут отличаться большим разнообразием. Но все лексические задания полностью строятся с опорой на текст. К текстам даются списки лексики, выделен активный словарь, необходимый для запоминания и дальнейшего его использования, языковые единицы с национально-культурным компонентом семантики (безэквивалентные слова, собственные имена комплексных объектов, терминологическая лексика). Именно такая лексика является специфическим языковым материалом, служащим основным объектом лингвострановедческой и лингвокультуроведческой работы на занятиях по русскому языку.

Цель дотекстовых упражнений – снятие трудностей чтения. Они направлены на формирование умений определять значения незнакомых слов по формальным признакам, по контексту, с помощью словаря, прогнозировать лексические единицы и синтаксические конструкции.

Ряд заданий предлагает студентам провести семантический анализ сложных существительных, характеризующих человека, – антропонимов. В русском языке они составляют достаточно обшир-

ную группу. Это могут быть и обозначения профессий людей: альпинист, горнолыжник и род занятий или увлечений: сноубордист, турист, конкурсант, экскурсант, победитель.

Обширная часть таких сложных слов встречается как в специальной литературе, так и в художественных текстах. Вследствие этого возникает необходимость знакомства иностранных учащихся с основными словообразовательными конструкциями сложных существительных, обращая внимание на семантику сложения, процесс образования единого целого из составляющих его элементов.

Преподаватель обращает внимание учащихся на одну из продуктивных групп сложения с нулевым суффиксом: экскурсовод, краевед, общей чертой которых выступает основа существительного, второй же компонент – глагольный, основа которого имеет функцию обозначения действия. Семантика подобных образований однозначна – указание на человека определённой профессии. При обучении иностранцев акцентируется внимание на типизирующую функцию компонентов -вод, -вед, в словарных дефинициях обозначенную как «специалист по...», что в значительной степени облегчает восприятие и понимание таких образований в русском языке.

Студенты анализируют процесс образования неологизмов в различных группах сложных существительных, как с компонентами иноязычного происхождения – телешоу, так и русского языка – тележурналист.

В практике работы с иностранцами не редки ситуации, когда они не знают слова, встретившегося не в исходной форме, а в производной: при наличии суффикса или префикса. При этом бывает достаточно объяснить значение префикса без-, чтобы учащиеся поняли значение таких слов, как безопасный, безмерный, безграничный. Или достаточно объяснения компонента ино – в слове, чтобы учащиеся поняли значение прилагательных: иноязычный, иностранный, иноземный.

В некоторых упражнениях демонстрируются словообразовательные цепочки:

Лёд – ледник – ледяной – ледовый – оледенеть – оледенение (текст «Эльбрус»);

Волна – волноваться – волнение – волнистый – волновой – волномер – волнорез;

Хранилище – охранник – охрана – охранять – хранить – сохранность (текст «Байкал»);

Строить – построить – стройка – строение – строительный (текст «Долина гейзеров») и т. д. Учащимся предлагается разобрать слова, составляющие эти цепочки, указав в них корни, приставки, суффиксы и окончания; поставить к ним вопросы.

Весьма полезной для иностранных учащихся представляется работа по образованию от данных существительных прилагатель-

ных, используя словообразовательные суффиксы, или определению, от каких существительных образованы прилагательные с указанием словообразовательных суффиксов.

Кроме традиционной словарной формы семантизации слов, представляется эффективной семантизация в связном контексте.

Тщательная работа над словом как единицей языка играет важную роль в формировании знаний и лексических навыков, направленных на развитие языковой догадки, на расширение потенциального словаря, охватывающего широкий лингвострановедческий материал по специальности.

На этапе притекстовых упражнений формируется коммуникативная установка на чтение, извлечение необходимого объема информации.

Послетекстовые задания выводят студентов на более высокий уровень восприятия текста – уровень смысла. Эти упражнения, в большей степени речевые, рассчитаны на отработку умений совершать речевые действия: определение предложений, выполняющих текстообразующую функцию, сокращение текста за счёт предложений, не несущих основной информации, пересказ текста.

На базе смыслового членения текста вводится понятие плана текста с параллельной отработкой некоторых его типовых форм. Анализируется соотношение текста и плана, который рассматривается как опора логического и последовательного расположения информации текста. Большое внимание уделяется составлению планов, восстановлению текстов по ключевым словам, по различным опорам.

В заданиях рассматривается понятие смысловых и языковых опор основного информативного содержания текста и принципы их выделения и использования для последующего воссоздания текста. В качестве опоры предлагаются: набор лексики и структур, план, начала предложений, несущих основную информацию текста и позволяющих прогнозировать высказывание, синонимические эквиваленты языковых и смысловых опор, способствующих более свободному восстановлению основной информации.

В нескольких заданиях студентам предлагается проанализировать роль плана текста-источника как опоры для выявления пропущенной или несущественной информации. В ходе выполнения подобных заданий развивается монологическая речь студентов. Обучение диалогической речи строится на основе ответов на вопросы.

В качестве контролирующих заданий студентам предлагается определить значения слов активного списка лексики, подобрать к ним антонимы, синонимы; ответить на поставленные вопросы, подготовить свои вопросы по тексту; составить план текста, передать его содержание в двух вариантах – кратко и подробно.

Система упражнений обладает большими ресурсами для варьирования аудиторных и домашних заданий по усмотрению преподавателя. Домашняя работа направлена на выполнение задач, которые требуют много времени, например, подготовить пересказ текста по составленному на уроке вопросному, назывному или тезисному плану.

Огромное значение придаётся проведению внеаудиторных мероприятий (в первую очередь учебных экскурсий) как способу формирования у иностранных студентов страноведческих знаний на региональных реалиях.

Во внеаудиторной работе имеются благоприятные условия для проявления самостоятельности, инициативы и творчества в овладении языком, актуализируется внутреннее побуждение к учению, появляется установка на приобретение необходимых для повседневной жизни речевых навыков и умений на русском языке.

Учебная экскурсия даёт большие возможности для осуществления дифференциального и индивидуального подхода к студентам, придания занятиям практической направленности. Это один из действенных приёмов методики обучения РКИ, так как он мобилизует творческие способности личности.

При проведении подобных внеаудиторных мероприятий реализуются все цели обучения: коммуникативная, образовательная и воспитательная. У студентов формируется позитивное отношение к русскому языку, России, её истории, культуре, народу. Страноведческие сведения, информативный материал, полученный в ходе экскурсий, становится неотъемлемым компонентом коммуникации.

Большой популярностью среди студентов-иностранцев, обучающихся в Кабардино-Балкарии, пользуется поездка в Приэльбрусье. Но для её успешной реализации необходима тщательная и последовательная подготовка. Преподаватель должен заранее продумать не только предстоящий маршрут, но и составить логическую последовательность этапов по закреплению пройденного на уроке и введению дополнительного материала. К примеру, в тексте «Эльбрус» указанного пособия говорится, о том, что среди местного населения бытует множество сказаний о горных вершинах. В связи с этим наиболее подготовленным учащимся можно дать для выполнения опережающее задание: подготовить пересказ нескольких легенд. Несомненно, подобная редкая возможность услышать их, находясь в непосредственной близости от самих гор, вызовет естественный эмоциональный всплеск и оставит незабываемое впечатление в памяти участников экскурсии.

Удивительно, но даже та фактическая информация, содержащаяся в тексте, которая обычно труднее всего воспринимается и запоминается: даты, цифры, географические названия, малоизвестные в других странах, вдруг во время экскурсии наперебой воспро-

изводится иностранными учащимися почти наизусть (хотя такой задачи на уроках не ставилось).

Так, всякий раз находят практическое подтверждение наши экспериментальные исследования, которые показывают, что во время чтения интересных для учащихся текстов запоминание происходит намного эффективнее.

Но истинное удовлетворение от проделанной работы преподаватель получает, когда учащиеся, находясь под впечатлением величественной природы Приэльбрусья, неподступных утёсов, окутанных облаками, шума бурной горной реки, грохота стремительных водопадов, вдруг начинают цитировать известные им стихотворения А. С. Пушкина:

Кавказ подо мною. Один в вышине
Стою над стенами у края стремнины...
Орёл, с отдалённой поднявшись вершины,
Парит неподвижно со мной наравне.
Отсюда я вижу потоков рожденье
И первое грозных обвалов движенье...

Меж горных стен несётся Терек,
Волнами точит дикий берег,
Клокочет вокруг огромных скал,
То здесь, то там дорогу роет,
Как зверь живой, ревёт и воет –
И вдруг утих и смирен стал...

Следом, иностранные студенты обращаются к поэзии М. Ю. Лермонтова.

Ночевала тучка золотая
На груди утёса-великана;
Утром в путь она умчалась рано,
По лазури весело играя...

Терек воет, дик и злобен,
Меж утесистых громад,
Буре плач его подобен,
Слёзы брызгами летят...

Обычно поездки сопровождаются национальными плясками, столь любимыми нашими студентами. Многие иностранные студенты – наши соотечественники мастерски играют на национальных инструментах – гармошке, барабане. К экскурсии ребята специально выучивают тексты песен об Эльбрусе, о красотах кавказской приро-

ды и с удовольствием исполняют их в дороге и на остановках. Таким образом, экскурсия превращается в настоящий студенческий праздник, полный незабываемых впечатлений и дружеского общения. Завершающим этапом работы становятся письменные творческие задания, которые студенты выполняют, обогатив знания, полученные при изучении текста пособия, впечатлениями от экскурсии.

Использование специальных методических приёмов способствовало повышению интереса студентов к усвоению лингвострановедческого материала и его закреплению на занятиях, а внеаудиторная форма работы помогла расширению и углублению языковых знаний, в результате чего достигнуто значительное повышение уровня навыков и умений владения устной и письменной речью во всех формах.

Библиографический список

1. Абазова Л. М. Задания по развитию устной и письменной речи при воссоздании информации текста с использованием различных опор. – Нальчик: КБГУ, 2010.

ТЕСТИРОВАНИЕ: ЛИЧНОСТНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ И НАЦИОНАЛЬНЫЕ ОСОБЕННОСТИ ТЕСТИРУЕМЫХ

М. П. Кочесокова, Ж. Ж. Гутаева

Кабардино-Балкарский государственный университет,
г. Нальчик, Республика Кабардино-Балкария, Россия

Summary. The article touches upon some testing troubles foreign students face with. The authors suggest taking into consideration the individual psychological and national peculiarities. They ought to correct the test regulation for getting the objective results.

Key words: selfactualization; testing; national and oriented test.

Исследователями в области психологии установлено, что только около 40 % людей в возрасте до 23 лет обладают зрительно-образной памятью. Она помогает запоминать материал через смысловую группировку, через его соотнесение с ранее известным. Большинство же людей нуждается в осмыслении материала, к примеру, в его повторном чтении. В результате – в процессе тестирования – «развивается» дефицит времени, растёт чувство напряжённости, снижается сосредоточенность. Кроме того (и это обнаруживает тестирование), не все учащиеся обладают способностью к моментальному вводу информации. Сдающему устный экзамен бывает нужно «разговориться» – «внутренне» или «внешне». Это так называемый этап «вработывания», который следует учитывать при планировании временных рамок тестирования. Как правило, после фазы «вработывания» наступает этап устойчивой работоспособности, который при соблюдении условий тестирования (при отсутствии помех, шума, в атмосфере доброжелательности) может длиться до трёх и более часов. Затем возможен этап снижения работоспособности, нередко завершающийся состоянием «конечного порыва», когда мобилизуются дополнительные силы через волевую установку, обязывающую закончить экзаменационную работу с самоотдачей. Волнообразный характер деятельности не сложно учесть при комплектовании блоков тестовых заданий. Желательно не только располагать их в определённой последовательности, но и устранить однообразные целевые установки типа «Выберите правильный вариант ответа». Экзаменуемый может мобилизовать внимание, силы, способности, если ему на помощь «придёт» удачная словесная инструкция или средство, регулирующее внимание, настроение (знаки, символы, призывы), разнообразные формы предъявления стимула задания (вербальный тест может сменяться сюжетными картинками, видеорядом, аудиозаписью).

В личностно-деятельностном подходе к обучению РКИ, а следовательно, и к контролю, тестируемый рассматривается не в качестве пассивного объекта, а активного субъекта процедуры тестиро-

вания. Для эффективной же реализации данного подхода важно учесть, насколько возможно его психологические и психофизиологические особенности: возраст, пол, интеллектуальные характеристики. Известно, что люди разного возраста характеризуются разным объёмом внимания и уровнем его концентрации: преобладанием в одни возрастные периоды мнемического мышления, в другие – логического. Каждый тестируемый как личность индивидуален, его психологическая, психофизиологическая активность вариативна.

Успешность выполнения теста связывается нередко с такой ключевой категорией, как самоактуализация. Наилучшего результата и в обучении, и в тестировании добиваются те, кто обладает в той или иной степени основными составляющими личностной самоактуализации: гибкостью поведения, спонтанностью (способностью к свободному выражению чувств, мнений), самоуважением и синергией (субъективной возможностью сотрудничать с окружающими), контактностью, познавательными потребностями, креативностью и др.

Эти и ряд иных психолого-педагогических проблем требуют исследования, анализа при их проецировании на процедуру выполнения теста.

В настоящее время всё настойчивее ощущается потребность в создании национально-ориентированных тестов по РКИ. Это означает, что при отборе содержания тестовых материалов нужно не только учитывать культурные традиции, реалии России, но и предвидеть гипотетическую реакцию представителей других менталитетов, культур на информацию, заключённую в тестах. К примеру, для тестируемых – представителей иной культуры – оказались мало понятными серии сюжетных картинок, которые предлагались для построения монолога и изображали нетипичную для иностранных участников тестирования ситуацию: *семья пришла пообедать в ресторан, но все столики были либо заняты, либо на них стояли табличка «специальное обслуживание»*. Или: Представителю одной из арабских стран был предложен тест в картинках с рекламой лекарства, где изображалось следующее: *у пациента очень болит зуб (1-я картинка), врач рекомендует* ему хорошее лекарство (2-я картинка), наконец пациент почувствовал себя хорошо (3-я картинка). Испытуемый «расшифровал» эти картинки по привычке «справа налево» (!) Напомним, что арабские книги (рукописи) читаются «справа налево».

Известно и бесспорно, что любой язык, и русский в том числе, отражает национальный характер его носителей. Отсюда в тест могут попасть материалы, формы, которые не свойственны другим языкам и непонятны человеку иной культуры. К примеру, англичанину, читающему «русское объявление» в тестовых заданиях, «режет глаз» восклицательный знак, сопровождающий «обращение к

народу»: *Граждане пассажиры! Не отвлекайте водителя во время движения!*

В тестовые аудиотексты и тексты для чтения нередко попадают слова, словосочетания, понятия русского социокультурного фона, не ясные иностранным пользователям: *золотая медаль, выпускной балл, проездной/единый билет и т. д.*

Например, затруднение у тестируемых вызвал текст, в котором рассуждалось о том, говорят ли сейчас молодые люди слова: «*Я люблю тебя*», так как для ряда восточных культур традиция признания в любви не самая характерная.

Характер любой нации проявляется в очевидности определенных и стабильных черт. Так, для англичан принцип «джентельменского поведения» выливается в самоконтроль над темпераментом; им присуще желание быть вне посторонних взглядов, что в свою очередь порождает некий культ частной жизни. Поэтому в заданиях теста следует избегать «манипуляции» национальными качествами тестируемого, запрашивать, например, подробный рассказ о семье, о личных планах и т. д.

Американцы привыкли ранжировать информацию, дела: работа, отдых, спорт и т. д. Любят задавать вопросы. По их мнению, проблемы в жизни и деятельности возникают из-за того, что люди не умеют выразить себя и понять друг друга. Такую специфику национального поведения следует учитывать при разработке контрольно-измерительных материалов.

Таким образом, тесты – это измерительный инструмент, с помощью которого современная педагогика объективизирует контроль и оптимизирует обучение. В методике преподавания РКИ формируется научный, научно-практический подход к сложной проблеме лингводидактического тестирования. Русисты стремятся защитить систему контроля от поспешности в подготовке тестов и в проведении тестирования, поскольку, по их мнению, тесты по русскому языку призваны не только выявить границы языковых возможностей языковых возможностей индивида, но и помочь ему успешно развиваться как личности: «Важной целью современного тестирования является содействие самопознанию и развитию личности».

**План международных конференций, проводимых
вузами России, Азербайджана, Армении, Белоруссии,
Казахстана, Ирана и Чехии на базе НИЦ «Социосфера»
в 2011–2012 гг.**

1–2 ноября 2011 г. Международная научно-практическая конференция **«Религия – наука – общество: проблемы и перспективы взаимодействия»** (К-37-11-11).

5–6 ноября 2011 г. Международная научно-практическая конференция **«Современные тенденции развития мировой социологии»** (К-38-11-11).

15–16 ноября 2011 г. Международная научно-практическая конференция **«Научно-технический прогресс как фактор развития современной цивилизации»** (К-40-11-11).

20–21 ноября 2011 г. Международная научно-практическая конференция **«Подготовка конкурентоспособного специалиста как цель современного образования»** (К-41-11-11).

25–26 ноября 2011 г. Международная научно-практическая конференция **«История и культура славянских народов: достижения, уроки, перспективы»** (К-42-11-11).

1–2 декабря 2011 г. Международная научно-практическая конференция **«Практика коммуникативного поведения в социально-гуманитарных исследованиях»** (К-43-11-11).

15–16 января 2012 г. II международная научно-практическая конференция **«Информатизация общества: социально-экономические, социокультурные и международные аспекты»** (К-1-1-12).

20–21 января 2012 г. Международная научно-практическая конференция **«Социальная психология детства: ребенок в семье, институтах образования и группах сверстников»** (К-2-1-12).

25–26 января 2012 г. II международная научно-практическая конференция **«Региональные социогуманитарные исследования. История и современность»** (К-3-1-12).

1–2 февраля 2012 г. II международная научно-практическая конференция **«Предотвращение межэтнических и межкон-**

фессиональных столкновений как одна из важнейших задач современной цивилизации» (К-4-2-12).

5–6 февраля 2012 г. II международная научно-практическая конференция **«Общество, культура, личность. Актуальные проблемы социально-гуманитарного знания» (К-5-2-12).**

10–11 февраля 2012 г. Международная научно-практическая конференция **«Профессионализация личности в образовательных институтах и практической деятельности: теоретические и прикладные проблемы социологии и психологии труда и профессионального образования» (К-6-2-12).**

15–16 февраля 2012 г. II международная научно-практическая конференция **«Психология XXI века: теория, практика, перспективы» (К-7-2-12).**

20–21 февраля 2012 г. II международная научно-практическая конференция **«Инновации и современные технологии в системе образования» (К-8-2-12).**

5–6 марта 2012 г. II международная научно-практическая конференция **«Символическое и архетипическое в культуре и социальных отношениях» (К-9-3-12).**

10–11 марта 2012 г. Международная научно-практическая конференция **«Актуальные проблемы современных политико-психологических феноменов: теоретико-методологические и прикладные аспекты» (К-10-3-12).**

15–16 марта 2012 г. II международная научно-практическая конференция **«Социально-экономическое развитие и качество жизни: история и современность» (К-11-3-12).**

20–21 марта 2012 г. Международная научно-практическая конференция **«Гуманизация обучения и воспитания в системе образования: теория и практика» (К-12-3-12).**

25–26 марта 2012 г. II международная научно-практическая конференция **«Актуальные вопросы теории и практики филологических исследований» (К-13-3-12).**

1–2 апреля 2012 г. Международная научно-практическая конференция **«Игра и игрушки в истории и культуре, развитии и образовании» (К-14-4-12).**

5–6 апреля 2012 г. II международная научно-практическая конференция **«Народы Евразии. История, культура и проблемы взаимодействия»** (К-15-4-12).

10–11 апреля 2012 г. II международная научно-практическая конференция **«Проблемы и перспективы развития образования в XXI веке: профессиональное становление личности (философские и психолого-педагогические аспекты)»** (К-16-4-12).

15–16 апреля 2012 г. II международная научно-практическая конференция **«Информационно-коммуникационное пространство и человек»** (К-17-4-12).

20–21 апреля 2012 г. II международная научно-практическая конференция **«Социальные науки и общественное здоровье: теоретические подходы, эмпирические исследования, практические решения»** (К-18-4-12).

25–26 апреля 2012 г. II международная научно-практическая конференция **«Детство, отрочество и юность в контексте научного знания: материалы международной научно-практической конференции»** (К-19-4-12).

5–6 мая 2012 г. III международная научно-практическая конференция **«Теория и практика гендерных исследований в мировой науке»** (К-20-5-12).

10–11 мая 2012 г. Международная научно-практическая конференция **«Безопасность личности: состояние и возможности обеспечения»** (К-21-5-12).

15–16 мая 2012 г. III международная научно-практическая конференция **«Психолого-педагогические проблемы личности и социального взаимодействия»** (К-22-5-12).

20–21 мая 2012 г. Международная научно-практическая конференция **«Новые подходы к моделированию образовательных программ в высшей школе в условиях реформ»** (К-23-5-12).

25–26 мая 2012 г. II международная научно-практическая конференция **«Инновационные процессы в экономической, социальной и духовной сферах жизни общества»** (К-24-5-12).

1–2 июня 2012 г. II международная научно-практическая конференция **«Социально-экономические проблемы современного общества»** (К-25-6-12).

5–6 июня 2012 г. II международная научно-практическая конференция **«Права и свободы человека: проблемы реализации, обеспечения и защиты»** (К-26-6-12).

ИНФОРМАЦИЯ О ЖУРНАЛЕ «СОЦИОСФЕРА»

Научно-методический и теоретический журнал «Социосфера» публикует научные статьи и методические разработки занятий и дополнительных мероприятий по социально-гуманитарным дисциплинам для профессиональной и общеобразовательной школы. Тематика журнала охватывает широкий спектр проблем. Принимаются материалы по философии, социологии, истории, культурологии, искусствоведению, филологии, психологии, педагогике, праву, экономике и другим социально-гуманитарным направлениям. Журнал приглашает к сотрудничеству российских и зарубежных авторов и принимает для опубликования материалы на русском и английском языках. Полнотекстовые версии всех номеров журнала размещаются на сайте НИЦ «Социосфера». Журнал «Социосфера» зарегистрирован Международным Центром ISSN (Париж), ему присвоен номер ISSN 2078-7081; а также на сайтах Электронной научной библиотеки и Directory of open access journals, что обеспечит нашим авторам возможность повысить свой индекс цитирования. **Индекс цитирования** – принятая в научном мире мера «значимости» трудов какого-либо ученого. Величина индекса определяется количеством ссылок на этот труд (или фамилию) в других источниках. В мировой практике индекс цитирования является не только желательным, но и необходимым критерием оценки профессионального уровня профессорско-преподавательского состава. Одним из способов оценки цитируемости является Индекс Хирша.

Содержание журнала включает следующие разделы:

- Наука
- В помощь учителю
- В помощь преподавателю
- В помощь соискателю

Объем журнала – 80–100 страниц.

Периодичность выпуска – 4 раза в год (март, июнь, сентябрь, декабрь).

Главный редактор – Борис Анатольевич Дорошин, кандидат исторических наук, доцент

Редакционная коллегия: Дорошина И. Г., кандидат психологических наук, доцент (ответственный за выпуск), Антипов М. А., кандидат философских наук, Белолипецкий В. В., кандидат исторических наук, Ефимова Д. В., кандидат психологических наук, доцент, Саратовцева Н. В., кандидат педагогических наук, доцент.

Международный редакционный совет: Арабаджийски Н., доктор экономики, профессор (София, Болгария), Большакова А. Ю., доктор филологических наук, ведущий научный сотрудник Института мировой литературы им. А. М. Горького РАН (Москва, Россия), Берберян А. С., доктор психологических наук, доцент (Ереван, Ар-

мения), Волков С. Н., доктор философских наук, профессор (Пенза, Россия), Кашпарова Е., доктор философии (Прага, Чехия), Сапик М., доктор философии, доцент (Колин, Чехия), Хрусталькова Н. А., доктор педагогических наук, профессор (Пенза, Россия).

Требования к оформлению материалов

Материалы представляются в электронном виде на e-mail sociosphera@yandex.ru. Каждая статья должна иметь УДК (см. www.vak-journal.ru/spravchnikudc/; www.jscc.ru/informat/grnti/index.shtml). Формат страницы А4 (210 x 297 мм). Поля: верхнее, нижнее и правое – 2 см, левое – 3 см; интервал полуторный; отступ – 1,27; размер (кегель) – 14; тип – Times New Roman, стиль – Обычный. Название печатается прописными буквами, шрифт жирный, выравнивание по центру. На второй строчке печатаются инициалы и фамилия автора(ов), выравнивание по центру. На третьей строчке – полное название организации, город, страна, выравнивание по центру. В статьях методического характера следует указать дисциплину и специальность учащихся, для которых эти материалы разработаны. После пропущенной строки печатается название на английском языке. На следующей строке фамилия авторов на английском. Далее название организации, город и страна на английском языке. После пропущенной строки следует аннотация (3–4 предложения) и ключевые слова на английском языке. После пропущенной строки печатается текст статьи. Графики, рисунки, таблицы вставляются, как внедренный объект должны входить в общий объем тезисов. Номера библиографических ссылок в тексте даются в квадратных скобках, а их список – в конце текста со сплошной нумерацией. Ссылки расставляются вручную. Объем представляемого к публикации материала (сообщения, статьи) может составлять 2–25 страниц. Заявка располагается после текста статьи и не учитывается при подсчете объема публикации. Имя файла, отправляемого по e-mail соответствует фамилии и инициалам первого автора, например: **Петров ИВ** или **German P**. Оплаченная квитанция присылается в отсканированном виде и должна называться, соответственно **Петров ИВ квитанция** или **German P receipt**.

Материалы должны быть подготовлены в текстовом редакторе Microsoft Word 2003, тщательно выверены и отредактированы. Допускается их архивация стандартным архиватором RAR или ZIP.

Выпуски журнала располагаются на сайте НИЦ «Социосфера» по адресу <http://sociosphera.ucoz.ru> в PDF-формате.

УДК 94(470)"17/18"

**ВОПРОСЫ СОЦИАЛЬНО-ЭКОНОМИЧЕСКОГО
РАЗВИТИЯ Г. СЕМИРЕЧЕНСКА В XVIII–XIX В.
В ОСВЕЩЕНИИ МЕСТНОЙ ПЕРИОДИЧЕСКОЙ ПЕЧАТИ**

И. И. Иванов

**Семиреченский институт экономики и права,
г. Семиреченск, Республика Хакасия, Россия**

**MATTERS OF SOCIAL AND ECONOMIC DEVELOPMENT
OF SEMIRECHENSKAY IN XVIII–XIX C.
IN VIEW OF LOCAL PERIODICAL PRESS**

I. I. Ivanov

**Semirechensky Institute of Economics and Law,
Semirechensk, Republic of Khakassia, Russia**

Summary. This article observes the periodicals of Semirechensk as written historical sources for its socio-economical history. Complex of publications in these periodicals are systematized depending on the latitude coverage and depth of analysis is described in these problems.

Key words: local history; socio-economic history; periodicals.

Некоторые аспекты социально-экономического развития г. Семиреченска в XVIII–XIX вв. получили достаточно широкое освещение в местных периодических изданиях. В связи с этим представляется актуальным произвести обобщение и систематизацию всех сохранивших-

ся в них публикаций по данной проблематике. Некоторую часть из них включил в источниковую базу своего исследования Г. В. Нефедов [2, с. 7–8]. ...

Библиографический список

1. Богданов К. Ф. Из архивной старины. Материалы для истории местного края // Семиреченские ведомости. – 1911. – № 95.
2. Нефедов Г. В. Город-крепость Семиреченск. – М.: Издательство «Наука», 1979.
3. Рубанов А. Л. Очерки по истории Семиреченского края // История г. Семиреченска. – URL: <http://semirechensk-history.ru/ocherki>. – Дата обращения: 20.04.2011.
4. Семенихин Р. С. Семиреченск // Города России. Словарь-справочник. В 3-х т. / Гл. ред. Т. П. Петров – СПб.: Новая энциклопедия, 1991. – Т. 3. – С. 67–68.
5. Johnson P. Local history in the Russian Empire, the post-reform period. – New York.: H-Studies, 2001. – 230 p.

Сведения об авторе

Фамилия

Имя

Отчество

Ученая степень, специальность

Ученое звание

Место работы

Должность

Домашний адрес

Домашний или сотовый телефон

E-mail

Научные интересы

Согласен с публикацией статьи на сайте до выхода журнала из печати? **Да/нет** (оставить нужное)

Оплата публикации

Стоимость публикации составляет **150 рублей за 1 страницу**. Выпущенная в свет статья предусматривает выдачу одного авторского экземпляра. Дополнительные экземпляры (в случае соавторства) могут быть выкуплены в необходимом количестве из расчета 150 руб. за один экземпляр. **Оплата производится только после получения подтверждения о принятии статьи к публикации.**

Расчетный счет для перечисления денег

Получатель: ООО Научно - издательский центр «Социосфера»
р/с № 407028100000000002313 в ФАКБ «Инвестторгбанк»
(ОАО) «Пензенский» г. Пенза

ОГРН 1095837003239

ИНН 5837042277

КПП 583701001

БИК 045655722

к/с 30101810900000000722 в ГРКЦ г. Пензы ГУ Банка России
по Пензенской области

Основание платежа: **ФИО автора**

Контактный телефон (8412) 68-68-45,
генеральный директор НИЦ «Социосфера» Дорошина Илона
Геннадьевна, главный редактор – Дорошин Борис Анатольевич.

Наш e-mail: sociosphaera@yandex.ru

С 2002 года Международный центр финансово-экономического развития при информационной поддержке Министерства образования РФ выпускает журналы для профессионалов в сфере образования. В 2006 году настоящие и будущие «образовательные» проекты объединились в МЦФЭР «Ресурсы образования».

Основной задачей Центра является методическая, информационная, правовая и консультационная поддержка работников российского образования. Издания помогают руководителям образовательных учреждений эффективно решать управленческие, организационные, административно-хозяйственные задачи, педагогам и воспитателям – планировать и организовывать работу с учащимися класса. В авторский коллектив журналов входят признанные эксперты, ведущие специалисты Минобрнауки РФ, Рособразования, Рособнадзора, научные сотрудники отделов научно-исследовательских институтов, юристы, психологи, представители социальной службы.

Международный центр финансово-экономического развития Ресурсы образования представлен следующими ежемесячными журналами и дисками:

- Справочник руководителя образовательного учреждения;
- Справочник заместителя директора школы;
- Нормативные документы образовательного учреждения;
- Справочник классного руководителя;
- Управление начальной школой;
- Справочник руководителя дошкольного учреждения;
- Справочник старшего воспитателя дошкольного учреждения;
- Медицинское обслуживание и организация питания в ДОУ;
- Управление образовательным учреждением в вопросах и ответах;
- Шаблоны документов образовательного учреждения.

Рыба-диск:

- Методическая поддержка старшего воспитателя. Рыба-диск;
- Методическая поддержка заместителя директора школы.

Рыба-диск:

- Школьный калькулятор.

Подписку на данные издания можно оформить в отделениях связи по каталогам: «Роспечать», «Пресса России», «Почта России» или в редакции отделе адресной подписки:

тел. (495)937 90 82, факс (495)933-5262

E-mail: ap@mcfrr.ru

Для помощи руководителей образовательных учреждений в поиске информационных ресурсов, необходимых при принятии эффективных управленческих решений, разработаны интернет-ресурсы: информационный центр «МЦФЭР Ресурсы образования» (www.resobr.ru) и федеральный портал «Менеджер образования» (www.menobr.ru).

«МЦФЭР Ресурсы образования» входит в состав ЗАО «МЦФЭР» – крупного российского издательства, выпускающего литературу для профессионалов в сфере бухгалтерского учета, налогообложения, права, менеджмента, управления персоналом, делопроизводства, образования, организации здравоохранения и фармации и некоторых других. Интеллектуальная продукция ЗАО «МЦФЭР» пользуется высоким спросом во всех регионах России, а также в странах СНГ.

Информационный центр «МЦФЭР Ресурсы образования». Журналы и компакт-диски для школы и детского сада. Почтовый адрес: 129164, Москва, а/я 9; тел.: (495) 937-90-80 факс: (495) 937-90-85; E-mail: edu@mcfrr.ru

PsyJournals.ru
портал психологических изданий



ЖУРНАЛЫ по психологии **online**



Психологическая наука и образование
Архив за 1996–2010 г.г.



Консультативная психология и психотерапия
Архив за 1992–2010 г.г.



Культурно-историческая психология
Архив за 2005–2010 г.г.



Экспериментальная психология
Архив за 2008–2010 г.г.

Все журналы
включены в Перечень ВАК

ОНЛАЙН ПОДПИСКА ЭТО

- Удобно
- Выгодно
- Современно

ОТКРЫТА ПОДПИСКА НА ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ЖУРНАЛЫ ДЛЯ ВУЗОВ И БИБЛИОТЕК:

- Годовая подписка на коллекции психологических журналов (архивы за 15 лет)
- Льготная подписка для постоянных печатных подписчиков
- Доступ к электронным архивам журналов со всех компьютеров организации
- Доступ к статистике обращений у журналам

Подробная информация

- Информация о подписке: (495) 608-16-27
- Заявка на тестовый доступ к журналам: test@psyjournals.ru
- Условия подписки: PsyJournals.ru/



ИЗДАТЕЛЬСТВО
МГППУ

Научно-издательский центр «Социосфера»
Кафедра иностранных языков факультета государственного управления
Московского государственного университета им. М. В. Ломоносова
Государственный университет – Высшая школа экономики
Гилынский государственный университет
Информационный центр «МЦФЭР Ресурсы образования»

ИНОСТРАННЫЙ ЯЗЫК В СИСТЕМЕ СРЕДНЕГО И ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

Материалы международной научно-практической
конференции 1–2 октября 2011 года

Редактор Л. И. Дорошина
Корректор Ю. В. Анурова
Оригинал-макет И. Г. Балашовой

Подписано в печать 17.10.2011. Формат 60х84/16.
Бумага писчая белая. Учет.-изд. л. 15,98 п. л.
Усл.-печ. л. 14,86 п. л.
Тираж 100 экз. Заказ № 36/11.

ООО Научно-издательский центр «Социосфера»:
440046, г. Пенза, ул. Мира, д. 74, к. 14. (8412) 68-68-45,
web site: <http://sociosphere.ucoz.ru>,
e-mail: sociosphere@yandex.ru

Типография ИП Попова М. Г.: 440000, г. Пенза,
ул. Московская, д. 74, оф. 211. (8412)56-25-09