

Оргкомитет конференции

Якушева Ирина Владимировна — председатель, заведующая кафедрой иностранных языков факультета мировой экономики и мировой политики НИУ ВШЭ (Москва), кандидат филологических наук, профессор.

Барановская Татьяна Артуровна — заведующая кафедрой английского языка факультета экономики НИУ ВШЭ (Москва), доктор психологических наук, профессор.

Николаева Ирина Викторовна — заведующая кафедрой французского языка НИУ ВШЭ (Москва), кандидат филологических наук, профессор.

Петрова Елена Юрьевна — координатор конференции, доцент кафедры иностранных языков факультета мировой экономики и мировой политики НИУ ВШЭ (Москва), кандидат филологических наук.

Ряпина Татьяна Викторовна — координатор конференции, доцент кафедры иностранных языков факультета мировой экономики и мировой политики НИУ ВШЭ (Москва), кандидат филологических наук.

Буримская Диана Валентиновна — доцент кафедры английского языка факультета права НИУ ВШЭ (Москва), кандидат педагогических наук.

Дорохова Юлия Эдуардовна — доцент кафедры немецкого языка НИУ ВШЭ (Москва), кандидат филологических наук.

Тамбовцева Ольга Борисовна — доцент кафедры английского языка факультета менеджмента НИУ ВШЭ (Москва), кандидат филологических наук.

Шевлякова Ольга Николаевна — доцент кафедры английского языка НИУ ВШЭ (Москва), кандидат филологических наук.

Полякова Татьяна Александровна — старший преподаватель кафедры французского языка НИУ ВШЭ (Москва), кандидат филологических наук.

СОДЕРЖАНИЕ

Общая секция

Барановская Т. А. Теория и практика обучения иностранному языку.	11
Захарова А. В. Роль Интернет-ресурсов в процессе обучения иностранным языкам ...	18
Кашкарова Т. П. Учить тому, чему можно научить.	22
Левитская Г. Ю. Применение тестирования на современном этапе обучения английскому языку	26
Льгаева М. А. Повышение автономии студента при взаимосвязанном обучении чтению и говорению.	33
Смирнова О. В. Ситуация межкультурной коммуникации как среда для развития профессиональной коммуникативной компетенции экономиста- международника.	40
Тарева Е. Г. Грамматическая компетенция как компонент способности к международному общению выпускника неязыкового вуза	46
Ульянова Е. С. От дистанции к пониманию: диалог разных культур	53

Специфика преподавания иностранных языков студентам неязыковых специальностей

Подсекция А: Общие вопросы методики преподавания иностранных языков

Балашова В. В. Повышение эффективности преподавания рецептивных видов речевой деятельности студентам неязыковых вузов.	63
Васильева И. М. Методы обучения иностранному языку, базирующиеся на знании психофизиологических механизмов речи.	68

Гордеева И. В.	
Специфика преподавания делового японского языка на факультете Мировой экономики и мировой политики ГУ ВШЭ.....	76
Давидко Н. В.	
Когнитивно-лингвистический подход в обучении профессиональной лексике.....	82
Королева О.Л., Маслова С.М.,	
Садикова Т.Б., Халезова Е.Н.	
Самостоятельная работа студентов и пути ее совершенствования. (Пермь)	90
Лучинина Е. Н.	
К проблеме построения учебного плана на базе CEFR.	97
Мартынова С. В.	
К вопросу об истории дистанционного обучения французскому языку в России.....	102
Марушкина А. С.	
Могут ли онтологии быть полезны в преподавании?.....	109
Нагорная Е. В.	
Формирование общекультурной компетенции в рамках курса “страноведение”	116
Никитина О. Б.	
Роль самостоятельной работы студентов при изучении иностранного языка в неязыковых вузах: основные цели вузовских курсов иностранного языка	121
Нистрагова С. Л.	
Тестовая система оценки уровней владения иностранными языками в университетах Италии.....	129
Потошина О. С.	
Специфика преподавания иностранных языков студентам неязыковых специальностей (психологические особенности и основные методы активизации учебного процесса).....	139
Прокопович-Микуцка Е. С.	
Языковая норма в преподавании итальянского общелитературного языка и существующие учебные пособия: критерии отбора и оценки	147
Серов А. И.	
Критерии оценки качества обучения китайскому языку.....	155
Филагчева М. М.	
Формирование речевых навыков у студентов неязыковых ВУЗов	163

Специфика преподавания иностранных языков студентам неязыковых специальностей.

Подсекция Б: Современные методики преподавания иностранного языка: теория и практика

- Денисова Н. Е.**
Песня как фактор мотивации студента к изучению испанского языка (на примере групп испанского языка 1-2 курсов ГУ ВШЭ)..... 173
- Косарева Т. Б.**
Обучающее тестирование в изучении языка права и спецперевода..... 181
- Лыгаева М. А., Солдатова Л. А.**
Секционная технология как один из видов проектной методики..... 188
- Ляпунова Е. Э.**
Учебно-методические рекомендации по работе с «Case studies» 195
- Малинина И. А., Фролова Н. Х.**
К вопросу о повышении мотивации обучения. (Н. Новгород)..... 199
- Ряпина Т. В.**
Работа с поэтическими текстами в рамках проектно-ориентированного подхода к обучению иностранным языкам..... 204
- Самсонова О. Б.**
Новейшие тенденции в подготовке современных учебников французского языка по практике устной и письменной речи для студентов неязыковых вузов (на примере учебника «Le Nouveau Virage – 2») 213
- Тумаркина Е. С., Успенская Е. А.**
О пособии для обучения чтению литературы по специальности студентов факультета философии..... 220
- Федотова Н. Н.**
Drama In Use 226
- Фролова И. В.**
Роль использования новостных и аналитических медиа-текстов (комментарий) в курсе английского языка студентов неязыковых вузов..... 237
- Хараузова В. В.**
Обучение говорению студентов неязыковых вузов (на базе учебного пособия для студентов младших курсов «Le Nouveau Virage-1»). 240
- Шарикова Г. В.**
Аналитическая работа с аутентичными текстами..... 251

Языковая картина мира» и проблемы подготовки к межкультурной профессиональной коммуникации

Антонюк Е. В.

Spanglish и Cubonics как отражение специфики функционирования языковых единиц испанского языка на территории США..... 263

Бердникова Д. В.

Языковая картина мира как часть концептуальной картины мира 271

Гайдукова Т. М.

Цветовые обозначения человека как инструмент политики: отражение основных тенденций в немецкой языковой картине мира 278

Галатенко Ю. Н.

О некоторых особенностях языковой картины мира Италии и способах ее основания: ролевая игра как модель межкультурной коммуникации 287

Карпина Е. В.

Профессиональное общение на иностранном языке как часть диалога социокультурных сфер и взаимодействий 294

Колубелова В. А.

Сознание и язык как основа коммуникативной деятельности..... 299

Корчагина Т. И.

О необходимости культурологических курсов для подготовки экономистов-международников и регионоведов 309

Принципалова О. В.

Упрощение грамматического репертуара как предпосылка для более успешной межкультурной коммуникации..... 316

Шмаль М. В., Феклистова Л. П.

Порядок – душа всякого дела или черта характера и основа нравственного воспитания немцев 322

Опыт и проблемы использования компьютерных технологий при обучении иностранным языкам

Анашкина Е. В.

Использование аудио- и видеоресурсов новостных сайтов на занятиях по аспекту «Business Press» 331

Буримская Д. В.

Информационные и коммуникационные технологии в образовании 337

Голечкова Т. Ю.	
Выделение семантико-когнитивных компонентов в значении лексических единиц на основе корпусных данных и их применение при обучении лексике английского языка.....	342
Жукова Н. В.	
Особенности обучения аудированию с использованием Интернет-ресурсов	351
Искандерова А. Ф.	
Использование аудио-визуальных источников при обучении (возможности французских обучающих Интернет-сайтов для внеаудиторных заданий на начальном этапе обучения)	357
Катасонова Н. В.	
Веб-проект «ресурсный центр» в рамках традиционного курса английского языка для специальных целей.....	365
Кузьмина Т. А.	
Опыт использования программного продукта Exam View Pro, GoogleDocs и сайта WIKI в онлайн режиме преподавания студентам факультета бизнес информатики	373
Ласточкина Т. И.	
Возможности использования ресурсов Интернета в обучении основным видам речевой деятельности.....	377
Парамонова Е. В.	
Роль ИКТ при формировании коммуникативной компетентности в процессе обучения английскому языку	382
Петрова Е. Ю.	
Использование компьютерных технологий при обучении иностранным языкам (на примере конкордансеров и программы vocabgrabber).....	391
Сибирцева В. Г.	
Аутентичные художественные фильмы на занятиях по немецкому языку (Н.Новгород)	398
Тамбовцева О. Б.	
Обучение аудированию на основе подкастов сайта economist.com	402
Феклистова Л. П.	
Видео как элемент интенсивных методов и технологий обучения иностранным языкам в Вузе	410
Фролова Н. Х.	
Информационные технологии обучения в вузе (Н. Новгород)	418

Лингвистика текста и межкультурная коммуникация

Баркова Л. А.	
Газетный текст в аспекте подготовки к межкультурной профессиональной коммуникации.....	425
Жалсанова Ж. Б.	
Психолингвистика и межкультурная коммуникация	434
Кучерова Л. Н.	
О некоторых вопросах структуры языка в билингвистическом аспекте	438
Митрофанова Т. А.	
Об особенностях интерпретации массово- информационного дискурса посредством категории обращенности (на примере колонки редактора).....	445
Озолина М. Н.	
Метафоричные экономические термины в контексте мирового финансового кризиса (на материале немецкого языка)	452
Прилепская М. В.	
Использование НКРЯ в свете применения теории национально-языковой ориентации	457
Романченко Ю. В.	
Многомерность содержания религиозного текста (на материале немецкоязычной теологической статьи).....	462
Хуснутдинова Л. Н.	
Расширение текстовой информации при переводе с немецкого языка на русский.....	469

ОБЩАЯ СЕКЦИЯ

В статье рассматривается проблема опоры на родной язык. Переход с одного языка на другой, с психологической точки зрения, есть в наиболее общем случае смена правил перехода от программы к ее реализации. Этот переход не может быть, конечно, осуществлен сразу фундаментальным образом, то есть путем одновременного и одномоментного переключения старых правил на новые. Человек не способен сразу заговорить на иностранном языке. Он должен пройти через ступень опосредованного владения иностранным языком. Опосредствующее звено — система правил реализации программы, выступающая в родном языке. В дальнейшем эта система правил все больше редуцируется.

Ключевые слова: *опора на родной язык; порождение; осознание; языковое сознание; каналы понимания речи; внеязыковое содержание замысла; речевое общение народа.*

Речь пойдет о том, что в методике обучения иностранному языку именуется проблемой опоры на родной язык. Мы привыкли, к сожалению, что в большинстве сочинений на эту тему она сводится к простому наложению системы одного языка на систему другого языка и анализу несовпадающих фрагментов. Это как раз то направление, которое Е.А. Брызгунова называет сопоставительным изучением фонетических систем двух языков. О недостатках работ по сопоставительной грамматике и фонетике в 1969 г. писала В.Н. Ярцева, с которой нельзя не согласиться. Она указывала, что большинство авторов ограничивается формальным описанием избранного языка, сначала в одном языке, а затем в другом, не ставя вопроса о функциональной значимости данного грамматического явления для изучаемого языка и места в грамматической системе языка в целом.

Это было сказано о работах собственно лингвистических. Несколько, однако, то же самое верно применительно к работам, направленным на обучение языку, можно легко убедиться, взяв в руки хотя бы брошюры Л.Л. Бабаловой «О характерных особенностях русского языка в сопоставлении с английским языком» и В.Н. Ванеевой «О характерных особенностях русского языка в сопоставлении с французским языком», изданные в 1962 г. Университетом дружбы народов имени Патриса Лумумбы.

Однако даже ликвидация отмеченного В.Н. Ярцевой недостатка, то есть введение в сопоставительную грамматику и фонетику принципа системности, не даст нам требуемого оптимума. Дело в том, что сопоставление результатов порождения речи само по себе бесполезно для обучения. Сопоставление для целей обучения заключается в последовательном сравнении операций, производимых нами на разных уровнях порождения и осознания речи, анализе их психофизической природы и обусловленности нахождения тех доминантных особенностей, изменение которых легчайшим путем приведет нас к требуемому изменению результатов данных процессов.

Переход с одного языка на другой, с психологической точки зрения, есть в наиболее общем случае смена правил перехода от программы к ее реализации. Этот переход не может быть, конечно, осуществлен сразу фундаментальным образом, то есть путем одновременного и одномоментного переключения старых правил на новые. Человек не может сразу заговорить на иностранном языке. Он должен пройти через ступень опосредованного владения иностранным языком. Опосредствующее звено — система правил реализации программы, выступающая в родном языке, которая в дальнейшем все больше редуцируется.

Конечным «пунктом» этого процесса редукции одновременной автоматизации является установление прямой связи между программой и системой правил языка, что соответствует полному владению иностранным языком, способности думать на иностранном языке.

Описанные выше возможности опоры на родной язык, в сущности, сводятся к определенному заранее известному алгоритму действий, обеспечивающих оптимальный путь редукции и автоматизации.

Язык предполагает набор средств для выражения мысли; в каждом отдельном случае нужно выбрать одно из них. Но основание для выбора часто не указывается. Первая задача построения речи на иностранном языке состоит в том, чтобы учесть фактические обстоятель-

ства намечаемого сообщения и соотнести их с грамматической формой изучаемого языка. Итак, практическая задача (найти объективные обстоятельства для разумного построения речи на иностранном языке) приводит к необходимости различения двух форм общественного сознания — познавательного и собственно языкового, когнитивного.

Языковое сознание каждой лексической и особенно грамматической категории — это совокупность значений всех ее форм, представленных в естественных языках всегда ограниченным набором и в четком отнесении к определенным условиям их применения. Своеобразие языкового сознания особенно ясно выступает при сопоставлении этих значений в нескольких языках, где формы одной и той же категории имеют разное значение, а также при сопоставлении всегда ограниченного набора этих лингвистических значений с неограниченным множеством лингвистических свойств и отношений самих объектов. В речи как особом виде человеческих действий отражения внеязыковой действительности служат средством воздействия говорящего на слушающего. В силу этой функции речи языковые значения отражают внеязыковую действительность следующим образом:

- 1) *пристрастно*;
- 2) с указанием тех обстоятельств, которые узаконены в языке и обеспечивают однозначность сообщения.

Когнитивное сознание — продукт познания вещей (объектов). Достоинство когнитивного сознания — его истинность, которая проверяется практикой.

В отличие от когнитивного языковое сознание сложилось как средство совместной деятельности. Достоинство языка, а следовательно, и языкового сознания, проверяются эффективностью сообщения, мерой совпадения поведения адресата с тем, что говорящий ожидает от своего сообщения. Языковое сознание стремится не к полноте отражения действительности, а к принципиальному набору таких средств сообщения, которые в установленных обществом условиях придают определенную характеристику объектам и тем обеспечивают желаемое их понимание и соответствующую реализацию в речевом поведении.

Когнитивное сознание — познавательные образы являются отражением вещей и призваны обслуживать действия с вещами. Каналом познания данных образов являются органы чувств и логическое мышление. Основная характеристика образов — истинность. Критерий — практика как согласование фактических результатов с тем, что ожидалось в соответствии с исходным представлением о вещах.

Языковое сознание — это отражение интересов и условий сообщения мысли другими людьми, что призвано обслуживать организацию совместной деятельности и достигается путем определенного освещения в речи того положения вещей, с которым должен считаться слушающий, и оно ему неизвестно или представляется иначе. Каналами понимания речи служат не только органы чувств и не столько мышление, сколько сопереживание слушателем речевого сообщения, а для говорящего критерием правильности избранного построения речи является соответственное поведение адресата цели речевого сообщения.

И речь, и познание служат для ориентации субъекта. Но области ориентации разные, хотя у человека это предметная деятельность всегда общественная, совместная по организации. Речь помогает слушателям определиться в совместной деятельности с говорящим, а познание — в целенаправленности преобразований объекта. Совместная деятельность и производство полезного продукта — качественно разные области.

Лингвистические формы, например, артикли и видовременные формы глагола, требуют учитывать при использовании не только объективное содержание замысла, но и обстоятельства его сообщения. При этом каждый естественный язык всем набором формальных средств, каждой своей категорией принимает во внимание лишь некоторые обстоятельства, в разных языках разные. Так, при выборе артикля для существительного в английском языке необходимо отдать себе отчет, идет ли речь об отдельном предмете (стол, стакан), известен ли он адресату, но для решения проблемы артикля совсем не важна категория рода, а в русском языке требуется обязательно указать род существительного (стол, стакан) и с ним согласовать глагол. Перейдем к видовременным формам английского глагола. Неопределенная форма английского глагола означает вовсе не то, что действие было неопределенным, а лишь то, что говорящего интересует только время действия, а другие характеристики глагола остаются без внимания. Действие всегда является процессом, но *continuous* ставится лишь в том случае, когда говорящий хочет подчеркнуть его процессуальность [Гальперин, 1965].

Словом, даже в этих относительно простых случаях выбор надлежащей формальной структуры языка диктуется не столько предметным содержанием замысла, сколько обстоятельствами речи, которые должен учесть говорящий. Для этого нужно сначала представить себе весь набор форм используемой грамматической категории, уяснить

их значение (с учетом обстоятельств, которые предполагает каждая из них) и затем примерить, как эти значения фактически отвечают обстоятельствам намечаемого речевого высказывания. Расхождение между значениями формальных структур, знаков языка и представлениями и понятиями предметного содержания замысла выступает особенно ясно в тех случаях, когда дело обстоит еще сложнее, чем в случаях артиклей и видовременных форм английского глагола.

Предметное содержание замысла находится вне языка: говоря по-русски, мы не думаем, что стол или стакан — «мужчины», хотя и считаем, что сказать о них «она» было бы неправильно не только с точки зрения грамматики, но и логики, так как мысль не существует вне языка, а в русском языке род имен существительных и прилагательных служит важным указанием на связь слов в предложении, обеспечивает однозначность речевого оформления мысли. Без такой речевой организации мысль теряет определенность своего содержания. В собственно лингвистических значениях внеязыковое содержание задуманного отражается не только по мысли, то есть по ее предметному содержанию, но и по исторически сложившимся требованиям языка и однозначности речевого сообщения, его выражения и понимаются [Шпет, 1996].

Известное количество свойств можно выделить в действии, однако каждый естественный язык определяет и обозначает только некоторые из них и опускает другие свойства. Нельзя пополнить виды русского глагола видовременными формами английского языка и наоборот.

И все же главное, конечно, не в численной ограниченности предметных свойств, отмечаемых языком, и не в том, что по содержанию они тоже несколько иные, чем свойства, которые отмечаются в тех же объектах научным мышлением. Главное, что в языке эти свойства органически сливаются с характеристиками совсем иного плана — общественных отношений. Такое слияние разноприродных свойств — вещественных и общественных — в науках о самих объектах недопустимо. А в языке оно как в особом виде человеческого действия служат средством влияния говорящего на слушающего. Особенность же этого воздействия состоит в том, что оно осуществляется не физически, а через такое сообщение о вещах, такое их изображение, которое приводит слушателя к пониманию этих вещей, вырабатывает определенное отношение к ним.

Конечно, в языке закрепляются не одноразовые, а типовые обстоятельства речевого общения народа, говорящего на данном языке.

И естественно, что особенности исторического развития каждого языка ведут к тому, что в сообщениях на разных языках выделяются разные характеристики. Так, в английском и русском языках точки зрения на существенные характеристики действия различны. И от того-то построение речи на этих языках требует не перевода слов одного языка на другой, а перехода с точки зрения одного языка на точку зрения другого.

Для отчетливого выделения языкового сознания нужна картина всей совокупности значений каждой языковой категории, в которой заметно и четко выступают характерные особенности лингвистических значений — их нормативная ограниченность, избирательность (для каждого положения только одно и строго определенное) и обязательность такого выбора. Это несовпадение по содержанию и характеру познавательного и языкового отражения отличает даже отдельное языковое значение от когнитивного представления или понятия о том же объекте внеязыковой действительности. В познавательном отражении этот элемент связан с другими сторонами того же объекта или других объектов и свободно дополняется их ранее не учтенными свойствами. А в языковом отражении, в значении, он связан с интересами воздействия на слушателя через определенное освещение этих объектов, и всякое другое их освещение только мешало бы основному назначению речи. Когнитивное и лингвистическое отражение включены в разные системы: в одном случае — в отношения между вещами; в другом — в отношения между людьми.

В качестве особого языкового отражения значение составляет смысловую сторону отдельной формальной структуры языка — среднее звено между языковым знаком (формальной структурой) и той же частью внеязыковой действительности, которую этот знак обозначает. Связь между языковым знаком и объектом опосредована значением, языковой знак — не признак, не символ и не сигнал внеязыкового объекта, средство сообщения о нем. Уже первоначальное название отдельного предмета, сопровождаемое указательным жестом, представляет собой не увязку звукового сигнала с этим объектом, но акт выделения наглядной картины этого объекта в качестве его значения. В дальнейшем это первоначальное «наглядное значение» языкового знака (названия) включается в ситуации с другими объектами со сходной функцией, в разнообразные отношения с ними и все более теряет наглядность и свое видимое положение промежуточного звена, но тем более утверждается в реально опосредствующей функции. И так как прямой связи между знаком и его объектом нет, то напрямик (без учета

этого невидимого, собственно лингвистического значения) нельзя ни правильно понять язык, ни разумно построить речь на иностранном языке [Гальперин, 1965].

Учет специфики языковых значений предполагает четкое различение лингвистического и когнитивного сознания. Последнее является продуктом познания вещей (лучше сказать — объектов), каковым может быть, в частности, и сам язык, и служит средством, которое поможет ориентироваться в вещах.

Достоинством когнитивного сознания служит его истинность, проверяемая практикой, планомерным воздействием на вещи и мерой совпадения его фактических результатов с ожидаемыми. Свободное от сиюминутных потребностей, но предусматривающее разнообразное использование когнитивное сознание стремится к полноте отражения своих объектов и открыто для дополнений и даже применений.

И поэтому в каждом отдельном случае своего применения языковое сознание по отношению к внеязыковой действительности является системой закрытой, нормативной, для всех обязательной и однозначной. Каждый естественный язык лишь в той мере открыт для новых средств речевого сообщения, новых нормативов, в какой он улучшает возможности сообщения и руководство поведением с помощью речи.

Языковое сознание является одной из форм общественного сознания, и в этом качестве оно не составляет чего-либо нового.

Источники

Бабалова Л.Л. О характерных особенностях русского языка в сопоставлении с английским языком. М.: Университет дружбы народов им. Патриса Лумумбы, 1962.

Брызгунова Е.А. Интонация и синтаксис // Современный русский язык / под ред. В.А. Белошапковой. М.: Грамота, 1999.

Ванеева В.Н. О характерных особенностях русского языка в сопоставлении с французским языком. М.: Университет дружбы народов им. Патриса Лумумбы, 1962.

Гальперин П.Я. Управление процессом учения // Новые исследования в педагогических науках. Вып. 4. М.: Просвещение, 1965.

Шпет Г.Г. Психология социального бытия. М.; Воронеж: Институт практической психологии, 1996.

Ярцева В.Н. Развитие национального литературного языка. М.: Наука, 1969.

РОЛЬ ИНТЕРНЕТ-РЕСУРСОВ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ

Роль Интернета в обучении иностранным языкам высока в современных условиях, когда особое внимание уделяется развитию самостоятельного мышления, возможностям проявления поискового и аналитического поведения учащихся. Обучение иностранным языкам, являясь, по сути, открытой системой, обладает одной отличительной чертой — информативностью, которая подразумевает активную работу с информацией, где особая роль отводится критическому и творческому мышлению. В последние годы мощным источником такой информационной подпитки стал Интернет — глобальная телекоммуникационная сеть, охватывающая практически все страны мира, — чей информационный потенциал просто неисчерпаем. Целью данной работы является определение методов включения ресурсов Интернета в образовательный процесс.

Ключевые слова: *дидактический потенциал Интернета; межкультурное взаимодействие; коммуникативная компетенция; телекоммуникационный проект.*

Образование в целом, как и обучение иностранным языкам в частности, представляет собой неделимую, открытую систему, отличительной характеристикой которой является информативность. Причем не в смысле простого усвоения информации, но активной работы с нею, где особая роль отводится самостоятельному критическому и творческому мышлению. В последние годы мощным источником этой информационной подпитки как тех, кто изучает язык самостоятельно, так и преподавателей, стал Интернет — глобальная телекоммуникационная сеть, охватывающая практически все страны мира. Информационный потенциал Интернета неисчерпаем. Во-первых, кибернетическое пространство содержит огромный культурный и дидактический потенциал. Используя информационные ресурсы Ин-

тернета, можно, интегрируя их в учебный процесс, более эффективно решать целый ряд дидактических задач на уроках английского языка. Во-вторых, Интернет имеет целый ряд преимуществ по сравнению с традиционными учебниками и пособиями, поскольку, в отличие от учебников, несет в себе целую совокупность мнений, суждений, критики специалистов различных профилей, областей и уровней профессионализма. В-третьих, главная характеристика большинства ресурсов Интернета — их доступность. Возможности доступа к качественной, интересной информации высоки, причем предоставляется такая информация бесплатно, единственным ограничительным условием является наличие персонального компьютера у пользователя и доступа в Интернет.

Роль Интернета в обучении английскому языку высока, особенно — в части формирования способностей к межкультурному взаимодействию. Поскольку открытость границ Интернета позволяет преодолевать национальные барьеры, общение становится истинно интернациональным, что последовательно ведет к формированию коммуникативной компетенции, мировоззрения и приобретению новых знаний о культуре страны изучаемого языка. Выдающимся примером использования ресурсов Интернета на занятиях являются телекоммуникационные проекты, в которых участвуют носители языка. Проекты такого рода, как никакие другие современные методы и технические средства, создают среду, где английский язык выступает в своей непосредственной функции средства формирования и выражения мыслей [Интернет в гуманитарном образовании... 2001, с. 35].

Международные телекоммуникационные проекты уникальны также и в том отношении, что они дают возможность формирования реальной языковой среды. Никакие другие методы и технические средства не позволяли до этого обеспечить такие условия. Именно поэтому преподаватели вынуждены были ограничиваться на уроках условно-речевыми упражнениями, ведь совершенно очевидно как для учителя, так и для учащихся, что любая ситуация, воспроизводимая на уроке, любая ролевая игра — условность. С помощью таких приемов можно создать мотивацию для иноязычных высказываний, но нельзя сформировать подлинную потребность в них, и соответственно — подлинную коммуникацию. Международные проекты, организуемые в Интернете на основе какой-то общей проблемы, исследование и решение которой одинаково интересны и значимы для партнеров из разных стран, создают подлинную языковую среду.

Участники работы над проектом озабочены размышлениями, исследованием, поиском и сбором необходимой информации, ее обсуждением между собой и с партнерами. Но главное то, что язык здесь действительно выступает в своей прямой функции средства формирования и выражения мыслей. Именно такой вид активности создает истинно обучающую среду с настоящим погружением не только в исследуемую проблему, но и в саму иноязычную деятельность, в другую культуру. Исследуемая совместно проблема может быть какой угодно — экологической, политической, творческой, исторической, страноведческой, лингвистической и т. д. Важно, что она исследуется, обсуждается участниками проекта и решается на иностранном языке, принятом для общения в данном сообществе участников. При работе над проектом задействованы практически самые разнообразные возможности и ресурсы Интернета. Поиск нужной информации приводит участников проекта в электронные библиотеки, базы данных, виртуальные кафе и музеи, на различные информационные и образовательные серверы. Необходимость живого общения с реальными партнерами обращает его участников к возможностям электронной почты, телеконференций, чат-технологий. Необходимость подготовки совместного продукта, представляемого каждым из участников того или иного проекта в своей аудитории или на специально созданных для этой цели веб-страницах, требует обращения к текстовым и графическим редакторам, применению различных сетевых программ, позволяющих использовать графику, анимацию, мультипликацию, то есть мультимедийные средства [Новые педагогические и информационные технологии... 2008, с. 36].

Следовательно, Интернет не является средством обучения в традиционном понимании, он скорее создает благоприятную среду, в которой становится возможным применять истинные средства обучения. Интернет универсален тем, что его с успехом способен применить как ученик, так и учитель, объединяет в себе как слуховые, зрительные, так и зрительно-слуховые возможности, может использоваться как в малых группах, так и в больших аудиториях, а также на занятиях с учениками различных уровней подготовки. Ограничивают пользователей Интернета лишь их фантазия и творческие способности.

Роль Интернета в обучении английскому языку высока в современных условиях, когда особое внимание в процессе обучения уделяется развитию самостоятельного критического и творческого мышления, возможностям проявления поискового и аналитического

поведения учащихся. Роль, которую выполняет Интернет, определяется содержанием и доступностью ресурсов, задействуемых в процессе обучения, а именно их следующими возможностями:

- интегрирование в программу обучения (можно ли включить материалы Сети в содержание урока?);
- самостоятельный поиск информации учащимися в рамках работы над проектом;
- самостоятельное изучение, углубление первого или второго изучаемого иностранного языка, ликвидация пробелов в знаниях, умениях, навыках;
- самостоятельная подготовка к сдаче квалифицированного экзамена экстерном;
- систематическое изучение определенного курса иностранного языка дистанционно под руководством преподавателя [Бовтенко, 2000, с. 35].

Вполне очевидно, что роль интернет-ресурсов при наличии вышперечисленных возможностей трудно переоценить. Стоит заметить, что объединят все эти возможности единое основание — формирование коммуникативной компетенции, где интернет-ресурсы суть средства реализации этой задачи.

Источники

Бовтенко М.А. Компьютерная лингводидактика. Новосибирск: Издательство НГУ, 2000.

Интернет в гуманитарном образовании: учебное пособие для студентов высших учебных заведений / под ред. Е.С. Полат. М.: ВЛАДОС, 2001.

Новые педагогические и информационные технологии в системе образования. М.: Академия, 2008.

В докладе подчеркивается необходимость преподавания английского для специальных целей (English for Specific Purposes, ESP) в университете как неотъемлемой части подготовки специалистов, отвечающих все возрастающим требованиям работодателей и способных комфортно чувствовать себя в иноязычной среде.

Ключевые слова: *иностраннный язык; неязыковой вуз; английский для специальных целей; компетентностный подход; коммуникативная направленность.*

Хотелось бы остановиться на некоторых аспектах преподавания английского языка в нашем вузе, НИУ ВШЭ, не являющимся языковым.

Методика и содержание преподавания иностранных языков на протяжении десятилетий претерпевали огромные изменения, появлялись прогрессивные для конкретного исторического периода методы и подходы, уступавшие затем место другим, которые позволяли добиваться более высоких результатов в преподавательской деятельности и отвечали задачам определенного этапа социально-экономического развития общества. Самой эффективной и востребованной оказалась методика коммуникативного обучения иностранному языку, разработанная Е.И. Пассовым (см.: [Пассов, 2003]). При этом анализ многочисленных исследований показывает, что современная концепция обучения иностранному языку в неязыковом вузе заключается в создании полноценного базового стандарта и является коммуникативной по цели и технологии обучения, познавательной-развивающей, личностно-мотивированной и дифференцированной по содержанию и методам обучения.

Изменение политико-экономической ситуации в нашей стране в 1990-е гг., сближение России с мировым сообществом, подписание Россией Болонского соглашения серьезно сказались на отношении к

иностранным языком как учебной дисциплине. Теперь основной целью его преподавания в неязыковых вузах становится обучение иностранному языку как инструменту, позволяющему сделать реальным общение между специалистами разных стран. В концепции модернизации российского образования на период до 2010 г. знание языков является важнейшей составляющей стандарта образования наступившего века. Новое содержание языкового образования ориентировано на овладение выпускниками высших учебных заведений несколькими иностранными языками. Развитие всех языковых навыков (чтение, говорение, письмо и аудирование) приобретает профессионально ориентированный характер [Chapelle, 2001]. На современном этапе в вузах широко внедряются новые модели языкового образования, используются самые передовые методы и технологии обучения иностранному языку, которые призваны расширить кругозор и повысить профессиональную компетентность будущих специалистов. Адекватность обучения реальному процессу коммуникации становится одним из методических требований к профессионально ориентированному освоению иностранного языка в последующие годы. Описание коммуникации с точки зрения культуры языка, семантики, психологии предоставляет возможность учесть структурную сложность и динамичность общения на основе функционально-понятийного подхода. Данный подход позволяет создать модель диалогического общения, комплексно сформировать его механизм, учитывая коммуникативные потребности и содержательную сторону высказываний. Функционально-понятийный подход в совершенствовании навыков общения на иностранном языке предполагает систематизацию и активизацию коммуникативных намерений студентов, вариативное употребление лексико-грамматических средств в типичных ситуациях общения на основе информативно-познавательной, профессиональной и коммуникативной мотивации [Поляков, 2000].

На продвинутом этапе овладения языковым материалом, когда определяющим становится содержание, а не форма, именно функционально-содержательная основа обучения устной речи является важнейшим фактором совершенствования коммуникативных навыков. Таким образом, реализация функционально-понятийного подхода на компетентностной основе создает возможность, с одной стороны, вводить и активизировать в речи новый и ранее изученный лексико-грамматический материал и, с другой стороны, развивать и совершенствовать творческие речевые умения.

По мнению С.Ф. Шатилова, автора функционально-понятийного подхода в обучении иностранному языку, данный способ организации языкового материала позволяет использовать его для решения творческих коммуникативных задач и сократить до минимума количество переводных операций, а также речевых ошибок [Шатилов, 2002].

Этот подход имеет большое значение при профессионально-ориентированном обучении иностранному языку в неязыковых вузах. В противном случае изучение иностранного языка будет сводиться к усвоению фонетических, лексических и грамматических явлений, в то время как при изучении данной дисциплины должна усваиваться не только звуковая форма слов, но и новая система понятий, лежащих в основе вокабул. Внедрение в преподавание иностранного языка функционально-понятийного подхода сближает его с тем направлением, которое получило название English for Specific Purposes (ESP), то есть английский для специальных целей.

Теория и практика преподавания языка для специальных целей продиктована потребностями международного общения и естественной стратификацией лексических единиц в зависимости от сферы деятельности человека. Разработка программы ESP требует определения профессиональной социально-коммуникативной позиции выпускника вуза, которая представляет собой набор коммуникативных ролей конкретного специалиста при использовании им своих профессиональных обязанностей. Одним из преимуществ методики обучения ESP является адаптация обучающих программ под нужды конкретных групп студентов [Dorner, 2003]. При составлении программы ESP особое внимание уделяется текстовому материалу, который является мотивирующим фактором для обучающихся, и, следовательно, требует серьезного анализа и отбора. Таким образом, преподавание языка для специальных целей сопряжено с особыми трудностями для обучающихся и для педагога. Программы обучения ESP развиваются во всем мире, потому что на них существует постоянный спрос. Это приводит к тому, что педагоги, специалисты и студенты испытывают необходимость в программах обучения иностранному языку, которые составлены в рамках конкретного профессионального контекста. На основе теории языка для специальных целей начинают создаваться учебные пособия, позволяющие оказывать помощь студентам в овладении иностранным языком для применения его в области определенной профессиональной деятельности и повышения своей профессиональной компетентности. Разрабатываемые программы ESP ориентированы на

международные требования и стандарты, имеют профессиональную направленность, развивают навыки самообразования и самостоятельность студентов, предполагают активное использование информационных технологий и технических средств обучения [Chapelle, 2001].

Для НИУ ВШЭ очень актуальным требованием стало формирование новой системы обучения иностранному языку. Поскольку экзамен по иностранному языку был обязательным для поступления в вуз, к нам приходили студенты с хорошим стартовым уровнем языковой компетенции, что позволило успешно внедрять ESP с первого года обучения [Munby, 1981]. С первых лет существования нашего вуза преподаватели постоянно совершенствовали методы и подходы к профессионально ориентированному обучению иностранному языку, учитывая все новейшие тенденции в методике преподавания ESP; им удалось создать стройную систему подготовки специалистов, профессиональная иноязычная компетенция которых удовлетворяет самых взыскательных работодателей. С удовлетворением можно сказать, что огромная работа, проделанная коллегами в этой области, приносит свои плоды.

Источники

Пассов Е.И. Коммуникативное иноязычное образование: готовимся к диалогу культур; Минск: Лексис, 2003.

Поляков О.Г. Английский язык для специальных целей: теория и практика. Минск: Лексис, 2000.

Шатилов С.В. О некоторых особенностях преподавания специального иностранного языка // Languages and Literatures. 2002. No 3. P. 2–8.

Chapelle С.А. Computer Applications in Second Language Acquisition. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.

Dorner J. Writing Bids and Funding Applications; One Step Ahead. Oxford: Oxford University Press, 2003.

Munby J. Communicative Syllabus Design. Cambridge: CUP, 1981

ПРИМЕНЕНИЕ ТЕСТИРОВАНИЯ НА СОВРЕМЕННОМ ЭТАПЕ ОБУЧЕНИЯ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ

В статье рассматриваются актуальность, особенности и области применения тестирования на современном этапе обучения английскому языку. Описаны преимущества тестов перед традиционными методами контроля. Приводятся характеристики правильно составленного теста и наиболее распространенные формы тестовых заданий.

Ключевые слова: *тест; тестирование; тестовые технологии; контроль знаний; самоконтроль; количественная оценка; качественная оценка; единый образовательный стандарт; компьютерный контроль; открытая форма; закрытая форма.*

Тестирование как один из методов контроля знаний на современном этапе обучения получает все большее применение и распространение. Тест, то есть стандартизованная процедура измерения, является основным инструментом такого контроля. Структурные элементы любого теста — задания, из которых он состоит. Тестирование можно определить как целенаправленное, одинаковое для всех испытуемых и проводимое в строго контролируемых условиях обследование, позволяющее объективно измерять изучаемые характеристики педагогического процесса. Однако следует отметить, что тест может применяться не только для контроля, но и как эффективное средство обучения, прогнозирования и самоконтроля.

Актуальность внедрения тестовых технологий в учебный процесс обусловлена тем, что тестирование является инструментом количественной оценки уровня знаний, умений и компетенций учащихся.

Но для объективного оценивания уровня компетенций нужны и качественные методы. Качественную оценку можно получить, если применить, например, метод портфолио индивидуальных достижений, который помогает учащимся оценить результаты своей учебной деятельности и поставить новые цели. В системе высшего образования появление этого метода обусловлено введением новых федеральных образовательных стандартов, которые ориентируются на компетентностный подход.

Следует заметить, что применение тестов в образовании имеет довольно давнюю историю. В США с 1900 г. для тестирования абитуриентов используются экзамен на определение академических способностей (Scholastic Assessment Test, SAT) — отборочный экзамен для выпускников школ, поступающих в вузы, который оценивает математические и вербальные способности [USA Study Guide...]. А для подтверждения уровня владения английским языком сдается тест, подтверждающий знание английского как иностранного языка (Test of English as a Foreign Language, TOFEL), который сейчас проводится только с применением компьютерных технологий.

Важность тестирования в огромной мере связана с тем, что Россия как член Совета Европы присоединилась в 2003 г. к Болонской декларации, и российская образовательная система должна соответствовать единому стандарту с целью создания однородного общеевропейского пространства высшего образования. Помимо тестирования, Болонская декларация предусматривает также такие нетрадиционные способы оценки обучающихся, как рейтинг и система кредитов. Именно студенты, а не только преподавательский состав и административный персонал, являются полными партнерами в управлении высшем образованием [Болонский процесс... 2007, с. 57]. Для поддержки мобильности и интеграции в единое образовательное пространство каждый студент должен обладать определенным набором ключевых компетенций, среди которых важное место занимает иностранный язык. Под компетенцией мы понимаем способность применять знания и умения для успешной профессиональной деятельности.

Разработка тестовых заданий для проверки уровня овладения иностранным языком (как, впрочем, и любого другого предмета) — это трудоемкий процесс, потому что очень сложно ответить на вопросы, как и что измерять, а объект измерения — уровень знаний испытуемого — сам весьма изменчив (по сравнению с точными науками, например). Поэтому сторонники традиционного метода проверки знаний критику-

ют тесты, выдвигая различные аргументы против их применения, в том числе и такие: невозможность ничем заменить преподавателя в оценке знаний обучаемого; принципиальная невозможность измерения в педагогике; отсутствие единицы измерения; учащиеся не получают навыков логического мышления; возможность заучивания ответов и другое [Кабанова, Новиков, 2010, с. 47]. Но на каждый такой аргумент «против» совершенно естественно можно привести аргумент «за». Очевидно, что сегодняшний процесс обучения нельзя представить без тестов. Они имеют неоспоримые преимущества перед традиционными методами контроля и способствуют снижению субъективной оценки, так как при их проведении отсутствует непосредственный контакт преподавателя и тестируемого. Тесты, которые могут содержать довольно большое количество вопросов (примерно 50), позволяют проверить содержание определенной дисциплины наиболее полно по сравнению с традиционным экзаменационным билетом, включающим обычно три вопроса. Кроме того, за довольно короткий период времени проводится массовое тестирование и проверка его результатов при применении компьютерных программ (время проверки результатов преподавателем значительно превышает время проведения теста). Тесты четко показывают структуру усвоенных знаний и помогают оценить качество образования.

В педагогической практике используются методы устного, письменного, машинного, практического контроля, а также самоконтроля. Контроль бывает индивидуальный, групповой, фронтальный и может иметь разные цели: организация текущей проверки усвоения материала или же промежуточной либо итоговой. Исходя из содержания образования и поставленных целей, можно выделить контрольные тесты, диагностические, обучающие и тесты для самоконтроля. Контрольный тест разрабатывается для оценивания наиболее важных результатов, которые достигаются учащимися в период изучения определенной области. В тест включаются определенные дидактические единицы учебной дисциплины (раздел, модуль, тема и так далее). Диагностический тест определяет уровень подготовки учащегося к процессу обучения (критериально-ориентированный тест) на определенном этапе или помогает сформировать учебную группу одного уровня подготовки (нормативно-ориентированный тест). Обучающие тесты и тесты для самоконтроля позволяют получить правильный ответ с подробными объяснениями, могут содержать ссылки на необходимые источники, что особенно важно для дистанционного обучения и самостоятельной работы, когда отсутствует контакт с преподавателем.

В целом, правильно составленный тест должен обладать некоторыми характеристиками: надежность, валидность, гомогенность, оптимальная длина и критериальный балл (если проводится критериально-ориентированное тестирование) [Кабанова, Новиков, 2010, с. 169–177]. Надежность теста должна обеспечиваться точностью измерений, исключать возможность угадывания ответа и некорректные формулировки заданий. Валидным считается тест, который измеряет то, для чего он был предназначен. В первую очередь следует говорить о содержательной валидности, то есть о соответствии содержания теста запланированному контролю достижения целей обучения. Гомогенность, то есть однородность, — это проверка знаний в той предметной области, для которой тест запланирован. Оптимальная длина теста (фактическое количество заданий в тесте) тесно связана с характеристикой надежности, так как короткие тесты увеличивают ошибки измерения, а слишком длинные снижают его эффективность. Критериальный балл позволяет определить, с какой вероятностью минимально подготовленный учащийся выполнит каждое задание теста.

Любой тест включает многообразные тестовые задания, которые должны соответствовать содержанию учебного материала. Выбор формы тестовых заданий зависит от специфики содержания проверяемой предметной области и от цели самого теста. Задания одной формы часто имеют единую инструкцию по выполнению, если же задания разные, то инструкция приводится перед каждым заданием. Несмотря на кажущееся многообразие тестовых заданий, наиболее распространенными их формами являются открытая и закрытая [Педагогика... 2009, с. 313].

Характерная черта закрытой формы тестовых заданий состоит в том, что к заданию даются варианты готовых ответов, один из которых (иногда несколько) правильный. Конечно же, здесь существует возможность угадывания, что вызывает отрицательное отношение к таким заданиям. Кроме того, такое задание не стимулирует самостоятельный поиск ответа, а требует от испытуемого лишь выбора из предложенных вариантов. Такие задания широко применяются в тестах по английскому языку на получение сертификата, подтверждающего знание английского языка на продвинутом уровне (Certificate in Advanced English, CAE), и сертификата, подтверждающего знание делового английского (Business English Certificate, BEC). Опыт показывает (и это хочется отметить), что очень часто при выполнении такого рода заданий студенты готовы предложить свой вариант ответа, который не

предусмотрен в списке возможных вариантов (как правило, четырех), в упражнениях на заполнение пропусков. К этому типу можно отнести задания на установление соответствия элементов одного множества элементам другого множества и задания на установление правильной последовательности суждений, действий, процессов, вычислений. Задания такого типа также встречаются в курсе английского языка специальности «Управление рисками и страхование», например.

Открытая форма не содержит готовых ответов, она позволяет формулировать их в свободно и предусматривает некоторую вариативность. Эта форма дает возможность проявить логику мышления, способность формулировать и аргументировать ответ. Здесь выделяются задания на дополнение с ограничениями на ответ (например, когда нужно заполнить пропуски в связанном тексте, что требует учитывать содержание данного текста, его грамматические и лексические особенности, из-за чего количество возможных ответов ограничено). Обычно в тестах CAE возможно заполнить пропуски несколькими вариантами предлогов или союзов, имеющих близкое значение. И второй вариант задания — это упражнение со свободно конструируемым ответом, примером которого может быть выполнение небольшой письменной работы на определенную тему. Обращаясь к тестам CAE, следует отметить такой вид работ в разделе «Письмо», когда претенденту на получение сертификата в ограниченный период времени и учитывая определенные инструкции надо написать одну обязательную работу (отчет, доклад, письмо и так далее) и одну на выбор (как правило, из четырех предложенных), выполняя четко описанные задания.

Для предупреждения возможных конфликтных ситуаций и во избежание двусмысленности все тестовые задания должны содержать четкие инструкции, необходимо указывать время на выполнение каждого задания, а учащиеся должны быть ознакомлены с системой подсчета баллов и правилами оценивания.

Следует отметить, что на современном этапе обучения английскому языку широкое применение получили международные учебные пособия, в которых представлены аутентичные материалы в разной форме, в том числе и в тестовой. Выбор пособий настолько большой, что не составляет особого труда найти материал соответствующего уровня и тематики для любой группы обучаемых. Учебные пособия, в том числе и для подготовки к сдаче международных экзаменов (так называемые материалы прошлых лет), могут содержать только тестовые задания, которые сопровождаются лишь правильными вариантами от-

ветов, а могут содержать и подробные комментарии, как пособия для самостоятельной работы с ответами ((self-study books). Однако это не всегда решает проблему подбора материалов для работы в конкретной группе: разработка контрольно-измерительных материалов остается трудной и серьезной проблемой для каждого преподавателя. Только тестами обойтись нельзя, такой вид работы, как перевод с родного языка на иностранный в пределах изучаемых тем, необходимо обязательно использовать на разных этапах обучения, в том числе и на этапе контроля. Составление и разработка заданий подобного рода постоянно присутствует в методической работе педагога.

Важной сферой применения тестов является контроль самостоятельной работы студентов, которой уделяется огромное внимание в высшей школе. Объем заданий для самостоятельной работы очень велик, а дидактические тесты позволяют в минимальные по времени сроки проконтролировать результаты выполнения этих заданий и повысить эффективность самостоятельной работы. Преподавателю нередко приходится слушать справедливые упреки со стороны студентов в том, что они так долго выполняли задание, которое было так быстро проверено. Ведь любая работа студентов должна быть оценена, иначе нерегулярность или отсутствие учебно-методического воздействия (тестирования, контроля, консультации) неизбежно ведет к снижению успеваемости. Это особенно актуально на младших курсах, когда в период адаптации к правилам работы в высшей школе после учебы в средней школе, попав в новый коллектив и новую учебную ситуацию, студент испытывает наибольшие затруднения с выполнением различных заданий.

Наиболее привлекательный метод тестирования, который особенно интересен, в первую очередь для студентов, — это компьютерный контроль. Все современное образование, включая и тестовые технологии, компьютеризируется очень быстро. Кажется, все, что связано с компьютером, в первую очередь связано и с английским языком. Компьютерные тесты позволяют работать в группах любой численности, они ориентированы на широкий круг пользователей, не имеющих специальной подготовки в программировании, и предоставляют обратную связь со студентами [Калюжный, Павлов, 2009, с. 67]. Такой вид контроля обеспечивает единство требований к каждому обучаемому, позволяет реализовать принцип гласности и наглядности результатов оценки, создает возможность учета всех видов работ в течение модуля или семестра, развивает навык самостоятельной работы

и стимулирует качественное изучение материала. Компьютерное тестирование способствует реализации системного подхода к изучению учебной дисциплины и способствует преодолению субъективности при оценке знаний студентов преподавателем.

В заключение хотелось бы еще раз отметить, что наиболее трудный этап в тестировании — это разработка самого теста, который соответствует всем вышеназванным требованиям. Сейчас все больше учебных пособий по английскому языку содержат компьютеризированные тестовые задания, но даже этот факт не снимает с преподавателя задачи разработки различных тестов с учетом специфики образовательной среды и поставленных целей.

Источники

Болонский процесс. основополагающие материалы. М.: Финансы и статистика, 2007.

Кабанова Т.А., Новиков В.А. Тестирование в современном образовании. М.: Высшая школа, 2010.

Калюжный А.С., Павлов О.Г. Компьютерное тестирование как способ контроля знаний студентов // Высшее образование сегодня. 2009. № 7.

Педагогика: Учебник / под ред. Л.П. Крившенко. М., Проспект, 2009.

USA Study Guide. The International Student Guide to Education and Study in the USA. URL: <<http://www.usastudyguide.com>>.

ПОВЫШЕНИЕ АВТОНОМИИ СТУДЕНТА ПРИ ВЗАИМОСВЯЗНОМ ОБУЧЕНИИ ЧТЕНИЮ И ГОВОРЕНИЮ

Опираясь на текст как средство и результат обучения, можно разработать методически обоснованную технологию создания устно-речевых продуктов на основе чтения профессионально ориентированных текстов, которая позволит значительно повысить эффективность овладения иностранным языком в неязыковом вузе. Это обеспечивается поэтапным управлением деятельностью обучаемых с помощью заданий и упражнений. А развитие автономии, саморегуляции и рефлексии студентов делает сформированные умения устойчивыми.

Ключевые слова: автономия; чтение; говорение.

В последние десятилетия в экономической и политической жизни нашей страны происходят глобальные перемены, которые обусловили изменение требований общества к специалисту, имеющему высшее образование. Важным компонентом в профессиональной программе выпускника любого (не только филологического) вуза стало владение как минимум одним иностранным языком. При этом от специалиста ожидаются не только умения чтения и перевода со словарем профессиональной литературы, но и активное продуктивное использование иностранного языка в устноречевом общении. Так, например, выпускник факультета мировой экономики и мировой политики НИУ ВШЭ к концу обучения должен уметь «вести на иностранном языке беседу, участвовать в дискуссии, выступать публично по темам в рамках профессиональной и социально-культурной сфер общения; реферировать

и аннотировать иностранные печатные и звучащие тексты в рамках профессиональной сферы общения» [Программа дисциплины... 2009, с. 5]. При этом в условиях классно-урочной системы при отсутствии реальной потребности в коммуникации, вне естественной языковой среды крайне тяжело добиться ощутимых результатов при обучении говорению. Одним из возможных путей повышения эффективности этого процесса может стать методически обоснованное и технологически обеспеченное обучение устноречевому общению на основе чтения профессионально ориентированных текстов.

Текст как речевое произведение является универсальной единицей коммуникации. Он есть, с одной стороны, продукт коммуникативной деятельности автора (говорящего, пишущего) и, с другой стороны, объект коммуникативной деятельности адресата (читателя или слушателя). При взаимосвязанном обучении чтению и говорению текст может являться образцом, стимулом, источником информации при порождении собственного высказывания и способен компенсировать недостаток лексических средств и фактического материала при выражении собственного мнения и ведении дискуссии по схожей проблеме. Однако заметные результаты при взаимосвязанном обучении чтению и говорению достигаются только при грамотном методическом управлении этим процессом.

Под управлением мы понимаем поэтапную организацию деятельности студентов, которая подчиняется логике формирования любых умственных действий. Поскольку чтение текста является исходным при взаимосвязанном обучении чтению и говорению, целесообразно в качестве первого выделить этап, связанный с учебно-коммуникативной ситуацией предшествующей собственно чтению текста. Здесь происходит постановка коммуникативной задачи, определяющей стратегию чтения (К31). В зависимости от последней этап может содержать в себе деятельность по предварительному снятию трудностей (лексических и грамматических), прогнозированию содержания текста.

Второй этап — это собственно чтение. В зависимости от К31 текст читается с той или иной глубиной проникновения в его содержание: с пониманием основного содержания, с полным пониманием, с выборочным пониманием информации.

Третий этап связан с контролем понимания текста, вынесением понимания во внешний план. Он может быть в свою очередь также многоэтапным, когда сначала проверяется понимание основного содержания текста, а затем — деталей.

Для порождения собственного высказывания необходимо информационно переработать текст, чтобы усвоить нужную лексику, овладеть теми или иными синтаксическими способами построения высказывания, присвоить содержание и идеи текста, проникнуть в подтекст. Деятельность по информационной переработке текста выделяется в отдельный, четвертый, этап.

Наконец, последний (пятый) этап связан непосредственно с созданием тех или иных устноречевых высказываний на основе текста. Данный этап содержит коммуникативную задачу (иногда не одну), относящуюся к говорению (К32), и задания, направленные на использование информации, заложенной в тексте, для собственного высказывания.

Содержание и объем всех этапов зависят от того, с какой целью предполагается использовать тот или иной текст, порождение какого высказывания планируется на его основе.

При такой организации процесса взаимосвязанного обучения чтению и говорению студенты должны приобрести навык эффективного и рационального использования текста при конструировании устной речи. Однако на современном этапе развития образования важно не просто сообщить студенту те или иные знания, сформировать у него определенные умения и навыки, но и обеспечить такими способами деятельности, которые ориентируют его на «самостоятельное [выделено мною. — М. Л.] добывание знаний и овладение умениями, будут способствовать развитию творческого, а не репродуктивного мышления» [Максаковский, 1991, с. 68].

Современная доктрина образования провозглашает главной целью формирование у обучаемого ключевых компетенций, которые позволят ему «решать в повседневной жизни реальные проблемы — от бытовых до производственных и социальных» [Хуторской, 2007, с. 17]. Одной из таких компетенций является компетенция личностного самосовершенствования [Зимняя, 2007], то есть способность к непрерывному образованию (life-long learning), которая должна обеспечивать человеку переход от формулы «образование — на всю жизнь» к формуле «образование — через всю жизнь». Следовательно, важность приобретает формирование у студентов умения к самообучению, которое в рамках изучения иностранного языка представляет собой «готовность и способность личности управлять собственным процессом овладения языками, что означает активное и детальное владение всеми шагами учебной деятельности, включая антиципацию или ее планирование, осуществление и контроль» [Тамбовкина, 2007, с. 18].

Самообучение — это многоступенчатый процесс, запускаемый извне и совершенствующийся по мере нарастания автономии, саморегуляции, контроля и рефлексии студента. Он носит более осознанный и целенаправленный характер, если формируется в ходе организованного обучения. Главными задачами учителя являются здесь обеспечение целеполагания и осознания трудностей при овладении коммуникативными умениями. Усилия студента по снятию этих трудностей позволят ему овладеть универсальными способами деятельности, которые составят ядро его профессиональной компетенции.

С какими трудностями сталкиваются студенты при овладении умениями говорения на основе текста для чтения? На первом этапе это осознание коммуникативной задачи при чтении и выбор адекватной стратегии чтения. Вообще правильное целеполагание играет ключевую роль, поскольку цель содержит в себе скрытый мотив и без нее не может быть результата деятельности.

На втором этапе (собственно чтение) необходимо придерживаться выбранной стратегии, игнорируя не мешающие пониманию незнакомые слова и конструкции, возвращаться к тексту, чтобы добиться полного понимания нужной информации. Этап контроля должен трансформироваться в этап самоконтроля, необходимо подключать рефлексию для осознания погрешностей и неточностей в понимании текста. На четвертом этапе (создание тех или иных устноречевых высказываний на основе текста) студент должен сконцентрироваться на выборе важной для дальнейшего использования информации, отобрать полезные для себя слова и выражения, то есть «присвоить» текстовые элементы, чтобы затем включить их в собственное устноречевое произведение. Пятый этап связан с новой коммуникативной задачей, следовательно, нужно знать особенности речевого произведения, способы его организации и видеть в прочитанном тексте возможности для его включения в собственный языковой опыт.

Поэтому важно наглядно представить студенту названные выше этапы, что будет способствовать развитию мышления и, в целом, интеллектуальному развитию, появлению интереса не только к содержательной, но и к процессуальной стороне обучения, развитию рефлексии. Все это должно вооружить студентов умениями, которые понадобятся им для самообучения. Этапы могут быть трансформированы в схемы-памятки (см. рис 1, 2).

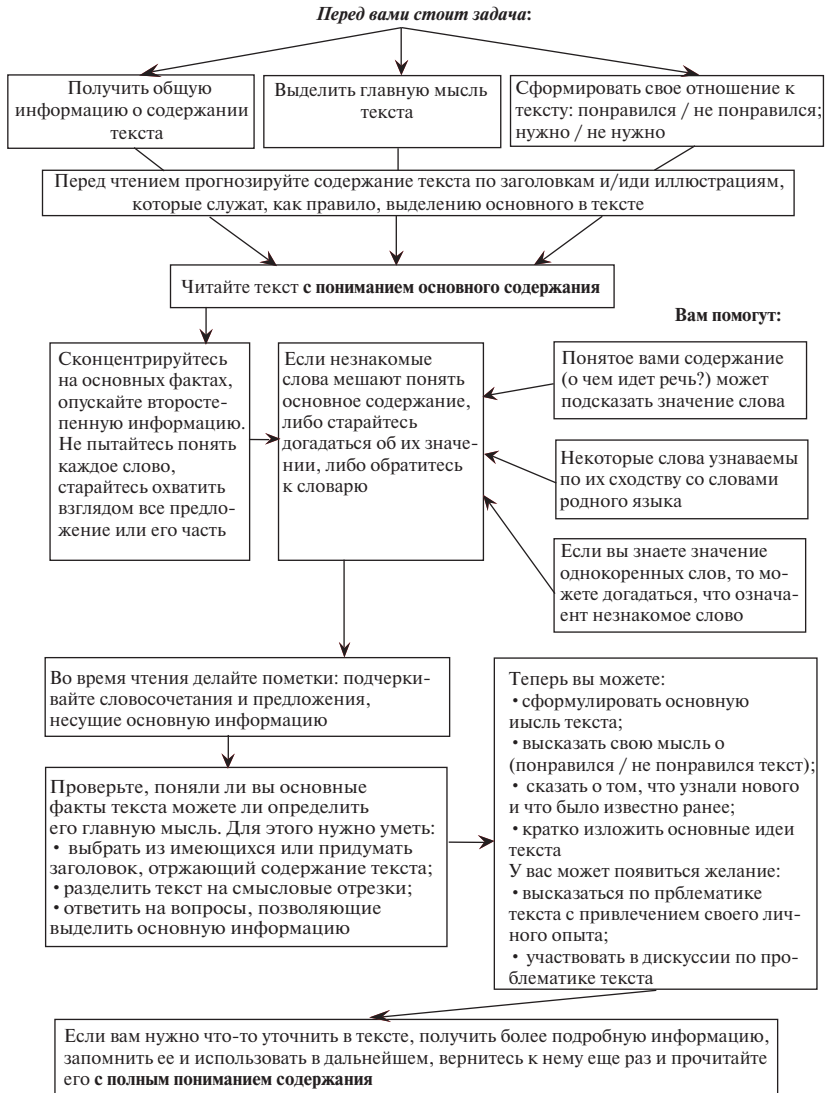


Рис. 1. Памятка-алгоритм, нацеленная на повышение автономии при чтении текста с пониманием основного его содержания и создания на этой основе собственного высказывания

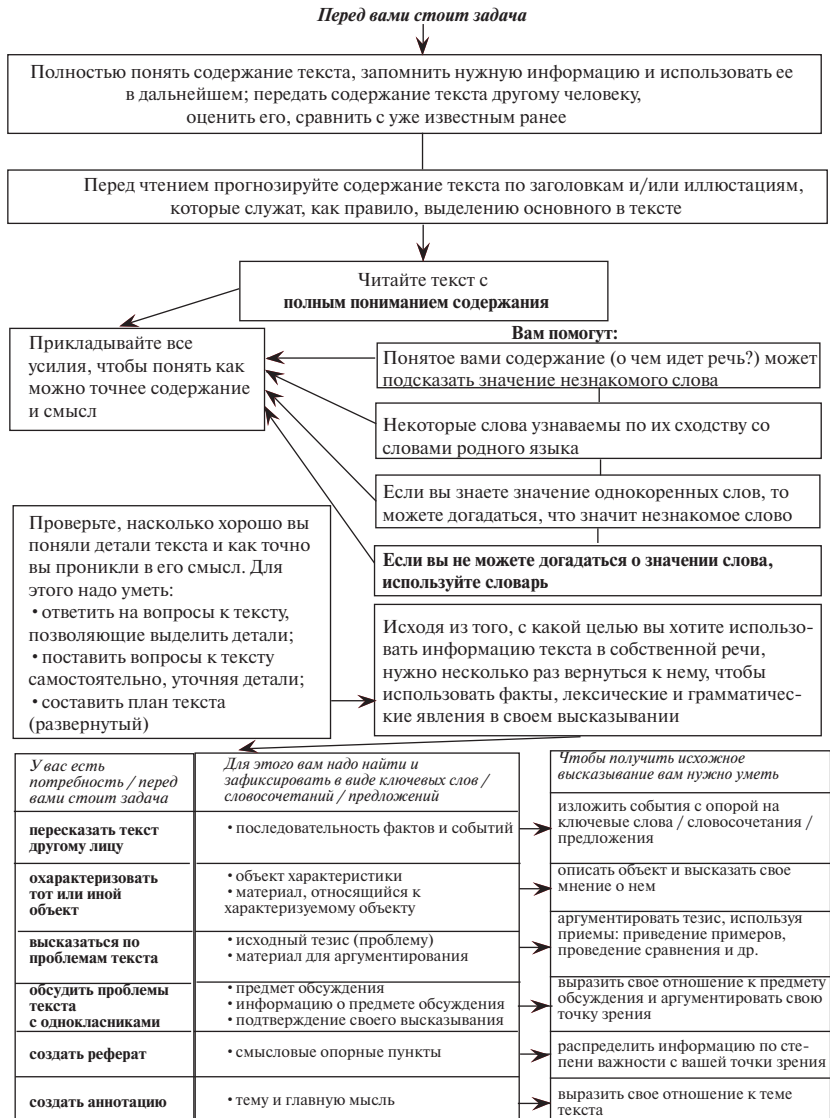


Рис. 2. Памятка-алгоритм, где исходным является чтение с полным пониманием текста

Использование таких схем-памяток (см. рис. 1, 2) позволит сделать самостоятельную работу студентов более продуктивной, добиться подлинного интереса к учебной деятельности, предоставит им возможность овладеть специфическим инструментарием этой деятельности, то есть соответствующими умениями (учебно-организационными, учебно-практическими, учебно-интеллектуальными). Умение успешно делать учебную работу рано или поздно вызовет и желание ее делать, так же как умение мыслить вызывает желание мыслить.

Источники

Зимняя И.А. Ключевые компетенции — новая парадигма результата современного образования // Компетенции в образовании: опыт проектирования [Сб. научн. тр.] М.: Научно-внедренческое предприятие «ИНЭК», 2007. С. 33–45.

Максаковский В.П. Учебник нового поколения // Проблемы школьного учебника. Вып. 20. Материалы всесоюзной конференции «Теория и практика создания школьных учебников». М.: Просвещение, 1991. С. 69–71.

Тамбовкина Т.Ю. Самообучение иностранным языкам как подсистема вузовского лингвистического образования. Автореф. дис. ...д-ра пед. наук. М., 2007. 50 с.

Программа дисциплины. Иностранный язык. Английский язык (второй). URL: <<http://www.hse.ru/edu/courses/9590252.html>>.

Хуторской А.В. Определение общепредметного содержания и ключевых компетенций как характеристика нового подхода к конструированию образовательных стандартов // Компетенции в образовании: опыт проектирования [Сб. научн. тр.] М.: Научно-внедренческое предприятие «ИНЭК», 2007. С. 12–20.

СИТУАЦИЯ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ КАК СРЕДА ДЛЯ РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ЭКОНОМИСТА- МЕЖДУНАРОДНИКА

В связи с глобальными изменениями, происходящими в разных сферах жизни России, в последние годы резко возросла потребность в подготовке высококвалифицированных и конкурентоспособных специалистов. В статье рассматривается специфика обучения экономиста-международника, основой которого является использование профессиональной проблемной ситуации межкультурной коммуникации как необходимой среды для развития профессиональной коммуникативной компетенции специалиста. Особое внимание уделяется коммуникативной мобильности — важной составляющей профессиональной коммуникативной компетенции экономиста-международника

Ключевые слова: профессиональная коммуникативная компетенция; коммуникативная мобильность; профессиональная проблемная ситуация межкультурной коммуникации.

В связи с серьезными социально-экономическими, политическими и общекультурными трансформациями, происходящими в России, возникла необходимость изменений в характере профессионального образования с целью обеспечения конкурентоспособности и мобильности будущих специалистов. Сегодня качество их подготовки определяется владением профессиональными навыками и умением использовать полученные знания при решении профес-

сиональных задач, готовностью к эффективной профессиональной деятельности и способностью адаптироваться к быстро меняющимся и неопределенным условиям современного мира. Все это требует новой структуры, содержания, форм и видов профессиональной подготовки выпускников высших учебных заведений экономического профиля.

Современный экономист-международник часто оказывается в ситуации общения с представителями других культур. Соответственно расширяется диапазон возможных ситуаций его коммуникативного поведения, от эффективности которого во многом будет зависеть успех деятельности специалиста. В связи с этим подготовка экономистов-международников должна быть направлена на формирование и развитие у студентов ряда умений и навыков, необходимых для успешной профессиональной коммуникации в ситуации межкультурного общения. К их числу относятся навыки профессионального общения, умение выстраивать коммуникацию при групповом решении проблемы, способность проектировать новые формы действия, а также умение критически мыслить.

Таким образом, возникает необходимость особой подготовки специалистов, формирования и развития у них профессиональной коммуникативной компетенции (ПКК). Под ней мы понимаем способность специалиста к осуществлению качественного общения в разнообразных (в том числе и непредвиденных, проблемных) ситуациях профессионального взаимодействия. Ключевым компонентом ПКК специалиста является профессиональная коммуникативная мобильность (ПКМ) — особое качество личности, представляющее собой коммуникативную способность специалиста быстро реагировать в нестандартной проблемной ситуации профессионального общения. В трактовке профессиональной коммуникативной мобильности, как можно увидеть, ведущее место занимает проблемная ситуация профессионального общения, которая применительно к подготовке экономистов-международников приобретает особый характер. Специфика ситуации проявляется на уровне каждого из ее аспектов — коммуникативном, профессиональном, межкультурном и проблемном. Эти параметры, взаимно пересекаясь и накладываясь друг на друга, образуют профессиональную (в сфере экономики) проблемную ситуацию межкультурной коммуникации (ППСМК) (см. рис. 1).

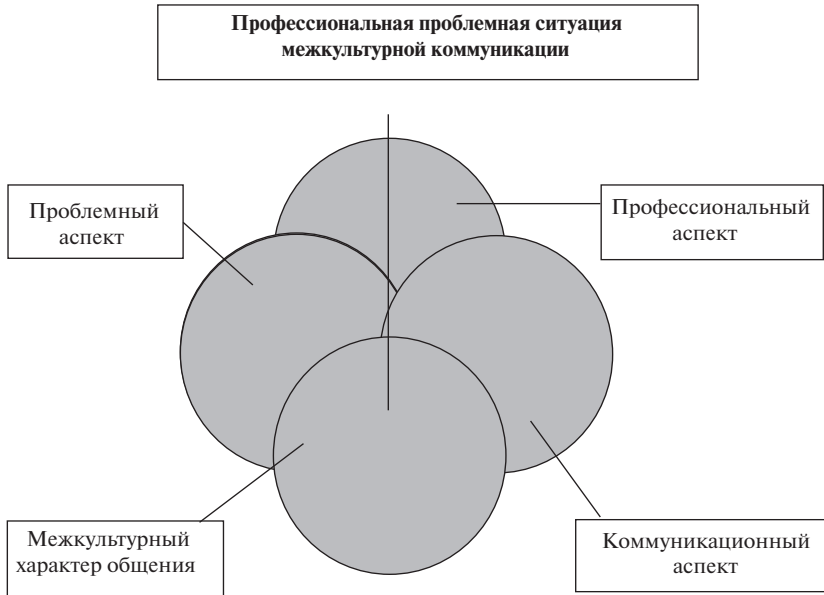


Рис.1. Профессиональная проблемная ситуация межкультурной коммуникации

Проблемный аспект ППСМК. Ряд ученых (А.В. Брушлинский, М.И. Махмутов, А.М. Матюшкин, С.Л. Рубинштейн и др.) рассматривают проблемную ситуацию как «психическое состояние интеллектуального затруднения, которое возникает у человека тогда, когда он в объективной ситуации (ситуации задачи) не может объяснить новый факт при помощи имеющихся знаний или выполнить известное действие прежними, знакомыми способами и должен найти новый способ действия» [Грушевицкая, Попков, Садохин, 2003, с. 126].

Коммуникативный аспект ППСМК. Традиционно под коммуникативной ситуацией понимают «набор характеристик ситуативного контекста, значимых для коммуникативного поведения участников коммуникативного события, влияющих на выбор ими коммуникативных стратегий и средств: социальные позиции участников (иерархия или равный статус и пр.) — адресанта и адресата; социальные роли; правила и нормы, регулирующие отношения участников в данном социуме, социальной группе; индивидуальные отношения между участ-

никами» [Викулова, 2008, с. 244–245]. Коммуникативная ситуация включает в себя то, что образует «сцену действия», предполагающую жанр данного события (например, переговоры), тему (предмет общения), обстановку, время и место коммуникативного события [Викулова, 2008, с. 245].

Проблемный характер ППМСК неизбежно оказывает влияние на компоненты коммуникативной ситуации. Это означает, что в зоне неопределенности (в сфере неизвестного, тревожащего, потенциально дискомфортного) могут оказаться такие компоненты ситуации, как:

- участники общения (они могут быть малознакомы или вовсе неизвестны; непредвиденным может оказаться гендерный фактор, возрастные особенности коммуникантов, их статус и т. д.);
- место, время и обстановка общения (в случае, если эти параметры не оговорены предварительно, малейший сбой (вплоть до акустики в месте общения) создает условия неопределенности и тревожности для коммуниканта);
- тема, предмет, жанр общения (эти компоненты коммуникативной ситуации, не известные или не представленные коммуниканту заранее, также способны ввести его в состояние интеллектуального и коммуникативного затруднения).

Профессиональный аспект ППМСК. Этот аспект уточняет параметры коммуникативной ситуации: участниками являются специалисты одной и той же профессиональной области (в нашем случае это экономисты); характер общения (тематика, предмет, жанр) становится предпочтительно деловым; место, время и обстановка общения приобретают особые официальные черты формальной коммуникации.

Проблемный характер такой коммуникации обусловлен особой сложностью и неоднозначностью возникающих профессиональных вопросов (тематика, предмет общения), наличием нескольких вариантов их решения, дискуссионностью трактовки и оценки разными специалистами. Коммуникативные затруднения бывают спровоцированы сбоем привычного восприятия сферы общения — места (например, кулуарное общение вместо привычной встречи в зале заседаний), формата (вместо переговоров презентация бизнес-плана, например) и т. д.

Межкультурный характер ППМСК. Поскольку в рамках нашего исследования мы ориентируемся на экономистов — профессионалов в области межкультурной коммуникации, возникает необходимость

в интерпретации ситуации межкультурного общения, включающей те параметры, которые обеспечивают совокупность «разнообразных форм отношений и общения между индивидами и группами, принадлежащими к разным культурам» [Викулова, 2008, с. 247].

Как свидетельствуют ученые, «при межкультурном общении вероятность непонимания намного [по сравнению с обычным межличностным общением. — О. С.] возрастает, так как принадлежность коммуникантов к разным культурам часто нарушает их ожидания. Это вызывает негативные эмоции по отношению к партнеру-коммуниканту и всей культуре, которую тот представляет, приводит к неудаче весь процесс общения» [Грушевицкая, Попков, Садохин, 2003, с. 147]. Сказанное означает, что ситуация межкультурного общения в большинстве случаев обладает проблемным характером взаимодействия участников коммуникации, и это продиктовано различием языков, национальных традиций, религий, спецификой общения и этикета того или иного народа.

Еще большую сложность ситуации межкультурного общения придает профессиональная сфера взаимодействия. Здесь коммуникативные ошибки недопустимы, они чреваты возникновением профессионального конфликта, нарушением договоров и прекращением деловых отношений в целом.

Так, экономист-международник в процессе профессионального общения с представителями другой культуры должен не только хорошо владеть специальными знаниями и иностранным языком (либо родным языком собеседника, либо тем языком, на котором ведутся переговоры), но и обладать обширными знаниями межкультурного характера. Даже проводя переговоры на английском языке с представителями разных стран, коммуникативное поведение и стратегии специалиста должны быть разными в зависимости от того, общается ли он с носителями английского языка или теми, для кого английский язык, как и для самого переговорщика, не является родным. При этом специалист, оперируя английским языком, должен строить свое общение с этими людьми, исходя из тех норм этикета и правил коммуникативного поведения, которые приняты в стране собеседника (но не в Великобритании или США).

Итак, мы можем заключить, что профессиональная проблемная ситуация межкультурной коммуникации является необходимой средой для развития профессиональной коммуникативной компетенции экономиста-международника и актуализации коммуникативной мобильности как основного ее компонента.

Источники

Викулова Л.Г. Основы теории коммуникации. [Практикум]. М.: Восток-Запад, 2008.

Грушевицкая Т.Г., Попков В.Д., Садохин А.П. Основы межкультурной коммуникации / под ред. А.П. Садохина. М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2003.

Махмутов М.И. Теория и практика проблемного обучения. Казань: Татаркнигоиздат, 1972.

© Смирнова О.В., 2011

ГРАММАТИЧЕСКАЯ КОМПЕТЕНЦИЯ КАК КОМПОНЕНТ СПОСОБНОСТИ К МЕЖКУЛЬТУРНОМУ ОБЩЕНИЮ ВЫПУСКНИКА НЕЯЗЫКОВОГО ВУЗА

В данной статье определяется сущность и назначение межкультурно ориентированного обучения грамматике иностранного языка, выявляется специфика грамматической компетенции, необходимой выпускникам неязыкового вуза для реализации успешного взаимодействия с инокультурным партнером по коммуникации.

Ключевые слова: *межкультурный подход к обучению иностранным языкам; язык как инструмент диалога культур; межкультурная профессиональная компетенция; грамматическая компетенция.*

Современные направления развития науки о преподавании иностранных языков — лингводидактики — связаны с рассмотрением потенциала межкультурного подхода к подготовке участников общения с представителями иного лингвосоциума. Этот подход заставляет переосмыслить существующие закономерности обучения иностранным языкам на всех ступенях образовательной системы, начиная со школьной скамьи и заканчивая высшим профессиональным образованием.

Всплеск исследовательского интереса к вопросам межкультурного обучения связан с тем, что возможности традиционно сложившегося коммуникативного подхода к соизучению языка и культуры, к обучению иностранному языку в контексте диалога культур весьма ограничены. Коммуникативный подход, как известно, обеспечивает коммуникативную адекватность (соответствие цели, ситуации, сфере общения) поведения участника общения. Применительно к профес-

сионально направленному обучению иностранным языкам в неязыковом вузе реализация этой доминантной идеи коммуникативного подхода производилась в основном при обучении чтению и анализу специальных текстов с целью усвоения определенного количества терминов. При этом в ходе обучения иноязычному общению совершенно не учитывалась необходимость реализации взаимодействия профессиональных картин мира разных лингвосоциумов (родного и иностранного). Главной причиной такого состояния дел явилось то, что иностранный язык долгое время не рассматривался как инструмент диалога культур.

Глобальные трансформации, происходящие в мире с конца 1990-х гг., содействовали становлению новой парадигмы образования, нацеленной на формирование не «человека ради производства», а «человека среди людей», личности, которая сможет безболезненно функционировать в поликультурном мире. Зародившиеся в тот период идеи получили бурное развитие в последующие годы. Вопрос о взаимодействии и взаимовлиянии языка и культуры стал краеугольным в переосмыслении подходов к обучению иностранным языкам вообще и преподаванию их в неязыковом вузе в частности. В лингводидактике появился и утвердился межкультурный подход. Его значимость и жизненная необходимость основаны на том, что задачи курса обучения иностранному языку «должны преимущественно определяться особенностями речекommunikативной деятельности в ситуациях делового межкультурного [здесь и далее выделено мною. — Е. Т.] взаимодействия. Применительно к деловой культуре необходимо учитывать межкультурные различия, общие черты культур для выбора стиля, стратегий и тактик коммуникации в кросскультурных деловых ситуациях» [Плужник, 2003, с. 96].

Таким образом, способность анализировать и сравнивать особенности носителей различных культур как доминанта межкультурного подхода является крайне значимой при подготовке современного специалиста-нефилолога. При этом новый образовательный — межкультурный — акцент не требует внесения существенных изменений в объективно сложившуюся систему обучения иностранным языкам. Необходимо ограничить сферы сопоставления культур только средой межкультурного профессионального взаимодействия, и в рамках этой ограниченной сферы производить межкультурный анализ. Это будет способствовать изменению сущности и назначения предмета «иностраный язык» в нелингвистическом образовании, трансформации

компетентностных моделей студента неязыкового вуза, овладевающего иностранным языком не ради коммуникации, и даже не ради постижения культуры. Язык в этом случае становится инструментом межкультурного профессионального диалога и эффективным орудием реализации всех профессиональных коммуникативных интенций специалиста, связанных с взаимодействием с коллегой — представителем другого лингвосоциума. У такого специалиста должна быть сформирована межкультурная профессиональная компетенция.

Существует мнение, что межкультурная компетенция специалиста представляет собой функциональные умения понимать взгляды и мнения представителей другой культуры, корректировать свое поведение, преодолевать конфликты в процессе коммуникации, признавать право на наличие различных ценностей, норм поведения [Плужник, 2003]. Важным в данном определении является акцент на необходимости принимать во внимание культурный фон партнера по общению. В таком случае межкультурное взаимодействие будет осуществляться с учетом не только коммуникативных, но и культурных особенностей каждого из партнеров.

Помимо этого межкультурная компетенция выпускников неязыкового вуза характеризуется профессиональной маркированностью. Именно в этом заключается ее своеобразие (по сравнению, например, с межкультурной компетенцией студентов языкового вуза, школьников и других категорий обучающихся). Такая интерпретация межкультурной компетенции связана с тем, что изучение иностранного языка в неязыковом вузе должно строиться с учетом (а) коммуникативных особенностей профиля той или иной специальности и (б) потребностей самого специалиста, заинтересованного в получении новых профессиональных знаний. Это означает, что задача подготовки к профессиональной деятельности предполагает формирование вторичной языковой личности, «портрет» которой специфичен для условий неязыкового вуза.

Модель вторичной языковой личности отличается тем, что в условиях неязыкового вуза ее формирование возможно лишь в ограниченных пределах, определяемых потребностями будущего специалиста в иноязычном профессиональном общении. При этом содержание всех уровней такой вторичной языковой личности будет детерминировано особенностями сфер и ситуаций профессионального межкультурного общения. Это означает, что в условиях неязыкового вуза необходимо формировать «ограниченную межкультурную компетенцию» [Евдокимова, 2004, с. 15].

На основании вышесказанного можно сделать вывод о том, что межкультурная компетенция выпускников неязыкового вуза есть сформированная в ограниченных пределах (определяемых потребностями будущего специалиста, а также условиями обучения) способность к межкультурной деловой коммуникации с коллегой — представителем иной культуры — на языке партнера по общению. При этом реализация такого общения осуществляется с учетом как коммуникативных, так и культурных особенностей каждого из партнеров. Такая компетенция имеет межкультурное измерение, которое конкретизируется за счет акцентирования профессиональной составляющей.

В структуру межкультурной компетенции выпускника неязыкового вуза входит ряд компонентов, образующих ее содержательное ядро. Это более частные компетенции (субкомпетенции), выделение которых обусловлено лингводидактическими целями и задачами: необходимо детально представить элементы содержания обучения, от этого будет зависеть качество языковой подготовки. Одним из таких элементов, традиционно выделяемым исследователями, является лингвистическая компетенция, включающая еще более частные составляющие — языковую и речевую. Первая из них состоит из фонологической, лексической и грамматической компетенций.

Обучение языковым средствам общения (лексическим, грамматическим, фонетическим) издавна является предметом лингводидактического осмысления. Сформировано традиционное понимание того, что представляет собой система формирования лексических, грамматических и фонетических навыков. Однако несмотря на накопленный по этим вопросам опыт, возникает необходимость переосмысления процессов обучения студентов неязыковых вузов средствам общения с позиций использования межкультурного подхода. Это означает смену привычных методических стратегий на инновационные, продиктованные потребностями новой — межкультурной — образовательной парадигмы.

Особый интерес представляет собой система обучения грамматическим средствам межкультурного общения. Этот интерес вызван тем, что процесс преподавания грамматического материала изучаемого языка характеризуется определенной инертностью, он слабо поддается трансформации и модернизации. Преподаватели используют жестко заданную схему формирования грамматических навыков, предполагающую последовательную реализацию этапов презентации материала, его первичной активизации и, наконец, тренировки в различного рода упражнениях (языковых и условно-речевых).

С позиций межкультурного подхода эта раз и навсегда заданная схема действий должна быть переосмыслена. У студентов необходимо формировать особую грамматическую компетенцию, способную стать полноценным компонентом межкультурной компетенции: усвоение грамматических средств должно способствовать реализации профессионального межкультурного общения. При таком ракурсе рассмотрения грамматическая компетенция по своей сущности отличается от принятого в «Общеввропейских компетенциях владения иностранным языком» толкования ее как способности «понимать и выражать определенный смысл, оформляя его в виде фраз и предложений, построенных по правилам данного языка (в отличие от механического воспроизведения заученных образцов)» [Общеввропейские компетенции... 2005, с. 107–108]. Этот смысл, вкладываемый в понятие «грамматическая компетенция», продиктован скорее коммуникативным, нежели межкультурным подходом к обучению иностранным языкам. В этом случае, действительно, грамматический материал служит средством общения, а способность оперирования им обеспечивает коммуникативную целесообразность и ситуативность речевого поведения коммуниканта, реализацию его речевого намерения. При таком понимании грамматическая компетенция предполагает присвоение исключительно языковой картины мира, она обеспечивает развитие языкового сознания индивида.

К сожалению, в этом случае не принимается во внимание способность грамматических средств выполнять роль вербализаторов концептов, отражающих национально-культурное своеобразие картины мира носителей языка, не исследуются возможности взаимодействия двух языков (родного и иностранного), грамматические отношения в которых призваны по-своему обозначить когнитивные, концептуальные мироощущения носителей этих языков. Это означает, что совершенствование концептуальной картины мира при таком подходе не предусматривается.

Между тем, возможности грамматического материала в этом смысле безграничны. В современных лингвистических работах делаются небезуспешные попытки доказать тезис о том, что грамматика отражает (транслирует, фиксирует) фрагмент культуры, обработанный ходом истории того или иного народа и концентрированно передающий конкретным народом восприятие мира, его реальности. В результате появляется особое направление лингводидактики, в рамках которого предполагается обучение грамматике как факту культуры. Происходит переориентация методики обучения иностранным язы-

кам с парадигмы «культура через язык (грамматический материал)», в парадигму «язык (грамматический материал) через культуру».

Эти положения предопределили шесть основных позиций, которые должны быть положены в основу толкования грамматической компетенции как компонента компетенции межкультурной.

1. Средствами взаимодействия двух культур при межкультурных контактах являются (помимо других средств, например, лексических) грамматические явления.
2. Грамматические явления выступают в качестве средств вербализации культурных концептов, присущих представителям двух контактирующих лингвосоциумов.
3. При усвоении концепта иной культуры, выраженного при помощи грамматического средства, происходит обязательный анализ фрагмента собственной концептосферы и средств его отражения в родном языке; наступает так называемая реактивация собственных культурных концептов. Установление диалогичности двух концептосфер и средств их вербализации — главное назначение межкультурной концепции обучения.
4. Процессы выявления и (или) узнавания, анализа и интерпретации инокультурных концептов носят сугубо индивидуальный характер: человек обладает своим исходным (фоновым) запасом культурно значимых фактов, а также собственным уровнем владения грамматическими средствами их вербализации.
5. Результатом анализа двуязычных грамматических средств выражения концептов является признание сходства и различий двух систем мировосприятия (концептуальных картин мира и способов категоризации или членения мира) и их фиксации в языках — родном и иностранном (языковых картинах мира). Это ведет к развитию толерантности, уважения к иному образу мысли, ценностям и культурному своеобразию каждой нации.
6. Осознание концептов, выраженных грамматическими средствами двух языков, обеспечивает успешность коммуникативного поведения, возможность предупредить или исправить культурные ошибки, связанные с незнанием или неприятием инокультурных фактов.

Данные шесть позиций могут быть сведены к одному положению: благодаря грамматической компетенции обучающиеся способны увидеть фрагменты профессиональной картины мира инофона (концепты), отраженные в его языковой картине при помощи тех или иных

грамматических средств, и затем определить степень соответствия и (или) несоответствия возникшего представления образу собственной профессиональной картины мира — когнитивной и языковой. Грамматическая компетенция, тем самым, обеспечивает эффективность межкультурной коммуникации.

Исходя из сказанного, мы определяем грамматическую компетенцию как способность индивида извлекать, понимать и интерпретировать концепты, вербализованные грамматическими средствами иностранного языка в их взаимодействии с концептами родной лингвокультуры, для обеспечения эффективности профессиональной межкультурной коммуникации.

При таком толковании грамматическая компетенция становится полноценным компонентом межкультурной компетенции, сформированность которой является целью языкового образования в контексте подготовки студентов неязыковых вузов.

Источники

Евдокимова М.Г. Проблемы теории и практики информационно-коммуникационных технологий обучения иностранным языкам. М.: МИЭТ, 2004.

Общеввропейские компетенции владения иностранным языком: Изучение, обучение, оценка. Департамент по языковой политике. Страсбург. М.: МГЛУ, 2005.

Плужник И.Л. Формирование межкультурной коммуникативной компетенции студентов гуманитарного профиля в процессе профессиональной подготовки. Дис. ...д-ра пед. наук: Тюмень, 2003.

© Тарева Е.Г., 2011

ОТ ДИСТАНЦИИ К ПОНИМАНИЮ: ДИАЛОГ РАЗНЫХ КУЛЬТУР

Данная статья посвящена проблеме формирования межкультурной компетенции у будущего специалиста-международника в рамках курса иностранного языка на лингвистических факультетах российских вузов. Если ранее на занятиях основное внимание уделялось формированию у студентов навыков и умений, связанных с использованием языковых единиц и структур, то в настоящее время к этому добавляется еще и выявление культурологических различий между народами. Часть этих различий довольно хорошо отражена в структуре языка, другая же обусловлена ментальными различиями. Для упрощения определения культурологических полюсов необходимо сопоставить модели поведения в различных бытовых и рабочих ситуациях. Наиболее четко они определяются по временной оси, которая во многом детерминирует культурологический тип, и по другим категориям, указанным в статье. Определение местоположения отдельной этнической группы позволяет наиболее полно не только усвоить данные различия, но и адекватно реагировать в коммуникативном акте.

Ключевые слова: межкультурная компетенция; межкультурная коммуникация.

В настоящее время много говорят о глобализации экономики, политики и других областей жизни общества. Именно этим объясняется повышенный интерес и желание людей изучать иностранные языки. В вузах в последнее время значительно возросла популярность тех специальностей, которые готовят специалистов-международников. Однако не стоит забывать о том, что глобализация и интернационализация общества, позволившие говорить о создании global village, показали все многообразие стилей жизни, специфики культурных и социальных

ценностей, таящих в себе огромный потенциал для разного рода конфликтов на культурной почве. При общении людей разных культурных сообществ возникают определенные сложности в понимании друг друга, никак не связанные с использованием языка как такового.

Иногда люди, говорящие на одном языке, но принадлежащие к разным культурам, не всегда в состоянии понять друг друга, то есть язык не всегда делает возможной коммуникацию, если к нему не добавляется межкультурная компетенция участников интеракции. «Когда говорящий, ориентируясь на «сказываемое» положение дел в мире, давая им оценку, выражая свое эмотивное отношение к ним и «вписывая» эти сведения в одну из социально (а тем самым и стилистически) маркированных форм речи, отбирает подходящие языковые единицы и правила их организации, руководствуясь избранной стратегией речевой деятельности, рассчитанной на «коммуникативную удачу» [Телия, 1991, с. 36], он полагает, что у его собеседника имеются те же представления о мире, о коммуникативном акте, и у него не возникнет сложностей с декодированием сказанной информации. Но одного владения языком в данном случае явно недостаточно. Необходимы некоторые знания межкультурной специфики.

Межкультурная компетенция — способность «удачно общаться» с представителями других культур», согласно Википедии [Межкультурная компетенция...], — в последнее время стала одним из основных ключевых квалификационных требований, предъявляемых к сотруднику международной компании. Она включает в себя следующее [Bosse, 2008, p. 9]:

- общекультурологические и культурно-специфические знания (когнитивный уровень компетенции);
- умения и навыки практического общения (активный уровень компетенции);
- межкультурную психологическую восприимчивость (аффективный уровень компетенции).

Межкультурная компетенция формируется и расширяется в процессе всей жизнедеятельности, в том числе и при изучении иностранного языка.

Когнитивный уровень межкультурной компетенции предполагает наличие у коммуникантов определенных ментальных знаний о культуре не только собственного общества, но также и об обществе своего собеседника. Рассматривая культуру как «систему символов, концептов, убеждений, установок и ценностей, которые проявляют-

ся не только в действиях, поведении и отношениях людей, но также отражаются на их духовной и материальной продукции» [Maletzke, 1996, p. 14], то есть считая культуру частью ментальной картины мира участников коммуникации, мы понимаем, что она в значительной мере определяет способы интерпретации вербализованной мысли реципиентом, ибо адекватная интерпретация высказывания в целом возможна лишь в конкретном экстралингвистическом (в том числе культурном) контексте.

Не следует забывать, что наши ментальные представления как результат познания почти всегда находят свое отражение в языке. «Язык выступает посредником между реальностью и когницией. Он является универсальным переводчиком человеческой когниции. Только между языком и реальностью существует прямая связь, а между когницией и реальностью только опосредованная... Этот мостик... и есть язык, который делает возможным постоянную модализацию и оценку конструкций» [Leiss, 1998, S. 163] реального мира в ментальной сфере человеческой деятельности. Язык как «форма межличностной коммуникации, отражающая всю сумму привычек, эмоций, правил и стереотипов поведения, базирующихся на истории, культуре и искусстве данной этнической общности» [Roth, Köck, 2004, p. 150], может рассматриваться в качестве кода, используемого человеком для отражения его реальности и в качестве инструмента, позволяющего реализовать свои знания на практике.

Переходя к активному уровню компетенции, то есть к использованию ментальных знаний на практике, преподаватель и студенты, имеющие дело с иностранным языком, концентрируются на межкультурной коммуникации, которая является лишь частью общей межкультурной компетенции и призвана помочь коммуникантам преодолеть языковые и культурные барьеры, придти к пониманию и/или компромиссу.

Здесь открывается огромный спектр материала, с которым следует познакомиться в процессе изучения языковых структур, — от особенностей совершения покупок и посещения ресторана до стратегии ведения переговоров и особенностей стереотипов поведения руководителей предприятий и пр. Так, например, рассказывая о формах приветствия на иностранном языке, преподаватель вводит студентов в курс дела, объясняя, что есть формальное и неформальное приветствие. При этом достаточно успешно применяется собственный опыт и демонстрируются видео- и/или аудиоматериалы. Так сту-

денты узнают о том, что для немцев в приветствии важно достаточно крепкое рукопожатие и визуальный контакт, который сигнализирует о доверии, но такая форма приветствия абсолютно неприемлема для англичан, для которых она скорее свидетельствует об агрессивности и давлении на собеседника (см.: [Groth, 2008]). Прямой взгляд у русского человека вызывает желание отвести глаза, что немцем воспринимается как сигнал к недоверию. Из приведенных примеров видно, что недостаточно научить студентов правильно произносить те или иные слова или предложения. Не менее важно объяснение привычек, стереотипов, ритуалов и правил поведения носителей иностранного языка.

Чтобы разница была более понятной и наглядной, на занятиях необходимо систематизировать, структурировать и, в конце концов, соотнести «возможности различий» культур и языков и народов, на них общающихся. Поскольку все языковые категории, знакомые из уроков грамматики и лексики, являются категориями социально-культурных форм, а язык представляет собой часть культуры общества, его использующего, это поможет студентам понять отношение между языком, его носителями и их культурой.

Язык позволяет выразить цели, ожидания, общность взглядов коммуникантов, а культура определяет «закономерности выбора средств, способных удовлетворить той или иной социально-ролевой или эмоционально-окрашенной интенции говорящего индивида именно как субъекта речи» [Телия, 1991, с. 9–10]. В настоящее время большинством исследователей предлагается рассматривать следующие полюсы отличий в культурных ценностях (ср.: [Bosse, 2008; Maletzke, 1996; Roth, Köck, 2004]):

- (по временной шкале): монокронный < > полихронный тип культуры (ТК);
- (по пространственной шкале): удаленный < > приближенный ТК;
- (по шкале отношения к реальности): активный < > пассивный ТК;
- (по шкале отношения к власти): автономный < > статусный ТК;
- (по коллективной шкале): коллективисты < > индивидуалисты ТК;
- (по шкале моделей поведения): стереотипный < > ситуативный ТК.

Для монохронного ТК характерно довольно серьезное отношение ко времени. У людей данного типа всегда есть план (как долгосрочный, так и краткосрочный). Их действия строго структурированы. Основной девиз таких людей: «Время — деньги», поэтому они сами пунктуальны и не терпят опозданий других, так как считают каждый момент времени неповторимым. Полихроники, напротив, считают, что время идет по кругу. И если что-то не сделано сегодня, это можно доделать завтра, так как их девиз: «Время — вода, не уйдет никуда». Кроме того, они могут одновременно браться за несколько дел, доводить их до конца или бросать на полпути, в зависимости от настроения. Они никогда ничего не планируют. Для них важен только данный момент. Для того, чтобы представить себе первый тип, достаточно посмотреть на пунктуальных немцев, покупающих ежедневники на следующий год уже в августе текущего, планирующих свои отпуска на годы вперед и имеющих план всегда и везде. Второй тип культуры — это народы Южной Европы и Латинской Америки. Отчасти к такому типу можно отнести и русских.

Отношение к категории Времени во многом определяет и местоположение нации на шкале других категорий, таких как Пространство, Реальность и т. д. Довольно трудно представить себе полихроника, который стремится дистанцироваться от собеседника. Например, аргентинцам, не имеющим представления о том, что такое пунктуальность, расстояние в 5 см кажется достаточным для ведения переговоров, в то время, как для немцев (монохронный ТК) это скорее сигнал желания более близких отношений. Достаточно интересным в данном случае является и вопрос тактильного контакта. Проведенное немецкими учеными исследование свидетельствует, что народы Латинской Америки (полихронный, приближенный ТК) касаются друг друга в любом типе общения около 60 раз в час, немцам достаточно 5–6 касаний [Groth, 2008].

Швейцарцы и англичане, принадлежащие к монохронному, дистанцированному ТК, очень сдержаны в своем отношении к реальности: они в этом мире, скорее, наблюдатели, нежели активные участники событий. Позиция наблюдателя обуславливает стремление к автономности и сохранению индивидуальности жизненного пространства (подробнее об этом см.: [Bosse, 2008; Maletzke, 1996; Roth, Köck, 2004]).

Если все полюсы разместить и представить графически в виде круга, то заметно, что «левое полушарие» (сиреневое) будет отличать

людей монохронного типа культуры. А в правом (белом) найдется место для ценностей полихроников (см. рис. 1).

Задача преподавателя заключается в том, чтобы уже на начальном этапе изучения языка на занятиях создавались такие ситуации, которые позволят студентам осознать свое местоположение в этом круге, а также получить представление о месте, например, немецкоговорящего собеседника с системой его ценностей [Ptačniková, 2004]. Чем ближе будут находиться представители двух культур друг к другу на временной шкале, тем больше у них подобия и в других вопросах, а значит и больше шансов понять друг друга. Немецкий, как и любой иностранный язык, изначально должен восприниматься как выражение другой культуры и иной логики, отличающейся от логики родного языка. Именно на этом тезисе должно строиться и знакомство со структурой языка (особенно в неязыковых вузах), с его фонетикой, грамматикой, лексикой, стилистикой, выражением коммуникативных интенций и пр.

Переходя к знакомству с особенностями ведения бизнеса, следует отметить, что возникающие непонимание и недомолвки имеют зачастую очень печальные последствия как для всего бизнеса, так и для отдельного сотрудника и ведут к потери клиентов и вместе с этим доли на рынке, снижению оборотов, возникновению конфликтных ситуаций, которые могут повлечь за собой понижение в должности, увольнение и так далее. Следовательно, коммерческий успех в настоящее время напрямую связан с умением сотрудников налаживать межкультурную коммуникацию. В рамках подготовки экономиста общего профиля на занятиях по иностранному языку следует обратить внимание на следующие пункты возможных культурологических отличий в вопросах ведения бизнеса [Wazel, 2005]:

- трудоустройство, подбор персонала;
- стили управления;
- культура предприятия (corporate identity);
- разработка и усовершенствование производственной палитры;
- ценовая политика;
- политика продвижения товара;
- сервисные услуги;
- надежность бизнес-партнеров, сотрудничество;
- роль высоких технологий в экономике, внедрение know-how.

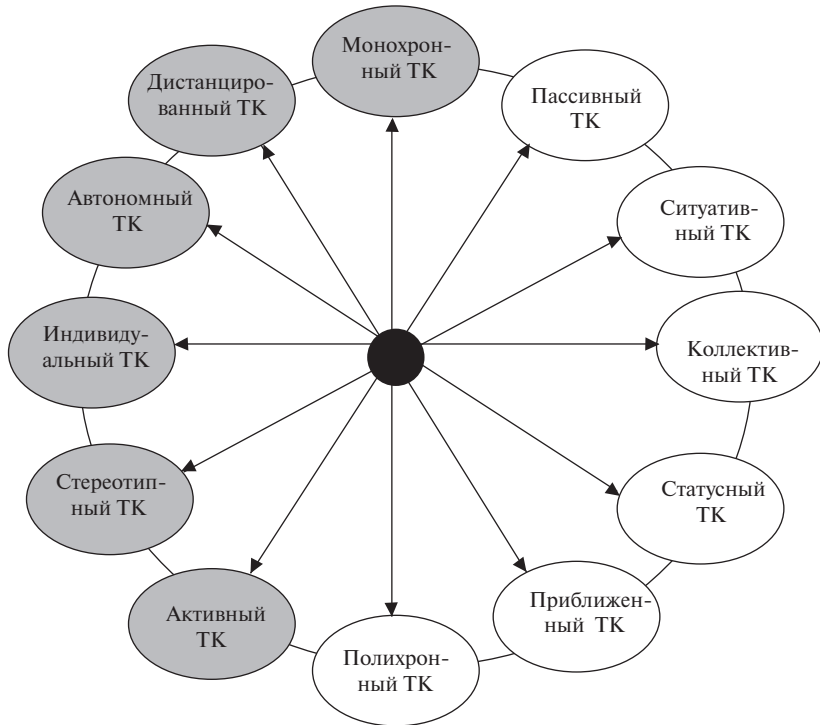


Рис.1. Полюсы отличий по ТК

Нельзя ограничиваться только передачей знаний. У студентов должны быть развиты навыки и модели поведения в определенных ситуациях, «выучены» роли в возможных пьесах. Самой удачной и эффективной стратегией обучения по данному вопросу считается case study, или Fallstudie (нем.), то есть метод кейсов, моделирования конкретных ситуаций. В основу метода положено обсуждение какого-то реального, достаточно обычного и (или) повторяющегося случая, который либо может привести к конфликту, либо вызывать двусмысленную интерпретацию. Такие случаи должны иметь четкое объяснение, основанное на знании культурных особенностей двух взаимодействующих сторон, и быть понятными для студентов данной группы [Wazel, 2005]. Основное отличие от распространенных ролевых игр заключается в том, что студентам приходится не столько разыгрывать ситуацию, сколько домысливать ее возможный финал, а также объяснять причины ее воз-

никновения. В результате такой «проработки ситуации» становится понятным, что «Was dem Engländer seine Themse ist, ist den Franzosen seine Seine» («Что русскому хорошо, то немцу — смерть»).

Итогом такого взаимодействия преподавателя и студентов должна стать правильная, толерантная и вежливая реакция (аффективный уровень компетенции) студентов на культурологические отличия, чтобы они не пугались и не пытались переделать собеседника под себя. В любом случае, не следует сильно драматизировать ситуацию, и на различия в ментальной картине мира всегда можно взглянуть с юмором. Ведь именно разница в языке, в мышлении, традициях и культуре делает наш мир таким многообразным. И, несмотря на глобализацию и интернационализацию нашей планеты, мир не собирается отказываться от своего многообразия.

Источники

- Межкультурная компетенция // URL: <<http://ru.wikipedia.org/wiki/...>>.
- Телия В.Н. Человеческий фактор в языке. Языковые механизмы экспрессивности / отв. ред. В.Н. Телия. М.: Институт языкознания, 1991.
- Bosse E. Interkulturelle Kommunikation in der Modernen Welt. Hamburg: Seminarmaterialien für Goethe-Institut, 2008.
- Groth A. Vorlesung «Interkulturelle Kommunikation» an der Fakultät für Betriebswirtschaftslehre der Universität Mannheim am 28 September 2008. URL: <http://video.mlmlaboratory.com/video/DuuRFvtTwgU&feature=youtuve_gdata>.
- Leiss E. Aristotelische Linguistik. Der Neubeginn einer Philosophischen Grammatik durch Jean-Marie Zemb // Sprachwissenschaft. Bd. 23. Heft 2. Heidelberg: Universitätsverlag, 1998. S. 141–165
- Maletzke G. Interkulturelle Kommunikation: Interaktion zwischen Menschen verschiedener Kulturen. Bonn: Westdeutscher Verlag, 1996.
- Ptačniková Mrg. V. Zum Deutschunterricht in den nicht-philologischen Fächern an den Hochschulen in den neuen EU-Ländern. 2004. URL: <<http://www.iik.de/indiik.html>>.
- Roth J., Köck Ch. Interkulturelle Kompetenz. München: Bayerischer Hochschulverbande, 2004.
- Wazel G. Interkulturelles Lernen heute. 2005. URL: <<http://www.iik.de/indiik.html>>.

СПЕЦИФИКА ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ СТУДЕНТАМ НЕЯЗЫКОВЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ

**Подсекция А: общие вопросы методики преподавания иностранных
языков**

ПОВЫШЕНИЕ ЭФФЕКТИВНОСТИ ПРЕПОДАВАНИЯ РЕЦЕПТИВНЫХ ВИДОВ РЕЧЕВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТАМ НЕЯЗЫКОВЫХ ВУЗОВ

В настоящее время возрастают требования, предъявляемые к специалистам, выпускаемым высшими учебными заведениями. Большое внимание уделяется повышению эффективности преподавания иностранных языков. Одним из методов оптимизации учебного процесса является взаимосвязанное обучение всем видам речевой деятельности. В данной работе рассматриваются вопросы, касающиеся обучения рецептивным видам речевой деятельности (чтению и аудированию), а именно: особенности условий, в которых они протекают; условия реальной коммуникации по сравнению с учебным процессом; задействованные психологические механизмы; взаимовлияние рецептивных видов речевой деятельности.

Ключевые слова: *речевая деятельность; рецептивные виды речевой деятельности; взаимосвязанное обучение; коммуникация.*

Необходимо, чтобы подготовка специалистов в высших учебных заведениях в настоящее время соответствовала высокому уровню современных требований. Выпускник университета в наше время должен обладать современным экономическим мышлением, навыками управленческой и организаторской работы, высоким уровнем владения компьютерными программами, а также знанием иностранного языка. Таким образом, необходимо постоянно повышать эффективность обучения иностранному языку, принимая во внимание современное

менные требования, путем совершенствования методики, оптимизации и интенсификации учебного процесса.

Одним из путей оптимизации учебного процесса является учет коммуникативных потребностей студентов, что позволяет концентрировать внимание именно на тех языковых аспектах и речевых умениях, которые в первую очередь нужны специалисту. Высокий профессиональный уровень будущих специалистов предполагает практическое владение иностранным языком, необходимым им прежде всего для получения профессиональной информации, объем которой постоянно возрастает вследствие глобализации и расширения международных связей. А соответственно решение вопросов, направленных на повышение эффективности обучения рецептивным видам речевой деятельности (чтению и аудированию), позволяющим получать профессионально значимую информацию, оказывается важным шагом на пути к оптимизации всего учебного процесса по иностранному языку.

Одним из путей интенсификации процесса обучения рецептивным видам речевой деятельности является взаимосвязанное обучение ее видам. Методически проблема взаимосвязанного обучения решается в нескольких направлениях: выделение общих и специфических навыков и умений для видов речевой деятельности; определение взаимодействия внутри видов речевой деятельности, степень которого может меняться в зависимости от этапа обучения; и — на основе этого — обоснование наиболее эффективного соотношения видов речевой деятельности на разных этапах для успешного развития каждого из них при обучении иностранному языку [Богданова, 1989, с. 4].

Роль рецептивных видов речевой деятельности (чтения и аудирования) при обучении иностранному языку и в профессиональной коммуникации велика. Как чтение, так и аудирование обеспечивают прием и обработку информации. Целью обучения рецептивным видам речевой деятельности является достижение такого уровня, при котором будет осуществляться извлечение профессиональной информации в условиях реальной коммуникации [Богданова, 1989, с. 5]. Этот аспект деятельности будущих специалистов с каждым годом приобретает все большее значение, поскольку постоянно увеличивается удельный вес так называемой информационной сферы, в которую входят руководители всех уровней, ученые и специалисты.

Огромное количество информации, добываемой во всем мире, накладывает отпечаток на функционирование всех общественных явлений, в том числе и на язык. Таким образом, значимость эффектив-

ной организации взаимосвязанного обучения чтению и аудированию определяется необходимостью оптимизации приема и переработки студентами и будущими специалистами все возрастающих объемов информации, поступающей по зрительному и слуховому каналам.

В структурную организацию речевой деятельности входит побудительно-мотивационный, аналитико-синтетический и исполнительный уровни. Первый реализуется сложным взаимодействием потребностей, мотивов и цели действия. Второй уровень составляют этапы смыслового прогнозирования, вербального сличения, установления смысловых связей между словами и смысловыми элементами и этап смыслоформулирования. Функцией третьего уровня является понимание текста [Зимняя, 1973, с. 66].

В работах психологов подчеркивается, что реализация данной общей схемы имеет ряд специфических особенностей для чтения и аудирования. Это объясняется, прежде всего, спецификой условий, в которых осуществляются эти виды речевой деятельности. Отмечаются наиболее сложные условия протекания слуховой рецепции [Ильина, Клычникова, 1979, с. 43]:

- отсутствие у аудитора возможности регулировать деятельность, что связано с последовательным поступлением речевых сигналов, однократностью восприятия, заданным темпом восприятия;
- напряженная психическая деятельность, вызывающая быстрое утомление;
- характер воздействия звучащей речи по сравнению с письменной.

Соответственно аудирование по сравнению с чтением более трудный способ получения информации. Однако устной коммуникации присущи такие особенности, которые отсутствуют в письменной коммуникации и оказывают слушающему значительную помощь, например, интонация, жесты, выражение лица говорящего и т. д. Все условия в реальном процессе речевой коммуникации выступают в комплексе, во взаимодействии. Те из них, которые затрудняют процесс рецепции, уравновешиваются другими условиями, обеспечивающими большую легкость протекания процесса восприятия и понимания речи [Burne, 1976, с. 8].

Взаимосвязанное обучение рецептивным видам речевой деятельности позволяет привнести в учебный процесс элементы реальной коммуникации путем сочетания различных условий, характерных для чтения и аудирования. Использование умения целенаправленного их ком-

бинирования должно облегчить процесс рецепции как во время обучения, так и при участии в профессиональной коммуникации. Поэтому в связи с условиями реализации данной структурной организации чтение и аудирование положительно влияют друг на друга на всех этапах.

Предметом (смысловым содержанием) рецептивных видов речевой деятельности является чужая заданная мысль. Этот предмет обуславливает и характер деятельности и ее цель — понимание этой мысли [Зимняя, 1986, с. 9]. В связи с этим следует таким образом обеспечивать предмет, чтобы он стимулировал речевую деятельность учащихся. В этом плане большие возможности предоставляют материалы для чтения. Поэтому можно сказать, что по отношению к предметному содержанию чтение на всех этапах оказывает положительное влияние на аудирование [Клычникова, 1973, с. 181].

Внутри каждого из звеньев общения выступают общефункциональные механизмы: осмысление, память, вероятностное прогнозирование. Овладение одним из видов речевой деятельности облегчает овладение другим, поскольку виды речевой деятельности имеют общие для всех звенья речевого механизма. Следовательно, взаимное влияние чтения и аудирования соотносится с речевыми механизмами [Зимняя, 1986, с. 25].

Интерес и соответственно мотивация овладения чтением и аудированием обычно меняется в процессе обучения. Например, исследования показывают, что студенты 1-го курса в первую очередь хотят научиться говорить на иностранном языке, затем, на втором месте, стоит интерес к слушанию, чтение занимает третье место, а на последнем проявляется интерес к письму [Богданова, 1989, с. 20].

Интерес к чтению возрастает от этапа к этапу. Это можно объяснить тем, что постепенно устанавливаются связи между содержательной стороной учебного материала на иностранном языке и материалом основных дисциплин, поэтому чтение постепенно становится способом получения дополнительной информации по специальности.

Таким образом, можно сделать следующие выводы:

- аудирование способно оказывать положительное влияние на чтение на начальном этапе, затем на последующих этапах положительное влияние на аудирование начинает оказывать чтение;
- и чтение, и аудирование как рецептивные виды речевой деятельности выполняют одну и ту же функцию коммуникации, которая сводится к извлечению информации из звучащего и (или) графического текста.

Источники

Богданова Г.В. Взаимосвязанное обучение рецептивным видам речевой деятельности в неязыковом вузе: Дис. ...канд-та психол. наук. М, 1989.

Зимняя И.А. Задачи формирования личности будущего специалиста в процессе обучения иностранному языку // Профессионально-ориентированное взаимосвязанное обучение всем видам иноязычной речевой деятельности в неязыковом вузе /Методические материалы НМС по иностранным языкам. Пермь, 1986.

Зимняя И.А. Психологическая характеристика слушания и говорения как видов речевой деятельности // Иностранные языки в школе. 1973. № 4.

Ильина В.И., Клычникова З.И. Психологические основы обучения рецептивным видам речевой деятельности // Психологические основы обучения инотсранным языкам в языковом вузе / Сб. научн. трудов МГПИИЯ им. М. Тореза. Вып. 133. М, 1979.

Клычникова З.И. Психологические особенности обучения чтению на иностранном языке. М.: Просвещение, 1983.

Byrne D. Teaching Oral English. London: Longman, 1976.

И.М. Васильева

МЕТОДЫ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ, БАЗИРУЮЩИЕСЯ НА ЗНАНИИ ПСИХОФИЗИОЛОГИЧЕСКИХ МЕХАНИЗМОВ РЕЧИ (ОСНОВНЫЕ ПОЛОЖЕНИЯ ДОКЛАДА)

В докладе дан краткий обзор основных психофизиологических механизмов, обеспечивающих речевую деятельность человека. Описан механизм фонации, предложенный советским лингвистом и психологом Н.И. Жинкиным. Проанализирован процесс порождения речевого высказывания. Отмечены недостатки существующих методов обучения иностранному языку. Проведен подробный анализ метода Розы Рисски (Rose Risski, 1912 г.), главным достоинством которого является формирование иностранной речи обучаемого с учетом анатомических механизмов и психологических закономерностей развития речевой деятельности человека.

Ключевые слова: психофизиологические механизмы памяти и речи; Rose Risski; методы обучения иностранным языкам.

Уже много лет перед преподавателями разных стран мира стоит одна и та же задача: в короткий срок и качественно научить человека иностранному языку. Этой теме посвящены работы многих ученых в области психологии, психолингвистики, психофизиологии и методики обучения иностранным языкам. Однако, несмотря на солидную научно-теоретическую базу, проблема быстрого и качественного обучения иностранному языку остается актуальной [Захарова, Саулов, 2003].

На наш взгляд, качественному обучению способствует знание педагогом психофизиологических механизмов памяти и речи, а скорости

обучения — активность учащегося в процессе обучения. В связи с этим интересны методы, формирующие и развивающие по определенным законам определенные виды речевой деятельности, и предоставляющие обучаемым широкие возможности для индивидуального речеворчества. Попытку создать такой учебник предприняла Роза Рисски (Rose Risski) еще в 1912 г. (см.: [Метод Rose Risski, 1912]). Изучение опыта прошлого может быть полезно не только для создания новых, современных учебников иностранного языка, но и для повседневной работы с учащимися на базе уже существующих учебников.

Но прежде, чем говорить о методе Розы Рисски, следует сказать несколько слов о механизмах порождения речевого высказывания, о механизмах памяти и о видах речи.

Механизмы речи. Любая деятельность человека — это работа его головного мозга, который имеет очень сложное строение. За каждый вид нашей деятельности отвечают определенные центры (скопления нервных клеток в коре головного мозга). Далее, рассеиваясь, эти нервные клетки образуют поля, которые, накладываясь друг на друга, позволяют координировать работу различных систем человеческого организма.

Для осуществления речевой деятельности в коре левого полушария головного мозга имеются три центра — слуховой (центр Вернике, обеспечивающий понимание воспринимаемых слов), зрительный (понимание письменной речи) и двигательный (центр Брока, обеспечивающий произнесение слов). Разумеется, их выделение в известной мере условно, поскольку в основе речевой деятельности лежит объединяющее работу этих центров функционирование коры в целом [Леонтьев, 1970].

Наиболее разработан к настоящему времени вопрос о порождении и восприятии фонетической стороны речи. Если представить ее механизм в упрощенном виде, то он выглядит так: при произнесении звука от центра Брока по нервным путям идут три потока импульсов, один — к артикуляционному аппарату, заставляя его принять определенное положение, другой — в дыхательные мышцы, третий — к гортани, заставляя находящиеся там голосовые складки колебаться под действием струи воздуха. Синхронная работа этих трех систем позволяет произнести звук. Затем по обратной связи импульсы поступают в слуховой анализатор (центр Вернике), который осуществляет контроль акустического результата произнесения [Жинкин, 1958]. Многократное выполнение этих программ лежит в основе так называемо-

го приобретенного поведения, или, другими словами, условных рефлексов, динамических стереотипов, которые позволяют говорящему, не задумываясь, произносить тот или иной звук, а затем — слово или фразу. Речевая деятельность в целом представляет собой сложную систему таких динамических стереотипов [Леонтьев, 1970]. При порождении речи на родном языке материальный носитель значения почти не осознается, а вот при обучении иностранному языку, особенно на первых порах, необходимо формировать, вырабатывать речедвигательные навыки, условно-рефлекторные связи, стереотипы, речь о которых шла выше.

Механизмы памяти. Хотя «все ныне существующие представления и гипотезы о нейрофизиологических основах памяти не являются до конца изученными и доказанными» [Механизмы памяти и забывания, 2001], многие ученые различают кратковременную и долговременную память. В процессе обучения иностранному языку важно, чтобы информация из кратковременной переходила в долговременную память и оставалась там как можно дольше. За долговременную память отвечает внешний слой головного мозга — кора. Там при помощи химических и электрических импульсов «общаются» между собой миллиарды нервных клеток. «То, что мы считаем воспоминаниями, на самом деле устоявшиеся связи нервных клеток, находящихся в самых разных областях коры» [Механизмы памяти, 2002]. Однако, если этими связями не пользоваться, они быстро ослабевают и исчезают. Считается, что для прочного запоминания новых слов или фраз требуется несколько дней (как минимум четыре). Причем создатели мнемотехники, например, системы «Джордано» [Система запоминания «Джордано»], утверждают, что многократное считывание для запоминания бесполезно. Запоминание происходит только тогда, когда мы повторяем материал по памяти [Козаренко, 2008]. Минимальное количество повторений — от четырех до семи, как считают психологи. Но это касается информации на родном языке. Для иностранного языка готовое запоминающее устройство обычно не создано, поэтому для выработки автоматического навыка пользования звуком, словом или фразой повторений нужно гораздо больше [Кабардов, 2003]. Плохо действует на память и перегрузка информацией. Когда у человека не остается времени на размышления и раздумья по поводу происходящего, информация не задерживается в памяти [Рубинштейн, 1998].

Внешняя и внутренняя речь. Внешняя речь — это речь устная (монологическая и диалогическая) и письменная. Монологическая и

письменная речь являются самыми сложными видами речи, требующими особой подготовки и планирования [Рубинштейн, 1998]. В процессе обучения иностранному языку мы, в первую очередь, формируем устную речь, в частности диалогическую. Диалогическая речь в повседневном разговоре не планируется, это речь поддержанная. Реакция собеседников часто мгновенна, у них нет времени на шлифовку фраз. Следовательно, снова подтверждается необходимость наличия в речевой системе человека сформированных заранее динамических стереотипов. Внутренняя речь — это словесная оболочка мышления [Гальперин, 1957]. Она развивается из речи внешней [Выготский, 2003]; следовательно, развитие внешней речи способствует развитию мышления человеческого индивидуума. Таким образом, при обучении иностранному языку формирование внешней речи становится предпосылкой для возможности мыслить на этом языке.

Метод Розы Русски. Учебник представляет собой узконаправленный самоучитель, адресованный определённой аудитории — взрослым, умеющим читать по-французски. Метод преследует четкую цель — научить бегло, свободно и уверенно говорить, а также мыслить на французском языке.

Это достигается путем побуждения к речетворчеству в области создания фраз, необходимых для поддержания беседы на любую тему, и путем прочного закрепления лексического и грамматического материала с помощью многократного проговаривания (до 10 раз) создаваемых фраз вслух. Такое проговаривание формирует уже известные нам динамические стереотипы в коре головного мозга.

В учебнике нет привычных заданий-упражнений. В каждой главе учащемуся предлагается некое лексическое поле и грамматический инструмент для составления фраз, выражающих ту или иную мысль.

Например, в первой главе дается спряжение глагола *être* в настоящем времени и слова, выражающие состояние или качество, а также некоторые другие, способствующие конструкции несложных фраз [Метод Rose Risski, 1912]. Для примера автор дает несколько калькированных фраз на русском языке типа «она (есть) красива, даже очень красива, но она (есть) зла», предлагая учащемуся затем составлять собственные фразы из предложенного речевого материала, терпеливо и многократно проговаривая их для достижения беглости и свободы их произнесения.

Во второй главе автор учебника знакомит со спряжением глагола *être* в *imparfait*, добавляет лексику, приводит немногочисленные фра-

зовые примеры и снова требует составлять собственные фразы, используя знания первой и второй глав, то есть строить фразы в разных лицах, в двух временах, расширяя фразу до пределов возможности. Так, на втором уроке учащийся уже может составить фразы типа: «Он злой и неблагодарный, очень ленив и недоволен, поэтому всегда один»; «Она была красива, добра, скромна, всегда очень уважаема, деятельна и жива и часто бывала за границей».

В третьей и четвертой главах госпожа Рисски знакомит с формами *passé composé* и *futur simple* глагола *être*, его формами повелительного наклонения, вопросительным предложением, приводит примерные фразы и требует составлять собственные уже в шести формах, в разных лицах. Требование многократного проговаривания составляемых фраз остается неизменным на протяжении всего курса обучения.

Точно также отрабатывается глагол *avoir*, и автор предлагает учащемуся использовать в своих фразах уже два глагола во всех изученных формах. Затем вводятся глаголы первой группы, и очень скоро к формам *présent*, *imparfait*, *passé composé*, *futur simple*, *impératif* добавляются формы *conditionnel* и *gérondif*. Аналогично изучаются глаголы второй и, последовательно, третьей групп.

Как видно из приведенных примеров, центральным объектом изучения выбран глагол как необходимая составная часть предложения. Каждый глагол дается в разнообразии форм, чтобы предоставить возможность учащемуся немедленно сравнить эти формы и использовать их в самостоятельной речевой деятельности.

Разумеется, в процессе работы над глаголами автор сообщает о других частях речи и грамматических категориях, расширяет лексику, подводя учащегося к построению диалогов и развернутых бесед, имеющих целью объединить и укрепить в памяти ученика все то, что было разбросано по всему курсу в виде правил и примеров [Метод *Rose Riscki*, 1912]. Реплики одного участника беседы даются на французском языке, а ответные реплики — на русском языке, и их необходимо воспроизвести на французском. За неимением живого собеседника автор предлагает искать человека, говорящего по-французски, в крайнем случае — вообразить себе его, и по желанию варьировать реплики, вносить в них возможное разнообразие. Или самому создавать беседу. Но главное условие — делать это вслух, а не про себя, не в уме! Темы бесед самые разные, взятые из повседневной жизни. Иногда предлагаются *conversations à réciter* — маленькие рассказы на французском

языке, включаются так называемые идиомы (непереводимые французские выражения) и пословицы.

Заканчивая свои лекции, госпожа Риски обращается к ученикам со словами: «На протяжении всего курса я неуклонно преследовала цель не столько учить, как *faire apprendre* [побудить, заставить учиться. — И. В.]... ибо, по моему глубокому убеждению, взрослых людей учить бесполезно, они должны учиться сами, и задача учителя сводится лишь к оказанию помощи учащимся. Они должны принимать самое живое участие, работать, вдумываться, изобретать» [Метод *Rose Risski*, 1912, с. 321]. И «...твердо помните одно: *le plus savant, ce n'est pas celui qui a beaucoup étudié, mais celui qui a bien appris* [учен не тот, кто много учился, а тот, кто хорошо научился — И. В.]» [Метод *Rose Risski*, 1912, с. 321].

Подводя итог анализу метода Розы Риски, отметим, наряду с уже упомянутыми достоинствами метода, еще некоторые его положительные особенности:

- учебник Риски — это самоучитель, то есть задача индивидуального подхода к обучению здесь решена априори;
- удивляет простота метода, доступность его изложения и применения. По методике госпожи Риски можно заниматься где угодно, даже не имея учебника под рукой;
- принципу реактивности, согласно которому тот или иной акт (движение, действие, в том числе речевое действие) определяется внешним стимулом [Бернштейн, 1990], в методе Риски противопоставляется принцип активности учащегося от начала и до конца процесса обучения; умственная работа становится творческой;
- в результате активности ученика и многократного проговаривания речевых моделей информация попадает в долговременную память, откуда может впоследствии легко и быстро извлекаться в нужный момент;
- лексический материал учебника не только обеспечивает учащегося прагматическим набором речевых конструкций для повседневной деятельности, но и заставляет задуматься о жизни, общечеловеческих ценностях, что, на наш взгляд, важно всегда, а в наше время, когда практически все обучение превратилось в простое снабжение информацией, особенно. В каких учебниках сейчас можно найти, например, приглашение ответить на такой вопрос: «Вы, который знаете все, вы, который знаете людей, скажите, самолюбие, разве это недостаток, порок?» [Метод *Rose*

Risski, 1912, с. 297]? Или предложение перевести реплику такого типа: «Наблюдайте людей, проникайте в жизнь тех, которые, как вы сказали, видят все в розовом цвете. Они бодро и доверчиво смотрят на жизнь. И тех, которые всегда воображают себя одинокими, несчастными, большими, без доверия к людям, без веры в жизнь, в успех, в собственные силы. Наблюдайте их, и вы увидите, кто из них более силен, кто более приятен, нужен обществу» [Метод Rose Risski, 1912, с. 253]?

- следует также отметить эффект присутствия автора на занятии. В каждой главе своего учебника госпожа Риски обращается к учащемуся, комментирует предлагаемый речевой материал, объясняет, почему он выбран в данный момент обучения, дает подробные советы по его использованию. Создается впечатление прямого общения с автором, что очень важно с психологической точки зрения, особенно, когда обучение происходит самостоятельно, без преподавателя и вне группы.

Что касается минусов метода, то их, на мой взгляд, можно выявить только в процессе применения предложенной методики, проверки ее в действии. Разумеется, некоторые лексические поля необходимо «осовременить». Например, в наше время сложно представить себе человека, которому понадобится фраза: «Ее видели на днях в ложе в театре» или диалог типа:

1. Здесь ли живет господин N?
2. Да, он живет здесь, он дома, но я не знаю, принимает ли он в этот час.

В заключение хочется сказать, даже не имея в своем распоряжении анализируемого учебника, можно использовать на уроках французского языка приемы госпожи Риски, главными из которых является стимулирование самостоятельности речевой деятельности ученика и тщательная шлифовка изучаемых языковых явлений во внешней речи.

Источники

- Бернштейн Н.А.* Физиология движений и активность. М.: Наука, 1990.
- Выготский Л.С.* Мышление и речь // Психолингвистика в очерках и извлечениях. М.: Академия, 2003. С. 257–294. .
- Гальперин П.Я.* К вопросу о внутренней речи // Доклады АПН РСФСР. 1957. № 4. URL:< http://flogiston.ru/library/galperin_talk>.

Жинкин Н.И. Механизмы речи. М.: Академия педагогических наук, 1958.

Захарова Е.Г., Саулов О.Н. О некоторых возможностях полиэкранной технологии в системе интенсивного обучения иностранных языков. Материалы всеукраинской научно-практической конференции. Киев, 23–24 января 2003. URL: <<http://www.intalks.kiev.ua/html/publication/vozmog.shtml>>.

Кабардов М.К. Индивидуально-психологические особенности усвоения иностранного языка взрослыми учащимися при интенсивном обучении. 2003. URL: <<http://www.humanities.edu.ru/db/msg/33811>>.

Козаренко В.А. Все о памяти и способах запоминания. 2008. URL: <<http://mnemotexnika.narod.ru/arch/0102.htm>>.

Леонтьев А.А. Психофизиологические механизмы речи // Общее языкознание. Формы существования, функции, история языка. М., 1970. С. 314–370. URL: <<http://www.philology.ru/linguistics1/leontyev-70.htm>>.

Метод Rose Risski. Французский язык в 10 отдельных заочных лекциях / под ред. Рейнгольда Зоммермейера. СПб., 1912.

Механизмы памяти и забвения. Архив программы Александра Гордона. Эфир 06.11.2001. URL: <<http://www.galactic.org.ua/Prostranstv/nf2.htm>>.

Механизмы памяти // Знание — сила. 2002. № 2. URL: <<http://bookstore.alfaspace.net/Science/Collection.htm>>.

Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. СПб.: Питер, 1998. URL: <<http://azps.ru/hrest/28/5100825.html>>.

Система запоминания «Джордано». URL: <http://www.iamok.ru/podm/profilak_med/pamajt/djordano/djordano.html>.

И.В. Гордеева

СПЕЦИФИКА ПРЕПОДАВАНИЯ ДЕЛОВОГО ЯПОНСКОГО ЯЗЫКА НА ФАКУЛЬТЕТЕ МИРОВОЙ ЭКОНОМИКИ И МИРОВОЙ ПОЛИТИКИ НИУ ВШЭ

Доклад посвящен сравнительно новому для российских вузов аспекту преподавания — методике преподавания делового японского языка. Целями данного курса являются подготовка студентов к работе в специфической японской профессиональной среде, изучение конкретных ситуаций и делового этикета в Японии, а также изучение социально-экономической терминологии и закрепление ее с помощью специальных экономических текстов. В работе даются характеристики учебных пособий и оптимальных способов для усвоения предлагаемого материала.

Ключевые слова: деловой японский язык; аспекты; социально-экономическая терминология; японский бизнес-этикет.

Прежде всего необходимо подчеркнуть значимость изучения японского языка в Научно-исследовательском университете «Высшая школа экономики» в контексте стоящих перед нашей страной задач по укреплению отношений со столь важным для России дальневосточным соседом, как Япония. За последние годы в развитии политических и экономических связей с Японией достигнуты существенные позитивные сдвиги. Тем не менее нынешний уровень этих связей далеко не соответствует потенциалам сторон. Свой вклад в упрочение конструктивного сотрудничества с Японией призваны внести выпускники НИУ ВШЭ, которые будут работать на японском направлении.

Преподавание японского языка в неязыковом вузе имеет свои особенности и, я бы сказала, свои трудности. Иностраный язык

в НИУ ВШЭ изучается как прикладная дисциплина с учетом того, что владение им является необходимым и обязательным компонентом профессиональной подготовки, а в дальнейшем — и успешной деятельности современного экономиста-международника. Поэтому курс иностранного языка носит специальный, профессионально-направленный характер, преследует цель снабдить наших выпускников необходимым уровнем языковой подготовки, позволяющим эффективно справляться с поставленными перед ними служебными задачами, работать и жить за рубежом, успешно осуществлять профессиональное общение с иностранными партнерами.

Такие задачи требуют составления принципиально отличающегося по своему содержанию учебного материала, эффективной организации учебного процесса, введения изучения — помимо общелитературного языка — специальных, целенаправленных аспектов по конкретным направлениям будущей деятельности выпускника.

В соответствие с целями и задачами подготовки экономиста-международника курс японского языка как основного на факультете мировой экономики и мировой политики рассчитан на четыре года обучения (I–IV курсы), на него отводится восемь часов в неделю. Деление на аспекты происходит не сразу, полтора года студенты занимаются изучением основ общелитературного японского языка по учебнику «Читаем, пишем, говорим по-японски» Е.В. Струговой и Н.С. Шефтелевич. Данный учебник не является базовым в языковых вузах, но наиболее подходит нам по количеству часов, отведенных на изучение японского языка в нашем университете.

Из-за ограниченности часов обучения по сравнению с языковыми вузами мы не имеем возможности ввести достаточно полный курс грамматики и лексики перед переходом к чтению самостоятельных текстов по профилю, многие темы остаются неохваченными. Этот недостаток стараемся восполнить на старших курсах, когда происходит деление на аспекты, и мы переходим к изучению специализированных текстов.

Процесс обучения предполагает сочетание аудиторной и внеаудиторной самостоятельной работы, поскольку именно дополнение аудиторной работы самостоятельной деятельностью студентов способствует развитию их творческой активности, как при овладении, так и в практическом использовании полученных знаний в процессе коммуникации. Студенты не должны ограничиваться только непосредствен-

ным изучением языка, а им следует стремиться получить знания об общественном и политическом строе изучаемой страны, ее экономике, культуре и других важных аспектах повседневной жизни.

Для эффективной самостоятельной работы важно, кроме традиционных средств обучения, использовать Интернет, интерактивные мультимедийные программы, которые приспособлены к различным стилям обучения и индивидуальному темпу усвоения материала. Большое значение имеет также общение с носителями языка.

Итак, в конце второго курса и на третьем происходит деление на аспекты — деловой японский язык и язык СМИ (средств массовой информации), а на четвертом курсе — на деловой японский язык и японский язык для специальных целей (*Japanese for Special Purposes*).

Цели курса «Деловой японский язык» видятся следующим образом: изучение социальной экономической терминологии и закрепление ее с помощью специальных же текстов, статей из японских газет и Интернета. Вторая основная задача — подготовка студентов к работе в специфической японской профессиональной среде, изучение конкретных ситуаций и делового этикета в Японии.

Для решения первой задачи мы используем в качестве основного учебник Р. Судзуки, А. Хадзикано, С. Катаока «*Business Kanji*» («Иероглифы для бизнеса»). Он состоит из набора терминов, наиболее часто употребляемых в японских СМИ, таких, как японская экономическая газета «*Нихон кэйдзай симбун*», и в других газетах. В каждом уроке лексика скомпонована по определенному принципу, например: ёку цукаварэру мэйси, до:си (часто используемые существительные, глаголы) [Судзуки, Хадзикано, Катаока, 1999, с. 46, 49], хито-ни кансуру котоба (слова, имеющие отношение к деятельности людей) [Судзуки Хадзикано, Катаока, 1999, с. 16] и др. К словам даются примеры словоупотребления, которые отрабатываются самостоятельно дома, а затем проверяются на занятии. Кроме того, к каждому слову (в одном уроке их около 30) студенты должны самостоятельно подобрать подходящий пример с помощью словаря. (Я рекомендую интернет-словарь на японском образовательном сайте ALC.co.jp. При вводе слова на этом ресурсе разворачивается несколько страниц с примерами словоупотребления. Например, для слова сэйсаку (политика) сайт дает более 20 страниц со словосочетаниями, предложениями и даже отрывками текста.) Студенты не обязаны запоминать точное написание терминов, но должны узнавать их, знать чтение и перевод, что проверяется с помощью контрольных работ на каждом третьем занятии. После того

как студенты наберут определенное количество специальной лексики (примерно через 10 уроков), для ее закрепления дополнительно вводится учебник «Кэйдзай ё:го дзитэн» («Словарь экономических терминов»), содержащий короткие статьи по основным экономическим темам, таким как «Японская экономика», «Макроэкономика», «Микроэкономика», «Инфляция», «Дефляция», «Реструктуризация» и т. д. Темы, затронутые в этом учебнике, становятся основой топиков для госэкзамена.

Что касается нашей второй задачи — ознакомление студентов с бизнес-этикетом, — то здесь параллельно с первым учебником, мы вводим учебник «Бидзинэсуман моногатари» («Повесть о бизнесмене»), повествующий об иностранце, поступившем на работу в японскую торговую компанию. Учебник построен в форме диалога иностранца Ро, прибывшего из Банановой республики, с работодателем, сотрудниками своей фирмы и фирм-партнеров. Обыгрываются различные бизнес-ситуации внутри фирмы (сянай) и за ее пределами (сягай). Учебник также дает короткие справки о поведении японцев на работе, внешнем облике, дресс-коде, общении вне работы, описании мест, где японские служащие любят обедать. Таким образом учащийся получает бесценную информацию о повседневной жизни японской фирмы. В диалогах используется специальная вежливая лексика (кэйго) для различных ситуаций, что является характерной особенностью японской бизнес-среды. Учебник делится на несколько тем: первый день на работе (отрабатываем приветствие (дзикосекай) [Бидзинэсуман... 1996, с. 8–10]; визиты [Бидзмнэсуман... 1996, с. 11–15]; телефонные разговоры [Бидзинэсуман... 1996, с. 30, 41, 52]; внутреннюю и внешнюю деловую переписку [Бидзинэсуман... 1996, с. 82, 86]; деловые переговоры [Бидзинэсуман... 1996, с. 76]; командировки и др. Для закрепления темы мы используем ролевые игры, аудиоматериалы. Студентам дается задание, которое они должны подготовить, а затем выйти к доске и обыграть его. Остальные студенты также участвуют в сценке, в качестве, например, рядовых сотрудников фирмы [Ёнэда, Фудзии, Сигэно, Икэда, 1998, с. 84]. После этого студенты прослушивают аудиозапись с похожей ситуацией. Можно дополнительно использовать и учебники, например, вышеупомянутый «Бидзинэсумано тамэ-но нихонго» («Японский для бизнеса»), к которому имеются аудиоматериалы. Хорошие учебники с аудиоматериалами выпускает правительство Японии для иностранцев, отъезжающих в Японию по различным программам, в частности по программе JET (Japan

Exchange and Teaching Program). Их можно найти в представительстве Японского фонда в Библиотеке иностранной литературы.

На четвертом курсе студенты переходят к более сложным темам, чтению японских газетных статей по социально-экономической тематике, статей о политике, экономике и социологии в общественно-политических журналах, Интернете и других источниках. Студенты проводят дискуссии, «круглые столы» по заданной тематике, готовят топики для сдачи госэкзамена.

Что касается учебников российских авторов, мы используем некоторые уроки, связанные с экономикой, из учебника «Читаем и переводим японскую газету» Н.В. Раздорской и на четвертом курсе — книгу «Экономика и финансы» В.В. Ананьева.

Трудности курса «Деловой японский язык» заключаются в сравнительной новизне преподавания этого аспекта в российских вузах, практически полном отсутствии пособий и материалов на русском языке, неимении студентами японских оригинальных материалов (студенты занимаются по копиям). С другой стороны, преподаватель может найти для себя и множество положительных моментов в ведении такого курса: возможность проявления инициативы, воображения, самостоятельности в выборе тем и материалов для обучения. Кроме того, возникает необходимость разработки учебных и методических пособий, что способствует развитию творческого потенциала преподавателя. Студентам, как правило, нравится изучать данный аспект, так как они видят для себя практическую пользу, получают возможность проявлять свои творческие способности, знакомятся с деловой культурой изучаемой страны.

Использование новых технологий с правильно выбранными учебниками и методиками обучения повысит мотивацию студентов, активизирует их интеллектуальные способности и, тем самым, интенсифицирует процесс преподавания японского языка в экономических вузах.

Источники

Ананьев В.В. Японский язык: экономика и финансы. Москва: Восток-Запад, 2004.

Бидзинэсуман моногатари. Токио: Бондзинся, 1996.

Ёнэда Р., Фудзии К., Сигэно М, Икэда Х. Бидзинэсу-но тамэ-но нихонго. Токио: 3A Corporation, 1998.

Кэйдзай ё:го дзитэн. Япония: Оокура сангё, 2000.

Раздорская Н.В. Читаем и переводим японскую газету. Москва: Восток-Запад, 2006.

Судзуки Р., Хадзикано А., Катаока С. Business Kanji. Япония: Tuttle Shokai, 1999.

© Гордеева И.В., 2011

КОГНИТИВНО- ЛИНГВИСТИЧЕСКИЙ ПОДХОД В ОБУЧЕНИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ЛЕКСИКЕ

В статье рассматриваются способы отбора и презентации терминологической лексики на примере темы «Слияния и поглощения». В теоретической части статьи описываются два типа знаний — эпистемологические и процедурные на основе которых вырабатываются когнитивная и лингвистическая компетенции. Кратко суммируются основные положения конструктивистской модели обучения, основной целью которой является формирование «личностного конструкта», и демонстрируются возможности когнитивного моделирования учебного материала для достижения этой задачи. Автор вводит понятие когнитивной модели, отражающей понятийную систему определенной области знаний и связи между ее элементами, как дидактического приема введения и объяснения новой терминологической лексики.

Ключевые слова: *эпистемологические и процедурные знания; конструктивистская модель обучения; личностный конструкт, терминологическая система; когнитивное моделирование; когнитивная модель; вербализация понятий.*

При обучении коммуникации на иностранном языке возникают две задачи: что сказать и как сказать. Если при обучении общелитературному языку преподаватель чаще всего исходит из того, что обучающийся знает, что сказать, и задача преподавателя — научить наиболее адекватному способу выражения своих мыслей с учетом сложившейся ситуации (ролевой, социальной, культурной и так далее), то при обучении профессиональной коммуникации задача усложняется тем, что во многих случаях обучающийся имеет довольно смутное представ-

ление о содержательной стороне изучаемой области знаний. На преподавателя возлагается двойная обязанность: обеспечить понимание концептуального содержания (сформировать когнитивную компетенцию) и помочь освоить профессиональные способы выражения соответствующей понятийной системы (сформировать лингвистическую компетенцию).

В современной дидактике различают два основных типа знаний: «Я ЗНАЮ, ЧТО» и «Я ЗНАЮ, КАК». К первому типу знаний, которые называются эпистемологическими, или пропозициональными, относится усвоение фактологии, включающей сведения о базисных элементах и понятиях, которыми учащийся должен овладеть по изучаемой дисциплине, и формирование когнитивно-концептуальной картины мира, то есть осознание взаимосвязи базисных элементов в пределах более широкой структуры, позволяющей им функционировать вместе. Ко второму типу относятся так называемые процедурные знания, связанные с умениями, навыками и методами использования знаний первого типа. Кроме того, второй тип включает метакогнитивные знания, подразумевающие овладение стратегиями и умениями «схватывать», содержание поступающей информации и отбирать только ту, которая необходима для достижения поставленных целей [Anderson et al., 2001]. В случае обучения профессиональному языку необходимо обеспечить усвоение как терминологических, так и понятийных систем, и научить пользоваться приобретенными компетенциям и при продуцировании дискурсов разной степени сложности и понимании письменных текстов и звуковой информации на иностранном языке.

Когнитивная наука, включающая несколько самостоятельных дисциплин, объединенных общим интересом к закономерностям познания, мыслительной деятельности по усвоению, хранению и извлечению знаний, открывает новые перспективы и для лингводидактики. Когнитивистика утверждает, что лингвистические знания ничем не отличаются от любого иного рода знаний, а, следовательно, подчиняются тем же закономерностям усвоения, запоминания и использования, что и знания в любой другой науке. В человеческом мозгу информация об объективном мире отражается в виде субъективных ментальных репрезентаций разной степени отвлеченности: от изоморфных до полностью произвольных. На их основе формируются понятия, объединяющиеся в понятийные системы, способные организовывать и классифицировать любой аспект человеческого опыта и лежащие в основе коммуникации: продуцирования дискурсов для передачи опре-

деленного смыслового содержания. Язык предоставляет говорящему различные способы кодификации (вербализации) этих понятий. При изучении второго языка обучающийся должен сформировать новые ментальные репрезентации и развить умения и навыки использования их в разных ситуациях [Contemporary Linguistics, 1997, p. 535]. Когнитивная психология постулирует существование двойной кодификации у двуязычных людей [Paivio, 1990].

Современная конструктивистская теория обучения исходит из того, что процесс усвоения знаний – это индивидуальный процесс, предполагающий активное участие обучаемого в приобретении знаний. Она в большой степени основывается на идее Дж. Келли о «личностном конструкте», под которым понимаются когнитивные средства конструирования или интерпретации жизненных событий [Kelly, 1955]. Личностный конструкт – базовая единица ментальной когнитивной структуры, которую обучающийся целенаправленно формирует в процессе познания/обучения и через которую воспринимает и оценивает новую информацию. Более поздние исследования в области психологии [Ericsson, Smith, 1991; Hoffman, 1992] показали, что люди с развитыми личностными конструктами, т.е. имеющими более сложную иерархическую организацию и более многочисленные связи между элементами, быстрее извлекают нужную информацию из памяти, быстрее обрабатывают новую информацию, быстрее превращают ее в знания. Личностные конструкты сугубо индивидуальны, могут основываться на заблуждениях, ошибочных представлениях и оценках, поэтому роль преподавателя – помочь сформировать стандартную модель в соответствии с программными требованиями и показать пути перехода к более сложным конструктам. Когнитивная модель обучения [Derry, 1994] проливает свет на особенности усвоения новых знаний и подчеркивает особую значимость необходимых предварительных знаний, с помощью которых интегрируются новая информация. В практике преподавания иностранного языка для специальных целей при прохождении какой-либо темы преподаватель может столкнуться с двумя возможными ситуациями. Студент имеет предварительные знания в изучаемой области, поэтому задача учителя облегчается, и работа состоит в обучении новым способам вербализации знаний. Если же таковые знания отсутствуют, то формирование концептов и их кодификация происходит практически одновременно.

Ни в одной другой области связь языка и мышления не проявляется так ярко и со всей очевидностью, как в терминологических систе-

мах. И в онтогенезе, и в филогенезе язык служит инструментом умственного развития человека [Piaget, 1937], [Выготский, 1999], [Фоллмер, 1998], выступает в качестве опоры мышления и теоретического познания, выполняя эпистемологическую функцию, является инструментом организации, переработки, передачи информации и хранения знаний, закрепленных в лексических единицах [Contemporary Linguistics, 1997, p. 279]. Но только для терминов постулируется приоритетная роль лежащего в основе его понятия. Так, первый из пяти принципов классической Венской школы первый гласит: «Терминология начинается с понятия (концепта)» [W ster, 1974]. Исследования взаимодействия языка и мышления со стороны когнитивной лингвистики позволило рассматривать язык как форму энциклопедического знания о мире, а значение слова приравнять к его концептуализации [Cognitive Linguistics, 2006, с. 30].

Терминология, относящаяся к сфере профессиональных интересов, является не только носителем концептуальных значений, но и основой профессиональной коммуникации, поскольку слово, обозначающее научное понятие, как когнитивно-коммуникативная единица обеспечивает общую когнитивную среду [Sperber, Wilson, 2002, p. 38], в рамках которой только и может состояться успешное общение. Для студентов экономических вузов бесспорный интерес представляют такие области, как экономика, банковские услуги, биржевая деятельность, маркетинг и т. д.. Однако даже беглый взгляд на упомянутые терминологические системы показывает, что необходимо выработать особый подход к «отбору, последовательности и презентации материала, ибо нельзя научить всему и сразу» [Кэтфорд, 1989, с. 366]. Трудность отбора учебного материала заключается в особенностях современных терминологических систем, являющихся очень неоднородными. Каждая система имеет ядро, состоящее из собственно терминов, например, *put*, *call*, *merger*, *LBO* и др. Однако вовлечение огромного числа профессионалов из смежных областей (экспертов, аналитиков, инвестиционных банкиров, бывших управляющих, журналистов) в популяризаторскую и просветительскую деятельность, направленную на среднего носителя языка, породило появление огромного массива квазитерминов — ярких, образных слов и выражений, используемых в средствах массовой информации при обсуждении проблем, связанных с бизнесом, или в многочисленных пособиях и рекомендациях. Так, аналитик, описывая поглощение знаменитой британской компании Cadbury американкой компанией Kraft, пишет: «...The war of words

over the first approach and before a formal hostile bid (“bear hug”) served to destabilize the share register» («Словесная перепалка, вспыхнувшая из-за первоначальных условий выкупа акций, вызвала серьезную дестабилизацию реестра акционеров еще до того, как компания попала в “медвежьи объятия” поглощающей компании») (см.: The Economist. 2010. March 27). Выражение «медвежьи объятия» означает, что была предложена такая высокая цена за акции, что руководство компании не смогло устоять и посоветовало акционерам продать акции, в результате чего после 187(!) лет успешной деятельности британская компания прекратила свое существование.

Следующую группу слов составляют жаргонизмы, то есть выражения, употребляемые профессионалами в общении друг с другом и не предназначенные для широкого пользования. На языке брокеров слово *investor* приобретает уничижительную коннотацию, когда дилер не успевает в течение торговой сессии продать какой-либо пакет акций: «Hey, the market is closing in few minutes, are you going to sell the stock, or become an *investor*?» — «Послушай, торги вот-вот закроются, ты собираешься продавать эти акции или заделаешься инвестором?».

Наконец, терминологизмы — термины или жаргонизмы, перешедшие в общелитературный язык. Термин *bottom line*, в бухгалтерии означает «итоговый результат», то есть итоговая строка счета прибылей и убытков в годовом отчете. В общелитературном языке это словосочетание стало означать «в сухом остатке, вывод». Например, обсуждая отношения России с Европой, эксперт, подводя итог, сказал: “...*Bottom line is trust*” (В конце концов, нам нужно доверие) (CNN. 2010. May 22.).

В современной лингводидактике программы обучения для достижения коммуникативных целей подразделяются на глобальные (все-сторонне развивающие коммуникативную компетенцию), модульные (развивающие умения в определенной области), взвешенные (неравномерно развивающие умения в разных областях) и частичные (развивающие только отдельные умения, игнорируя остальные). В силу ограниченности учебных часов в неязыковом вузе первоочередной целью обучения представляется модульная программа и формирование базового уровня знаний, который и с эпистемологической? и функциональной точек зрения приоритетен по отношению ко всем остальным уровням в том, что облегчают протекание процессов распознавания и усвоения новой информации и формируют определенную легкость вербализации. В свете этого ключевые термины подлежат обязательному усвоению, знание же квазитерминов, какими бы интересными

они ни были, не может являться обязательным. Предоставив в этом случае обучающимся свободу выбора, мы культивируем их соучастие (empathy) в процессе приобретения знаний и освоении новых ментальных репрезентаций

Мы предлагаем использовать когнитивное моделирование для формирования пропозициональных знаний. Когнитивная модель отражает понятийную систему, соотносящуюся с определенной областью знаний, и устанавливает связи и их тип между понятиями, входящими в нее. «Когнитивная модель — это связная структура нелингвистических знаний, а лексические единицы являются средством (*vehicle*), обеспечивающим доступ к этим знаниям» [Evans, 2009, p. 199]. Когнитивное моделирование позволяет структурировать понятийные пространства, используя такие характеристики, как тема, агенты, действия, инструменты, часть, цель и т. д. В настоящей статье на материале маленькой, компактной понятийно-терминологической системы — M & A (Mergers and Acquisitions — слияния и поглощения) — мы постараемся показать возможности такого моделирования.

Отношения агентов и их действия можно представить следующим образом: компания-захватчик предпринимает ряд действий по захвату или официальному приобретению другой компании, компания-мишень также располагает целым арсеналом стратегий и тактик, позволяющей ей избежать нежелательного поглощения. Ядро исследуемой терминологической системы состоит из следующих членов: THE ACQUIRING COMPANY, (BIDDER), THE TARGET (агенты); MERGE, ACQUIRE, TAKE OVER, (RE)PURCHASE, SELL, BUYOUT, MAKE A BID / TENDER OFFER, DIVEST, STRIP, RAID (действия); MERGER, ACQUISITION, HOSTILE / FRIENDLY TAKEOVER, LBO (leveraged buyout), DIVESTITURE, COSOLIDATION, ASSET STRIPPING (результат действий); CASH, STOCK (SHARES), PREMIUM, CONSIDERATION (оплата); SYNERGY (цель). Данные лексические единицы составляют *ядро* системы и в основном представляют собой собственно термины. Овладение ядром данной системы формирует базовый уровень знаний, что позволяет понимать специализированные учебники, тексты газетных и журнальных статей, описывающих слияния и поглощения, и самим продуцировать высказывания по данной теме.

В рамках настоящей статьи возможен лишь беглый взгляд на способы вербализации действий, предпринимаемых одним из агентов — компанией-захватчиком. Приобретающая компания может сделать

официальное предложение о покупке (*bid/tender offer*), однако может преподнести неприятный сюрприз на выходные (*Saturday night special* — специальное блюдо), объявив о намерениях захвата в субботу вечером, дабы избежать шумихи, или начать с мягкого шантажа (*Green[back+black] mail* — «зеленая почта»), скупив на рынке акции компании-мишени, компания-захватчик предлагает выкупать эти акции по более высокой цене или подвернуться захвату. Такая тактика известна также как *bon voyage bonus* (плата за приятное путешествие) или *goodbye kiss* (прощальный поцелуй). «Захватчик» может перенести действия на общее собрание акционеров и попытаться заручиться голосами тех, кто голосует по доверенности, и с их помощью избрать лояльный для себя совет директоров (*Proxy fight/battle* — борьба за голоса), или сделать совету директоров такое предложение, от которого невозможно отказаться (*Bear hug* — медвежья объятия), предложив значительную сумму сверх рыночной стоимости акций (*premium*). Используется также стратегия массивной скупки акций в момент открытия биржи (*Dawn raid* — атака на расвете). К тому моменту, как компания-мишень узнает о покупке акций, будет уже поздно что-либо предпринимать. В данной сфере деятельности кипят поистине шекспировские страсти: одна из стратегий захвата называется *Lady Macbeth strategy* — стратегия леди Макбет. Компания-захватчик находит третью компанию, которая соглашается выдать себя за друга компании-мишени (*White knight* — белый рыцарь), войти в доверие и уговорить последнюю продать акции ей, а затем показывает свое истинное лицо и передает все акции поглощающей компании.

Как видно из описания, квазитермины служат для характеристики, конкретизации и оценки ключевого понятия «враждебный захват». В основе их образования лежит семантический перенос или концептуальная интеграция, то есть соположение понятий из различных областей (военной, литературной и т. д.). При помощи семантических переносов носители языка объединяют знания из разных областей, чтобы понять и выразить новые идеи [Coulson, 2001, p. 115]. Но надо помнить, что эти переносы осуществляются в рамках социально-культурного контекста и определенной парадигмы знаний, поэтому не всегда могут быть понятны носителю иной культуры.

Достоинством когнитивного моделирования является то, что оно отражает понятийную систему, соотносящуюся с определенной областью знаний, и связи между ее элементами, и помогает интегрированию знаний, которые, как известно, хранятся в долговременной памяти не как списки статей энциклопедии, а как организованная сеть

взаимно соотнесенных «свернутых» пропозиций. Когнитивное моделирование облегчает переработку новой информации и способствует установлению связей с уже существующими знаниями. Мы полагаем, что модульные программы обучения в совокупности с когнитивным подходом могут дать хорошие результаты.

Источники

- Выготский Л.С.* Мышление и речь. Изд. 5-е, испр. М.: Лабиринт, 1999.
- Кэтфорд Дж. К.* Обучение английскому языку как иностранному // Новое в зарубежной лингвистике. Вып. XXV. Контрастивная лингвистика. М.: Прогресс, 1989. С. 366–385.
- Фоллмер Г.* Эволюционная теория познания: врожденные структуры познания в контексте биологии, психологии, лингвистики, философии и теории науки. М.: Интер Национес, 1998.
- Anderson R.C. et al.* Four Types of Knowledge // Scribd. 2001. URL: <<http://www.scribd.com/doc/14554355/Knowledge-Types-Revised>> [Accessed 15.05.2010].
- Cognitive Linguistics: Basic Readings.* Berlin: Mouton de Gruyter, the Hague, 2006.
- Contemporary Linguistics.* London; New York: Longman 1997.
- Coulson S.* Semantic Leaps. Frame Shifting and Conceptual Blending in Meaning Construction. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.
- Derry S.* Cognitive Model of Learning // Longleaf.net. 1990. URL: <<http://www.longleaf.net/ggrow/StrategicReader/StratModel.html>>. [Accessed 15.05.2010].
- Ericsson K.A., Smith J.* (eds). Toward A General Theory Of Expertise: Prospects and Limits. New York: Cambridge University Press. 1991.
- Evans V.* How Words Mean: Lexical Concepts, Cognitive Models and Meaning Construction. Oxford: Oxford University Press, 2009.
- Hoffman R.R.* The Psychology of Expertise: Cognitive and Empirical Research. New York: AI.; Springer-Verlag, 1992.
- Kelly G.A.* Principles of Personal Construct Psychology. New York: Norton 1955.
- Paivio A.* Mental Representations: A Dual Coding Approach. Oxford: Oxford University Press. 1990.
- Piaget J.* La construction du réel chez l'enfant, Paris: Delachaux et Niestlé, 1937.
- Sperber D., Wilson D.* Relevance: Communication and Cognition. 2nd ed. Oxford: Blackwell Publishing House, 2002.
- Wüster E.* General Terminology Theory — Fine Line between Linguistics, Logic, Ontology, Information Science and Business Sciences // Linguistics. 1974. No. 119. P. 61–106.

О.Л. Королева,
С.М. Маслова,
Т.Б. Садикова,
Е.Н. Халезова

САМОСТОЯТЕЛЬНАЯ РАБОТА СТУДЕНТОВ И ПУТИ ЕЕ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ

В статье поднимается вопрос о самостоятельной работе студентов и предлагаются разные трактовки этого понятия, а также рассматриваются положительные стороны хорошо организованной самостоятельной работы студента. Важными составляющими самостоятельной работы являются умения пользоваться всеми ресурсами, предлагаемыми библиотеками и работать в компьютерной лаборатории. Наиболее распространенными видами деятельности в данном случае оказываются чтение и письмо.

Ключевые слова: самостоятельная работа студентов; формирование умений и навыков; мотивация; библиотека; компьютеризация образовательного процесса; чтение; письмо.

Эффективное владение иностранным языком (ИЯ) как средством, обеспечивающим потребности социально-культурной деятельности, предполагает, прежде всего, умение самостоятельно работать над изучением языка, поддерживать и пополнять свои знания и умения, развивать собственную коммуникативную и информационную культуру. Следовательно, и в области обучения ИЯ необходим переход к технологиям, которые ориентированы на самостоятельную учебную деятельность студента.

Понятие «самостоятельная работа» многогранно, поэтому вполне естественно, что оно не получило единого толкования в педагогической литературе.

Нам предоставляется важным детально рассмотреть это понятие, проанализировать его сущность по отношению к различным ступеням обучения. По мнению А.А. Леонтьева, остро стоит вопрос о преемственности на всех этапах обучения иностранным языкам. Единая система обучения, где «каждое звено решало бы задачи (и применяло бы соответствующие приемы и методы), отвечающие конкретным це-

лям обучения, ведущим мотивом учения и возрастным особенностям учащихся, — вот задача, стоящая сейчас на повестке дня».

Исследователи, занимающиеся интересующей нас проблемой применительно к высшей школе (С.И. Архангельский, М.Г. Гарунов, Е.Я. Голант, Б.Г. Иоганзен, С.И. Зиновьев, А.Г. Молибог, Р.А. Низамов, Н.Д. Никандров, П.И. Пидкасистый и др.), также вкладывают в термин «самостоятельная работа» различное содержание. Это понятие трактуется следующим образом: как самостоятельный поиск необходимой информации, приобретение знаний, использование этих знаний для решения учебных, научных и профессиональных задач (С.И. Архангельский); как деятельность, складывающаяся из многих элементов — творческого восприятия и осмысления учебного материала в ходе лекции, подготовки к занятиям, экзаменам, зачетам, выполнения курсовых и дипломных работ (А.Г. Молибог); как разнообразные виды индивидуальной, групповой познавательной деятельности студентов на занятиях или во внеаудиторное время без непосредственного руководства, но под наблюдением преподавателя (Р.А. Низамов). Организация самостоятельной работы в высшей школе рассматривается в качестве системы мер по воспитанию активности и самостоятельности как черт личности, по выработке умений и навыков рационально приобрести полезную информацию (Б.Г. Иоганзен). Под самостоятельной работой ряд авторов понимают также систему организации педагогических условий, обеспечивающих управление учебной деятельностью, протекающей в отсутствие преподавателя (В. Граф, И.И. Ильясов, В.Я. Ляудис). Иногда самостоятельная работа отождествляется с самообразованием (С.И. Зиновьев).

Из приведенных выше определений и толкований видно, что самостоятельная работа рассматривается, с одной стороны, как вид деятельности, стимулирующий активность, самостоятельность, познавательный интерес, и как основа самообразования, толчок к дальнейшему повышению квалификации, а с другой — как система мероприятий или педагогических условий, обеспечивающих руководство самостоятельной деятельностью студентов.

Основные тенденции, которые мы наблюдаем в настоящее время, затрагивают изменения в общей образовательной среде — ее содержании, средствах и технологиях обучения ИЯ.

Обновление содержания обучения ИЯ находит отражение, прежде всего, в новом поколении программ по ИЯ. В частности, кафедре иностранных языков Пермского филиала НИУ ВШЭ два года

назад разработала и начала внедрять новую программу обучения ИЯ, основанную на международных стандартах (форматы FCE — First Certificate in English, BEC — Business English Certificate). Наша кафедра использует современные оригинальные учебные комплексы, которые состоят из книги для студентов, рабочей тетради, сборника тестов, набора аудио- и видеокассет и направлены на формирование языковых и коммуникативных навыков и умений, а также ряда учебных умений изучения ИЯ. Подобные учебные комплексы предназначены как для аудиторной, так и для внеаудиторной самостоятельной учебной деятельности. Так, в частности, в практике обучения английскому языку в нашем вузе широко используются следующие пособия: «Upstream», «Market Leader», «ESP», «Business Words», «Business Vocabulary in Use», «Grammar in Use», «Grammarway», «Insights into Business», «Financial English», «Keys to Management». Их содержание составляют распространенные виды обучающих тестов и заданий.

Соотношение времени, отводимого на аудиторную и самостоятельную работу, во всем мире составляет 1:3,5. Оно основывается на огромном дидактическом потенциале этого вида учебной деятельности студентов. Самостоятельная работа способствует:

- углублению и расширению знаний;
- формированию интереса к познавательной деятельности;
- овладению приемами процесса познания;
- развитию познавательных способностей.

Именно поэтому она становится главным резервом повышения эффективности подготовки специалистов.

Самостоятельная работа выполняется с использованием опорных дидактических материалов, призванных корректировать работу студентов и совершенствовать ее качество.

Коллективами кафедр разрабатываются:

- система заданий для самостоятельной работы;
- темы рефератов и докладов;
- инструкции и методические указания к выполнению лабораторных работ, тренировочных упражнений, домашних заданий и т. д.;
- темы курсовых работ, курсовых и дипломных проектов;
- списки обязательной и дополнительной литературы.

Следует отметить компоненты, характерные для проведения самостоятельной работы в процессе обучения английскому языку в высшей школе:

- мотивированность учебного задания (для оно делается чего, чему способствует);
- четкая постановка познавательных задач;
- алгоритм, метод выполнения работы, знание студентом способов ее выполнения;
- формы контроля самостоятельной работы студентов;
- определение видов консультационной помощи (установочные, тематические, проблемные консультации);
- критерии оценки.

Целью самостоятельной работы студентов является совершенствование основных языковых и речевых навыков, сформированных на аудиторных занятиях, особенно умение работать со справочной и общенаучной литературой разных жанров, так как самостоятельная работа, в основном, связана с чтением. Наряду с практической целью — совершенствование речевых умений и языковых навыков — самостоятельная работа способствует достижению общеобразовательных и воспитательных целей: расширение кругозора, повышение уровня общей культуры, приобретение лингвострановедческих знаний, освоение современных информационных технологий для дальнейшего самообразования, развитие творческого потенциала и овладение методами научного поиска.

Самостоятельная работа студента может быть двух видов: организуемая преподавателем и самостоятельная работа без непосредственного контроля преподавателя (подготовка к практическим занятиям, зачетам, написание рефератов, курсовых, дипломных работ и др.). И та и другая формы предполагают использование ресурсов библиотек для получения дополнительных сведений по изучаемым курсам. От умения ориентироваться в информационном пространстве современной библиотеки и пользоваться ее ресурсами, как традиционными, так и электронными, зависит эффективность самостоятельной работы, а также количество времени, затрачиваемое на поиск необходимых источников данных и сведений.

Компьютеризация учебного процесса — важная составляющая эффективности всего обучения. Компьютеризация библиотек развивает дополнительные навыки использования информационных технологий. Библиотека, оснащенная по последнему слову науки и техники, становится важной составной частью развитой учебно-педагогической инфраструктуры вуза. Информационная функция библиотеки является лишь частью ее повседневной деятельности, в то же время библио-

теки — элемент информационной структуры вуза, а если учитывать доступ в Интернет, то и элемент глобальной информационной среды. Образовательная функция библиотек, направленная на пропаганду собственных ресурсов, в том числе и интернет-ресурсов, может дать студентам необходимую подготовку для грамотного использования существующих информационных продуктов и услуг.

Научная библиотека НИУ ВШЭ г. Перми уделяет большое внимание организации информационной подготовки своих пользователей. В университете создана система обучения пользователей вузовской библиотеки. Студенты I–IV курсов заинтересованы в развитии навыков самостоятельного получения необходимой информации в автоматизированных библиотечных системах, базах данных и Интернете.

После обучения студенты могут спокойно находить нужную информацию наиболее оптимальным способом, эффективнее используя свое время.

Овладение и совершенствование приемов работы с современными компьютерными технологиями для творческой работы с материалами на иностранном языке, а также совершенствование грамматических и лексических навыков предполагает самостоятельную работу в компьютерном классе с мультимедийными интерактивными средствами обучения. Студентам может быть предложено самостоятельно выполнить раздел электронного интерактивного курса, соответствующий определенному уроку аудиторных занятий. Студенты также могут самостоятельно отработать соответствующий учебной программе грамматический раздел. Самостоятельная работа в компьютерном классе может включать и выполнение заданий по совершенствованию письменных навыков и навыков аудирования.

Говоря о самостоятельной работе студентов, нельзя не упомянуть об одной из важнейших форм учебного процесса, а именно о научной работе студентов. На конференции молодые исследователи получают возможность выступить со своей работой перед широкой аудиторией. Это заставляет их тщательно прорабатывать будущее выступление, оттачивает ораторские способности. Кроме того, каждый может сравнить свою работу с другими, понять, как она выглядит на общем уровне, и сделать соответствующие выводы.

Научно исследовательская работа студентов является важным фактором при подготовке молодого специалиста и ученого. Выигрывают все: сам студент приобретает навыки, которые пригодятся ему в течение всей жизни, в каких бы отраслях народного хозяйства он не

работал. Это и самостоятельность суждений, и умение концентрироваться, постоянно обогащать собственный запас знаний, многосторонний взгляд на возникающие проблемы, умение целенаправленно и вдумчиво работать.

В вузе существуют различные виды индивидуальной самостоятельной работы — подготовка к лекциям, семинарам, лабораторным работам, зачетам, экзаменам, выполнение рефератов, заданий, курсовых работ и проектов, а на заключительном этапе — выполнение дипломного проекта. Самостоятельная работа более эффективна, если она парная или в ней участвуют три человека. Проектная работа усиливает фактор мотивации и взаимной интеллектуальной активности, повышает эффективность познавательной деятельности студентов благодаря взаимному контролю.

Целью проектной работы является формирование умения поискового чтения и изучения необходимых материалов, навыков устной презентации прочитанного и общения в команде по ходу совместной работы, ознакомление с периодическими изданиями на английском языке, источниками информации по экономике. На нашей кафедре студентам предлагаются следующие темы для индивидуальных и групповых проектов: презентация будущей профессии, портфолио компании, рекламная кампания, обзор зарубежной прессы по актуальным вопросам экономики, менеджмента, бизнеса.

Ведущим средством самостоятельной образовательной деятельности в изучении ИЯ является чтение. Оно выполняет различные функции, преследуя цель практического овладения ИЯ, и является средством изучения языка и культуры, а в условиях углубленного изучения ИЯ — средством информационной, образовательной и профессионально ориентированной деятельности студента, а также средством самообразования и рекреативной деятельности. На каждом курсе нашим студентам предлагается самостоятельно прочитать 100 страниц оригинального текста (монографии) по специальности с дальнейшей презентацией прочитанного материала на английском языке и устным или письменным переводом отдельных фрагментов на русский язык. Цель данных заданий — поиск, изучение и анализ информации через объемное чтение, обобщение, реферирование иноязычных текстов, формирование умений и навыков письменного перевода.

Обязательной составляющей практического овладения ИЯ является самостоятельная практика в письме, которая включает широкий

спектр творческих заданий: дискурсивные эссе, обзоры, доклады, рефераты. Студенты также имеют возможность совершенствовать навыки работы с деловой корреспонденцией и документацией: анкеты, письма, запросы, отчеты, служебные записки, email.

В заключение хочется подчеркнуть, что в настоящее время в системе высшего образования резко возрастает роль и значение самостоятельной работы студентов в вузе. Проблема организации самостоятельной работы студентов существовала всегда и давно волнует преподавателей высшей школы, ибо глубокие прочные знания и устойчивые умения могут быть приобретены студентами только в результате самостоятельной работы. Нельзя сказать, что преподаватель только сообщает студентам определенную сумму знаний по различным курсам, а далее они сами сумеют извлечь из полученного ими все необходимое. Знать — это значит уметь применять знания, которые должны быть активными, развивающимися, говорил В.А. Сухомлинский. При таком подходе знания студентов не являются конечной целью, а служат лишь средством для их дальнейшего развития.

Сказанное позволяет нам сделать вывод о том, что самостоятельная работа должна быть в действительности ориентирована на личность обучаемого, на его инициативу, на развитие его творческого потенциала и на продуктивную учебную деятельность.

Источники

Бабанский Ю.К. Методы обучения в современной общеобразовательной школе. М.: Просвещение, 1985.

Гарунов М.Г., Пидкасистый П.И. Проблемы активизации самостоятельной работы студентов. Материалы всесоюзного совещания-семинара. Пермь: ПГУ, 1979.

Леонтьев А.А. Психологические предпосылки раннего овладения иностранным языком //Иностранный язык в школе. 1985. № 5. С. 24—29.

Самостоятельная работа студентов. М.: Знание, 1978.

Самостоятельная работа студентов в вузе. Саратов: Издательство Саратовского университета, 1982.

© Королева О.Л., Маслова С.М.,
Садикова Т.Б., Халезова Е.Н., 2011

К ПРОБЛЕМЕ ПОСТРОЕНИЯ УЧЕБНОГО ПЛАНА НА БАЗЕ CEFR¹

В статье обсуждается проблема внедрения общеевропейской системы компетенций владения иностранным языком (Common European Framework of Reference — CEFR) в российский образовательный контекст и в программы вузовского обучения профессиональному языку на продвинутом этапе в особенности. Основными сложностями при внедрении системы называются (1) отсутствие в CEFR такого необходимого параметра, как навыки перевода, (2) общий характер дескрипторов и (3) отсутствие корреляции между CEFR и государственным образовательным стандартом. Рассматривается электронный ресурс English Profile и возможность его применения для уточнения дескрипторов.

Ключевые слова: CEFR; обучение профессиональному языку; дескриптор; English Profile.

Вовлеченность России в глобальные процессы привела к осознанию необходимости обновления национальной образовательной системы и ее интеграции в европейское и мировое образовательное пространство. Обучение иностранному языку не осталось в стороне, и проблема внедрения европейской системы уровней (компетенций) владения иностранным языком (CEFR) в российский образовательный контекст приобрела особую актуальность в последнее время.

¹ Common European Framework of Reference — CEFR (англ.) — система уровней владения иностранным языком, используемая в Европе. В данном сборнике понятие переводится как общеевропейские компетенции владения иностранным языком. Однако в профессиональном сообществе существуют несколько вариантов перевода этого понятия: общеевропейская шкала уровней владения иностранным языком; европейская система уровней владения иностранным языком; европейская система языковой компетенции. — *Примеч.* составителей.

Сама система была представлена Советом Европы в 2001 г. Она явилась кульминацией почти полувековых усилий работы многих исследователей, в том числе Джона Трима (John Trim) и Яна ван Ека (Jan van Ek), разработавших в 1970-х гг. серию «Threshold» — первую систематическую спецификацию задач обучения английскому языку. Кардинальными новшествами стали заложенный в CEFR компетентностный подход (все уровни охарактеризованы в категориях «я могу» (can-do approach) и нацеленность на формирование многоязычной языковой среды (plurilingualism). В Еврокомиссии есть доктрина «Родной язык + 2», цель которой — стимулировать изучение иностранных языков гражданами ЕС [Commission... 1995, p. 47]. У подобной инициативы из сферы образовательной политики есть очень мощная экономическая подоплека: ученые из Университета Брунеля (Лондон) и Мюнхенского университета выявили, что двусторонняя торговля будет развиваться стремительнее, если представители компаний общаются между собой на одном языке (в исследовании тестировалась зависимость от способности общаться на английском). Таким образом, если уровень владения английским языком во всех европейских странах повысится на 10%, товарооборот в Европе возрастет на 15%, а если все европейцы заговорят на английском также свободно, как жители Нидерландов, то товарооборот в Европе может возрасти до 70%. Авторы сравнивают значимость подобных мер с введением евро [Language and Trade, 2009, p. 19].

Создание общей системы уровней, безусловно, огромный шаг вперед в сфере языковой политики и обучения иностранным языкам. В то же время, появление данной схемы и последующие попытки ее внедрения в различных странах вызвали много комментариев и дискуссий. Оказалось, что простое переложение системы компетенций на реалии конкретной национальной образовательной системы или отдельной школы и (или) университета может вызывать большое количество вопросов и противоречий. Именно поэтому наиболее успешной сферой практического применения CEFR на сегодняшний день является тестирование, поскольку международные экзамены (или шкалы их оценок) сегодня напрямую коррелируют с системой компетенций (например, FCE или BEC Vantage — B2, KET — A2, 7,5 IELTS — C2). Однако исследователи отмечают, что построение программы учебных курсов, равно как и приведение национальных систем оценки (государственных и выпускных экзаменов), в соответствие с европейской системой проходит довольно медленно и сложно [Little, 2007, p. 648–649].

Потенциал CEFR не вызывает сомнений, тем не менее практическая реализация данного документа усложняется отсутствием четких рекомендаций по адаптации поставленных в нем задач к потребностям различных заинтересованных сторон — не только преподавателей, но и работодателей, издательств, а также лиц, отвечающих за разработку и принятие образовательных стандартов. Проблемы внедрения CEFR можно разделить на несколько категорий. Ниже рассматриваются наиболее значимые при создании программы курса для студентов продвинутого этапа обучения (C1 и C2 в терминологии CEFR).

CEFR не упоминает навыки перевода, которые, безусловно, играют значимую роль в процессе подготовки специалиста. На данное обстоятельство обращали внимание различные исследователи, в том числе участники Форума «The Common European Framework of Reference for Languages (CEFR) and the Development of Language Policies: Challenges and Responsibilities», проходившего в Страсбурге в феврале 2007 г. (см. [Recommendation...])

Дескрипторы в CEFR представлены в довольно общем виде, что также отмечается многими авторами. Безусловно, задача формулировки дескрипторов на продвинутых уровнях усложняется тем, что акцент в компетенциях переносится с общекультурных на профессиональные. Следовательно, набор дескрипторов для медиков должен кардинально отличаться от такового для экономистов.

Следует отметить, что в академическом сообществе уже предпринимаются попытки лексико-грамматического описания каждого уровня. Одним из подобных проектов можно назвать «English Profile». Этот проект охватывает такие организации, как, например, Cambridge University Press, British Council, и нацелен на создание списка дескрипторов (лексических единиц) и привязку их к определенному уровню CEFR. Таким образом, «English Profile» — первая попытка четкого определения языкового наполнения каждого уровня европейской системы, что может стать реальным действенным элементом создания программ обучения и экзаменационных материалов. Ценность проекта заключается в том, что он объединяет усилия преподавателей, специалистов по прикладной лингвистике и разработчиков тестовых материалов. Несмотря на очевидную близость сфер деятельности, ранее сотрудничество носило довольно ограниченный характер. В основе работы лежат серьезные компьютерные технологии, которые позволяют отследить процесс овладения языком и приближения уровня языковой компетенции обучающегося к уровню носителя языка, хотя

в качестве критики уже был высказан комментарий о методологической несостоятельности данной работы, поскольку языковой материал берется из базы Cambridge Learner Corpus (экзаменационных работ на получение различных сертификатов) [Alderson, 2007, p. 660]. Безусловно, подобный проект реализуется последовательно, и его началом стало описание уровней A1, A2, B1, B2. Тем не менее сейчас заняты в проекте специалисты все чаще обращают внимание на продвинутые уровни C1 и C2, где обучающиеся овладевают новыми умениями и большим запасом языкового материала. Как отмечает один из участников программы, профессор Тони Грин, «...мы получаем представление о коммуникативных функциях, которые появляются на более высоких уровнях» [An Interview ...].

В сфере высшего образования проблему переориентации учебного процесса на основании CEFR невозможно рассматривать вне контекста внедрения уровней CEFR в государственные образовательные стандарты, потому что для получения диплома государственного образца выпускники вузов должны, в первую очередь, выполнять требования образовательного стандарта. На основании некоторых исследований можно утверждать, что на данный момент процесс не носит систематического и однородного характера. Речь, скорее, может идти об отдельных проектах, которые и показывают сложность сочетания экзаменационных требований с требованиями государственных образовательных стандартов. В качестве примера можно привести, например, двустороннюю программу подтверждения результатов экзаменов между Университетом Ca' Foscari (Венеция) и Trinity College London (подробнее см.: [Newbold, 2009]).

Таким образом, несмотря на довольно продолжительную историю создания CEFR, можно сказать, что процесс внедрения данной системы и построения учебных планов вузов на ее основе идет не вполне гладко. Для его реализации необходимы более четкие рекомендации (guides/training kits) и обмен опытом среди более широкого числа университетов.

Источники

Alderson J.C. The CEFR and the Need for More Research // *The Modern Language Journal*. 2007. Vol. 91. No. 4. Winter. P. 659–663.

Commission of the European Communities. *White Paper on Education and Training. Teaching and Learning — Towards the Learning Society*. Brussels, 1995.

An Interview with Dr Tony Green... URL: <http://www.englishprofile.org/index.php?option=com_content&view=article&id=17&Itemid=3>.

Language and Trade // *The Economist*. 2009. March 7–13. P. 20.

Little D. The Common European Framework of Reference for Languages: Perspectives on the Making of Supranational Language Education Policy // *The Modern Language Journal*. 2007. Vol. 91. No. 4. Winter. P. 641–653.

Newbold D. Co-Certification: A New Direction for External Assessment? // *ELT Journal*. 2009. Vol. 63. No. 1. P.51–59.

Recommendation CM/Rec (2008)7 of the Committee of Ministers to Member States on the Use of the Council of Europe's Common European Framework of Reference for Languages (CEFR) and the Promotion of Plurilingualism. URL: <http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Survey_CEFR_2007_EN.doc>.

© Лучинина Е.Н., 2011

К ВОПРОСУ ОБ ИСТОРИИ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ ФРАНЦУЗСКОМУ ЯЗЫКУ В РОССИИ

В статье рассказывается о заочной форме обучения иностранным языкам, распространенной в России начала XX века. Рассматривается связь такой формы с современным дистанционным обучением. Дается сравнительный анализ учебника «Курс французского языка» 1912 г. издательства «Благо» и современных пособий. Анализируется структура учебника 1912 г., его лексико-грамматический и страноведческий материал.

Ключевые слова: французский язык; история преподавания; дистанционное обучение; заочное обучение; структура учебника; базовый учебник для начинающих.

Дистанционное образование — это процесс обучения, когда ученик, с одной стороны, учитель и ресурсы для обучения, с другой стороны, физически разделены расстоянием, но связаны технологией. Эксперимент по внедрению дистанционных форм образования на базе интернет-технологий официально начат в России в 1995 г. Инициаторами выступили Московский государственный университет экономики, статистики и информатики (МЭСИ) и Современный гуманитарный университет (СГУ).

Следует отметить, что отдельные группы учащихся, занимающихся по такой методике, создавались и раньше. Как правило, вузы предлагали разнообразные дистанционные курсы в качестве дополнительного обучения, например, циклы лекций для студентов или слушателей курсов повышения квалификации. Лидером на рынке дистанционных образовательных услуг были курсы для абитуриентов. Так, факультет иностранных языков МГУ предлагал обучение на дистанционных подготовительных курсах по всем предметам, которые сдаются на вступительных экзаменах.

Развитию современных образовательных технологий предшествовало традиционное заочное обучение. Такая форма получила самое широкое распространение при советской власти. В 1920-х гг. осуществлялся массовый выпуск литературы для самообразования, а также стали открываться первые советские курсы иностранных языков с заочной системой обучения.

До революции, в XIX — начале XX века в России, как и в других странах, для целей самообразования и экстерната издавались различные учебные пособия, научно-популярные и профессиональные журналы. Одним из лидеров экстернат-образования в России было книгоиздательство «Благо» (период его деятельности: 1912–1917 гг.), находившееся в Санкт-Петербурге. Тогда же начинается выпуск лекций, составленных группой педагогов под редакцией Г. Пэрнэ, профессора французского языка в Санкт-Петербургском Императорском политехническом институте. Это были брошюры, на которые можно было подписаться и получать их по почте. Основной задачей была подготовка к обучению в зарубежных университетах, а также к лекциям, которые читали в России французские профессора.

Интересен, на наш взгляд, учебник «Cours de français» [Académie... 1913] Академии иностранных языков, вышедший в 1913 г. и включающий вышеупомянутые лекции, а также диалоги, упражнения, отрывки из художественных произведений. Студенты получали это учебное пособие по почте и, таким образом, изучали язык «шаг за шагом». Академия иностранных языков создала комиссию для помощи занимающимся. Ученики имели возможность присылать свои упражнения, переводы, которые бесплатно проверялись педагогами и возвращались с ценными рекомендациями. Такая система и сейчас хорошо знакома студентам-заочникам, учащимся подготовительных курсов. Учебник такой направленности может быть интересен и современным преподавателям французского языка.

В своей работе мы попытаемся провести некоторые параллели и сравнения с современными пособиями и грамматическими справочниками, в частности, с учебником М.С. Левиной, О.А. Костоусовой, М.Г. Саядовой «Virage—1» [Костоусова, Левина, Саядова, 1997]. Данное пособие используется для обучения студентов НИУ ВШЭ французскому языку в качестве второго иностранного. Этот базовый учебник для начинающих может также быть рекомендован в качестве самоучителя, книги для дистанционного обучения.

Какова же структура учебника «Cours de français»? [Académie... 1913].

Его открывает «Очерк происхождения и развития французского языка», где отмечено, что французский язык является «отпрыском италийской ветви индоевропейской семьи языков» [Académie... 1913, p. 4]. Авторы сообщают, что французская литература уже много столетий занимает центральное место среди европейских литератур, и в эпоху ее расцвета, в XVIII–XIX веках, существовало основание предполагать, что французский язык займет место латыни и станет мировым в области науки и философии. Авторы «Cours de français» считают, что «роль универсального языка, потребность в котором чувствуется во всех областях нашей жизни, более приличествует легкому, изящному и благозвучному французскому, чем всем другим существующим языкам» [Académie... 1913, p. 6]. Сегодня на первое место вышел английский, но французский остается одним из важнейших мировых языков.

Вводно-фонетический курс учебника включает упражнения на правила чтения и произношения букв и буквосочетаний. Примеры слов для тренировки подобраны весьма удачно и могут быть использованы современными преподавателями.

Большое внимание уделяется «немым звукам». Изучение данных правил всегда вызывает трудности у студентов, начинающих осваивать чтение. В учебнике «Virage–1» в §3 первого урока дан список таких букв и ряд упражнений [Костоусова, Левина, Саядова, 1997, с. 14–15].

В «Cours de français» 1913 г. приведены примеры не только на конечные буквы, но и на непроизносимые в середине слова, например «е» — une, mère, père, amie, plume, Jean, partageons. Отдельной строкой приведены слова с непроизносимым глагольным окончанием «ent» в различных временах: ils parlent, elles portent, ils marchaient, ils avaient, elles donnèrent. Произнесение при чтении данного окончания — распространенная ошибка студентов, так что такое упражнение весьма полезно.

В целом, фонетический раздел учебника представлен удачно. Отметим подробность изложения, доступность объяснения; и это понятно, ведь правила предназначались студенту-читателю, который не имел возможности поговорить с преподавателем, а тем более услышать звукозапись. Помимо базовых фонетических сведений в начале учебника, раздел «Произношение» («Prononciation») включен в каждую главу, на всем протяжении курса. Привлекает внимание и тот факт, что в начале XX века не использовались еще обозначения международной транскрипции. Авторы выступают против использования метода условных

значков и русских букв для объяснения французского произношения, например, когда слово *fin* передается как «фэн». Они пишут о необходимости объяснения действительного произношения, то есть носового звука. Поскольку в начале занятий ученик настолько поглощен самим процессом чтения и произношения, что ему трудно следить за содержанием изучаемого текста, авторы рекомендуют для первых уроков использовать простые и несвязанные друг с другом предложения.

Хорошо представлен раздел «Сложные гласные», или, говоря современным языком, «Буквосочетания». Так, например, буквосочетания *il, ill, gn* объединены в одно правило «*Sons mouillés*» («Мягкие звуки»). Весьма практично обозначение буквы «у» как «*ii*» — это позволяет избежать ошибок при чтении слов типа *pausan, paus*. Интересным методологическим приемом является использование шрифтов. Так, буквы, произносимые слитно, как один звук, печатаются жирным шрифтом (*ai, oi* и тому подобные), непроносимые буквы печатаются курсивом. На наш взгляд, это удачный прием для обучения правильному чтению.

Известно, что больше всего ошибок студенты делают именно в чтении буквосочетаний и слов с непроносимыми согласными. Для решения этой проблемы авторы современного «*Virage—1*» используют иной графический прием: в упражнениях и текстах первых четырех уроков непроносимые буквы и слоги заключаются в скобки. Опрос учащихся показал, что мнения разделились: одним это помогает при чтении, другим — мешает. Может быть, метод использования различных шрифтов был бы более эффективным?

Все уроки в учебнике 1913 г. содержат грамматический раздел. Но, в отличие от новых учебников, где обычно дается правило, а затем — упражнения к нему, здесь использован противоположный принцип: тексты, упражнения, а затем выводы («*Déductions*»), содержащие грамматические пояснения. Такая необычная структура уроков соответствует концепции авторов — сторонников системы «естественного обучения». Не случайно, в качестве эпиграфа к вводной части взяты слова лингвиста Мишеля Брэля (1832–1915): «*Il faut apprendre la grammaire par la langue et non la langue par la grammaire*» («Надо учить грамматику посредством языка, а не язык посредством грамматики») [*Académie... 1913, p. 1*]. Авторы строят свою методику, следуя направлению, в котором устремляется любознательность ученика, и предлагая для изучения, прежде всего, названия окружающих его предметов, органов тела, названия домашних животных и прочего, то есть всего того, что ему наиболее близко и знакомо.

«При естественном, устном обучении языку грамматика всегда является выводом из тех сведений, которые получил ученик из непосредственного ознакомления с оборотами языка. Сначала ученик узнает, например, что фраза “дайте мне хлеба” переводится по-французски “donnez-moi du pain”, а затем уже он получает грамматическое истолкование ее» [Académie... 1913, p. 1]. Таким образом, правило — это вывод из живой речи. Авторы полагают, что их метод развивает самостоятельность ученика и помогает выработать чувство языка. Каждый урок напоминает беседу, хотя ученик и учитель не видят друг друга. Авторы не боятся повторить одно и то же правило. Они считают повторение одним из важнейших педагогических приемов.

Каждый урок посвящен той или иной теме и включает небольшой словарик. Так, например, тема первого урока «La chambre» («Комната»). Подбор слов соответствует общей методологической концепции авторов. Это названия предметов, которые окружают учащегося: «тетрадь», «ручка», «книга», а также некоторые предлоги и наречия, связанные с ориентацией в пространстве. В этом же разделе — полезные примечания: как запомнить слова? Современный «Virage—1» рекомендует заучивать по пять-шесть слов, поочередно закрывая то правую, то левую колонку. Отмечено, что психологи советуют учить слова вечером перед сном. Сегодня существует множество мнений, разнообразие методик: это различные техники, «25 кадр», расклеивание бумажек со словами, ассоциативный способ запоминания. Что же предлагали педагоги столет назад? Они не советовали «зубрить» слова, но рекомендовали ученику завести особую тетрадь, в которую он впишет, громко произнося, каждое встречающееся ему незнакомое французское слово. Записывая французское слово один, два, три и более раз, ученик без всякого напряжения памяти выучит большое количество слов, и знание это будет весьма прочным. Этот метод действительно эффективен, особенно если представить, что в то время студенты писали металлическим пером, каллиграфическим почерком, тщательно выводя каждую букву.

Не утратил актуальности и совет, что текст и упражнения ученик должен читать громко, вслух, даже если он занимается один. И надо относиться к французскому тексту не только как к материалу для упражнений, но и как к осмысленным фразам, которые можно использовать в жизни.

В анализируемом учебнике есть материалы о происхождении слов, способные заинтересовать современных лингвистов. Например,

существительное *le dessert* происходит от глагола *desservir* — «убирать со стола». Дело в том, что французское слово *dessert* обозначает фрукты, пирожные, варенья, которые подавались после обеда, когда все другие блюда уже были убраны со стола [Dictionnaire... 1977].

В «Cours de français», начиная с 16 урока, вводится новый раздел — «Практические разговоры». Темы разнообразны: «На вокзале», «В городе», «Меблированные комнаты», «В банке», «В театре».

В каждом уроке для привыкания к живой и бойкой французской речи предлагаются юморески, анекдоты. Заметим, что в настоящее время пользуются популярностью сборники анекдотов и маленьких рассказов в помощь изучающим французский язык [Ангелевич, 1997].

Учебник включает приложение «Историко-литературная хрестоматия» (то, что сегодня называют «Cours de Civilisation»). Хрестоматия не только знакомит с образцами, но дает понятие об историческом развитии французской литературы XI–XVII веков. Авторы критикуют хрестоматии, представляющие собой бессистемные и беспорядочные отрывки из произведений (такие встречаются и сейчас). Вне исторической перспективы невозможно понимание того или иного писателя или поэта. Помимо приложения, художественные произведения включены и в уроки учебника. К текстам даются вопросы и упражнения на перевод. И это сильная сторона пособия, даже к небольшому отрывку приводится до 25 вопросов. Из публикуемых классиков упомянем Г. де Мопассана, Э. Золя, В. Гюго, Е. Лабиша, а также поэтов Ф. Вийона, П. Ронсара, А. де Ламартина, А. де Виньи. Авторы «Cours de français» считают, что нужно приучать студентов к особенностям французского поэтического языка.

С 36 урока появляется новая глава «Narration» — подготовка студента к изложению прочитанного. Эти упражнения и методологические рекомендации должны заинтересовать коллег, так как на занятиях в НИУ ВШЭ важное место отводится подготовке к «Résumé» — пересказу текста. Авторы предлагают варианты построения предложений, замены грамматических форм.

Для тех, кто ведет бизнес-курс французского языка, будет интересен «Коммерческий раздел» («Partie commerciale»). Это систематическое изложение теории и практики деловой корреспонденции. По мнению авторов, даже для тех, кто не предполагает посвятить себя коммерческой деятельности, практическое знакомство с коммерческой перепиской необходимо для выработки умения легко, ясно и коротко излагать свои мысли.

Безусловно, современных специалистов в области грамматики заинтересуют соответствующие разделы учебника, несмотря на наличие спорных моментов и различий по сравнению с новыми пособиями (см.: [Басманова, Тарасова, 1998], [Попова, Казакова, Ковальчук, 2001]). Сильно отличается от нынешней терминология. Хотя некоторые термины неудачны и могут вызвать словесную путаницу, определение ряда терминов и их перевод на русский более точны, чем в настоящее время. Умение доступно растолковывать главный смысл, суть той или иной лексико-грамматической формы — достоинство составителей «Cours de français»: «Местоимение “en” позволяет французам экономить в разговоре много слов и за это пользуется у них большим почетом» [Académie... 1913, p. 47], — звучит забавно, но изящно и точно.

Привычный для нас раздел «Exercices» (заменить многоточия подходящими словами, поставить глагол в нужную форму) представлен слабо, но имеется много качественных упражнений на перевод и вопросительные конструкции (раздел «Диалоги»).

Фактический материал анализируемого учебника богат и интересен. Он содержит ценные исторические сведения о Париже, о жизни и быте в России того времени, о развитии транспорта, истории костюма, социальном расслоении общества. Помимо отрывков из художественной литературы, печатаются научно-популярные статьи по географии, астрономии, философии, политике. Изучение подобного пособия позволит современным преподавателям взглянуть с иной точки зрения на привычные правила и установки, грамматические и лексические упражнения вызовут интерес и расширят кругозор, — все это поможет в создании новых современных методик преподавания французского как второго иностранного.

Источники

- Ангелевич А.Е. *Petits récits*. М.: ГИС, 1997.
- Басманова А.Г., Тарасова А.Н. *Французская грамматика для всех: В 2 ч. Ч. 1. Части речи и их употребление*. М.: Просвещение, 1998.
- Костоусова О.А., Левина М.С., Саядова М.Г. *Virage—1*. М.: Либрис, 1997.
- Попова И.Н., Казакова Ж.А., Ковальчук Г.М. *Французский язык*. М.: Нестор Академик Паблишер, 2001.
- Académie des langues Étrangères. *Cours de français*. СПб.: Книгоиздательское товарищество «Благо», 1913.
- Dictionnaire universel des noms propres. *Le Petit Robert 2*. Paris, 1977.

МОГУТ ЛИ ОНТОЛОГИИ БЫТЬ ПОЛЕЗНЫ В ПРЕПОДАВАНИИ?

В статье рассматривается онтологический подход к описанию семантики языковых единиц с пространственным значением. Онтологический подход используется главным образом в области автоматизированных приложений, однако возможности, которые он по мнению автора статьи, могут быть в том или ином виде использованы и для разработки методических материалов при обучении иностранным языкам.

Ключевые слова: онтология; моделирование; языковая действительность; концепт.

В данной статье делается попытка показать, что признанный в области искусственного интеллекта инструмент описания семантики — автоматизированная онтология — может быть привлечен к разрешению многозначности в процессе преподавания иностранных языков. Статья имеет обзорно-иллюстративный характер, но более пристальное внимание к данному вопросу позволит в ряде случаев изменить или дополнить традиционный подход к обучению лексике.

Разнообразные онтологии в последнее время пользуются большой популярностью в области автоматической обработки текста. Формально онтология представляет собой попытку всеобъемлющей и детальной формализации некоторой области знаний с помощью концептуальной схемы. Обычно такая схема состоит из структуры данных, содержащей все релевантные классы объектов, связи между ними и правила (теоремы, ограничения), принятые в этой области (см. www.wikipedia.org). Грубо говоря, это формальная модель некоторой области знаний. Наибольшее количество используемых сейчас онтологий моделируют узкоспециальные области, такие, например, как медицинские препараты. В этом понимании онтологии по сути являются «продвинутым» вариантом баз данных. Несколько другую функцию

выполняют так называемые лексические (универсальные) онтологии, объектом моделирования которых является многообразие значений, кодирующееся словами естественного языка. Этот тип онтологий и будет нас интересовать. Классически универсальные онтологии делят все многообразие объектов на три больших класса: объекты (objects), события (events) и отношения между ними (relations). Каждый из этих классов в свою очередь делится на подклассы. Классы и подклассы соответствуют концептам, или понятиям, поскольку, как уже было сказано, онтология претендует на моделирование человеческого представления о действительности — которые кодируются языковыми единицами. Уже разработан ряд лексических онтологий, таких как CYC, DOLCE. В той же идеологии создан широко известный ресурс WordNet, нечто среднее между онтологией и тезаурусом.

Сама по себе онтология работать не может. На ее основе строится словарь, которым непосредственно и оперирует система анализа текста. Так, например, на основе универсальных онтологий создается толковый словарь естественного языка, только определения в нем подчиняются жесткой формальной схеме. Значение каждого отдельного слова базируется на представлении о соответствующей сущности, то есть на одном из концептов, содержащихся в онтологии. Таким образом, все свойства концепта автоматически оказываются в словарном описании, а кроме того, словарное описание может быть дополнено необходимыми атрибутами, детализирующими значение слова. Поясним на простом примере: слово «пить» в универсальной онтологии, разработанной Сергеем Ниренбургом и Виктором Раскиным [Nirenburg, Raskin, 2004], относится к концепту поглощать, но имеет дополнительный атрибут, указывающий на то, что объектом данного действия будет только жидкость. Разработчик онтологии ставит целью сократить количество концептов в онтологии и сделать их набор таким, чтобы можно было с его помощью описать все слова естественного языка. Такая система обладала бы максимальной объяснительной силой.

Итак, онтологии сейчас используются в области автоматической обработки языка, но также имеют большой потенциал и в области типологических исследований, и в области преподавания иностранных языков. Дело в том, что основное отличие онтологий от любых других структур, представляющих языковые значения и системные отношения между ними, в их изначальной ориентированности на концептуальное представление о действительности. Таким образом, создание онтологий — это процесс описания языковой действительности

с выделением свойств концептов, влияющих на выбор той или иной языковой единицы при построении высказывания, то есть процесс перехода «от смысла к слову», а не наоборот, что более традиционно. Именно по этой причине онтология позволяет увидеть мир через призму языка глазами говорящего на нем.

Преподавателю иностранного языка прекрасно известно, что однозначное соответствие значений слов разных языков — явление достаточно редкое, поэтому студенты зачастую усваивают лексику синонимическими рядами, не вполне понимая, чем одно слово отличается от другого. Мы покажем, как онтологии позволяют избежать подобной проблемы, представляя релевантный набор элементов значений, которые могут встречаться в разных словах в разных комбинациях. В качестве примера рассмотрим слова, имеющие силовое значение и значение изменения местоположения (такие как ударять, разбивать, двигать, катить и проч.). Такой выбор не случаен, ведь именно лексика, описывающая физические процессы, является наиболее продуктивной основой для возникновения языковых метафор.

Структура естественного языка в высшей степени гибкая и лишена четкости, поэтому построение лексической онтологии — процесс достаточно сложный и требующий постоянного пересмотра. Вначале мы обратим внимание на то, какие принципы могут использоваться для определения основных концептов силового взаимодействия, а затем покажем, какими атрибутами они будут дополнены.

Центральной при выделении концептов является категория динамики сил (*force dynamics*). В лингвистический инструментарий ее ввел американский исследователь Леонард Талми. Силовое взаимодействие — категория, которая маркирует в языке семантику физических связей между объектами с точки зрения силовых процессов, в число которых входят действие силы, сила реакции (*resistance to force*), преодоление силы реакции, блокирование силового воздействия (*blockage of the expression of force*), снятие блокирования и т. д. Прежде всего, как указывает сам Талми, эта категория детализирует общепринятое в традиционной лингвистике понятие каузации. В качестве иллюстрации приведем следующие предложения:

- (1) Дверь закрыта.
- (2) Дверь не открывается.

Первое предложение будет нейтральным с точки зрения семантики приложения силы, а значение второго очевидно подразумевает некоторый силовой сценарий [Talmy, 2000].

Ниже перечислены основные структурные элементы категории динамики сил:

- участники ситуации (воздействующий — претерпевающий воздействию);
- оппозиция импульс к действию — тенденция к покою;
- соотношение сил (сильнее — слабее);
- оппозиция действие — покой.

Эти же структурные элементы можно представить графически (см. рис. 1).

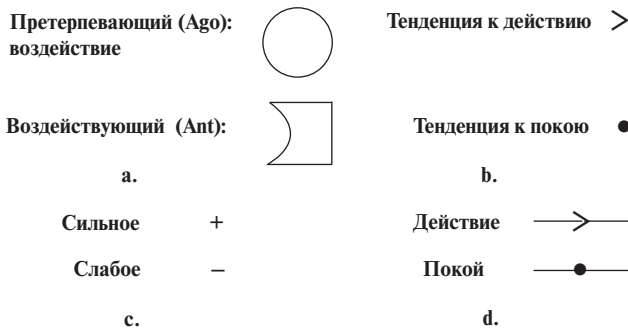


Рис. 1. Структурные элементы категории динамики сил

Описание ситуаций в терминах категории силового взаимодействия, предложенной Талми, возможно, если заданы следующие параметры:

- начальное состояние объектов;
- тип взаимодействия;
- результат взаимодействия.

Теперь, используя предложенную терминологию, можно так представить значение предложения (2) в виде фреймовой структуры и графически (см. рис. 2):

[**Воздействующий**: не указан (интуитивно присутствует в семантике предложения, но эксплицитно не назван).

Претерпевающий воздействие: «дверь».

Начальное состояние:

Воздействующий — тенденция к действию;

Претерпевающий воздействие — тенденция к покою.

Тип взаимодействия:

Претерпевающий воздействие сильнее воздействующего.

Результат:

Покой.]

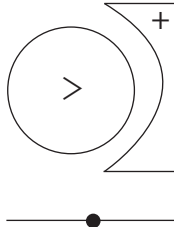


Рис. 2. Графограмма предложения

Результат взаимодействия, однако, не всегда может быть определен. Посмотрим на следующее предложение:

(3) Потом еще напрягались, толкали и упирались руками, подпирали камень плечами и спинами.

Значение глагола «толкать» не позволяет однозначно установить, сдвинулся ли объект, подвергавшийся воздействию, и формально его значение будет выглядеть так:

[**Воздействующий:** не указан (интуитивно присутствует в семантике предложения, но эксплицитно не назван).

Претерпевающий воздействие: «камень».

Начальное состояние:

Воздействующий — тенденция к действию;

Претерпевающий воздействие — тенденция к покою.

Тип взаимодействия:

(нет)

Результат:

(нет)]

Анализ семантики глаголов физического взаимодействия с помощью таких формально заданных схем позволяет установить несколько концептуальных типов, которые лягут в основу онтологии динамических силовых процессов. Подробно останавливаться на каждом из них мы не будем, так как в данной работе мы хотим показать не механизм построения онтологии, а то, как с ее помощью можно эффективно объяснить тонкие семантические различия между лексическими единицами.

Одно из важных различий было проиллюстрировано на примере предложений (2) и (3). Это признак результативности действия, зна-

чение которого можно определить в первом случае (состояние покоя осталось неизменным) и нельзя установить во втором (из значения глагола «толкать» не следует, что претерпевающий воздействие объект перешел из состояния покоя в движение).

В разных языках этот признак ведет себя по-разному. Рассмотрим следующий пример: в английском языке высказывание

(4) Xu Mei and Sun Mazi killed Lao Luo but didn't make him die

(Ксу Мей и Сун Мази убили Лао Луо, но не заставили его умереть)

не является семантически правильным, хотя для большинства азиатских языков такое прочтение вполне возможно. Так, например, будет звучать абсолютно приемлемый аналог предложения (4) на севернокитайском языке [Koenig, Chief, 2008, p. 242]:

(5) Xu Mei he Sun Mazi ba Lao Luo sha le mei sha-si

Xu Mei и Sun Mazi BA Lao Luo PERF не убить-умереть.

Этот пример доказывает, что глагол sha в севернокитайском и его ближайшие аналоги в английском и русском языках — глаголы kill и убить, — будучи близкими по значению, относятся к разным онтологическим концептам, что, безусловно, необходимо учитывать при изучении и прямых, и переносных значений слова.

В начале статьи мы упомянули о том, что онтология не функционирует без словаря. Здесь выявляются различия в значении слов, принадлежащих одним и тем же концептам. Английские глаголы rotate, revolve, pivot и turn будут относиться к одному и тому же концепту, и их значения очень близки, однако есть примеры, которые показывают, что эти слова далеко не всегда взаимозаменяемы:

(6) The Earth revolves around the Sun.

(Земля вращается вокруг Солнца.)

(7) The Earth revolves* upon its axis.

(Земля вращается вокруг своей оси.)

(8) The Earth rotates upon its axis.

(Земля вращается вокруг своей оси.)

(9) The Earth revolves* upon its axis.

(Земля вращается вокруг своей оси.)

(10) She pivoted on her heel.

(Она развернулась на каблучке.)

(11) The Earth pivots* upon its axis.

(Земля вращается вокруг своей оси.)

(12) Jack turned the key.

(Джек повернул ключ.)

(13) Jack rotated* the key (в данном значении).

(Джек вращал ключ.)

Формальное описание позволяет развести значения этих единиц по признаку траектории движения. Выделив соответствующий атрибут и закрепив за ним определенное количество значений, мы сможем на уровне словаря добиться аккуратности семантического толкования.

Исчерпывающий набор признаков, зафиксированных для данного атрибута, включает траекторию, совпадающую с направлением приложения силы; отсутствие движения; движение по окружности; движение вокруг своей оси с дополнительной опорой; движение вокруг своей оси без опоры; колебательное движение. Кроме этого, траектория может быть замкнутой, незамкнутой или неопределенной по этому признаку. Обратимся к примерам (6)–(13): глагол *revolve* предполагает, что объект движется по окружности; *rotate* — движение вокруг своей оси; *pivot* — движение вокруг своей оси с дополнительной опорой. Во всех этих случаях траектория по умолчанию является замкнутой, что неверно для последнего из рассматриваемых глаголов — глагола *turn*, который может обозначать как полный поворот (замкнутая траектория движения объекта), так и неполный (незамкнутая траектория). Эти различия будут также влиять и на переносные значения слов. Так, с помощью одного атрибута можно задать правила употребления сразу ряда единиц.

В заключение хотелось бы отметить, что использование универсальных онтологий в области преподавания иностранных языков — область пока неосвоенная и требующая большой теоретической и методической работы. Вместе с тем, онтологии обладают очень мощной объяснительной силой и позволяют легко выявить системные отношения между лексическими значениями слов, что может оказаться очень ценным при составлении учебных пособий и планировании занятий.

Источники

- Онтология (информатика). URL: <<http://ru.wikipedia.org/wiki>>.
Koenig J-P., Chief L-Ch. Scalarity and State-Changes in Mandarin (and Other Languages) // *Empirical Issues in Syntax and Semantics 7* / O. Bonami, P. Cabredo Hofherr (eds). *Colloque de Syntaxe et Sémantique à Paris*, 2008. P. 241–262.
Nirenburg S., Raskin V. *Ontological Semantics* Cambridge: MIT Press, 2004..
Talmy L. *Toward a Cognitive Semantics. Vol. 1* Cambridge.: MIT Press, 2000.

ФОРМИРОВАНИЕ ОБЩЕКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ В РАМКАХ КУРСА «СТРАНОВЕДЕНИЕ»

В связи с переходом на компетентностно-ориентированное образование аспект «Страноведение» приобретает особое значение. Необходимо сместить акценты с фактологической составляющей курса на преодоление ряда проблем: (1) «герметизированное» восприятие студентами информации, полученной в рамках разных курсов, направленных на формирование культурной компетентности; (2) «герметизированное» восприятие исторических событий, как чуждой истории, так и отечественной; (3) отсутствие системности при сопоставлении культуры и истории России и страны изучаемого языка; (4) отсутствие критического отношения к печатному слову. Особое внимание должно быть уделено сопоставлению культур, что достигается посредством заданий, направленных на активное осмысление студентами материала, а не на запоминание большого количества дат, событий и имен.

Ключевые слова: компетенция; компетентностный подход; культурный и исторический контексты; прецедентный феномен; прецедентная информация; сопоставление культур.

В России переход на компетентностно-ориентированное образование был нормативно закреплён в 2001 г. в правительственной «Программе модернизации российского образования до 2010 г.» и подтверждён решением Коллегии Министерства образования и науки РФ «О приоритетных направлениях развития образовательной системы Российской Федерации» в 2005 г. Выделен перечень необходимых компетенций: ценностно-смысловая, общекультурная, учебно-познавательная, информационная, коммуникативная, социально-трудовая и компетенция личного самосовершенствования. Иными словами, сделан переход от

образования, направленного на освоение знаний, умений и навыков, к образованию, направленному на деятельность, требующую активного применения знаний, умений и навыков.

В связи с этим в настоящее время обучение иностранному языку не мыслится без формирования социокультурной компетенции. Нет учебного пособия или курса, где не упоминался бы этот компонент в качестве основного. Однако, несмотря на успехи в этой области, знания студентов о культурном наследии стран изучаемого языка по-прежнему носят разрозненный характер, а о сопоставлении с культурой своей страны речь зачастую просто не идет, поскольку старания, как студентов, так и преподавателей, целиком и полностью сконцентрированы на иностранной культуре. Это объяснимо, но сопоставлению с культурой родной страны стоит уделять особое внимание.

Аспект «Страноведение США» (US Studies) изучается на факультете мировой экономики и мировой политики НИУ ВШЭ, на втором курсе, в течение двух семестров. Студенты факультета, в большинстве своем, имеют достаточно высокий уровень знаний по предметам гуманитарного цикла, высокие баллы ЕГЭ, но, несмотря на это, существуют следующие проблемы:

- «герметизированное» восприятие студентами информации, полученной в рамках разных курсов, направленных на формирование культурной компетентности;
- «герметизированное» восприятие исторических событий, как чужой истории, так и отечественной;
- практически полное отсутствие системности при сопоставлении культуры и истории Америки и России;
- отсутствие критического отношения к печатному слову, что для образованного человека неприемлемо.

Вот несколько примеров, иллюстрирующих эти утверждения. Знания, полученные при самостоятельном чтении художественной литературы и просмотре фильмов, существуют автономно. Например, если не все студенты читали роман «The Scarlet Letter» («Алая буква», 1850) Натаниэля Готорна (Nathaniel Hawthorne), то практически все видели экранизацию, но при чтении текстов о данном периоде в рамках курса не связывают события книги и фильма с изучаемым материалом.

Война с французами и индейцами не воспринимается студентами как одна из фаз развернувшейся на Европейском континенте Семилетней войны (1756–1763), хотя эту тему достаточно подробно изуча-

ют в школе: в результате — неправильное понимание данного исторического события.

Студенты в большинстве своем не могут провести параллель и сказать, что происходило в России во время того или иного значимого события в Америке, даже если события взаимосвязаны. Например, приобретение Аляски американцами воспринимается автономно, без связи с событиями в России: 1864 г. — подавление последнего очага сопротивления на западе Северного Кавказа и окончание Кавказской войны; 1864–1865 гг. — война с Кокандским ханством, завершившаяся присоединением Ташкента и установлением русского протектората над Кокандом; 1866–1868 гг. — война России с Бухарским эмиратом, закончившаяся присоединением части бухарской территории к России и установлением российского протектората над Бухарой. Такая политика требовала и сил, и финансов. Это с одной стороны, а с другой — убежденность Александра II в необходимости укрепления фактического союза с США. В оправдание сделки российские сторонники продажи Аляски ссылались на невозможность защитить далекие территории от Великобритании и американских охотников и золотодобытчиков. Американские сторонники сделки подчеркивали помощь России в годы Гражданской войны. У студентов же часто получается, что Россия «вдруг» продала огромную территорию, а Америка почему-то ее «вдруг» купила, хотя отношение к данному приобретению было далеко не однозначным, о чем свидетельствуют такие определения Аляски, как *Walrussia* (*walrus* + *Russia*) — Моржовия (морж + Россия), *Seward's Folly* — Причуда Сьюарда, *Seward's Icebox* — Морозильник Сьюарда.

Несмотря на то, что студенты регулярно пользуются Интернетом и теоретически понимают, что пространство Сети открыто для размещения любых материалов, на практике они склонны воспринимать печатное слово как истину последней инстанции, им недостает критического отношения к текстам: раз напечатано, значит — правда.

Итак, проблема не в недостатке информации и не в незнании фактологической составляющей курса. Следовательно, и решение не в том, чтобы увеличить и без того большой объем материала. Проблема заключается в неумении студентов использовать свои достаточно обширные, но не систематизированные знания, в неумении видеть целостную картину. Пути решения могут быть следующими:

- необходимо ставить перед студентами задачи, которые требовали бы целостного подхода для решения, например, кейс-метод, доклады, эссе на темы, требующие сопоставления двух культур;

- материал нужно подавать так, чтобы события не были вырваны из культурного и исторического контекста, и, по мере возможности, использовать принцип, который С.Г. Смирнов предложил в своей книге «Годовые кольца истории» [Смирнов, 2000]. В рамках курса страноведения невозможно показать студентам полный «срез» исторических событий в мире за каждые сто лет («годовое кольцо истории»), да и не нужно этого делать, но элементы данного подхода, на мой взгляд, просто необходимы. Самый доступный способ - сравнительно-аналитические таблицы, систематизирующие материал (одна колонка - США, другая - Европа и (или) Россия);
- следует обращать внимание студентов на взаимосвязь событий;
- важно вызвать у студентов интерес к материалам (помимо учебника), которые могут оказаться полезными для формирования общекультурной компетенции. С этой целью можно рекомендовать книги, статьи, фильмы, делиться впечатлениями. Искренний интерес самого преподавателя к предмету заразителен и влияет на мотивацию студентов, выводит их на диалог.

При отборе и подаче материала необходимо учитывать насыщенность материала информацией, связанной с прецедентными феноменами, занимательность и историографическую традицию. Остановимся подробнее на каждом пункте.

Знание информации, связанной с прецедентными феноменами, имеет огромное значение для формирования вторичной языковой личности. Под прецедентными феноменами понимаются хорошо известные всем представителям национально-лингво-культурного сообщества ситуации, тексты, имена, высказывания, актуальные в когнитивном плане, обращение к которым постоянно возобновляется в речи представителей данного сообщества [Красных, 1998, с. 51]. Такого рода информация необходима для полноценного общения с носителями языка и адекватного понимания аутентичных текстов. В условиях общения используются не только прямые упоминания, но и имплицитные, требующие дешифровки, к чему студенты должны быть подготовлены.

Часто «занимательно» для студентов означает то, что подано в форме анекдота. Разумеется, история и культура стран изучаемого языка не должны сводиться к рассказам об альковных приключениях президентов, деятелей искусства и науки и к забавным фактам, но, если исторические анекдоты способны вызвать интерес студентов, не

стоит ими пренебрегать, особенно, если факты, в них изложенные, содержат прецедентную информацию. Однако необходимо правильно расставить акценты, и вставная челюсть Джорджа Вашингтона не должна затмить его роль в Войне за независимость, а Джона Кеннеди не следует превращать в политика эпохи Мэрилин Монро. Чтобы проявлять интерес к серьезной литературе, студент должен быть подготовлен и правильно мотивирован.

Под историографической традицией понимается принятая в данном сообществе интерпретация того или иного события и его роли, а так же закрепленные в научном и повседневном обиходе названия. Известно, что в русской историографии приняты одни названия восстаний, войн, договоров, кризисов, постановлений, в англоязычной — другие. Но не следует ожидать, что студенты сами проявят любознательность и дотошность и найдут нужные соответствия. Практика показывает, что, если компоненты словосочетания знакомы, то перевод будет пословным (The Stamp Act, например, не будет переведен как Акт о гербовом сборе). Особое внимание следует обратить на расхождения, которые могут препятствовать пониманию. Так, например, одно и то же событие у американцев принято называть Кубинским кризисом (Cuban Crisis), а у нас — Карибским. Не следует интриговать студентов, нужно их проинформировать о подобных расхождениях, чтобы не усложнять им восприятие материала. Что касается интерпретации, то яркий пример — отношение американцев и русских к роли своих стран во Второй мировой войне.

Для формирования общекультурной компетенции необходимо уделять внимание сопоставлению культур — своей и чужой. Без заданий, направленных на деятельностное сопоставление и осмысление фактов в культурном и историческом контексте, студенты не получат целостной картины, и знание отечественной и зарубежной культуры останется на уровне разрозненных дат и событий.

Источники

Красных В.В. Виртуальная реальность или реальная виртуальность? (Человек. Сознание. Коммуникация). Монография. М.: Диалог-МГУ, 1998.

Смирнов С.Г. Годовые кольца истории. М.: Языки русской культуры, 2000.

© Нагорная Е.В. 2011

О.Б. Никитина

РОЛЬ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В НЕЯЗЫКОВЫХ ВУЗАХ: ОСНОВНЫЕ ЦЕЛИ КУРСОВ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

Статья посвящена рассмотрению роли самостоятельной работы студентов при обучении иностранным языкам в неязыковом вузе. Автором учитываются новые парадигмы высшего образования, направленные на подготовку специалистов высокого уровня, а также принимаются во внимание существующие проблемы: недостаток аудиторных часов и не всегда достаточный уровень владения иностранным языком на момент поступления в вуз.

Ключевые слова: мультимедийные средства; оперативная память; интерактивное обучение; креативность мышления.

В конце XX — начале XXI века произошло развитие профессионально-ориентированных языков, обусловленное стремительной эволюцией науки, промышленности и общества в целом. Новым подходам в преподавании иностранных языков содействовал Совет Европы — организация, отвечающая за культурное и просветительское сотрудничество европейских стран, которая рекомендует осуществлять подготовку специалистов со знанием иностранного языка на функциональном уровне с учетом конкретной специальности и условий, в которых предполагается использовать полученные знания, навыки и умения.

Знание иностранного языка является показателем готовности специалиста к осуществлению деятельности в пределах не только своей страны, но и в других государствах, поскольку партнерство с

зарубежными странами все больше и больше входит в нашу жизнь. Мы можем проследить данную тенденцию на примере требований, предъявляемых к соискателям на ту или иную должность: в каждом резюме содержится графа «Владение иностранными языками», а иногда работодатели просят направлять резюме в двух вариантах: русском и английском. Исходя из вышесказанного, не трудно прийти к выводу, что иностранный язык уже давно и плотно вошел в жизнь современного образованного человека. Кроме того, следует учитывать процессы, протекающие в сфере образования на мировом уровне. Говоря об этом, имеется в виду «объединение Европы в единое экономическое пространство, повлекшее за собой формирование и единого европейского пространства высшего образования» [Болонская декларация, 1999], что нашло свое отражение в так называемом Болонском процессе, который начался в 1999 г. Инновационное развитие российского образования в настоящее время ведется с его учетом, поэтому работники вузов приступили к реализации новой парадигмы высшего образования, направленной на подготовку специалистов в соответствии с требованиями XXI века.

Новые цели и задачи высшего образования отражены в международных и национальных документах и их, в общем, можно свести к следующему:

- развитие культуры личности, понимаемой в самом широком смысле этого слова — от культуры речи до культуры межкультурного общения;
- реализация творческого потенциала личности обучаемого посредством развития осознания собственной ответственности за выбор целей, методов и темпов своего обучения в вузе;
- формирование потребности самообразования, понимание необходимости непрерывного автономного пополнения знаний и их практического применения в силу диктата информационной революции;
- организация обучения на интерактивной основе.

Сказанное нормативно зафиксировано в новой концепции обучения иностранному языку в неязыковом вузе, где подчеркивается, что «иностранному языку является неотъемлемым компонентом профессиональной подготовки современного специалиста любого профиля» [Примерная программа... 2000, с. 7]. С целью конкретизации данного положения в Государственном образовательном стандарте высшего профессионального образования особо подчеркивается, что

выпускник «должен владеть профессиональными компетенциями в переводе оригинальной технической литературы по специальности, в чтении лекций и докладов, написании научных статей на иностранном языке», а также должен быть «способен продолжить образование и профессиональную деятельность в иноязычной среде» [Примерная программа... 2000, с. 8].

В соответствии с содержанием данных направлений разработаны также итоговые требования, предъявляемые к студентам в конце обучения [Примерная программа... 2000, с. 7–8]:

- владеть навыками разговорно-бытовой речи (нормативным произношением и ритмом речи и применять их для повседневного общения);
- понимать устную (монологическую и диалогическую) речь на бытовые и специальные темы;
- активно владеть наиболее употребительной (базовой) грамматикой и основными грамматическими явлениями, характерными для профессиональной речи;
- знать базовую лексику общего языка, лексику, представляющую нейтральный научный стиль, а также основную терминологию своей широкой и узкой специальности;
- читать и понимать со словарем литературу по широкому и узкому профилю специальности;
- владеть основами публичной речи — делать сообщения, доклады (с предварительной подготовкой);
- участвовать в обсуждении тем, связанных со специальностью (задавать вопросы и отвечать на вопросы);
- владеть основными навыками письма, необходимыми для подготовки публикаций, тезисов и ведения переписки;
- иметь представление об основных приемах аннотирования, реферирования и перевода литературы по специальности.

Данная программа составлена с учетом того, что студенты, поступившие в вуз, уже имеют какую-то базу по изучению данного иностранного языка. Логично отметить две основные проблемы, с которыми сталкиваются большинство неязыковых вузов при обучении студентов иностранным языкам:

- уровень владения учащимися иностранным языком на момент поступления в вуз. Как упоминалось выше, согласно программе все учащиеся на момент поступления в вуз уже имеют определенную языковую базу, то есть у них должен быть накоплен опреде-

ленный лексический запас и они должны владеть элементарными умениями и навыками в иностранном языке. К сожалению, на сегодняшний день языковое образование в школе часто оказывается неспособным обеспечить учащихся заявленными умениями и навыками;

- нехватка аудиторных часов: в большинстве неязыковых вузов это четыре академических часа в неделю. Очевидно, что при таком малом количестве аудиторных часов самостоятельная работа студентов при изучении иностранного языка приобретает особое значение

Успех при изучении любого предмета невозможен без серьезной самостоятельной работы. В отношении иностранного языка роль самостоятельной работы возрастает вдвойне. Достаточно привести такой пример: «При освоении родного языка ребенок сотни раз слышит и произносит слово, повторяет его в различных грамматических формах, прежде чем оно окончательно станет неотъемлемой частью его активного словарного запаса. При изучении иностранного языка человек делает то же самое: тренирует произношение, повторяет слова, воспроизводит в памяти способы связей между ними, то есть запоминает схемы построения предложений. Наибольшую продуктивность такой работы обеспечивает «тандем» урок — самостоятельная работа. При этом урок можно сравнить с записью данных, а самостоятельную работу — с их воспроизведением» [Абашева, 2004, с. 221]. Следовательно, для преподавателя при планировании учебного процесса очень важно четко определить соотношение содержательных компонентов такого тандема: какой материал дать студентам на занятии, а какой в качестве домашней работы.

Самостоятельную работу можно подразделить на несколько видов; она ведется во время аудиторных занятий; под контролем преподавателя в форме консультаций, творческих контактов, зачетов и экзаменов; вне аудитории при выполнении студентами домашних заданий учебного и творческого характера [Абашева, 2004, с. 222].

В неязыковом вузе количество часов, отведенных на изучение иностранного языка, составляет четыре часа в неделю и, если говорить о временном соотношении, самостоятельная работа должна также составлять не менее четырех часов в неделю плюс время, необходимое для подготовки семестровых заданий.

Учитывая такой ограниченный объем часов, студентам целесообразно давать гораздо большее количество домашних заданий, регу-

лируя при этом типы упражнений в аудитории и дома. Так, в классе предпочтительнее будет делать упражнения, в которых задействована, говоря компьютерным языком, оперативная память (зрительная и слуховая наряду со способностью воспроизведения). Для домашней работы в большей степени целесообразны упражнения, требующие подключения долговременной памяти (ассоциативное запоминание, ассоциативное мышление). Например, в аудитории прочитать и обсудить текст о маркетинге и рекламе, а дома — составить маркетинговый план определенной компании для запуска нового продукта; в классе прочитать и обсудить текст о правилах, регулирующих трудовую деятельность предприятий в Великобритании, а дома написать сочинение о современных проблемах трудоустройства. Эффективным методом как общего развития, так и развития всех языковых навыков, является демонстрация фильмов на иностранном языке с правильно продуманными заданиями для самостоятельной работы после просмотра. Задания могут быть следующими: написать сценарий фильма; описать характеры главных героев; изложить общую идею фильма и тому подобное.

В любом случае для организации самостоятельной работы студентов может быть эффективно использована «модель Уоллеса», описывающая творческий процесс и включающая следующие компоненты:

- *подготовка*: формулировка задачи и начальные попытки ее решения;
- *инкубация*: отвлечение от задачи и переключение на другой предмет;
- *просветление*: интуитивное проникновение в суть задачи;
- *проверка*: испытание или реализация решения» [Абашева, 2004, с. 222].

При изучении такой дисциплины, как «иностранный язык», четвертый компонент вышеуказанной модели (проверка) будет представлен, главным образом, письменными работами и устными презентациями.

Отметим основные виды мотивации самостоятельной работы студентов [Абашева, 2004, с. 223]:

- *внешняя мотивация*: понимание зависимости профессиональной карьеры от результатов учебной работы в вузе;
- *внутренняя мотивация*: склонности студентов, их способности к учебе в вузе;
- *процессуальная мотивация*: осознание студентами полезности и важности выполняемой работы как в плане профессиональной

подготовки, так и для расширения кругозора, эрудиции специалиста.

Еще раз обратим внимание на тот факт, что в основу самоорганизации учебной деятельности должен быть положен прообраз будущей профессиональной деятельности студентов: воспитание высокого профессионализма, начиная с 1-го уровня обучения. Реализация данного принципа — это своего рода хорошо организованная, продуманная до мелочей суперделовая игра, которая в ходе обучения подразделяется на игры различных уровней и степеней обобщения.

Поскольку «компьютерные технологии все увереннее завоевывают и обучающее пространство, их также целесообразно использовать в самостоятельной работе студентов» [Ковалевский, 2006, с. 114] при изучении иностранного языка в неязыковых вузах (как в группах с углубленным изучением языка, так и в обычных группах). Если еще совсем недавно мультимедийные средства в методическом контексте включали в себя учебники с текстами и картинками, аудиокассеты и видеоматериалы, то сегодня это, главным образом, компьютер, синтезирующий все названные средства.

В последнее время на рынке учебной продукции появилось большое количество компакт-дисков (CD-ROM) с курсами иностранных языков. Данные курсы, бесспорно, знаменуют собой качественно новый этап в теории и практике преподавания иностранных языков. «Большим преимуществом учебных компакт-дисков является их мультимедийная основа, позволяющая представлять изучаемый материал одновременно в текстовой, графической, звуковой и визуальной формах. Интерактивная основа компакт-дисков также чрезвычайно привлекательна и перспективна и играет немаловажную роль в самостоятельной работе студентов при изучении иностранных языков» [Подстахова, 2007, с. 200]. Однако интерактивность на базе компакт-дисков не может быть реализована в полной мере в силу ограниченности виртуального общения в рамках бинарной структуры «человек — компьютер». Реализация потребности в общении у молодежи ассоциируется, прежде всего, с контактами, как сейчас говорят, «в команде». Материалы социологических исследований показали, что в иерархии ценностей максимальную оценку у студентов получило «живое общение с друзьями и преподавателями».

Следовательно, главная задача интерактивного обучения с использованием мультимедиа заключается в том, чтобы привести в равновесие интерактивные механизмы общения. Данная задача выпол-

нима, если объединить CD-ROM-курсы с аудио- и видеоматериалами, предназначенными для реального общения в учебном коллективе.

Интерактивность при совместном просмотре видеофильма на общем экране начинается на эмоциональном уровне, когда возникает чувство сопереживания увиденного, которое в дальнейшем мотивирует обмен взглядами и передачу настроения, активизируя креативность в ходе учебной дискуссии.

Бинарная структура общения «человек (студент) — компьютер» эффективна, главным образом, в автономном режиме и в целях самообразования. При этом следует заметить, что автономный режим в данном случае не означает полную самостоятельность студента при работе с обучающими программами на компакт-дисках. Пускать на самотек компьютерное обучение иностранным языкам, без надлежащего контроля и помощи со стороны преподавателя, не желательно по нескольким причинам. Во-первых, могут возникнуть трудности как технического, так и психологического характера. Во-вторых, степень осознания студентами важности регулярной самостоятельной работы в массе своей невелика. Таким образом, результаты исследований показывают, что «автономные занятия с использованием компакт-дисков лучше проводить в компьютерных классах под руководством преподавателя или инструктора, чьими задачами являются следующие:

- адаптировать студента к инструменту общения;
- создать ему психологический комфорт;
- контролировать процесс самостоятельного обучения;
- обеспечить функционирование «обратной связи» [Подстахова, 2007, с. 211].

Однако использование автономных занятий с использованием компакт-дисков в самостоятельной работе студентов при условии последующего контроля со стороны преподавателя также показывала высокую эффективность.

В заключение следует отметить, что все упомянутые виды самостоятельной работы студентов при изучении иностранных языков в неязыковых вузах должны быть тщательно продуманы с методической, языковой, временной и других точек зрения, так как они играют важную роль в достижении конечных целей, а именно в подготовке специалистов высокого уровня, отвечающих требованиям XXI века.

Источники

Абашева Е. К вопросу о самостоятельной работе студентов, углубленно изучающих иностранный язык в неязыковом вузе. Рига, Латвия: Институт транспорта и связи, 2004. С. 221–223.

Болонская декларация. Зона европейского высшего образования. Совместное заявление европейских министров образования. Болонья. 19 июня 1999 г. URL: <<http://www.evro-vector.narod.ru/DeclaratsiyaEvroEdu.htm>>.

Ковалевский И. Организация самостоятельной работы студента // Высшее образование в России. Вып. 1. М., 2006. С. 114–115.

Подстахова А.В. Языковое образование как компонент профессиональной подготовки юриста // Гуманитарные и социально-экономические науки в России на рубеже веков. Ковров: КГТА, 2007. С. 200–211.

Попов Ю.В., Подлеснов В.Н., Садовников В.И., Кучеров В.Г., Андросюк Е.Р. Практические аспекты реализации многоуровневой системы образования в техническом университете. Организация и технологии обучения // Новые информационные технологии в образовании: Аналитические обзоры по основным направлениям развития высшего образования. Вып. 9. М.: НИИВО, 1999. С. 4–21.

Примерная программа дисциплины «Иностранный язык». Английский, немецкий, французский, испанский. Министерство Образования Российской Федерации. Московский Психолого-социальный институт. 2000.

ТЕСТОВАЯ СИСТЕМА ОЦЕНКИ УРОВНЕЙ ВЛАДЕНИЯ ИНОСТРАННЫМИ ЯЗЫКАМИ В УНИВЕРСИТЕТАХ ИТАЛИИ

Неотъемлемой частью современных европейских представлений о преподавании иностранных языков является уровневый подход, который характеризуется не только унифицированностью оценки полученных знаний и приобретенных умений, но и прагматичностью, стандартизованностью целей обучения, а также вариативностью. В работе рассматриваются объективные причины, обуславливающие необходимость и закономерность обращения к уровневому подходу в обучении и оценке знаний, а также анализируется то, как реализуется система оценок уровней владения иностранным языком с помощью сертификационного тестирования в европейских и, в частности, итальянских университетах.

В качестве конкретного примера приводится опыт тестирования по иностранным языкам Венецианского университета «Ка Фоскари», в котором в настоящее время сертификационное тестирование проводится по шести европейским и трем восточным языкам. Обращается внимание на различия, существующие в формате тестовых экзаменов по разным языкам, а также на проблемы, возникающие в процессе тестирования.

Ключевые слова: *тестирование; тестовые системы; уровни владения иностранными языками; сертификационные экзамены; Италия; Венецианский университет «Ка Фоскари».*

Статья посвящена одному из наиболее актуальных, но в то же время и спорных вопросов — особенностям внедрения и использования тестовой системы в преподавании иностранного языка в уни-

верситетах Италии. Следует заметить, что данная проблематика уже несколько лет находится в центре внимания итальянских лингвистов (см., например: [Vedovelli, 2002; Garetto, 2004; Casadei, 2004; Garzonio, Lasorsa Siedina, 2004; Novello, 2009]), тема неоднократно обсуждалась во время оживленных дискуссий на различных встречах и конференциях, однако не все проблемы нашли решение.

В настоящее время никто не ставит под сомнение целесообразность использования тестовой системы при обучении иностранным языкам. Существуют объективные причины, обуславливающие необходимость и закономерность обращения к уровневому подходу в обучении и оценке знаний с помощью тестирования. Это, прежде всего, интеграция в области иностранных языков, предусмотренная Болонским процессом, создание общеевропейского образовательного пространства. Академическая мобильность, приобретающая особое значение именно в университетском секторе образования (вспомним, например, пользующиеся большой популярностью европейские программы по обмену студентами «Эразмус» и «Сократос»), базирующаяся на единообразной системе оценок и взаимном признании дипломов, может осуществляться только на основе сопоставимости результатов обучения в разных формах и условиях обучения. Как достичь этой цели? Система учета кредитов, принятая во всех западноевропейских университетах, не может являться объективным и надежным критерием оценки знаний, поскольку не отражает в полной мере уровень владения языком. При одинаковом количестве кредитов, отводимых на изучение иностранного языка, достигнутые результаты могут отличаться, и довольно значительно. Это зависит как от методики преподавания в конкретном университете, так и от индивидуальных способностей студентов. Поэтому одним из эффективных способов достижения цели является система тестирования, позволяющая определить конкретный уровень владения языком. Как справедливо замечает А.В. Голубева, описание уровней — это «попытка ввести некую единицу измерения, некий методический метр в нашей профессиональной сфере» [Голубева, 2004, с. 83]. Кроме того, как показывает опыт, наличие сертификата, определяющего конкретный уровень владения языком, является фактором, который значительно повышает мотивацию к изучению иностранного языка.

В Италии в настоящее время в связи с реформой университетского образования сертификация знаний по иностранному языку, как замечают слависты Стефано Гардзонио и Клаудия Ласорса-Сьедина,

является обязательным элементом для каждого сколько-нибудь серьезного методического проекта в области преподавания современных языков [Garzonio, Lasorsa Siedina, 2004, p. 162]. При этом общий ориентир для преподавателей — цели и задачи обучения, изложенные в описании общеевропейской системы компетенций владения иностранным языком [Common European Framework... 1996], и общие стандарты для разных уровней тестирования, разработанные Ассоциацией языкового тестирования Европы (Association of Language Testers in Europe — ALTE¹) [Handbook of Language Examinations... 1998].

Таким образом, неотъемлемой частью современных европейских представлений о преподавании иностранных языков является уровневый подход, который характеризуется, кроме унифицированности оценки полученных знаний и приобретенных умений, прагматичностью, стандартизованностью целей обучения, а также вариативностью. Поскольку при тестировании проверяются не теоретические знания сами по себе, а их практическое применение, основным критерием оценки является практическое умение владения иностранным языком. Известно, что одна из целей Болонского процесса — «рыночная адаптация» высшего образования. В связи с этим во многих европейских странах на первое место в университетском образовании были поставлены практически применимые в профессии знания [Айсман, 2007, с. 20]. В ходе тестирования от студентов требуется показать свои умения общения в конкретных ситуациях повседневной и профессиональной жизни. Идеальный тест должен быть максимально приближен к реальным языковым ситуациям, то есть в нем необходимы и полисемия, и непредсказуемость. Именно в таких «внеучебных» ситуациях и обнаруживается истинный уровень владения языком [Павленко, 2000, с. 118].

Обучение следует вести, ориентируясь на достижение конкретных результатов, которые должны соответствовать представленным в типовом виде целям обучения, определенным для каждого сертификационного уровня и каждой сферы общения. Каким образом достичь этих результатов, может решать отдельный университет, поскольку уровневый подход не предполагает унифицированной методики пре-

¹ Association of Language Testers in Europe — ALTE (англ.) — Ассоциация языкового тестирования в Европе. В данном сборнике принят именно такой перевод названия ассоциации, хотя в профессиональном сообществе используются и другие варианты — Европейская ассоциация языкового тестирования, Ассоциация лингвистических центров тестирования Европы. — *Примеч.* составителей.

подавания, напротив, он допускает дифференцированные программы и дидактические материалы, позволяющие студенту выбрать оптимальный для него курс. Обязательным же условием является соответствие национальных учебных программ по иностранному языку основным общеевропейским стандартам, то есть при составлении программ обучения необходимо исходить из целей обучения, заданных для каждого уровня. Кроме того, нужно тщательно отбирать типы заданий и их формулировки. Они должны быть максимально приближенными к тем, которые предлагаются в тестах. Тогда на сертификационных экзаменах студент сможет легче и быстрее выполнять задания. Таким образом, внедрение тестирования позволяет, с одной стороны, обеспечить вариативность обучения, а с другой — унифицировать оценку коммуникативно-речевой подготовки студентов.

Рассмотрим, как реализуется система оценок уровней владения иностранным языком с помощью сертификационного тестирования в европейских и, в частности, итальянских университетах. Когда речь идет о европейском тестировании, в первую очередь, имеется в виду система (framework) ALTE. При этом следует учитывать, что системы ALTE и Совета Европы имеют много общего. «Многие аспекты общеевропейских компетенций владения иностранным языком повлияли на то, как специалисты ALTE описывают свои экзамены и свои сертификаты» [Novello, 2009, p. 42]. Шкала уровней Ассоциации языкового тестирования в Европе (5 уровней) соответствует шкале уровней общего владения иностранными языками Совета Европы (6 уровней) (см. табл. 1).

Таблица 1

Соответствие системы уровней ALTE и Совета Европы

Шкала уровней ALTE	Шкала уровней Совета Европы
Breakthrough Level	A 1 Breakthrough
ALTE 1	A 2 Waystage
ALTE 2	B 1 Threshold
ALTE 3	B 2 Vantage
ALTE 4	C 1 Effective Operational Proficiency
ALTE 5	C 2 Mastery

Члены ALTE активно участвуют в различных проектах, поддерживаемых Советом Европы. Так, например, их усилиями создан словарь терминов тестирования [Multilingual Glossary.. 1999], а также разработано описание компетенций, в котором приводится перечень умений учащихся («Что умеют делать») на различных уровнях владения языком в трех основных сферах использования языка: личной и публичной (повседневное общение, туризм); профессиональной (работа); образовательной (учеба).

Известно, что каждому уровню соответствует определенная сфера применения иностранного языка, определенный тип речевого поведения и своя коммуникативная компетенция. Так, уровни A1, A2 характеризуются ограниченным типом речевого поведения и соответственно начальной и базовой коммуникативной способностью; уровни B1, B2 — автономным типом речевого поведения, пороговой и продвинутой коммуникативной способностью; уровни C1, C2 — свободным типом речевого поведения, эффективной и полной коммуникативной компетенцией. Различаются по уровням и сферы применения языка: если уровни A1–B2 ограничены сферой частной повседневной жизни, то, начиная с уровня C1, достигнутые коммуникативные способности позволяют использовать иностранный язык также и в учебной, профессиональной и публичной деятельности.

В качестве конкретного примера использования тестовой системы при оценке уровней владения иностранным языком в Италии обратимся к опыту Венецианского университета «Ка Фоскари», в котором в настоящее время сертификационное тестирование проводится по шести европейским языкам (английскому, немецкому, русскому, французскому, испанскому, итальянскому как иностранному), а также китайскому, японскому и корейскому языкам. Университетом заключены договоры с организациями, представляющими национальные тестовые системы, которые и осуществляют тестирование (см. табл. 2). Экзамены соответствуют общим стандартам и по содержанию сопоставимы с принятыми в Совете Европы уровнями владения иностранными языками. Заметим, что все организации, проводящие тестирование по европейским языкам, являются членами Ассоциации центров языкового тестирования Европы (ALTE), поэтому все экзамены признаны не только в стране изучаемого языка, а имеют международный статус.

По японскому и корейскому языкам сертификационные экзамены проводятся с 2010 г По японскому языку — на сертификат NNS (Nihongo Noryoku shiken/Japanese Language Proficiency Test — Экзамен по опреде-

лению уровня владения японским языком), а по корейскому — ТОPIK (Test of Proficiency in Korean — Экзамен по определению уровня владения корейским языком).. Ведутся переговоры с соответствующим национальным центром об организации тестирования и по арабскому языку.

Таблица 2

Тестирование уровней владения иностранными языками в Венецианском университете «Ка Фоскари»

Языки	Организация, проводящая тестирование	Уровни
английский	Trinity College London	B2, C1
немецкий	Goethe Institut	B2, C1, C2
русский	Государственный институт русского языка им. А.С. Пушкина	A1, A2, B1, B2, C1
французский	Centre International d'Etudes Pédagogiques	A1, A2, B1, B2, C1, C2
испанский	Instituto Cervantes	A1, A2, B1, B2, C1, C2
итальянский	Università per Stranieri di Siena (CILS)	A1, A2, B1, B2, C1, C2
китайский	Hanban (Confucius Institute Headquarters)	Elementary-Intermediate, Basic
японский	Jhe Japan Foundation	N5, N4, N3, N2, N1 (высший)
корейский	Korea Institute of Curriculum and Evaluation (KICE)	Beginner, Elementary-Intermediate

Формат тестовых экзаменов практически по всем иностранным языкам одинаков. На каждом конкретном уровне проверяется достигнутая студентом коммуникативная компетенция в использовании языка при понимании (слушание, чтение), интеракции (диалог), продукции (монолог, письмо). Таким образом, проверяются умения учащихся в четырех видах речевой деятельности — аудировании, чтении, говорении, письме.

Но существуют и некоторые различия между тестовыми экзаменами, например, в системе оценок, в частности, в определении проходного балла. Так, для сдачи тестового экзамена по итальянскому

языку (CILS)² необходимо правильно выполнить 55% заданий, по немецкому — 60%, по русскому — 65%, по испанскому — 70% [Novello, 2009, p. 137].

Еще одно различие между тестовыми системами касается времени, предусмотренного для выполнения отдельных частей экзамена на каждом уровне. Так, например, время, отводимое на аудирование (уровень В1) в разных тестовых системах даже по одному языку, итальянскому, несколько отличается CILS — 30 мин.; CELI — 18 мин.; PLIDA — 20 мин.; IT — 2 часа (включая чтение).

Следует заметить, что сроки достижения одного и того же уровня при изучении разных иностранных языков при наличии одинакового количества учебных часов (обычно, максимум 6–8 часов в неделю) существенно отличаются. В качестве примера обратимся к сертификационному уровню В2 (по системе ALTE — уровень 3).

Как видно из таблицы 2, в университете тестирование по английскому языку начинается сразу с этого уровня. Это объясняется тем, что владение английским на уровне В1 является обязательным условием для поступления на гуманитарные факультеты (в том числе и на экономический) итальянских университетов, то есть предполагается, что школьная программа по иностранному языку (в которой английский — один из основных иностранных языков) должна обеспечить своим выпускникам пороговую коммуникативную компетенцию. Если же студент владеет английским языком ниже этого уровня, то в течение первого года обучения в университете он обязан сдать экзамен, подтверждающий владение языком на уровне В1. Что касается немецкого языка, то экзамен, соответствующий уровню В2, студентам рекомендуется сдавать после I курса, а уровню С1 — после II или III курсов. Для сравнения рассмотрим ситуацию с русским языком. Студенты итальянских университетов, начинающие изучать русский язык с нуля, могут достигнуть уровня В2 только после трех-четырёх лет обучения. Самым популярным русским сертификатом является сертификат уровня В1. Данного уровня владения языком основная

² В настоящее время в Италии выдается четыре сертификата по итальянскому языку как иностранному: CILS (Certificazione di Italiano come Lingua Straniera) Университета для иностранцев Сиены, CELI (Certificato di conoscenza della lingua italiana) Университета для иностранцев Перуджи, PLIDA (Progetto Lingua Italiana Dante Alighieri) Общества Данте Алигьери в Риме, IT (Certificazione di Italiano come Lingua Straniera) Университета Рим 3.

часть студентов, как правило, достигает без дополнительной подготовки к концу III курса. В настоящее время обсуждается вопрос о том, чтобы установить входной уровень (B1 — для русского языка) при поступлении в магистратуру. Дело в том, что довольно часто оказывается, что студенты, поступающие в магистратуру, например, в Венеции, после бакалавриата других университетов, имеют уровень подготовки по русскому языку значительно ниже, чем у студентов, прошедших трехгодичный курс обучения в университете «Ка Фоскари». В этом случае преподавателям приходится проводить входное тестирование и, помимо основной программы, заниматься восполнением пробелов в их знании русского языка. Если бы при поступлении в магистратуру от студентов требовался определенный уровень владения языком, подтвержденный соответствующим сертификатом, это намного облегчило бы работу преподавателей и способствовало большей эффективности обучения.

В мае 2009 г. в Лингвистическом центре при Венецианском университете состоялся семинар, на котором обсуждались актуальные вопросы использования системы тестирования в преподавании иностранных языков, а также возникающие в связи с этим конкретные проблемы. Как показывает практика, все они могут быть разделены на две группы: первая группа проблем связана с содержанием обучения (это чисто методические проблемы); вторая — с его организацией. Так, в частности, требуют окончательного решения вопрос о месте тестирования в системе высшего образования и его соотношении с университетскими экзаменами по иностранному языку (особенно остро эта проблема стоит на языковых факультетах). В настоящее время назрела необходимость в пересмотре национальных учебных программ по иностранному языку и, в первую очередь, программ практических курсов на основе общеевропейских стандартов. Как пишет Е.Л. Корчагина, «содержание программы должно создавать необходимые условия осуществления реальной коммуникации» [Корчагина, 2000, с. 80]. При этом особое внимание следует обратить на следующие стратегические моменты: определение приоритетных целей обучения; выбор соответствующих учебных материалов; формы контроля уровней достижения коммуникативных умений. Не решен однозначно и вопрос о месте тестового экзамена в куррикулярном обучении и оценке его результатов в системе кредитов.

С одной стороны, высшее образование традиционно ориентировано на научное знание, поэтому учебные планы предусматривают це-

лый ряд теоретических дисциплин, что собственно и отличает университетское преподавание языков от обучения на курсах, где студентам дается минимум теоретических и максимум практических знаний. А с другой стороны, мы должны обеспечить наших студентов практически навыками владения иностранным языком. Не секрет, что в последнее время довольно большая (можно смело сказать, что бóльшая) часть студентов выбирает для изучения тот или иной язык, руководствуясь, в первую очередь, чисто прагматическими целями, поскольку в условиях объединенной Европы хорошее владение иностранным языком дает преимущество при поиске работы. Подтверждение же знания языка соответствующим международным сертификатом может значительно увеличить конкурентоспособность выпускников на рынке труда.

Сайты организаций, проводящих тестирование:

- Trinity College London. URL: <<http://www.trinitycollege.co.uk/>>;
- Goethe Institut. URL <<http://www.goethe.de/>>;
- Государственный институт русского языка им. А.С. Пушкина. URL <<http://www.pushkin.edu.ru/>>;
- Centre International d'Etudes Pédagogiques. URL <<http://www.ciep.fr/>>;
- Instituto Cervantes. URL <<http://www.cervantes.es/>>;
- Università per Stranieri di Siena. URL <<http://www.unistrasi.it/>>;
- Università per Stranieri di Perugia. URL <<http://www.cvcl.it/>>;
- Università Roma Tre. URL <<http://www.uniroma3.it/>>;
- Società Dante Alighieri. URL <<http://www.ladante.it/>>;
- Hanban (Confucius Institute Headquarters), URL <<http://www.english.hanban.edu.cn/>>;
- The Japan Foundation. URL <<http://www.jpff.go.jp/>>;
- Korea Institute of Curriculum and Evaluation (KICE). URL <<http://www.kice.re.kr/>>.

Источники

Айсман В. Трудности преподавания русской литературы и культуры в университетах Австрии в рамках Болонского процесса // *Mitteilungen für Lehrerinnen und Lehrer Slawischer Fremdsprachen.* 2007. No. 94. Стр. 18-22.

Голубева А.В. Что значит быть «на европейском уровне»? // *Мир русского слова.* 2004. № 4. С. 81–89.

Корчагина Е.Л. О стратегии составления современных программ по русскому языку как иностранному // Русский язык за рубежом. 2000. № 1. С. 79–85.

Павленко А. Тестирование в США // Русский язык за рубежом. 2000. № 1. С. 118–119.

Casadei L. La didattica delle lingue slave sulla base dei parametri di riferimento europei: prime riflessioni a proposito della lingua ceca // Studi Slavistici. 2004. No. 4. С. 179–190.

Common European Framework of Reference for Language Learning and Teaching. Strasbourg, 1996.

Garetto E. La Certificazione del Russo. Storia e prospettive // Studi Slavistici. 2004. No. 4. P 346–349.

Garzonio S., Lasorsa Siedina C. Lingua e linguistica russa in Italia oggi // Studi italiani di linguistica teorica e applicata. 2004. No. 2. P. 161–178.

Handbook of Language Examinations and Examination Systems. Cambridge: Ucles, 1998.

Multilingual Glossary of Language Testing Terms, Studies in Language Testing. Cambridge: Ucles, Cambridge University Press, 1999.

Novello A. Valutare una lingua straniera: le certificazioni europee. Venezia: Università Ca'Foscari, 2009.

Vedovelli M. Guida all'italiano per stranieri. La prospettiva del Quadro comune europeo per le lingue. Roma: Carocci, 2002.

СПЕЦИФИКА ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ СТУДЕНТАМ НЕЯЗЫКОВЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ (ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ И ОСНОВНЫЕ МЕТОДЫ АКТИВИЗАЦИИ УЧЕБНОГО ПРОЦЕССА

В статье говорится о важности создания положительной эмоциональной атмосферы на занятиях. Автор анализирует структуру существующих учебно-методических комплексов (УМК), как их инвариантной части, так и дополнительных компонентов, рассматривает необходимость привлечения на занятиях вспомогательных материалов, а также дает конкретные рекомендации преподавателям, способствующие созданию дополнительной мотивации при изучении иностранного языка.

Ключевые слова: методика обучения; создание положительной эмоциональной атмосферы; структура УМК; требования к выбору УМК; привлечение дополнительного материала; рекомендации преподавателю.

Одной из основных задач преподавателя или учителя является умение заинтересовать студента и привлечь его внимание к изучаемому языку. Довольно часто это бывает трудно сделать, если обучение иностранному языку, особенно как второму иностранному, сводится исключительно к «зубрежке» лексики и грамматики, построению фраз

и текстов. В таком случае знакомство с живым языком уподобляется приобретению знаний о языке мертвом.

Изучать иностранный язык означает, на наш взгляд, открыть дверь в новый мир, окунуться в праздник и удовольствие при познании новой культуры. Чтобы это можно было легко реализовать, преподавателю необходимо быть, с одной стороны, хорошим психологом, с другой стороны, уметь как можно больше разнообразить свой урок. Для этого необходимо рассмотреть вопрос преподавания иностранного языка с двух разных сторон: психологической и методической.

Каждый учитель или преподаватель обязан быть хорошим психологом. Ведь любой ученик, студент или просто ребенок мечтает в своей жизни об Учителе (с большой буквы), то есть о мудром человеке, который сумел бы понять его и помочь разобраться в сложных вопросах жизни. Таким Учителем может оказаться любой преподаватель, не ограничивающий себя узкими задачами сухо прочитать лекцию.

Если преподавателя любят студенты, то и его предмет становится любимым, причем у большинства студентов в группе. Опыт и наблюдения показывают, что преподавателю или учителю удастся создать в группе положительную эмоциональную атмосферу, которая «освещает» изучаемый предмет и привлекает к нему. Существует меткое выражение: талантливый преподаватель приобщает ученика к науке. «Приобщить» в данном аспекте означает способность преподавателя создать атмосферу, вызывающую общие, то есть совместные переживания. Это переживания красоты мысли через изучаемый язык, удивления, радости открытий в языке, собственных удач и достижений. За этим перечнем легко увидеть заботу преподавателя об удовлетворении базисных потребностей учеников.

Вспоминается моя собственная учеба в университете. Моим любимым и запомнившимся на всю жизнь преподавателем был Владимир Григорьевич Гак. Он вел у нас курсы «Лексикология» и «Теория перевода». Он действительно был влюблен в свою науку, во французский язык, а мы, его студенты, были влюблены в него и в его лекции, каждая из которых была незабываема и неповторима. Теория оставалась, конечно, всегда одной и той же, но эмоциональная наполненность лекции была уникальна. Мы переживали каждый урок, как маленький эпизод его жизни или рассказ о ней. Он умел приводить примеры, связанные с темой урока и с каким-нибудь случаем из его жизни. Это были рассказы и о встречах с интересными людьми (такими, как легендарный французский лексикограф Алан Рей, один из создателей

энциклопедии «Le Robert», о том, как его мнение повлияло на ту или иную статью. Рассказывал он о няне, которая читала Мольера и Гюго в оригинале, поэтому и учителя в школе, и знакомые французы удивлялись его архаичному французскому языку В.Г. Гака. Он мог закончить лекцию чтением французской поэзии или анекдотическим рассказом. И даже экзамен для нас был, как праздник. До сих пор мы, его бывшие студенты, вспоминаем его с большой теплотой и благодарностью. Как читал свои лекции с любовью, а слушатели внимали его словам и отвечали любовью к изучаемому языку.

Поскольку речь идет о значимости психологической составляющей в преподавании, то хотелось бы привести другой пример, относящийся к обучению детей и описанный Ю.Б. Гиппенрейтер. Некоторое время назад в Москве жил и работал учитель музыки Михаил Петрович Кравец. Он любил выбирать себе учеников, не способных к музыке, и многих из них доводил до уровня Центральной музыкальной школы при консерватории (уровня, как известно, самого высокого). Его увлекал, как он выражался, «процесс производства способностей». Действительно, неспособных детей для него не существовало [Гиппенрейтер, 2007].

Можно сказать, в деятельности таких учителей и преподавателей мы встречаемся с законом «зоны ближайшего развития» Л.С. Выготского применительно к эмоциональной жизни человека. Переживание интересности, важности, значимости предмета и личной включенности в этот процесс происходит сначала при участии и с помощью преподавателя, а затем становится субъективным достоянием самого обучающегося [Психология внимания, 2008].

Какой взрослый способен стать таким Учителем? Ответ может показаться неожиданным и в то же время простым: тот взрослый, который мог сохранить в своей душе живую энергию ребенка, пронеся ее через рутину официального образования, жесткие рамки воспитания, трудности выживания в обществе и многое другое.

В книге «Общаться с ребенком. Как?» Ю.Б. Гиппенрейтер вспоминает слова о «теории талантливости» выдающегося математика Андрея Николаевича Колмогорова, который считал, что талантливый, творческий человек внутренне остается ребенком, и чем меньше возраст этого ребенка, тем талантливее ученый. Свой внутренний возраст он определил как 13 лет: в это время мальчишки интересуются всем на свете, но еще равнодушны к интересам взрослых [Гиппенрейтер, 2007].

Талантливому педагогу удается устанавливать уникальную атмосферу общения со студентами на своих занятиях. Это атмосфера доброжелательности, доверия, поддержки и общей эмоциональной увлеченности. Если к практике таких занятий присоединяется искренний энтузиазм, заинтересованность и вдохновенность педагога, то такое преподавание способствует развитию интереса к предмету у студента.

При рассмотрении методической стороны вопроса преподавания необходимо вспомнить об основных и дополнительных средствах обучения, затем рассказать о методах преподавания, которые можно использовать на занятиях, выделив основные рекомендации преподавателям.

Существуют основные и вспомогательные средства обучения.

К основным средствам обучения можно отнести учебно-методические комплекты. Если речь идет о формировании коммуникативной компетентности на уровне порогового владения иностранным языком, а не просто об умении читать, что-то говорить и немного писать на иностранном языке, то одного учебника будет явно недостаточно. Самому преподавателю тоже нужна помощь, особенно если он только начинает профессиональную деятельность, имеет огромную нагрузку и мало времени для самостоятельной подготовки. Хороший УМК должен иметь определенную инвариантную часть:

- книга для учащихся;
- аудиозаписи к книге для учащихся;
- книга для учителя.

К возможным дополнительным компонентам в составе современных УМК можно отнести следующие:

- рабочая тетрадь;
- книга для чтения;
- специальный набор кассет только для учителя;
- культуроведческое пособие;
- аудиозаписи по культуроведению;
- контрольно-тестовые задания;
- видеозаписи;
- книга для учителя по использованию видеоматериала;
- лексико-грамматическое упражнение и задания;
- пособие по обучению письменной речи.

При выборе базового курса преподаватель обычно руководствуется многими соображениями, но ведущими можно назвать такие:

- является ли выбранный курс полным учебно-методическим комплектом или к нему необходимо подбирать или составлять

недостающие компоненты? соответствует ли данный курс требованиям отечественных федеральных программ по иностранному языку?

- соответствует ли этот курс возрасту учащихся, возможному контексту их деятельности, реальным интересам, потребностям и возможностям? развивает ли этот курс в достаточной мере необходимые языковые, речевые и социокультурные умения в различных видах речевой деятельности? обеспечивают ли материалы хорошие модели для использования естественного языка, тесно ли увязаны в контексте значение, форма и употребление?
- доступен ли данный курс учителю и ученикам?

Существуют также необходимые, так называемые дополнительные средства обучения, к которым можно отнести различные учебные пособия, как профессионально изданные, так и составленные самим учителем. Это могут быть:

- другие УМК, которые используются лишь частично;
- специальные учебные пособия для развития конкретных видов речевой деятельности;
- книги для чтения;
- разнообразные видео- и аудиоматериалы;
- сборники языковых и речевых игр для различных этапов обучения;
- компьютерные программы;
- таблицы и схемы;
- карточки;
- картинки;
- музыка и песни;
- рифмовки и стихи.

Иначе говоря, в качестве дополнительных средств обучения может использоваться все то, что разумно дополняет и компенсирует определенные недостатки базового УМК.

Идеального курса для всех возможных условий обучения не существует, но есть огромное количество учебных пособий, среди которых учитель-профессионал может найти нужные ему материалы. В случае крайней необходимости учителю не возбраняется составить и собственные.

Теперь хотелось бы более подробно остановиться на методах преподавания французского языка, которые применяются на наших занятиях. Помимо изучения основного материала по учебникам «Virage—1»

и «Virage—2», мы стараемся подбирать студентам такой материал, который пробуждал бы в них живой интерес к изучению языка и культуры Франции, вызывал бы у них эмоции — как веселые, так и грустные.

Основными и дополнительными средствами обучения, цель которого заинтересовать учащегося и приобщить его к языку являются такие:

- аудирование: небольшие диалоги и песни. Прослушивание песен несет в себе несколько задач: услышать пропущенное слово, узнать новую лексику, ближе познакомиться с культурой Франции через одного из ее носителей, а также узнать о том, кто из представителей музыкальной культуры был популярен в то или иное время. После прослушивания следует обсуждение актуальной темы, даются ответы на вопросы по прослушанной записи. На своих занятиях мы предлагаем песни таких музыкальных исполнителей и авторов, как Рено (Renaud) (на примере его песен мы обсуждаем со студентами такие темы, как взаимоотношения родителей и детей, социальная жизнь во Франции, трагедия 11 сентября, проблемы молодежи» и др.); Бориса Виана (Boris Vian) (его знаменитая и революционная в свое время песня «Lettre au président» («Письмо президенту») актуальна для сегодняшней России), а также других исполнителей разных десятилетий: Клад Франсуа (Claude François), Серж Лама (Serge Lama), Далида (Dalida), Джо Дассэн (Joe Dassin), Мано (Manau), Париж Комбо (Paris Combo), Гейнзбург (Gainsbourg), Джейн Биркин (Jane Birkin);
- просмотр видеофайлов: иногда со студентами удается просмотреть видеофайлы; это могут быть и клипы к песням, и отрывки передач или новостей (например, TV5), отрывки фильмов; после просмотра следует обсуждение актуальной темы, даются ответы на вопросы [Voiron, 1997];
- приобщение к культуре страны изучаемого языка через тактильное восприятие: при изучении темы «Питание», «Гастрономия», «Магазины», учащегося можно заинтересовать не только рассказом о рецептах и блюдах Франции, но и дать их попробовать (например, сыры — бри, камамбер и др.);
- изучение комедийных или комических текстов, анекдотов или скетчей, в которых присутствует игра слов, раскрывается национальный характер жителей страны изучаемого языка (например, записи юмористических выступлений и скетчи Раймона Дево (Raymond Devos)).

Конечно, на своих занятиях нам, к сожалению, не всегда удается пробудить интерес у всех студентов без исключения, но тем не менее у половины группы мы видим заинтересованность, и самой большой радостью для нас являются результаты: студенты «влюбляются» во французский язык и после двух лет обучения желают продолжить его углубленное изучение, даже начинают заниматься переводами с французского, или же отправляются в путешествие по Франции, чтобы еще раз, но уже по-другому пережить те эмоции, которые они испытали на уроках.

В качестве заключения хотелось бы сформулировать несколько рекомендаций преподавателю:

- предлагать студентам такие темы, тексты, задачи, в которых содержится новая для них информация и которые близки им по контексту деятельности;
- апеллировать к опыту, знаниям, эмоциям и чувствам студентов;
- чаще использовать различные языковые и речевые игры, проблемные задания и элементы соревнования;
- по возможности обеспечивать учащимся право выбора тем, текстов, заданий и т. д.
- поощрять нестандартные решения учащихся, даже если эти решения приводят к использованию незнакомого языкового материала и провоцируют на ошибки, а также не совпадают с вашим или общепринятым мнением;
- показывать пример речевого взаимодействия, вежливого отношения к оппоненту, готовности к решению возникающих проблем;
- чаще хвалить своих учеников, при этом использовать различные оценочные коммуникативные приемы (как вербальные, так и невербальные);
- варьировать использование индивидуальных, парных, групповых форм работы на уроке. Именно в процессе совместного выполнения учебных заданий можно моделировать условно-коммуникативные и реальные коммуникативные ситуации на уроке;
- не ставить нереальных задач перед учениками, шире использовать содержательные, языковые и речевые опоры с учетом индивидуальных особенностей учащихся;
- создавать партнерские отношения и не бояться делегировать часть своих полномочий студентам; в этом случае появляется чув-

ство коллективной заинтересованности и ответственности за результат [Holec, Little, 1996; Korsvold, Reschoff, 1997].

Источники

Гиппенрейтер Ю.Б. Общаться с ребенком. Как? М.: АСТ, 2007.

Психология внимания / под ред. Ю.Б. Гиппенрейтер, В.Я. Романова. М.: АСТ, 2008.

Voiron M. Apprendre et enseigner avec TV5 // Le Français dans le monde. 1997. No. 290. P. 26–29.

Holec H., Little D., Richterich R. Strategies dans la apprentissage et l'usage des langues. Strasbourg: Conseil de l'Europe; Hatier, 1997.

Korsvold A-K., Reschoff B. New Technologies in Language Learning and Teaching. Council of Europe Publishing, Strasbourg, 1997.

© Потошина О.С., 2011

Е.С. Прокопович-
Микуцка

ЯЗЫКОВАЯ НОРМА В ПРЕПОДАВАНИИ ИТАЛЬЯНСКОГО ОБЩЕЛИТЕРАТУРНОГО ЯЗЫКА И СУЩЕСТВУЮЩИЕ УЧЕБНЫЕ ПОСОБИЯ: КРИТЕРИИ ОТБОРА И ОЦЕНКИ

Проблема языковой нормы в итальянском волнует лингвистов на протяжении всего периода его существования в качестве государственного языка. Особенно остро до сих пор стоит вопрос о том, какой именно вариант итальянского считать нормативным и рекомендовать к целенаправленному изучению в Италии и за границей. В связи с этим преподавание этого языка в неязыковых вузах, введенное сравнительно недавно, сразу же столкнулось с проблемой выбора учебника, который, с одной стороны, отражал бы актуальное состояние языка, с другой, по объему и подаче материала соответствовал бы требованиям нефилологической программы. В НИУ ВШЭ этот вопрос особенно актуален, так как задачей преподавателя здесь является не только обучение основам грамматики, достаточным для перевода научных текстов со словарем, но и формирование у студентов коммуникативной компетенции, необходимой для поддержания контактов с иностранными партнерами, проведения информационно-аналитической работы с различными источниками на иностранном языке, а также обучение студентов основным навыкам устного и письменного перевода в сфере профессиональной коммуникации. Таким образом, основная цель данной работы — ответить на вопрос, какой итальянский язык должен преподаваться в неязыковом вузе и какие из существующих на сегодняшний день учебников могут быть применены для достижения вышеуказанных целей.

Ключевые слова: *итальянский язык; учебники итальянского языка; преподавание в неязыковом вузе; языковая норма.*

Преподавание языка в нефилологических вузах в большинстве случаев по-прежнему ограничивается основами грамматики, достаточными для перевода научных текстов со словарем. Для такого преподавания давно наработаны материалы: учебники, ориентированные на минимальный объем грамматики и максимальное расширение специального лексического запаса, и корпуса учебных, адаптированных и аутентичных, научно-популярных текстов соответствующей тематики. Перед преподавателями НИУ ВШЭ стоит гораздо более сложная задача: как известно, наши выпускники должны уметь поддерживать контакты с иностранными партнерами в устной и письменной форме; проводить информационно-аналитическую работу с различными источниками информации на иностранном языке (пресса, радио и телевидение, документы, специальная и справочная литература); владеть навыками устного и письменного перевода, в том числе уметь переводить документы и материалы экономического характера [Программа дисциплины...].

Одной из особенностей преподавания языка в нефилологическом вузе является малое число часов, отводимых на аудиторные занятия [Щукин, 2007, с. 89], поэтому преподаватель вынужден очень тщательно подходить к отбору материала, который следует передать студенту и который обеспечил бы выполнение столь амбициозной программы.

В случае с итальянским языком вышеотмеченные особенности вызывают особые сложности. Дело в том, что итальянский в его современном состоянии крайне неоднороден [Sobrero, Benincà, Bertuto, 1993; Coveri, Benucci, Diadori, 1998]. В зависимости от более или менее формальной ситуации общения и от прагматического назначения того или иного текста язык меняется от просторечия, полного региональных черт, до дантовских высокопарных конструкций; от диалекта или так называемого «итальянизированного» диалекта до особо формализованного научного или бюрократического языка. При этом, как показывает практика, на литературном итальянском языке, норма которого зафиксирована в словарях и грамматиках, никто не говорит и редко кто пишет. Для того, чтобы понять, какой же язык преподавать студентам НИУ ВШЭ, необходимо сначала разобраться с вопросом, на каком итальянском говорят и пишут сами итальянцы,

те из них, кто считают себя образованными носителями итальянского языка, собственно, и будут бизнес-партнерами наших выпускников?

Многие лингвисты отмечают: современный итальянский язык очень молод и его новая норма еще не устоялась, что создает вполне объяснимые трудности для составителей грамматик и учебников итальянского языка как для иностранцев, так и для носителей (школьников и студентов).

Дело в том, что в Италии, как и во многих других государствах с многовековой литературной традицией, приблизительно до конца XX в. нормотворческую роль играл язык художественной литературы. Этот язык, появившись в XIV в. в произведениях тосканцев Данте, Петрарки и Боккаччо, в силу различных обстоятельств довольно быстро стал авторитетным вариантом и был закреплен уже в XVI в. в трактате Пьетро Бембо «Рассуждения в прозе о народном языке («Prose della volgar lingua») (1525 г.) и в деятельности основанной в 1582 г. Академии делла Круска (Accademia della Crusca), целью которой было с самого начала очищение, облагораживание и развитие тосканского наречия, ставшего эталонным итальянским языком (первый словарь Академии, основанный на лексике произведений Данте, Петрарки и Боккаччо, вышел в 1612 г.). При этом язык устного общения в каждом государстве на территории Италии был свой (после объединения Италии региональные языки получили статус диалектов); в письменной речи продолжала применяться латынь, но также постепенно начинали использоваться и местные языки (например, первые письменные памятники на ломбардских диалектах относятся к XIII в.).

В разгар итальянских войн за независимость и объединения Италии вопрос о языке обострился: новой Италии был необходим единый язык, отражающий действительность и понятный в одинаковой степени южанам и северянам; была нужна новая литература, понятная и близкая широкому читателю, объединяющая развлекательную и дидактическую составляющие. В 1840 г. в окончательной редакции вышел роман Алессандро Мандзони «I promessi sposi» («Обрученные»). Отредактированный «академиками», он стал эталоном обновленного итальянского языка, который все последующие поколения итальянцев учили и до сих пор учат в школе.

Однако за 150 лет существования итальянского государства не только устный, но и письменный язык образованных итальянцев отошел от искусственно навязывавшейся веками нормы. На такой ход развития не в последнюю очередь повлиял язык средств массовой

информации: если еще в XX в. нормотворческую роль играл язык художественной литературы, то теперь при формировании нормы все больший вес имеет именно язык печатных СМИ. И если еще несколько десятилетий назад язык газет отличался довольно высоким уровнем литературной обработанности, наличием жесткого стандарта, то ныне многие журналисты считают своим достоинством освобождение от нормативных рамок, ограничивавших экспрессивность статей. Это вполне объяснимо: благодаря использованию в прессе конструкций, которые являются привычными для среднестатистического человека, читатель ощущает сопричастность к описываемым событиям. В результате пресса постоянно обновляет язык, заимствуя все большее количество его разговорных элементов (как лексических, так синтаксических и грамматических), и несет в массы различные новые для нормы языка явления. После того, как напечатанные в СМИ тексты, узаконят существование подобных явлений, они начинают восприниматься как образец языка, которому следует подражать. Создается традиция и происходит привыкание к непривычному выражению, а со временем и закрепление его в системе литературного языка [Туманян, 1984, с. 14–35]. С одной стороны, это означает снижение уровня нормированного литературного языка и ослабление его строгости [Виноградов, 1981]. С другой стороны, норма становится реальной, а не абстрактной, апостериорной, а не априорной [Coveri, Venucci, Diadori, 1998, p. 234].

Таким образом, функционируя на страницах периодики, литературный язык приобретает черты, характерные для языка массового, усредненного читателя; литературный язык из элитарного, преимущественно письменного языка превращается в общенародный. Именно такой разновидностью итальянского языка является так называемый *italiano dell'uso medio* (итальянский среднего употребления) [Sabatini, 1985]. «Средний», по-видимому, здесь отражает ряд значений: среднестатистический, и среднего класса, ибо это действительно некоторый промежуточный вариант между идеальным *italiano aulico* (высоким итальянским), близким языку Данте, и *italiano popolare* (народным итальянским) — языком малообразованных граждан, изобилующим местными и ошибочными элементами.

Осмелимся предположить, что итальянский среднего употребления появился именно как устный вариант языка образованной части населения в тот момент, когда диалект стал пониматься как средство, не соответствующее требованиям новых коммуникативных ситуаций,

а региональный итальянский, изобилующий диалектными чертами, стал пониматься как неправильный, несоответствующий норме общеитальянского языка, распространявшейся, в первую очередь, через школу. При этом удивительно, что аналогичный процесс шел (и идет) практически одновременно во всех регионах Италии, постепенно он перебрался из сферы исключительно устной в письменную, где завоевывает все новые и новые позиции. Можно констатировать, что он уже проник в область художественной литературы и повлиял на стиль научной речи и даже на язык бюрократии.

В статье «L'italiano dell'uso medio: una realtà tra le varietà linguistiche italiane» («Итальянский среднего употребления: новое явление среди итальянских языковых разновидностей») Ф. Сабатини наряду с некоторыми лексическими чертами приводит также 35 ярко выраженных фонологических и морфосинтаксических черт italiano dell'uso medio [Sabatini, 1985], что дает возможность говорить о нем именно как о самостоятельной разновидности итальянского языка, отличной от общеитальянского литературного языка в расхожем понимании (языка Данте, Манзони и Accademia della Crusca)¹. Ф. Сабатини также отмечает, что данная разновидность едина для всей Италии, распространена равномерно среди носителей, независимо от их социального статуса и образования, и функционирует в равной степени в устной запланированной и незапланированной речи, а также в письменной речи средней и низкой степени формальности [Sabatini, 1985].

L'italiano dell'uso medio, по существу, именно тот универсальный вариант языка, на котором можно говорить в семье и среди друзей, на работе и в администрации; это язык, на котором пишут газеты и вещают радио и телевидение.

Парадоксально, что итальянские социолингвисты говорят о нем с 1980-х гг., но грамматики итальянского языка, по которым учатся как носители (в школе и университете), так и иностранцы, продолжают ориентироваться на язык итальянской классической литературы. Наиболее современные и авторитетные грамматики (в частности, считающаяся наиболее полной «Grande grammatica italiana di con-

¹ Особого внимания требуют, на наш взгляд, явления дистанцирования от сугубо тосканских черт итальянского литературного языка, например, отказ от оппозиции [o] и [e], от вариативности произношения интервокальной s, от фоносинтаксического удвоения, от таких местоимений, как *codesto* и проч.

sultazione» («Большая справочная грамматика итальянского языка») коллектива авторов во главе с Л. Ренци [Renzi, Salvi, Cardinaletti, 1988]), совсем не учитывают особенности italiano dell'uso medio, ориентируясь исключительно на классические, фактически «абстрактные» образцы языка [Sabatini, 1993, p. 180].

Что касается учебников для иностранцев, то наш преподавательский опыт свидетельствует о том, что в последние годы стали появляться пособия, учитывающие, с одной стороны, некоторые особенности современного языка, но, с другой стороны, не проясняющих, а затемняющих понимание того, как в современном языке функционируют те или иные модели. Примером может служить, в частности, трактовка личных местоимений *lui* и *egli*. Так, зачастую в таблицах спряжения глаголов традиционно употребляется *egli*, а во всех остальных случаях — *lui*, в то время, как в некоторых случаях стилистически может быть оправданно именно *egli*. Едва ли можно согласиться с авторами учебников итальянского языка, которые дают как единственно возможный вариант безударного личного местоимения «им» семантически неоднозначное препозитивное *gli*, в то время как по-прежнему достаточно популярна семантически однозначная постпозитивная форма *loro*. Норма italiano standard letterario (стандартный литературный итальянский язык) становится все более и более абстрактной; реальная же норма — italiano dell'uso medio, или, в другой терминологии, italiano neostandard (неостандартный итальянский язык) — еще не устоялась и зафиксирована лишь в разрозненных статьях. Соответственно любой журналист, писатель, филолог и, наконец, преподаватель сталкивается с отсутствием авторитетных ориентиров по современному нормативному итальянскому языку.

Естественно, что при незакрепленности реальной нормы языка трудно говорить об учебниках для иностранцев, в полной мере удовлетворяющих потребностям учащихся. Рассмотрим кратко диапазон пособий по итальянскому языку, существующих на сегодняшний день.

Большой (и, с нашей точки зрения, вполне заслуженной) популярностью в нашей стране пользуются переиздания учебников итальянского языка, созданных в советский и постсоветский период. Основная их масса (учебники и пособия Лидии Ильиничны Грейзбард, Юлии Абрамовны Добровольской, Тамары Захаровны Черданцевой, Людмилы Александровны Петровой,

Дитмара Эльяшевича Розенталя, Инги Александровны Шекиной) ориентированы на итальянский письменный «классический» литературный язык и основаны на применении грамматико-переводного метода. Но с 1960–1970х гг., когда выходили первые издания этих учебников, изменился и сам итальянский язык, и жизненные реалии. В переизданиях эти изменения, к сожалению, никак не были учтены. Все упомянутые учебники создавались для филологов или лингвистов, поэтому большую часть предлагаемых для чтения текстов составляют фрагменты художественных произведений, которые в нашем случае было бы полезно заменить проблемными статьями итальянских журналистов и публицистов. Нельзя забывать и о том, что решающим фактором при отборе текстов в СССР была политическая конъюнктура. По той же причине некоторые страноведческие аспекты в этих учебниках либо совсем не упоминались, либо намеренно изменялись авторами (например, в первых изданиях основного учебника Л.И. Грейзбард говорится о том, что основной праздник года в Италии — Новый год, а не Рождество, и даже собор Святого Петра не упоминается среди достопримечательностей Рима).

Сдругой стороны, существует множество учебников итальянского языка для иностранцев, выпускаемых итальянскими издательствами (такими как Alma, Bonacci, Guerra, Edilingua и др.) В их основе лежит так называемый коммуникативный метод, то есть они нацелены на развитие навыков разговорной речи. К сожалению, встречаются и такие случаи, когда материал для учебника отбирается на основании личных предпочтений автора, сформированных языковым узусом его или ее родной области; кроме того, большинство таких учебников не ориентированы на людей, для которых язык должен стать важнейшим инструментом профессии, и не соответствуют задачам подготовки высококвалифицированных специалистов, а они в равной степени должны владеть общелитературным и профессиональным языком в устной и письменной сферах.

В связи с этим хотелось бы выразить надежду на скорейшее появление современной авторитетной грамматики итальянского языка и обнаружить уверенность в насущной потребности в создании учебно-методического комплекса по основам итальянского языка для студентов-нефилологов, который сочетал бы в себе методические наработки советских учебников (особенно в том, что касается порядка подачи грамматического и лексического материала), некоторые

элементы коммуникативной методики (для развития основных навыков устной речи), а также актуальный культурологический материал и элементы практической стилистики. Все это необходимо для всесторонней подготовки студентов к изучению языка профессиональной коммуникации на старших курсах.

Источники

- Виноградов В.В.* Проблемы русской стилистики. М., 1981.
- Программа дисциплины «Иностранный язык Итальянский язык II этап (III, IV курсы)». URL: <http://www.wehse.ru/courses/fl_italian_2.htm>.
- Туманян Э.Г.* Место и значение периодики в образовании литературных языков // Язык и массовая коммуникация. Социолингвистическое исследование. М., 1984. С. 14–35.
- Шукин А.Н.* Обучение иностранным языкам: Теория и практика. М., 2007.
- Coveri L., Benucci A., Diadori P.* Le varietà dell'italiano. Siena, 1998. P. 234.
- Renzi L., Salvi G., Cardinaletti A.* Grande grammatica italiana di consultazione. Т. 1–3. Bologna, 1988.
- Sabatini F.* L'italiano dell'uso medio': una realtà tra le varietà linguistiche italiane // *Gesprochenes Italienisch in Geschichte und Gegenwart*. Tübingen, 1985. P. 154–184.
- Sobrero A., Benincà P., Berruto G.* Introduzione all'italiano contemporaneo. Bari, 1993.

КРИТЕРИИ ОЦЕНКИ КАЧЕСТВА ОБУЧЕНИЯ КИТАЙСКОМУ ЯЗЫКУ

В данной статье рассматриваются особенности китайского языка в сферах иероглифики, фонетики, лексического состава и грамматики, а также прописываются критерии, по которым оценивается уровень овладения китайским языком.

Ключевые слова: критерий; китайский язык; иероглифика; фонетика; грамматика; лексика; коммуникативная компетенция.

Критерии качества обучения китайскому языку как в языковых вузах, так и в неязыковых являются основополагающими составляющими общей оценки уровня владения иностранным языком. Признаки, по которым оцениваются знания и уровень владения западными языками, конечно, будут в определенной степени отличаться от тех, по которым оцениваются знания и уровень владения восточными языками.

Что касается китайского языка, то следует остановиться на его особенностях, в той или иной степени не характерных для других иностранных языков.

Иероглифика

Прежде всего необходимо отметить, что китайский является иероглифическим языком. И китайская иероглифика — это первая трудность, поджидающая тех, кто начинает изучать китайский язык. Каждый китайский иероглиф состоит не только из сочетания элементарных иероглифических черт, но и графем — значимых частей иероглифа. Всего в китайском языке 200 графем, часть из них может употребляться как самостоятельные лексические единицы. Эти графемы и иероглифические черты формируют отдельный иероглиф со своим значением, то есть значимый слог (морфему). Всего в китайском языке

ке насчитывается 414 слогов без учета их тона, а с учетом тона их насчитывается в путунхуа (общенациональном китайском языке) 1324.

Кроме однослоговых слов в китайском языке также есть и двуслоговые, трехсловые, четырехсловые слова, а также омонимы. Наличие омонимов значительно увеличивает количество слогов: одинаковые слоги, произносимые различным тоном, имеют разное значение.

Названными причинами можно объяснить такое большое количество иероглифов в китайском языке.

Все вышесказанное означает, что в учебные часы и часы, отведенные для самостоятельной работы, обучаемый должен овладеть иероглифическими чертами, лигатурами, графемами, однослоговыми словами и теми, в состав которых входят несколько слогов. Знание графем углубляет знание морфем, а знание морфем углубляет знание слов. Без умения анализировать и понимать значения графем, отдельных иероглифов, без умения анализировать и понимать состав слов, состоящих из нескольких морфем, не представляется возможным прочно усвоить иероглифику и лексику китайского языка. Вот почему в ходе учебного процесса необходимо уделять самое серьезное внимание формированию соответствующих знаний в области иероглифики и развитию умений владения иероглифической письменностью — все это должно происходить под постоянным контролем ведущего преподавателя.

Представляется целесообразным выделить следующие критерии оценки знания и владения иероглифической китайского языка:

- умение писать элементарные иероглифические черты и лигатуры;
- умение читать, переводить и писать графемы с соблюдением порядка черт;
- умение читать, переводить и писать иероглифы в сокращенном написании с соблюдением порядка черт;
- умение читать, переводить и писать иероглифы в полном написании с соблюдением порядка черт;
- умение читать, писать и понимать рукописные тексты и китайскую скоропись.

Фонетика

Важной особенностью китайского языка является также его фонетика. Усвоение фонетики иностранного языка предполагает овладение его артикуляционной базой. Начиная изучать китайский

язык сразу же сталкивается с весьма сложной артикуляцией китайского языка. Большая часть звуков китайского языка в русском отсутствует, и преподаватель должен ставить их специально, а успех приходит только в ходе длительных упражнений.

Кроме того, каждый слог в китайском языке характеризуется не только определенным звуковым составом, но имеет и определенный тон, а каждый тон выполняет смыслоразличительную функцию. Слова в китайском языке бывают не только однослоговые, но состоят из двух и более слогов, каждый из которых может иметь свой отличный от другого слога тон, поэтому перед обучаемым и его преподавателем встает задача научиться произносить слово так, чтобы правильно были соблюдены сочетаниями тонов в нем. Умение правильно произносить слова в тональных сочетаниях, которых насчитывается 16, также приобретается в процессе интенсивных упражнений.

Ударение в словах китайского языка играет важную роль. Обучаемый должен точно знать, какой слог в слове является ударным, уметь переносить ударение в словах, состоящих из нескольких слогов. Овладение правильным ударением в словах и в предложении также должно рассматриваться как оценка уровня владения языком.

Особую роль в китайском языке играют интонации, которые имеют существенные отличия от интонаций предложений русского языка.

Постановка интонаций, характерных для китайского языка, требует длительных специальных упражнений. Овладение правильными интонациями китайского языка также не может не рассматриваться как составляющая общей оценки владения китайским языком.

Необходимо отметить еще одну особенность в обучении фонетики китайского языка, а именно овладение умением правильной транскрипции китайских слов. В настоящее время в КНР применяется алфавит на латинской основе в качестве вспомогательного средства для изучения иероглифики. Обучаемый должен не только уметь правильно записывать китайские слова латинскими буквами (так называемой пиньинь цзыму), но и точно знать, какой знак тона и над какой буквой необходимо поставить.

Исходя из вышеизложенного, представляется целесообразным выделить следующие критерии оценки знания и владения фонетикой китайского языка:

- умение правильно воспроизводить звуки китайского языка;
- умение правильно произносить тоны и слова, состоящие из одного слога;

- умение правильно сочетать тоны при произнесении слов, состоящие из двух и более слогов;
- умение изменять тоны в словах в потоке речи;
- умение правильно ставить ударение в отдельных словах;
- умение правильно ставить фразовое ударение;
- владение интонациями китайского языка;
- умение записывать латиницей (пиньинь цзыму) китайские слова с правильной расстановкой тонов.

Лексика

Современный китайский язык существует в двух формах — письменной и устной. Это не может не отразиться на всем процессе изучения этого языка. Есть два больших пласта лексики, один из которых используется только в устной речи, а другой — в письменных источниках информации.

Следует также отметить, что механическое запоминание новых слов без анализа их морфемной структуры и способов словообразования вряд ли даст ожидаемый положительный результат. Обучаемый должен точно понимать способ образования того или иного слова, видеть убедительные примеры его употребления, только тогда единица языка будет хорошо им усвоена.

Достаточно большой трудностью в освоении обучаемыми лексики китайского языка является способность его словарных единиц плавно перетекать из одной части речи в другую в зависимости от своего места в предложении.

Не меньшую сложность для изучения представляют собой словосочетания китайского языка. Каждый обучаемый должен хорошо знать и точно употреблять их в беседе и при выполнении письменных работ.

Показателем уровня владения иностранным языком, несомненно, является знание и правильное употребление фразеологических выражений, пословиц и поговорок.

Существительные в китайском языке не имеют числа, поэтому для уточнения количества перед существительным, обозначающим предметы, употребляется числительное со строго определенными счетными словами, а для существительных, обозначающих события, употребляется числительное со словами кратности. Обучаемые должны знать и точно употреблять счетные слова и слова кратности для каждого отдельного имени существительного.

Овладение числительными китайского языка также представляет собой трудность для обучаемых. Дело в том, что в китайской системе счета имеется разряд «десятки тысяч», но нет разряда «миллионы». Это непривычно для студентов, поэтому обучение числительным требует длительных упражнений.

Особенности перевода дат и времени также предполагает выполнение дополнительных упражнений.

Обучаемый также должен знать и уметь использовать лингвострановедческую лексику и нормы речи (узус).

Исходя из вышеизложенного представляется целесообразным выделить следующие критерии оценки знания и владения лексикой китайского языка:

- умение читать, переводить и употреблять слова, состоящие из одного слога;
- умение читать, переводить и употреблять слова, состоящие из нескольких слогов;
- уметь правильно употреблять лексику, отражающую лингвострановедческие реалии;
- уметь читать, переводить и употреблять фразеологические выражения, пословицы и поговорки;
- знать и уметь правильно употреблять синонимы и антонимы;
- знать и уметь правильно употреблять счетные слова и слова кратности;
- уметь правильно употреблять китайские числительные;
- уметь правильно употреблять лексику, обозначающую даты и время;
- знание норм речи (узуса).

Грамматика

Считается, что в китайском языке отсутствует морфология, так как нет склонения имен существительных и спряжения глаголов. Поэтому китаец говорит так: «Я иди дорога», то есть: «Я иду по дороге». И это действительно так. Кажущаяся на первый взгляд легкость китайской грамматики с лихвой компенсируется другими сложностями. Следует отметить, что первым шагом к овладению грамматикой китайского языка является усвоение грамматики нормативного курса китайского языка. Знание грамматики нормативного курса еще не обеспечивает возможность понимания материалов средств массовой информации.

Перед обучаемым встает вторая задача — постижение грамматики письменного китайского языка. Только на базе нормативной грамматики представляется возможным овладение грамматикой, характерной для письменного стиля китайского языка, которая в значительной степени отличается от грамматики нормативного китайского языка.

При передаче смысла высказывания большой трудностью для обучаемых является правильный выбор грамматики, которая соответствовала бы норме речи, характерной для носителя языка.

Еще одна трудность для обучаемых — осуществление грамматического анализа сложного предложения при письменном переводе. Часто этому препятствуют знаки препинания китайского языка, употребление которых отличается от использования знаков препинания в русском языке.

Непросто воспринимать китайскую речь на слух. Это связано не только с высоким темпом речи, но и особенностями фонетики говорящего, а также его диалектными чертами.

Формирование и развитие навыков устного и письменного перевода — длительный и сложный вид учебной деятельности, когда от обучаемых требуются не только хорошие знания фонетики, лексики, грамматики, но психологическая подготовка, позволяющая заниматься переводческой деятельностью.

Исходя из вышеизложенного представляется целесообразным выделить следующие критерии оценки знания и владения грамматикой китайского языка:

- правильное употребление грамматики при устном переводе на китайский язык;
- правильное употребление грамматики при письменном переводе на китайский язык;
- правильное понимание грамматики при устном переводе с китайского языка;
- правильное понимание грамматики при письменном переводе с китайского языка;
- правильное использование грамматики китайского языка при различных видах пересказа текстового материала;
- правильное использование грамматики китайского языка в ходе вопросно-ответной беседы;
- правильное использование грамматики китайского языка при самостоятельном проведении ситуативной беседы;
- правильное использование грамматики китайского языка при

проведении дискуссионной беседы;

- правильное использование грамматики китайского языка при подготовке и обсуждении сочинений и докладов на различные темы;
- правильное использование грамматики китайского языка при реферировании текстового материала различной сложности.

Оценка коммуникативных способностей обучаемых

При оценке уровня владения иностранным языком нельзя не учитывать коммуникативные способности обучаемых, которые также формируются и развиваются в процессе обучения. Представляются целесообразными следующие критерии, в соответствии с которыми можно оценивать коммуникативные способности обучаемых:

- умение правильно начать беседу;
- умение правильно продолжить беседу;
- умение правильно завершить беседу;
- умение при необходимости прервать беседу;
- умение своевременно делать необходимые добавления в ходе беседы;
- умение точно использовать лингвострановедческие знания в ходе беседы;
- правильное использование лексико-грамматического материала в ходе беседы;
- выполнение коммуникативных задач в ходе ситуативной беседы;
- умение опровергать мнение собеседника в ходе дискуссионного обсуждения;
- умение доказывать свое мнение в ходе дискуссионного обсуждения;
- умение аргументировано убеждать собеседника в ходе дискуссионного обсуждения;
- умение раскрыть заданную тему в письменных сочинениях.

При выведении оценки следует учитывать не только вышеуказанные критерии, но также количество пропущенных учебных часов, своевременность выполнения домашних заданий в полном объеме, активность на занятиях, инициативность и прилежание.

Поурочный дневник успеваемости позволит выявить недостатки в обучении, которые необходимо исправить, увидеть динамику усвое-

ния текущего учебного материала, вывести адекватную оценку по иностранному языку и, в конечном счете, значительно повысить качество обучения, которое обеспечит успешную трудовую деятельность обучающегося после окончания учебного заведения, в том числе и в Китае.

Источники

- Горелов В.И.* Грамматика китайского языка. М., 1973.
Горелов В.И. Лексикология китайского языка. М., 1984.
Лингвистический энциклопедический словарь. М.: Советская энциклопедия, 1990.
Словарь современного китайского языка. Пекин, 1983.

© Серов А.И., 2011

ФОРМИРОВАНИЕ РЕЧЕВЫХ НАВЫКОВ У СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВЫХ ВУЗОВ

В статье говорится о важности комплексного профессионально ориентированного обучения иностранному языку, при этом диалогическая речь признается одним из наиболее эффективных средств развития и формирования навыка говорения. В связи с этим рассматриваются основные виды диалогов, а также дается краткий обзор упражнений, направленных на обучение диалогической речи.

Ключевые слова: методика преподавания иностранного языка; комплексное профессионально ориентированное обучение; обучение диалогической речи; ситуативность при тренировке грамматических конструкций.

В настоящее время все более расширяются международные связи и деловое сотрудничество между странами. Контакты специалистов в разных областях науки и техники приобретают самые разнообразные формы. Растет число специалистов, для которых знание иностранного языка становится необходимостью.

Конкурентоспособность современного специалиста определяется не только его высокой квалификацией в профессиональной сфере, но и уровнем владения языком, достаточным для профессионального общения, его умением решать профессиональные задачи в условиях иноязычной коммуникации.

Подготовка таких специалистов ставит задачу дальнейшего совершенствования обучения иноязычной коммуникации.

При разработке путей совершенствования преподавания французского языка упор следует делать на подход, при котором главной целью обучения является формирование иноязычной коммуникативной компетентности; нужно перейти к системе обучения, в где студент выступает в качестве активного и мотивированного субъекта. Пре-

подаватель должен организовывать учебную деятельность студента и управлять ею, стимулируя развитие креативности, необходимой для будущей инновационной активности. Целесообразно помнить, что владение иностранными языками — необходимый и обязательный компонент профессиональной подготовки и успешной работы современного специалиста любого профиля.

На современном этапе цели и задачи обучения французскому языку состоят в формировании и развитии у студентов коммуникативных умений и навыков во всех видах речевой деятельности, осуществлении комплексного развития умений и навыков аудирования, говорения, чтения и письма, в общении на общегуманитарные темы и обеспечении возможности эффективной коммуникации в сфере профессиональной деятельности.

Особое место в системе обучения устному общению занимает грамматический аспект. Неправильное оформление речи ведет к искажению смысла, логики высказываний, что недопустимо в профессиональном общении. В связи с этим уровень владения грамматическим материалом часто оказывается недостаточным для устного общения в профессиональной среде. Необходимо выделить конкретные грамматические структуры, характерные для французской технической речи, определить этапы работы над текстом, разработать серии упражнений, направленных на формирование навыков грамматического оформления научно-технических текстов при говорении и прослушивании. У студентов должно быть сформировано умение участвовать в реальном общении с партнерами, говорящими на французском языке [Кучеренко, 2000].

В этом случае участниками общения являются специалисты, имеющие общие профессиональные знания и интересы. Наиболее распространены следующие коммуникативные намерения: сообщить информацию, запросить информацию, убедить, доказать, аргументировать, дать оценку обсуждаемой проблеме, предложению, факту, суметь обобщить, сделать заключение, выразить сомнение, критику и тому подобное [Сиг, Natier, 1996]. Для осуществления этих намерений обучаемый должен знать как и уметь наилучшим образом выразить свои коммуникативные намерения с помощью лексики и грамматики.

Обучение иностранному языку должно иметь ярко выраженную прагматическую направленность и предусматривать обучение всем видам речевой деятельности в комплексе, необходимом для следующего [Кучма, 1991]:

- деловой переписки и ведения документации с применением современных средств коммуникации;
- чтения специальной литературы и материалов периодической печати с извлечением профессионально релевантной информации;
- устного общения в сфере профессиональной деятельности;
- перевода информации по специальности с французского языка на русский и с русского на французский;
- написания различного рода письменных работ (резюме, доклад, реферат, эссе) в профессиональной сфере.

Главным принципом обучения иностранным языкам является комплексное профессионально ориентированное изучение иностранного языка, направленное на обучение коммуникации в различных сферах и ситуациях общения с целью решения задач профессиональной направленности.

Традиционно обучение основывается на разделении по аспектам. Однако в речи единицы всех уровней взаимодействуют, поэтому нельзя строить обучение языку по аспектам. В связи с этим основной принцип обучения носит коммуникативную направленность. Преподавание организуется комплексно (то есть происходит одновременное обучение единицам всех уровней в их естественной взаимосвязи).

Комплексное преподавание характеризуется двумя особенностями:

- формирование коммуникативно-речевых умений на базе речевых навыков разного типа;
- обеспечение взаимосвязи разных видов речевой деятельности в практическом обучении.

Навыки и умения неподготовленной речи, ее реактивность, спонтанность, тема вырабатываются в диалоге; умения и навыки подготовленной речи с ее инициативностью, логичностью, последовательностью — в монологе.

Одним из наиболее эффективных средств развития и формирования навыка говорения в обучении иностранным языкам по праву считается диалог; широкие возможности сочетаются в этом случае с минимальными затратами времени и объективностью результатов.

Диалогическая речь — это форма речи, при которой происходит непосредственный обмен высказываниями между двумя или несколькими лицами. К особенностям диалогической речи относятся краткость высказывания, широкое использование неречевых средств

общения (мика, жесты), большая роль интонации, разнообразие особых предложений неполного состава, преобладание простых предложений.

Единицей обучения диалогической речи является микродиалог, то есть несколько реплик, связанных по содержанию и форме.

Обучение диалогической речи строится на основе образца, данного в виде диалогического текста, связанного с ситуацией, в которой происходит общение.

Эффективным является использование диалогов на одну тему, реализуемых в идентичных ситуациях, которые различаются между собой статусом собеседников, характером их взаимоотношений, степенью знакомств и проч.

Диалоги следует предварять короткой справкой, где выделяются клишированные выражения, оговаривается стиль диалога и подчеркиваются специфические черты того или иного коммуникативного акта. Изучаются также и специальные термины, встречающиеся в аутентичных диалогах профессионального характера. Основным требованием к диалогу является его коммуникативная направленность. Составляемые студентами диалоги должны реализовывать заданное коммуникативное намерение, быть обращенными к конкретному собеседнику в определенной ситуации общения, быть стилистически верными. Основным в данном случае является то, что все главные компоненты общения и его факторы (тема, обстановка, статус собеседника и др.) задаются преподавателем, то есть создаются искусственно. Например: «*Vous êtes chef de la délégation de nos spécialistes à l'exposition de Paris, présentez-les à vos collègues français, parlez de l'activité de votre société*» («Вы — глава делегации наших специалистов на выставкув Париже; представьте их французским коллегам, расскажите о деятельности вашей фирмы») или: «*Vos partenaires français sont arrivés à votre firme pour régler toutes les questions relatives aux opérations achats-ventes et au mode de paiement*» («Французские партнеры прибыли на вашу фирму, чтобы урегулировать вопросы, касающиеся сделок купли-продажи и форм оплаты») и т. п.

В диалогах можно активировать изучаемый материал, «проиграть» максимальное количество типичных коммуникативных актов, сформировать, таким образом, умение добиваться успеха в реализации своего намерения.

Одним из главных упражнений является составление диалогов в соответствии с коммуникативными заданиями, которые постепенно усложняются.

Диалоги могут представлять из себя следующее [Laverrière, Santucci, Simonet, 2001]:

- диалог-расспрос предполагает разный статус участников (médecin/malade — врач/больной; professeur/étudiant — преподаватель/студент; directeur/employé — директор/сотрудник; vendeur/acheteur — продавец/покупатель и т. д.). Расспрашивает тот, у кого статус выше; одна сторона активно интересуется, а вторая реагирует;
- диалог-беседа предполагает равноправное участие собеседников, обмен мнениями (les étudiants parlent des activités qu'ils choisissent aux heures de loisir — студенты говорят о том, чем они занимаются в свободное время);
- диалог-дискуссия предполагает выражение точки зрения участников, ее аргументацию, доказательства (vos clients refusent des propositions très intéressantes, trouvez des raisons, justifiez, demandez son avis à quelqu'un, demandez de répéter, gagnez du temps pour réfléchir — клиенты отклоняют ваши интересные предложения; найдите доводы, обоснуйте, спросите мнение кого-либо, попросите повторить, потянуть время, чтобы поразмыслить).

При обучении диалогу выполняются направленные на формирование речевых навыков подготовительные (тренировочные) упражнения:

- наблюдение;
- анализ;
- сравнение;
- выбор;
- трансформация;
- подстановка;
- обобщение;
- составление по аналогии.

Эти упражнения подготавливают к тому, чтобы необходимые навыки включались в речевую деятельность. Материалом для таких упражнений являются однотипные языковые единицы.

Для закрепления языкового материала используются упражнения типа подстановки, трансформации, составление диалогов по образцу, по аналогии, по ключевым словам, импровизация по канве диалога и т. п.

Задания к упражнениям должны носить коммуникативный характер, то есть вместо «Remplacez les points par...» («Замените точ-

ки...»), «Mettez les verbes entre parenthèses aux temps qui conviennent...» («Поставьте глаголы в скобках в соответствующее время»), «Faites des phrases avec les mots suivants...» («Составьте фразы со следующими словами...») нужно предложить «Dites qu'on est d'accord ou qu'on n'est pas d'accord (avec ce qui a été dit)...» («Скажите, согласны Вы или несогласны с тем, что было сказано...»), «Exprimez votre doute ...» («Выскажите сомнение...»), «Engagez, continuez et terminez la conversation...» («Завяжите разговор, продолжите и закончите его...»), «Rappelez à quelqu'un que...» («Повторите кому-либо, что...»).

Для тренировки той или иной грамматической конструкции упражнения должны быть ситуативными, а ситуации должны отбрасываться те, в которых эта конструкция реально функционирует в речи. Не следует, например, тренировку употребления конструкции «avoir quelque chose/ne pas avoir de...» («иметь что-либо или не иметь чего-либо...») сразу начинать с упражнений типа «Dites si vous n'avez pas de...» («Скажите, есть ли у Вас...»). С самого начала лучше предложить такие варианты: «Avez-vous oublié votre portable? Où l'avez-vous mis?» («Вы забыли свой мобильник? Куда Вы его положили?») — «Je n'ai pas de portable» («У меня нет мобильного») — «Pas de portable? Et où est-il?» («Нет мобильного? А где он?»).

Например, на вопрос «Avez-vous un dictionnaire?» («У Вас есть словарь?») правильным будет ответ: «Non» («Нет»), «Mais non» («Да, нет») или «Je regrette, mais non» («Сожалею, но нет»), а не «Non, je n'ai pas de dictionnaire» («Нет, у меня нет словаря»).

Упражнения должны составлять систему, то есть быть подобраны последовательно, с учетом нарастания языковых и операционных трудностей. Необходима также их целесообразность.

Такого рода учебные задания следует осуществлять в устной форме, а на дом задавать те же упражнения, но в письменной форме. Устных упражнений должно быть больше. Не стоит давать на дом трудные упражнения, которые вызовут ошибки.

Речевыми называются упражнения, развивающие речевые умения, имеющие коммуникативную задачу и ничем не ограниченную форму высказывания. В них все внимание говорящего направлено на содержание высказывания, языковая форма не задается в условиях упражнения. Это творческие упражнения, в них используется разнотипный материал. Отрабатываются такие типовые ситуации делового общения, как сообщение какого-либо факта, просьба, подтверждение, согласие, опровержение, уточнение. Стимулами для высказывания яв-

ляются коммуникативные установки. Нужно идти от замысла к поиску языковых средств («Parlez de...» — «Поговорите о...»), а не предлагать «Faites des phrases avec les mots suivants...» («Составьте фразы, используя следующие слова»).

Речевые упражнения могут быть ситуативными. Высказывания учащихся стимулируются предлагаемой ситуацией. Описывая ситуацию, преподаватель должен определить ее возможные компоненты (обстоятельства, условия, социальные роли участников, их характеры и т. п.) и поставить перед учащимися лингвистическую задачу, требующую разрешения («Entendez-vous sur la date de la réunion de votre groupe» — «Договориться о дате собрания вашей группы»). При этом каждый участник получает ряд ограничений: «Le mardi 5 mars vous allez à l'anniversaire de votre amie d'école» — «В среду, 5 марта, вы идете на день рождения вашего школьного друга»; «Le 6 mars vos parents viennent vous voir» — «Ваши родители навещают вас 6 марта» и т. д.

Наиболее простыми из подготовительных являются имитативные упражнения в виде единства вопросов и ответов: «Est-ce une table?» («Это стол?») — «Oui, c'est une table» («Да, это стол»); потом «Est-ce une table ou une chaise?» («Это стол или стул?») — «C'est une chaise» («Это стул»). Сложнее вопросы с вопросительным словом: «De quoi parlons-nous?» («О чем мы говорим?»).

Рассмотрим трансформационные упражнения (*forme active/ forme passive; affirmation/négation*). Значительное место при обучении диалогу занимает постановка вопросов. Например, преподаватель обращается к учащимся с заданием: «Permettez-moi de vous présenter...» («Позвольте мне представиться...»), «On vous prie de vous présenter...» («Вас просят представиться...»). При выполнении подготовительных упражнений на развитие речевой реакции предлагаются задания типа: «Répondez aux questions de votre interlocuteur...et à votre tour posez-lui votre question...» («Ответьте на вопросы вашего собеседника... и в свою очередь задайте ему свой вопрос») и т. д.

В качестве подготовительных упражнений при обучении диалогу используются также схемы, включающие набор речевых слов, словосочетаний. По каждой схеме учащиеся создают несколько диалогов, а затем, разыгрывая их по ролям, запоминают и, в случае необходимости, используют в общении.

Цель выполнения подготовительных упражнений — выработка речевых автоматизмов, подготовка к спонтанной речи. Именно через выполнение коммуникативных (речевых) упражнений осуществляется

ся перенос речевых автоматизмов в естественное общение: учащиеся направляют внимание на цель и содержание высказывания, то есть их речевая деятельность на уроке приближается к речевой деятельности в условиях естественной коммуникации.

Речевые упражнения призваны обеспечить формирование умений самостоятельного диалогического общения. Непременным условием выполнения этих упражнений является наличие коммуникативной установки на (а) выражение согласия и (или) несогласия, сомнения, удивления; (б) обращение с просьбой, советом, предложением; (с) сообщение; (д) уточнение, пояснение, дополнение; (е) выражение сожаления, благодарности; (ф) опровержение.

По мере формирования диалогических речевых умений размер диалога увеличивается, усложняются коммуникативные задачи, сокращаются опоры. На этапе совершенствования умений переходят к обучению общаться в группе.

Источники

Кучеренко О.И. Формирование дискурсивной компетенции в сфере устного общения (французский язык, неязыковый вуз). Авторефер. дис. ...канд. филол. наук. М., 2000.

Кучма Т.В. Обучение говорению в неязыковом вузе на основе использования мотивов профессионального общения: (французский язык). Авторефер. дис. ...канд. филол. наук. М., 1991.

Cuq J-P., Hatier D. La didactique de la grammaire en français langue étrangère. Paris, 1996.

Laverriere J., Santucci M., Simonet R. Formation à l'expression écrite et orale, 100 fiches. Paris: Editions d'Organisation, 2001.

СПЕЦИФИКА ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ СТУДЕНТАМ НЕЯЗЫКОВЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ

Подсекция Б: Современные методики преподавания

иностранного языка: теория и практика

Н.Е. Денисова

ПЕСНЯ КАК ФАКТОР МОТИВАЦИИ СТУДЕНТА К ИЗУЧЕНИЮ ИСПАНСКОГО ЯЗЫКА(НА ПРИМЕРЕ ГРУПП ИСПАНСКОГО ЯЗЫКА I–II КУРСОВ НИУ ВШЭ)

Предварительное знание того, что хочешь
сделать, дает смелость и легкость.

Д. Дидро

В современном мире, открытом для контактов и взаимодействия культур, музыка и песни Испании и Латинской Америки являются одним из факторов мотивации выбора испанского языка для изучения в молодежной аудитории. Предварительное знание элементов музыкальной культуры стран региона создаст предпосылки для зарождения интереса к испанскому языку. В свою очередь, песня, включенная в процесс изучения языка, активизирует восприятие, поддерживает коммуникативную, познавательную, страноведческую, эстетическую мотивацию, развивает навык аудирования и говорения. Роль песни в процессе преподавания испанского языка как иностранного является темой многих исследований в разных странах.

Ключевые слова: фактор мотивации;; выбор; предварительное знание; развитие навыков; музыкальная культура; этапы работы.

В настоящее время испанский язык пользуется большой популярностью как среди учащейся молодежи, так и у людей старшего возраста. Желание студентов НИУ ВШЭ изучать испанский язык огромно, при этом каждый из счастливицков, получивших эту возможность, имеет, как правило, определенные мотивы выбора.

Всегда полезно узнать на первом занятии, с чем связан у студентов интерес к испанскому языку. Многие очень серьезно указывают на его перспективность и нужность для практической работы, в связи с тем, что испанский — третий по распространенности в мире после английского и китайского, и лет через 40 по количеству говорящих на нем он превзойдет английский. Однако не все молодые люди в 17–18 лет имеют столь серьёзную мотивацию. Всегда есть определенный процент учащихся, считающих, что это — легкий язык (распространенное заблуждение), и именно в этом причина их выбора.

Ответы некоторых студентов звучат достаточно расплывчато: «красивый язык», «мне нравится, как он звучит», «текила и мохито — классные напитки, а еще я знаю слово “мачо”» и т. д.

Некоторые учащиеся сделали свой выбор после того, как какое-то время жили в Испании или странах Латинской Америки или побывали там в качестве туристов, либо собираются поехать туда к родственникам, друзьям.

Многие студенты называют среди побудительных мотивов выбора языка то, что они ранее читали о чем-то, связанном со странами испаноязычного мира, смотрели художественные фильмы, сериалы или слушали и любят испанскую и латиноамериканскую музыку и песни.

Особо хочется отметить интересную тенденцию: практически в каждой группе есть студенты, которые занимались бальными танцами, обязательной составляющей которых является программа ««Латина»». В этот спорт дети приходят в возрасте шести-семи лет, и это значит, что, занимаясь по несколько раз в неделю, а многие — ежедневно, они с детства впитывали музыкальную культуру Испании и Латинской Америки, и для них привычно и понятно звучание многих слов, встречающихся в песнях, которые они слышат во время занятий.

Испанские и латиноамериканские танцы, а, значит, и музыка сегодня исключительно популярны. Не только танцоры-спортсмены, но и непрофессиональные любители посещают клубы, где знакомятся с такими танцами, как фламенко, севильяна, сальса, кумбья, мамбо, меренге, бочата, конга, реггетон, аргентинское танго. Многие просто ходят на дискотеки, где всё чаще звучат испанские и латиноамериканские ритмы. Кроме того, в Москве есть несколько клубов, куда приходят потанцевать люди, любящие латиноамериканские танцы и музыку, например, «ClubChe», где доминирует молодежная публика, и что немаловажно — носители языка, а также, клуб ««Старая Гавана»», посещаемый людьми постарше. Безусловно, это возможность не толь-

ко для приятного времяпрепровождения, но и благодатная почва для приобретения опыта общения на испанском языке.

Таким образом, мотивов для выбора в пользу испанского языка достаточно. А, как известно, предварительное знание рождает интерес и, кроме того, делает процесс овладения языком более успешным.

Студенты в силу своего возраста романтичны, в то же время, это очень динамичная аудитория, которая исключительно положительно реагирует на музыку и песню вообще, любит ее слушает по радио, телевидению, на электронных носителях, в Интернете, на дискотеках.

Музыка и песня являются средством психологической разрядки,¹ ведь не случайно многие аудиокурсы включают обязательную музыкальную паузу при переходе к очередному заданию или разделу. Песня позволяет сменить вид работы на занятии, обратиться к учебному материалу в новой и приятной форме. Роли песни в изучении иностранного языка посвящены магистерская диссертация Беатрис Родригез Лопес (Beatriz Rodriguez Lopez) «Las canciones en clase de español como lengua extranjera» («Песни на уроке испанского языка как иностранного»), монография Бонилья Рохас (Bonilla Rojas) «Música como herramienta didáctica para la enseñanza-aprendizaje del vocabulario en inglés como lengua extranjera» («Музыка как дидактический инструмент в преподавании и изучении лексики на уроках английского языка как иностранного») [Bonilla, 2007].

Песни, особенно современные, интересны учащимся не только своим содержанием, но и музыкальным оформлением. Кроме того, как указывает Сильвия Бетти в статье «La canción moderna en una clase de E/LE» («Современная песня на уроке испанского языка как иностранного») [Betti, 2010], песня несет в себе эмоциональный заряд, вот почему дискотечные мелодии представляют собой благодатную почву для поиска материала преподавателем и встречают живой отклик со стороны студентов. Сообщение о том, что сегодня на занятии будет работа с музыкальным фрагментом, вызывает энтузиазм и, можно сказать, нетерпение.

Песни поддерживают коммуникативную, познавательную, страноведческую, эстетическую мотивацию, развивают навык аудирования и говорения на иностранном языке. Песня и музыка активизируют работу различных участков мозга, в том числе отвечающих и за концентрацию внимания, речь и процессы запоминания.

В средней школе дети с удовольствием учат песни, помогающие запомнить алфавит, дни недели, цвета, части тела. В студенческой ау-

дитории музыкальная форма может быть эффективной, также, при изучении некоторых явлений грамматики, особенно, если учесть, что освоение грамматики на II курсе идет быстрыми темпами, и в течение первого года обучение студенты должны усвоить семь времен, а также, другие темы грамматики. Поэтому такой дополнительный ресурс, как песня, может быть эффективным при изучении грамматики и, кроме того, в развитии навыков речевой деятельности.

На уроках испанского языка в группах I, II и III курсов песни применялись в освоении таких тем, как:

- ориентация (лево, право, вверх, вниз) — песня Кинга Африка (King Africa) «Bomba» («Бомба»);
- глагол GUSTAR (нравиться) — песни Ману Чао (Manu Chao) «Me gustas tú» («Мне нравишься ты») и Хулио Иглесиаса (Julio Iglesias) «No soy de aquí» («Я не отсюда»);
- глаголы-синонимы QUERER и AMAR (любить и желать) — песня Фалете (Falete) «El amar y el querer» («Любить и желать»);
- глагол TENER (иметь) — песня Хуанеса (Juanes) «Camisa negra» («Черная рубашка»);
- описание — песня группы «Mocedades» («Моседадес») «Eres tú» («Это ты»);
- прошедшее время Pretérito Indefinido — песня Хосе Луиса Пералеса (José Luis Perales) «Un velero llamado Libertad» («Корабль по имени свобода»);
- повелительное наклонение — группа «Residentes Calle Trece», песня «Atrévete» («Осмелюсь»);
- сослагательное наклонение Modo Subjuntivo — Хуанес (Juanes), песня «A Dios le pido» («Дай Бог»);

Modo Subjuntivo в простых предложениях — Хуан Луис Герра (Juan Luis Guerra), песня «Ojalá que llueva café» («Вот если бы дождь пошел») форма Quisiera — Хосе Луис Родригес Пералес (Jose Luis Perales), песня «Quisiera decir tu nombre» («Я хотел бы произнести твое имя»).

В курсе страноведения песня и национальная музыка могут быть использованы как иллюстрация к изучаемому материалу (например, культура танго), а в некоторых случаях, например, при изучении темы «Эмиграция — иммиграция» может служить приглашением к рассуждению о судьбе и чувствах человека, покидающего родину (песня «Adiós, mi España querida» («Прощаю, любимая Испания») группы «Pequeña compañía».

Следует отметить, что такой ресурс, как песня и музыка давно и довольно активно применяют зарубежные курсы испанского языка, а также, обучающие интернет-сайты, например:

<http://www.lrc.columbia.edu/es/es10000/home>

<http://principiantes.wordpress.com/>

http://elenet.org/aulanet/html/actividad_37_362.html

<http://formespa.rediris.es>

<http://www.parlo.com>

В одной из групп II курса при изучении и отработке прошедшего времени Pretérito Indefinido в качестве дополнительного ресурса использовалась песня ««Un velero llamado libertad» («Корабль по имени “Свобода”») в исполнении Хосе Луиса Пералеса (см.: www.youtube.com/watch?v=xKolfXCeoo4 и www.musica.com).

Работа включала следующие этапы:

1. Предварительно разъясняется задача данного вида деятельности, а именно: отработка текущего грамматического материала; при этом полезно подчеркнуть, что речь не идёт просто о музыкальной паузе.

2. Необходимо дать предварительный лексический комментарий, так как в тексте встречаются новые слова, связанные с морской тематикой (*el mar* — море; *las gaviotas* — чайки; *las olas* — волны; *el viento* — ветер; *el cielo* — небо; *las estelas* — звезды; *las estrellas* — звезды; *el barco* — корабль; *el velero* — парусник).

3. Студенты получают подготовленный преподавателем текст песни с пробелами, куда необходимо вписать услышанные глаголы в Pretérito Indefinido. Значение неизвестных глаголов объясняется (ниже для удобства читателя приведен перевод слов на русский язык):

se fue — ушел, уехал;

tomó — взял;

se puso — надел;

se despidió — простился;

decidió — решил;

se marchó — отправился;

llamó — позвал;

descubrió — открыл;

pintó — нарисовал;

buscó — разыскал;

gritaron — крикнули;

se durmió — заснул;

gritó — закричал;
dibujó — нарисовал;
pensó — подумал;
regresó — вернулся;
preguntó — спросил.

Un velero llamado Libertad

Ayer _____, _____ sus cosas y _____ a navegar,
una camisa, un pantalón vaquero,
y una canción.

Dónde irá,
dónde irá.

_____,
y _____ batirse en duelo con el mar,
y recorrer el mundo en su velero,
y navegar, nai na na, navegar.

Y _____
y a su barco le _____ Libertad,
y en el cielo _____ gaviotas,
y _____, estelas en el mar.

Su corazón,
_____ una forma diferente de vivir,
pero las olas le _____: vete,
con los demás, nai na na, con los demás.

Y _____,
y la noche le _____: donde vas,
y en sus sueños _____ gaviotas,
y _____, hoy debo regresar.

Y _____,
y una voz le _____: como estás,
y al mirarla _____,
unos ojos, nai na na, azules como el mar.

Y se marchó,
y a su barco le llamó Libertad,
y en el cielo descubrió gaviotas,
y pintó, estelas en el mar.

Для удобства читателя приводим примерный перевод песни на русский язык.

Корабль по имени «Свобода»

От мерного течения жизни
 Он умчался в море.
 Его корабль по имени «Свобода»
 Унёсся вдаль.
 В высоком небе он увидел звёзды —
 И звёзды в глубине.
 Чаек над водой, и брызги, и облака
 нарисовал он взглядом,
 Как художник кистью.
 Когда же сон унёс его в свой край,
 Знакомый голос позвал домой.
 И он вернулся,
 наполненный свободой, солнцем, скоростью и ветром,
 И заглянул в любимые глаза
 И удивился, что они, как море.

4. Студентам предлагается преобразовать записанные глаголы в инфинитив:

se fue (ушел) — *irse* (уйти);

se marchó (отправился, ушёл) — *marcharse* (отправляться, уходить);

dibujó (нарисовал) — *dibujar* (рисовать) и т. д.

5. Полезно обратить внимание группы на встречающиеся в тексте песни глаголы — правильные, отклоняющиеся, индивидуального спряжения, местоименные:

dibujar — рисовать (правильный, неместоименный);

irse — уходить (местоименный);

poner(se) — надевать (местоименный, индивидуального спряжения);

despedirse — прощаться (местоименный, отклоняющийся).

6. Дается задание образовать словосочетания с имеющимися в песне глаголами в прошедшем времени. Например:

Despedirse de los amigos — попрощаться с друзьями;

Irse de la ciudad — уехать из города.

7. В завершение студенты дают устную оценку впечатления и настроения, созданного песней по заданным моделям :

Эта песня веселая, энергичная, оптимистичная, заунывная, «так себе»... —

Es una canción ... alegre, energética, triste, aburrida, optimista, monótona, «normalita»... Эта песня (или исполнитель) мне показалась (показался)... — Esta canción o el cantante me ha parecido...

Она мне понравилась (или не понравилась)... — Me ha gustado... — No me ha gustado...

Некоторые испанские методисты разрабатывают очень детально текст песни, предлагая гораздо большее количество заданий, в том числе, восстановление предварительно измененного порядка слов в каждой строке, дополнение незаконченных строк, воспроизведение всего текста, написание дома эссе на затронутую тему. При этом музыкальный фрагмент прослушивают дважды, и, в целом, для такой работы отводится до 40–50 минут. В вышеприведенной схеме работы со студентами I и II курсов песня предъявлялась один раз, количество упражнений и их направленность позволяют выполнить все задания, в среднем, за 15 минут.

В заключение можно еще раз отметить, что песня, безусловно, мотивирует, активизирует восприятие, многократное повторение лексических и грамматических форм способствует их запоминанию и правильному воспроизведению, развивает коммуникативные навыки. Однако нельзя утверждать, что такая форма работы одинаково эффективна для всех студентов и групп, и это следует учитывать при выборе дополнительного материала подобного рода и при определении частотности его использования.

Источники

Betti Silvia. La canción moderna en una clase de E/LE // Cuadernos Cervantes. 2010. URL: <http://www.cuadernos cervantes.com/art_50_cancionmoderna.html>.

Lopez Beatriz Rodriguez. Las canciones en la clase de español como lengua extranjera. 2005. URL: <http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/16/16_0804.pdf>.

Rojas Bonilla. Música como herramienta didáctica para la enseñanza-aprendizaje del vocabulario en inglés como lengua extranjera. 2007. URL: <<http://hdl.handle.net/10185/13420>>.

ОБУЧАЮЩЕЕ ТЕСТИРОВАНИЕ В ИЗУЧЕНИИ ЯЗЫКА ПРАВА И СПЕЦПЕРЕВОДА

В статье описывается разработанная автором система тестирования, которая используется при обучении переводу с английского языка юридических документов. Обучающее тестирование может проводиться в различных целях: для проверки способности к запоминанию, для тренировки памяти, для автоматизации навыка перевода и другое.др.

Ключевые слова: юридический дискурс;; перевод;; тестирование.

При изучении языка права, спецперевода, а так же при создании учебных пособий для этих целей, необходимо учитывать не только специфику изучаемого предмета, психологические особенности обучения иностранному языку, но и постоянно изучать и анализировать современные тенденции в дидактике и методике специального перевода.

Изучив и проанализировав юридический дискурс с позиций переводоведения, мы пришли к выводу о наличии следующих особенностей языка законодательства: официальный характер, документальность, ясность и простота, максимальная точность, экономичность, связность и последовательность изложения, динамическая, а не статическая сторона явлений, безличный, неиндивидуальный характер, экспрессивная нейтральность. Однако справедливости ради следует сказать, что эти же особенности можно отнести к деловому стилю. Что касается языка права, то в нем необходимо отметить ряд специфических черт:

- обычные слова зачастую употребляются в специализированном значении (offer — ассортимент, спектр (продукции), предложение, оферта; acceptance — принятие, прием, признание, одо-

брение (чего-либо), согласие, акцепт; consideration — рассмотрение, обсуждение, соображение, внимание, уважение, важность, встречное удовлетворение; force — сила, влияние, воздействие, принуждение; interest — интерес; выгода, проценты; late — поздний, умерший; representations — представительство, заявление, сообщение фактов; title — имя, заглавие, название, наименование, издание (книга, газета, журнал), титул (в частном праве документ, удостоверяющий право на владение имуществом и право собственности на имущество; will — сила воли, желание, воля, намерение, волевой акт, волевое намерение, завещание);

- предложения такие длинные, что компьютерный редактор их подчеркивает (статья договора в 10 и более строк); часто встречаются архаизмы в относительно первоизданном виде (aforesaid — вышеизложенный, вышесказанный, вышеупомянутый; therein — здесь, там, в этом; thereunder — под тем, под этим, ниже; thereupon — вслед за тем, вслед за этим);

- слова французского происхождения употребляются наряду со словами англо-саксонского происхождения (agreement — договор, соглашение; purchase — приобретение, покупка);

- фразы и слова на латинском языке используются используются зачастую без перевода (stare decisis — стоять на решенном; stare ad rectum — следовать решению суда; sponsor — поручитель; sub modo — подлежащий изменению, по образцу, некоторым образом);

- синонимы парные и тройные (demand require — требовать; null and void — недействительный; will and testament — завещание; terms and conditions — условия; force and effect — сила; peace and quiet — тишина и покой) применяются для обозначения одного понятия, и делается это для того, чтобы избежать двусмысленности;

- иногда цепочками синонимов описывается ситуация с разных сторон (cease and desist — прекратить и воздерживаться впредь; nominate, constitute and appoint — назначать; right, title and interest — право в собственности);

- сознательно употребляются не совсем точные слова и фразы для возможности интерпретации;

- в документах отдельные слова пишутся с заглавной буквы либо полностью большими буквами;

- каждая деталь имеет значение;

- употребляются формальные или церемониальные слова и конструкции;
- термины с точным, хорошо понятным значением употребляются наряду с жаргоном;
- используется огромное количество клише и устойчивых выражений (особенно это характерно для контрактов и документов).

Роль языкознания в совершенствовании законодательного стиля состоит в обязательном специальном языковом и стилистическом редактировании и рецензировании текстов, так как правовые документы и их переводы должны быть лингвистическим образцом языка и стиля.

Проведенный анализ теоретической базы, существующей в современном переводоведении, и практических учебных пособий, позволил нам выделить основные требования, предъявляемые к учебному пособию для изучения языка права и перевода языка специальности, не забывая при этом о психологических особенностях обучения иностранному языку и переводу. Преподавателю необходимо знать и уметь следующее:

рассчитывать время удержания внимания (40–45 минут) и давать время для переключения внимания;

учитывать, что студенты удерживают в памяти значительно больше материала осмысленного, чем того, который запоминается механически; следовательно, автоматизацию навыка интерпретации необходимо развивать при изучении устойчивых выражений, клише и терминологии;

отдавать отчет в среднем количестве объектов удержания в зрительном или слуховом поле (семь объектов) и давать для запоминания оптимальное количество фраз;

тренировать все виды памяти: в том возрасте, в котором находятся большинство студентов, зрительная и смешанная память сильнее, чем слуховая, и ее мы рекомендуем тренировать с закрытыми глазами при выполнении перевода на слух, во время проверки усвоения выученных языковых единиц;

создавать проблемные ситуации для использования творческого потенциала взрослого человека.

Остается добавить только, что преподаватель влияет на процесс обучения и усвоения как осознанно, так и не осознанно. В силах преподавателя как зажечь интерес к предмету, так и погасить желание

учиться, его слова и действия могут и должны способствовать творческому развитию и самореализации личности.

На наш взгляд, современное учебное пособие для изучения языка специальности и обучения переводу будет отвечать требованиям преподавателей и студентов, если оно:

имеет теоретический и практический раздел, методические рекомендации, комментарии, широкий спектр заданий, двуязычный вокабуляр, ключи, адекватный объем, аудиоприложение, справочный раздел (литература, сайты);

- отвечает требованиям учебно-методического комплекса (УМК);
- согласовано с учебным планом по изучению основной специальности (опережения в изучении темы на иностранном языке быть не должно);
- предоставляет материалы, способствующие углублению знаний по специальности;
- основано на адекватно отобранном и систематизированном материале и тематически выдержанно, двуязычно, доступно (под доступностью имеется в виду наличие пособия в библиотеке или продаже; этот вопрос легко решается в том случае, если имеется электронная версия — на диске или в Интернете).

Кроме того, современное учебное пособие необходимо проектировать с применением информационных технологий и оно должно научить студента учиться. Только в этом случае учебные материалы будут соответствовать общеевропейским тенденциям, направленным на непрерывное образование в течение всей жизни.

Разрабатывая методическую систему обучения спецпереводу, следует отталкиваться от общепринятых принципов обучения, корректируя их с учетом специфики языка специальности. По нашему мнению, список общепринятых принципов отбора активного словаря, приведенный К.В. Фокиной, Л.Н. Терновой, Н.В. Костычевой, — семантический, принцип сочетаемости, принцип стилистической неограниченности, принцип частотности, принцип словообразовательной ценности, принцип исключения интернациональных слов, принцип исключения синонимов [Фокина, Тернова, Костычева, 2008, с. 84] — следует слегка подкорректировать с учетом специфики языка специальности.

Например, вместо принципа исключения синонимов, надо ввести принцип включения синонимов, так как ввиду исторического развития и влияния латинского, французского, греческого и других языков на

язык права в юридической литературе зачастую используются дуплеты и триплеты синонимов, общие и отличительные характеристики которых следует тщательно изучать. Для того, чтобы разобраться в возникших вопросах, рекомендуем рассмотреть парные синонимы demand (требовать) и require(требовать) в форме разработанного автором этой статьи аналитического упражнения [Косарева, 2008, с. 83–83].

Задание излагается таким образом:

Изучите значения двух синонимов. Скажите, в чем их сходство и чем они отличаются. Как вы думаете, почему слово «требовать» передается в англоязычном документе двумя синонимами: «demand», «require»?

Значительное затруднение вызывает при переводе договоров слово subject, когда всем известные значения — тема, предмет разговора, объект, предмет, дисциплина — никоим образом не вписываются в смысл такого предложения [Косарева, 2004, с. 36]:

Английский текст	Русский перевод в контракте
The conditions of this Agreement shall govern each Contract, subject to any contrary terms and conditions set forth in such Contract.	Условия настоящего договора будут регулировать каждый контракт, исключая применение каких-либо иных условий или положений.

В подобных случаях мы рекомендуем производить сравнительный анализ словарных значений из англо-русского и из англо-английского словарей. Кроме того, желательно пользоваться несколькими словарями. Однако значения слова subject, встречающиеся в документах, мы смогли найти только в юридическом словаре С.Н. Андрианова: «При условии если, в том случае если, с соблюдением, при условии соблюдения, при соблюдении, с сохранением в силе, в зависимости от, за исключением, за изъятием, поскольку это допускается, поскольку иное не предусматривается в ...» [Андрианов и др., 2000, с. 416].

Особенностью переводческой подготовки в неязыковых вузах является различный уровень базовых компетенций учащихся. В таких условиях чрезвычайно важно построить обучение с учетом индивидуального уровня и способностей обучающихся. Кроме того, при сравнительно небольшом количестве часов чрезвычайно важно научить студентов самостоятельно работать вне аудитории. Упражнения с ключами незаменимы для этих целей. На первом же занятии рекомендуем провести обучающее тестирование, которое покажет не только уровень владения языком, но и поможет определить способность каждого студента к обучению.

Порядок проведения обучающего тестирования:

1. Раздать студентам текст на английском языке для изучения в течение определенного промежутка времени; предварительно графически выделить языковые единицы, которые необходимо запомнить, а за текстом дать перевод выделенных языковых единиц.

Еще один вариант: раздать не только текст, в котором графически выделены рекомендуемые для запоминания клишированные лексико-грамматические структуры, но и перевод текста, в котором рекомендуемые для запоминания клишированные лексико-грамматические структуры тоже графически выделены. Это дает возможность более полно усвоить лексический минимум без отрыва от контекста.

Устанавливается задача: запомнить максимальное количество графически выделенных клишированных лексико-грамматических структур за определенный промежуток времени.

2. По истечении установленного времени текст собирает преподаватель и раздает тот же текст на английском языке, однако в нем выделенные в предыдущем тексте клишированные лексико-грамматические структуры даны в переводе на русский язык.

Еще один вариант: раздать только выделенные в тексте фразы.

Задание: перевести клишированные лексико-грамматические структуры с русского языка на английский в письменном виде. Собрать выполненное задание.

3. Провести переводческий диктант на изученные клишированные лексико-грамматические структуры.

4. Осуществить фронтальную проверку выполненного задания. Отработать правильный вариант произношения хором.

5. Поручить студентам выставить себе оценки, собрать работы, проверить корректность выставленных оценок.

6. В качестве проверки усвоения, рекомендуется на том же, либо на следующем занятии провести переводческий диктант таким образом: один студент пишет перевод называемых преподавателем языковых единиц на доске, остальные студенты проделывают то же в своих тетрадах и лишь по выполнении каждой единицы задания проверяют правильность его выполнения, сверяя свой вариант с написанным на доске. Ошибки высвечиваются преподавателем на доске лазерной указкой, обсуждаются и исправляются.

7. Финальный этап — перевод на слух с закрытыми глазами, что способствует закреплению усвоения визуального образа изученных

языковых единиц. Всем известно, что у незрячих людей обостряются все остальные органы восприятия. Когда зрячие люди закрывают глаза, происходит то же самое. Так почему бы и нам не воспользоваться этим? Кроме того, весьма полезно просто дать глазам отдохнуть.

Процедуру осуществления обучающего тестирования можно проводить как в форме самостоятельной работы, так и фронтально, озвучивая текст и его перевод в порядке очередности, давая каждому студенту возможность проделать часть задания устно. Следует заметить, что в больших группах, когда частотность опроса весьма невелика, обучающее тестирование в форме самостоятельной работы является незаменимым по своей эффективности компонентом урока. Кроме того, четко поставленная задача, выполнить которую необходимо в определенные сроки с последующей письменной проверкой усвоения, способствует мобилизации сил и максимальной концентрации внимания.

Разумеется, успешному проведению обучающего тестирования предшествует большая подготовительная работа преподавателя по разработке материалов. Однако этими материалами можно пользоваться и впоследствии. А при наличии интерактивной доски или компьютерного класса отпадает необходимость и в копировании раздаточных материалов, и в бумажном учебнике.

В результате проведенного эксперимента мы пришли к выводу, что принцип обучающего тестирования весьма эффективно работает при изучении юридической лексики в контексте. Кроме того, он может использоваться при создании учебных материалов по другим специальностям.

Источники

Андрианов С.Н. и др. *Англо-русский юридический словарь*. М.: РУССО, 2000.

Косарева Т.Б. *Как научиться переводить юридические документы? / Учебное пособие*. М.: Книжный дом «Либроком», 2008.

Косарева Т.Б. *Международный коммерческий контракт. Составление и перевод*. М.: УРСС, 2004.

Фокина К.В., Тернова Л.Н, Костычева Н.В. *Методика преподавания иностранного языка*. М.: Высшее образование, 2008.

М.А. Лыгаева,
Л.А. Солдатова

СЕКЦИОННАЯ ТЕХНОЛОГИЯ КАК ОДИН ИЗ ВИДОВ ПРОЕКТНОЙ МЕТОДИКИ

В статье рассматривается процесс организации работы по секциям в рамках секционной технологии, которая является одним из примеров проектной методики. Данный формат проведения занятия характеризуется минимальным вмешательством преподавателя в деятельность групп и большой автономностью студентов. В результате среди студентов формируется естественная языковая среда, атмосфера успешности, что оказывает положительное влияние на формирование постоянного интереса к изучению иностранного языка.

Ключевые слова: проектная методика; секционная технология; межличностное общение; работа в группах; автономность.

Одним из приоритетных и современных направлений в методике преподавания иностранного языка является использование в обучении метода проектов. Данная технология позволяет решить многие насущные задачи, с которыми сталкиваются обучаемые в процессе овладения иностранным языком (ИЯ). К ним можно отнести следующие: поддержание мотивации, то есть стойкого интереса к процессу учения; постоянное совершенствование и развитие коммуникативных умений вне условий естественной языковой среды; самостоятельное использование ИЯ для получения новой информации; применение коммуникативных умений в других видах практической деятельности. Проектная методика вносит ощутимый вклад не только в достижение практических целей обучения ИЯ, но и в воспитание и развитие личности обучаемых. В процессе групповой работы они учатся способам межличностного взаимодействия, постановке задач и принятию решений, у них развиваются навыки самостоятельной работы и самоконтроля. Применение проектной методики в неязыковом вузе позволяет также разнообразить традиционные формы проведения занятий, вне-

сти оживление в процесс обучения, предоставляет студентам возможность проявить себя в условиях работы в группах, обеспечивает вовлеченность всех студентов, не зависимо от уровня их подготовки по ИЯ.

Одним из видов проектной методики можно считать секционную технологию (нем. Stationenlernen). Под секционной технологией понимается особая форма организации учебного процесса, когда несколько подгрупп обучаемых самостоятельно прорабатывают распределенный по секциям подготовленный преподавателем учебный материал, осуществляя переход от одной секции к другой. Ключевые слова — самостоятельно и в подгруппах — раскрывают особенность данной технологии. Студенты свободно передвигаются по аудитории от секции к секции, самостоятельно в группах выполняют задания, помогая при этом друг другу, работая в сотрудничестве. Они получают новую информацию и овладевают коммуникативными умениями без прямого вмешательства педагога, проявляют такие качества, как взаимопомощь и взаимопонимание. Секционная технология ориентируется на принципы проектной методики, когда предлагаются вариативные возможности при решении какой-либо задачи или выхода из проблемной ситуации. Кроме того, секционная технология позволяет создать на занятии атмосферу реальной коммуникации, конечно, если общение протекает на иностранном языке, что должно являться неременным условием такого режима работы.

Рассмотрим подробнее все этапы подготовки и проведения занятия в рамках секционной технологии.

Подготовка учебного материала и оформление секций

Прежде всего, необходимо определить тему занятия. Практика показывает, что для работы по секциям больше всего подходят страноведческие темы. Данная технология позволяет перенести акцент с простого сообщения страноведческой информации учителем на поисковую и исследовательскую деятельность самих студентов. Другая возможность применения секционной технологии — это контрольные занятия по пройденной теме. В этом случае контроль и проверка коммуникативных умений осуществляются в интерактивной форме и с большой долей самостоятельной работы, что способствует развитию рефлексии.

Следующий шаг — подбор текстового материала, его адаптация и подготовка упражнений. Источником учебного материала могут

быть как средства массовой информации (в том числе Интернет), так и различные дополнительные учебники и учебные пособия, которыми располагает преподаватель. Более того, можно использовать также материал тех учебных пособий, с которыми студенты работают постоянно на занятиях. Это сделает процесс подготовки менее трудоемким. При необходимости подобранный учебный материал адаптируется в соответствии с уровнем обученности студентов, можно составить дополнительные задания и упражнения. Затем нужно распределить подготовленный материал по секциям. Главное, проследить, чтобы задания каждой секции были равноценными и по сложности, и по объему. Однако чем разнообразнее методические приемы и формат упражнений, тем будет интереснее работать студентам. Если в качестве темы выбирается контроль сформированных умений, то логично каждую секцию посвятить тому или иному виду речевой деятельности (чтению, аудированию, говорению, письму и т. д.). Количество секций — любое, но оптимальным можно считать пять основных секций и две-три дополнительных. К дополнительным относятся «буферная» секция, информационная и секция отдыха.

Весь учебный материал необходимо размножить и — лучше — заламинировать. Так его можно использовать несколько раз и в перспективе оформится банк различных упражнений, варьируя которые в произвольном порядке, вы получите множество вариантов секционных занятий. Материалы каждой секции нужно пометить определенным символом или цветом, чтобы во время занятия задания не перепутались, и подготовить несколько экземпляров. Поскольку студенты работают во время занятия самостоятельно, то они должны иметь возможность проконтролировать правильность выполненного задания. Ответы помещаются в конверты и передаются студентам после того, как они закончат работу на той или иной секции.

Для проведения занятия по секционной технологии необходимо выбрать такую аудиторию, в которой можно сгруппировать несколько столов в отдалении друг от друга, чтобы получились отдельные секции. Расстояние между столами должно быть достаточным для свободного перемещения групп студентов. Каждая секция получает свой порядковый номер или символ, чтобы студенты могли быстро идентифицировать каждую секцию и относящиеся к ней задания и не перепутать их.

Последовательность секций и их смена, дневники участников проекта

Порядок следования секций может быть как четко определенным, так и произвольным. При первом опыте рекомендуется продвижение от секции к секции по часовой стрелке. Однако допускается и хаотичное расположение секций в аудитории (и за ее пределами). Перед началом занятия группы студентов получают общую схему расположения всех секций. На ней указывается «маршрут» каждой группы (то есть последовательность перехода от одной секции к другой). Там же студенты отмечают, какие секции уже пройдены. Кроме того, группам можно предложить использовать «дневники участников проекта», в которых они будут фиксировать интересную и лично значимую информацию, делать черновые записи, заносить варианты решений предложенных задач, отмечать собственные успехи.

Для работы с материалами каждой секции преподавателем устанавливается определенный лимит времени для того, чтобы избежать неразберихи и чтобы студенты могли проработать материалы всех участков. Временные рамки не нужно определять слишком жестко, чтобы это не привело к поверхностному изучению материала. Если же оказалось, что та или иная группа быстро справилась с заданием, то ее следует отправить на «буферную» секцию, где предлагаются дополнительные материалы по той же или схожей тематике. Похожую роль играет и секция отдыха, где участникам предлагается выполнить относительно легкие, творческие или игровые задания, которые дадут им возможность немного передохнуть. Дополнительно целесообразно оборудовать информационную секцию, оснащенную вспомогательными материалами: словарями, справочниками, которые позволили бы облегчить работу студентов. О предстоящей смене секций студентов информируют при помощи условного звукового или зрительного сигнала (звонок колокольчика, музыкальная мелодия, условная карточка, простое вербальное обращение и т. д.). Следует заранее проинструктировать группы, чтобы они оставляли все материалы на секционных участках в исходном виде и на исходных местах с тем, чтобы последующие группы также без проблем могли использовать их.

Исправление ошибок

В процессе работы на секциях студенты будут допускать ошибки — выполняя задания, обсуждая варианты решения проблемы, заполняя таблицы, выписывая из текстов необходимую информацию. Однако

в данной технологии, как одной из форм самообучения, считается недопустимым постоянный контроль преподавателя и исправления. Предоставленная участникам свобода передвижения и автономность в выполнении упражнений потеряла бы всякую привлекательность из-за постоянного страха сделать неверный шаг или допустить ошибку. Секционная технология направлена на то, чтобы сформировать такие компетенции, как умение работать самостоятельно и в команде, умение находить компромиссы и т. д. Грамматическая корректность, правильное использование лексики не являются при этом приоритетными. Однако это не значит, что на ошибки не нужно обращать никакого внимания и позже никак их не анализировать и не комментировать. Можно прислушиваться к высказываниям отдельных студентов, к диалогам в группах, подмечать грубые ошибки, фиксировать их, чтобы на этапе обсуждения прокомментировать их и отработать правильные варианты. Если же в процессе общения студенты испытывают трудности в формулировании своих мыслей или наблюдается недопонимание друг друга, допустимо прийти на помощь и аккуратно исправить говорящего. В таком случае студенты не будут ощущать барьер при общении из-за страха ошибиться и не будут избегать обращения за помощью как к преподавателю, так и к партнерам по группе.

Оценка и презентация результатов

Устные ответы, письменные работы, заполненные таблицы, выполненные тесты и другие результаты и продукты работы студентов требуют оценки. Лучше, если результаты будут обсуждаться и оцениваться по окончании занятия на пленуме. Это касается таких заданий, как составление диалогов, проведение ролевых игр, подготовка к дискуссии. Преподаватель может еще до начала работы по секциям нацелить студентов на окончательный продукт, который будет выполнен совместно, например, коллаж, постер или презентация. Это создаст дополнительный стимул для проработки учебных материалов и придаст деятельности студентов целенаправленность. Оценка совместной работы студентов должна иметь мотивирующую и стимулирующую функции, поэтому от традиционной формы оценки в баллах рекомендуется отказаться. Тем более, что роль педагога в рамках секционной технологии скорее организационная, направляющая, чем контролирующая.

Более того, иногда возникает представление, что присутствие преподавателя в процессе секционной работы групп студентов со-

всем лишнее и он не несет никакой ответственности за ход занятия. Действительно, тщательно подготовленные материалы, правильно рассчитанное время работы на секционных участках, хорошо информированные о целях работы и правилах поведения во время занятия участники позволяют преподавателю минимально вмешиваться в деятельность студентов. Он выступает скорее как координатор и наставник, поддерживает своих подопечных, одобряет правильно выбранные варианты решения поставленных задач, но не навязывает готовых ответов. В этом случае отсутствует установка на жесткое пошаговое планирование учебного процесса, что способствует развитию автономии студентов, ответственности и самостоятельности.

На традиционных занятиях по ИЯ студенты привыкли к тому, что ход занятия определяется учителем, он устанавливает цели урока, подбирает содержание, использует определенные приемы и привлекает нужные средства обучения. Обучаемые выступают в роли исполнителей всех установок педагога. При использовании секционной технологии обучения студенты должны быть готовы отойти от сложившегося стереотипа поведения. Им предоставляется возможность самостоятельно принимать решения, выбирать способы достижения цели, принимать стратегии, которые предлагают партнеры по группе или отстаивать свое мнение. Однако они должны быть уверены, что учитель не отвергнет выбранные ими пути и результаты их работы будут положительно оценены. В таком случае будут обеспечены повышение эффективности и продуктивности учебного процесса и повышение успеваемости обучаемых.

В заключение хотелось бы остановиться еще раз на преимуществах и недостатках описанной технологии. В качестве главного минуса обычно рассматривается трудоемкая подготовительная работа, предшествующая реализации такого рода занятия. Мы предлагаем такое решение этой проблемы: во-первых, не нужно забывать о том, что можно использовать готовые тексты и задания к ним по выбранной теме из учебников и учебных пособий; во-вторых, необходимо кооперироваться с другими коллегами. Через определенное время у преподавателей появляются некоторые навыки и шаблоны, помогающие быстрее организовать данный вид проектной работы. Еще один момент, который волнует практикующих педагогов, это невозможность напрямую контролировать и исправлять языковые ошибки в речи студентов. Однако нужно помнить, что основным при работе в рамках секционной технологии является межличностное общение, кон-

такт в группах и достижение поставленной цели. Практические цели обучения иностранному языку (в том числе тренировка лексики и грамматики) отступают в данный момент на второй план. В результате среди студентов формируется естественная языковая среда, атмосфера успешности, что оказывает положительное влияние на формирование постоянного интереса к изучению ИЯ.

Главным преимуществом секционной технологии является изменение роли студента в учебном процессе. Каждый участник группы вносит свой вклад в решение поставленных задач, он учится у своих партнеров или помогает тем, кому трудно справиться с заданием. Если результатом секционного занятия станет создание общественно значимого материального продукта (например, презентации или коллажа), который оценят студенты других групп, это создаст дополнительные стимулы к учению.

Хочется также подчеркнуть, что данная технология отнюдь не претендует на основное место в учебном процессе и не оттесняет традиционные формы уроков. Это лишь один из вариантов в многообразии существующих методов и приемов, который позволяет привнести в организацию учебного процесса много позитивного и интересного и способствует получению положительных результатов при обучении иностранному языку, в том числе в неязыковом вузе.

Источники

- Полат Е.С.* Метод проектов на уроках иностранного языка // Иностранные языки в школе. 2000. № 2–3. С. 11–16
- Bimmel Peter.* Rampillon Ute. Lernerautonomie und Lernstrategien. Fernstudieneinheit 23. München: Langenscheidt, 2000.
- Doerney Foltan.* Wie motiviere ich richtig? // Fremdsprache Deutsch . 2002. Heft 25. S. 6–14.
- Schwerdtfeger Inge C.* Gruppenarbeit und innere Differenzierung. Fernstudieneinheit 29. München: Langenscheidt, 2001.
- Wicke Reiner E.* Stationenlernen — Was ist das eigentlich? // Fremdsprache Deutsch. 2006. Heft. 35. S. 5–13.
- Wicke Rainer E.* Vom Text zum Projekt. Berlin: Cornelsen, 1997.

УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКИЕ РЕКОМЕНДАЦИИ ПО РАБОТЕ С ТЕХНИКОЙ CASE STUDY

В статье представлены разработанные автором процедуры анализа кейсовых ситуаций при работе в аспирантских группах.

Ключевые слова: кейсы; модели; профессиональная коммуникация; экзамен кандидатского минимума.

Возможно существование нескольких подходов (процедур) при обучении методом Case Study (анализ конкретных примеров, случаев) [Erskine, Leenders, Mauffette-Leenders, 1981; Christensen, Hansen, 1987; Welty, 1989; Bohrer, Linsky, 1990]. Общая трудоемкость одного кейса составляет приблизительно шесть-восемь часов, из них — два-четыре часа аудиторной и столько же внеаудиторной работы.

Можно рассматривать представленные ниже модели подготовки и анализа кейса.

Модель 1. На дом преподаватель дает каждому студенту один или несколько документов из общего массива информации, составляющего основу кейса. Задание: найти и проанализировать важную информацию и затем зафиксировать ее в письменном виде. Одновременно каждый студент готовится к устной дискуссии в классе по своему аспекту темы. Один студент группы при этом может составлять исключение: он получает весь кейс на дом, имеет возможность ознакомиться со всей информацией и прийти к определенным выводам заранее. Тогда в классе во время дискуссии, в ходе поиска оптимального решения проблемы, он может оппонировать другим участникам, критически оценивать альтернативные точки зрения, обобщать и суммировать основные выводы. На дом студенты получают задание подготовить окончательный письменный вариант анализа кейса.

Модель 2. На дом студенты получают весь материал кейса с заданием продумать и подготовить устные соображения по решению

проблемы. Один студент при этом освобождается от задания. В ходе дискуссии в классе он будет играть роль наблюдателя и выступать с уточняющими вопросами. При этом остальные участники дискуссии в классе вносят свой проект решения и защищают его. На дом студенты получают задание письменно оформить окончательный вариант анализа кейса.

Модель 3. Подготовка кейса начинается в классе и включает просмотр материалов и конспектирование важной информации, то есть студенты в группе работают с документами. При этом каждому участнику предстоит найти конкретное решение по отдельному аспекту кейса. Дома студенты готовят проект решения по своей части кейса для последующей устной презентации в классе. Общее решение является результатом суммирования представленной информации. Участники дискуссии могут задавать уточняющие вопросы, делать критические замечания.

Модель 4. Подготовка кейса проходит в аудитории, на том же занятии ведется дискуссия. Такой подход оправдан, если ситуация, описанная в кейсе, относится к прошлому и рассматривать ее нужно ретроспективно. В этом случае на дом можно дать задание проанализировать ситуацию с учетом современных знаний и методик в данной области (*resent developments in the field*). На следующем занятии в аудитории обсуждение кейса повторяется с учетом возможных современных корректировок и перспектив. В таком случае обсуждение кейса фактически способно превратиться в обсуждение на «круглом столе».

Модель 5. целесообразна для кейса, подразумевающего борьбу мнений и подходов. В таких ситуациях подготовку к анализу кейса лучше осуществлять вне аудитории, давая соответствующее задание каждому студенту, который в последующей классной дискуссии превратится в участника совещания в рамках ролевой игры на тему кейса. Необходимо заранее выбрать компетентного «босса», который должен будет взять на себя ответственность за принятие окончательного решения и суметь его аргументировать. На дом выступавшие получают задание письменно оформить свои аргументы, а «босс» прописывает общее решение в письменном резюме.

Модель 6. В классе студенты получают уже готовый анализ кейса, но не поделенный на логические части. Структура типичного кейса предсказуема и известна студентам. Задание в классе: выделить логические части и обосновать свой подход. Задание на дом: составить по

аналогии мини-кейс по своим профессиональным материалам и документам, причем информация должна быть необходимой и достаточной для последующего анализа данного кейса. В классе студенты обмениваются материалами и готовят черновой вариант решения. На дом дается задание написать анализ кейса.

Безусловно, количество студентов группы, уровни владения иностранным языком и компетентности в проблеме кейса, объем и информативность материалов самого кейса и т. д. не могут не влиять на эффективность использования метода анализа кейсов в каждой конкретной ситуации. Однако при прочих равных техника Teaching with Case в обучении иностранному языку специальности позволяет активизировать и усовершенствовать в реальном контексте большинство коммуникативных навыков и умений, полученных ранее. Среди них следующие [Hunt, 1951; Erskine, Leenders, Mauffette-Leenders, 1981]:

- аудирование;
- различные виды чтения (поисковое, изучающее, просмотровое);
- конспектирование и составление логико-семантического плана текста;
- умение задавать вопросы и отвечать на них;
- подготовка устной презентации;
- участие в ролевых играх и «круглых столах»;
- написание резюме, решение проблемы.

Все основные четыре вида речевой деятельности (чтение, письмо, слушание и говорение) реализуются на практике, в контексте реально существующей профессиональной коммуникации и максимально приближаются к моделированию (simulation) [Christense, Garvin, Sweet, 1991].

Метод Case Study исключительно эффективен в аспирантских группах при подготовке к экзамену кандидатского минимума по иностранному языку, где требуются навыки изучающего и просмотрового чтения, составление логико-семантического плана текста, конспектирования, подготовки устного реферата и аннотации, а так же ведения беседы и даже дискуссии с экзаменатором-специалистом по широкому кругу профессионально ориентированных тем.

Техника Teacher with Case повышает мотивированность использования иностранного языка как второго рабочего языка профессии.

ИСТОЧНИКИ

Boehrer J., Linsky M. Teaching with Cases: Learning to Question // Svinicki M.D. (ed.). The Changing Face of College Teaching. New Directions for Teaching and Learning, No. 42. San Francisco: Jossey-Bass, 1990.

Christensen C.R., Garvin D.A., Sweet A. (eds). Education for Judgment: The Artistry of Discussion Leadership. Boston: Harvard Business School Press, 1991.

Christensen C.R., Hansen A.J. Teaching and the Case Method: Text, Cases, and Readings. Boston: Harvard Business School, 1987.

Erskine J.A., Leenders M.R., Mauffette-Leenders L.A. Teaching with Cases. London, Canada: Research and Publications Division; School of Business Administration; The University of Western Ontario, 1981.

Hunt P. The Case Method of Instruction // Harvard Educational Review. 1951. No. 21. P. 2–19.

Welty W.M. Discussion Method Teaching // Change. 1989. July–August. P. 40–49.

И.А. Малинина,
Н.Х. Фролова

К ВОПРОСУ О ПОВЫШЕНИИ МОТИВАЦИИ ОБУЧЕНИЯ

В статье анализируется метод моделирования конкретных ситуаций (речевая игра) как инструмент развития коммуникативной компетенции и повышения мотивации. Осознание студентами того, что они не только анализируют проблемы, связанные с будущей специальностью, но и обсуждают реальные события, позволяет им поверить в собственные силы и дает дополнительный стимул к изучению языка.

Ключевые слова: обучение иностранному языку; речевая игра; мотивация.

В настоящее время задачей образования является подготовка конкурентоспособных специалистов, свободно осуществляющих профессиональное общение в едином международном пространстве. Следовательно, возрастает значение формирования коммуникативной компетенции. Иными словами, современные специалисты должны знать и уметь использовать средства иностранного языка в ситуациях речевого взаимодействия в соответствии с принятыми в данной стране нормами и правилами поведения, а также осуществлять активную жизнедеятельность в многонациональном обществе. Специалист, не подготовленный к международному общению, не владеющий одним или двумя иностранными языками, обречен на провал, поэтому роль и значение обучения иностранному языку возрастает.

Следующие принципы обучения иностранному языку (общие и частные) нашли свое отражение на занятиях и реализуются в ходе проведения речевых игр: коммуникативная направленность обучения; доминирующая роль упражнения на всех уровнях и во всех сферах овладения иностранным языком; обучение на речевых образцах (моделях); сочетание языковых тренировок с практикой; взаимодействие основных видов речевой деятельности; устное опережение в обучении чтению и письму; аппроксимация учебной иноязычной деятельно-

сти (подразумевает терпимость к тем ошибкам, которые не нарушают коммуникативного акта).

С точки зрения методики речевая игра представляет собой учебное задание для решения коммуникативной, системно-деятельностной и языковой задачи. Обмен учебной информацией на иностранном языке моделирует способ деятельности всех участников общения. Коммуникативные игры разделяют согласно применяемому методическому приему на нижеследующие группы [Маслыко, Бабинская, Будько, Петрова, 2000, с. 235]:

- ранжирование — распределить в порядке значимости, по группам и т. д.;
- запрос недостающей информации —
- подбор вариантов;
- поиск пары;
- интервью;
- ролевая игра;
- анализ конкретных случаев (case study) >.

Будучи эффективным методом обучения, речевые игры вызывают положительный настрой со стороны студентов. Особенно импонирует возможность проявить инициативу, почувствовать самостоятельность в освоении теоретических положений и овладении практическими навыками. Не менее важно и то, что эмоциональный подъем и оживление, которые царят в аудитории во время проведения игр, а также элемент занимательности делают процесс изучения иностранного языка приятным и посильным, что особенно ценно.

В Нижегородском филиале НИУ ВШЭ на факультете менеджмента в рамках подготовки по иностранному языку учебным планом предусмотрено использование ролевых игр и проблемных заданий (dilemma decision) на I курсе и метода анализа конкретных случаев (метод кейсов) на II и III курсах.

Повышение мотивации обучения и получение видимых результатов сделали ролевые игры популярными в студенческой среде. После изучения новой темы и освоения студентами основных лексических единиц, отработки грамматических конструкций преподаватель объясняет правила, примерный ход и результат игры, очерчивает круг поднимаемых вопросов и создает список участников с примерным описанием из ролей. На первых порах главную роль в проведении игры разумно возложить на самого учителя, а затем — на активных студентов; впоследствии вся аудитория должна иметь возможность проявить себя

и показать свои знания. Возникновение живой дискуссии и полемики по предложенной теме только приветствуются.

Новой формой речевых игр является решение проблемы (дилеммы), с которой столкнулись фирмы или многонациональные корпорации. Студенты предлагают свои конструктивные методы и способы выхода из сложившейся затруднительной ситуации, отождествляя себя с сотрудниками компании и действуя от ее лица. После проведения мозгового штурма и коллективного выбора способа решения проблемы студентам предлагается прослушать диск с аудиофрагментом, содержащим ключ к решению данной задачи.

Таким образом, данный метод обучения способствует повышению мотивации к изучению иностранного языка, поскольку осознание студентами того, что они не только анализируют проблемы, связанные с будущей специальностью, но и обсуждают реальные события, позволяет им поверить в собственные силы и дает дополнительный стимул к изучению языка. Кроме того, игровой момент на занятиях способствует снятию напряжения, возникновению положительного эмоционального климата, позитивного характера общения и атмосферы взаимодействия. Студенты приобретают навыки работы в команде и создания ситуации сотрудничества, ведения дискуссии, то есть учатся логично структурировать собственное высказывание, уметь слушать собеседника, тактично реагировать на его сообщения, аргументировано доказывать свою точку зрения, корректно приводить контраргументы, делать выводы, и, что немаловажно, проявляют творческий подход к решению задачи.

На старших курсах приемы проведения игр помогают студентам успешно проводить анализ конкретных случаев (метод кейсов). Студентам предлагают осмыслить затруднительную ситуацию, представленную в учебниках или предложенную преподавателем. Чаще всего это история реальной компании, которая позволяет актуализировать комплекс знаний по иностранному языку и по специальности (менеджмент, маркетинг и т. д.) необходимый, чтобы решить данную проблему. При этом сама проблема однозначных решений не имеет.

В ходе проведения речевых игр не только повышается мотивация обучения, формируется положительное отношение к иностранному языку как средству межкультурной коммуникации, но и происходит взросление студентов. Ситуация успеха повышает самооценку студентов и готовит их к взаимодействию с представителями разных стран и народов.

Таким образом, задача игры — достижение поставленных целей путем «погружения» в среду, приближенную к реальным условиям профессиональной деятельности студентов-менеджеров.

Метод моделирования конкретных ситуаций является сильным мотивирующим фактором, так как позволяет обсуждать проблемы, связанные с будущей специальностью. Используемый метод обеспечивает реализацию следующих целей:

- применение полученных студентами на занятиях знаний и умений (при этом языковые умения студентов коррелирует с теоретическими знаниями по специальным дисциплинам и интегрируется в целостную систему знаний, умений и навыков;
- развитие личных и профессиональных качеств, необходимых менеджерам (умение общаться, слушать собеседника, аргументировано и корректно высказывать свою точку зрения, владеть эмоциями в ходе обсуждения, организовывать и проводить собрание и т. д.);
- формирование умений профессиональной деятельности будущих специалистов, способных адекватно принимать решения в различных ситуациях профессиональной деятельности.

Таким образом, систематическое использование речевых игр способствует приобретению более глубоких и прочных знаний, развитию творческого мышления и способностей обучающихся, формированию у них мотивационной готовности к использованию приобретенных компетенций, умений и навыков в реальных ситуациях.

В результате студенты демонстрируют прекрасное владение активной лексикой конкретного раздела и грамматическими конструкциями; умение формулировать собственную мысль и реагировать на высказывания собеседника; умение излагать информацию профессионального характера полно, логично и правильно. Зачастую все это происходит подсознательно, так как студенты концентрируют внимание, прежде всего, на том, что следует сказать, а не на том, как это правильно изложить по-английски. В этом двустороннем процессе (один учит, а другой учится) можно выделить основные функции, выполняемые преподавателем. Преподаватель осуществляет организующую, обучающую и контролирующую деятельность [Рогова, Верещагина, 2000, с. 45] А студенты вырабатывают умение использовать средства языка в реальных ситуациях речевого взаимодействия в соответствии с существующими нормами и правилами коммуникативного поведения личности, а также получают навык самостоятельного принятия реше-

ний. Творческий подход и автономность действий студентов позволяют развивать их активность, заинтересованность и повышают мотивацию обучения.

Источники

Маслыко Е.А., Бабинская П.К., Бутько А.Ф., Петрова С.И. Настольная книга преподавателя иностранного языка. Справочное пособие. Минск: Высшая школа, 2000.

Рогова Г.В., Верещагина И.Н. Методика обучения английскому языку на начальном этапе в общеобразовательных учреждениях. Пособие для учителей и студентов педвузов. 3-е изд. М.: Просвещение, 2000.

© Малинина И.А., Фролова Н.Х., 2011

Т.В. Ряпина

РАБОТА С ПОЭТИЧЕСКИМИ ТЕКСТАМИ В РАМКАХ ПРОЕКТНО- ОРИЕНТИРОВАННОГО ПОДХОДА К ИЗУЧЕНИЮ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

В работе рассматривается одна из современных методик обучения студентов лингвистических специальностей иностранным языкам — проектно-ориентированный подход. Описывается суть методики и предлагаются варианты ее практического применения. Предложенные формы работы направлены на один из самых трудных для обучающихся материалов — на поэтический текст.

Ключевые слова: методика обучения иностранным языкам; проектно-ориентированный подход.

Современные принципы обучения иностранным языкам предъявляют высокие требования ко всем участникам учебного процесса и ко всем средствам, обеспечивающим этот процесс. Так, учебные материалы должны не только содержать актуальную информацию, излагать грамматический материал наиболее наглядным способом, но, в первую очередь, должны быть ориентированы на коммуникативный метод в изучении языка и формировать у обучающегося сознание того, что язык является частью иной культуры. Преподаватели, помимо привычных требований грамотного и систематического изложения и отработки материала, должны творчески подходить к работе с учебником, к подготовке и проведению занятий и в работе с аудиторией. Современные принципы изучения иностранных языков накладывают определенные требования и на учащихся: больше времени отводится самостоятельной работе, многие задания связаны с поисками информации в Интернете, с использованием новейших технических средств.

Все описанное выше говорит о том, что одним из приоритетных направлений развития современных принципов обучения является развитие творческого начала у всех участников процесса, что имеет своим результатом повышение мотивации учащихся как необходимой предпосылки для качественного и, по возможности, быстрого освоения языка.

Одной из методик, в максимальной мере учитывающей этот аспект, стала проектно-ориентированная работа на уроках иностранного языка. Принципы этого все шире развивающегося направления изложены во многих пособиях для преподавателей иностранных языков. При этом наиболее полное их изложение, а также примеры проведения занятий в рамках этой концепции можно найти в книге Райнера Е. Вике «Aktiv und kreativ lernen» («Активное и креативное обучение») [Rainer, 2005]. В кратком же виде эти принципы сформулированы в очередном номере журнала «Fremdsprache Deutsch» [Unbestimmtheit als Potential... 2008], издаваемом Гёте-Институтом в Германии. Среди них важнейшими являются следующие:

1. Действие (в связи с этим проектно-ориентированная методика часто называется в немецкоязычной литературе *handlungsorientierter Unterricht*): «Знание человек получает, непосредственно общаясь с миром. Инициированные таким образом учебный и мыслительный процессы могут быть продолжены только, если они вызывают у обучающегося интерес и стремление действовать... При этом под интересом понимается такая ситуация, когда обучающийся «всей душой», всеми силами отдается выполнению определенной задачи, поскольку она соответствует его целям и желаниям»¹ [Unbestimmtheit als Potential... 2008, S. 30]. Так, если на уроке истории изучается определенная эпоха, то учащимся предлагается смастерить типичные для этой эпохи предметы и научиться ими пользоваться; на уроке физики на примере обращения с бытовыми предметами они «открывают» для себя физические законы природы.
2. Социализация. Именно данный подход обеспечивает «связь с постоянно меняющимся обществом, с одной стороны, и миром, в котором живет учащийся, с другой стороны» [Unbestimmtheit als Potential... 2008, S. 30]. Проектно-ориентированная работа позволяет учащемуся самому или вовлекая других лиц задуматься,

¹ Здесь и далее перевод автора статьи

разобраться, проявить себя в сложных ситуациях и тем самым обрести почву под ногами перед столкновением с подобными обстоятельствами в реальной жизни. Благодаря тому, что учащиеся «самостоятельно ставят задачи, предлагают их решения, формируют процесс принятия решений и публично излагают результаты своей работы, они развивают в себе уверенность в собственном потенциале, учатся справляться с неоднозначными ситуациями, проявлять себя активно и творчески в постоянно меняющемся мире, относиться к себе критично и быть ответственными за свои поступки» [Unbestimmtheit als Potential... 2008, S. 30].

3. Междисциплинарный подход. Как правило, при выполнении любых заданий, сформулированных в рамках проектно-ориентированного подхода, учащимся необходимы экстралингвистические знания. Если таковые в определенной области отсутствуют, то выполнение заданий идет в двух направлениях: развитие языковой компетенции учащихся и освоение предметной области. Примером подобной работы могут послужить творческие задания, направленные на знакомство с культурным наследием страны изучаемого языка (музыка, живопись и т. п.).

4. Творчество. «Наиболее очевидная возможность воплотить на практике данные идеи заключается в том, что занятие должно быть организовано как выполнение ряда определенных заданий» (tasks). В отличие от упражнений (exercises) речь идет о содержательно ориентированных учебных заданиях, для выполнения которых обучающимся необходимо приложить определенные творческие усилия» [Unbestimmtheit als Potential... 2008, S. 32]. Именно творческий аспект как со стороны преподавателя, так и со стороны обучающихся делает данный подход наиболее гибким (для разных учеников предлагаются разные задания при изучении одной и той же темы), наиболее мотивирующим учащихся заниматься языком с удовольствием и с полной отдачей сил, но также и одним из наиболее трудоемких, «вреямемких» и материалоемких подходов к обучению вообще и иностранному языку, в частности. Поэтому, несмотря на бурное развитие проектно-ориентированной методики, она не претендует на то, чтобы стать единственной, но должна использоваться как дополнение к уже повсеместно применяемым традиционным и новаторским методикам.

В качестве примера такого подхода в обучении иностранному языку мне хотелось бы предложить несколько вариантов работы с ино-

язычными (в данном случае немецкими) поэтическими текстами. Анализируя как методические пособия старой формации, так и учебные пособия новой волны, можно заметить, что работа с поэтическими текстами занимает в них, как правило, ничтожно малую часть, а формы работы с такими текстами неинтересны, если вообще предлагаются. Так, в учебнике «Das Oberstufenbuch», ориентированном, как видно из названия, на обучающихся, имеющих достаточно высокий уровень владения языком и потому могущих справиться с текстами различной тематики и различных жанров, всего два раза появляются поэтические тексты. При этом один из них, «Aus der Weisheit der Brahmanen»², предлагается в качестве приятного дополнения к теме «модальные глаголы» [Buscha, Linthout, 2002, S. 71], так как в нем в каждом двустиишии в шутливой форме обыгрывается значение одного из этих глаголов. Единственное задание к этому тексту: «Прочитайте следующее стихотворение». Еще один пример— стихотворение Генриха Гейне «Nachtgedanken» («Ночные мысли») [Buscha, Linthout, 2002, S. 43]. Здесь, помимо того, что учащийся естественным образом должен сначала прочитать стихотворение, предлагаются следующие задания: «Объясните значение фраз»; «Ответьте на вопросы» (например, «Что значит для Вас “тоска по родине”?»); «Найдите в тексте слова или выражения, являющиеся антонимами к данным»; «Найдите в правой колонке продолжение фразы, начинающейся в левой, и объясните ее значение». Как видно, эти задания носят чисто лингвистический характер и никак не являются собственно работой с поэтическим текстом.

При этом кажется, что работа с поэтическим текстом могла бы стать интересной и полезной при обучении разных категорий слушателей, в том числе и студентов неязыковых вузов, ведь она «делает занятие иностранным языком более содержательным, мотивационно направленным, активизирует мыслительную деятельность учащихся, развивает их интерес к литературе, формирует художественный вкус, повышает интерес к изучаемому предмету» [Чибирякова, 2004]. В каком-то смысле именно поэтический текст дает преподавателям уникальные возможности работы со студентами, каких не дает ни один другой тип текста. Во-первых, поэтический текст привлекателен своим небольшим объемом. Во-вторых, именно для студентов неязыковых вузов чтение и анализ поэтических текстов на уроках может стать

² Общепринятого перевода названия этого стихотворения не существует .

практически единственным источником знакомства с этим жанром литературы изучаемого языка. Вряд ли нам стоит ожидать, что, например, студенты-экономисты, в качестве досуга будут читать в оригинале произведения Гёте или Рильке. В-третьих, поэтический текст всегда предполагает множественность трактовок и тем самым дает возможность высказать свое мнение разным учащимся, ни один из которых не почувствует себя при этом неправым. В-третьих, среди поэтических текстов большинство посвящены таким темам как любовь, одиночество, родина и т. д., и потому они могут стать прекрасным поводом побеседовать со студентами об этих вечных вопросах. И, наконец, поэтические тексты сложны. И в этом их прелесть: научившись однажды анализировать поэзию, видеть в ней зашифрованные смыслы, разгадывать тайну символов, читать между строк, студенты в дальнейшем справятся и с прозаическим текстом.

Главным условием работы с поэтическим текстом в любом случае должно стать то, что эта деятельность будет вызывать интерес у учащихся³. Чтобы этого добиться, необходимо соблюсти несколько пред-

³ Чтобы не получилось так, как это описано у Бернда Лунгхарда в «Gedichbehandlung» («Анализ стихотворения») (цит. по: [Rainer, 2005, s. 105]):

*Heut haben wir ein Gedicht durchgenommen.
Zuerst hat s der Lehrer vorgelesen,
da ist es noch schön gewesen.*

*Dann sind fünf Schüler drangekommen,
die mussten es auch alle lesen;
das war recht langweilig gewesen.*

*Dann mussten drei Schüler es nacherzählen –
Für eine Note; sie hatten noch keine,
da verlor das Gedicht schon Arme und Beine.*

*Dann wurde es ganz auseinander genommen,
und jeder Vers wurde einzeln besprochen.
Das hat dem Gedicht das Genick gebrochen.*

*„Warum tat der Dichter dies Wort wohl wählen?
Warum benutzte er jenes nicht?“
Und schließlich: „Was lehrt uns dieses Gedicht?“*

*Dann mussten wir es in unsre Hefte eintragen:
Das Gedicht ist ab Montag aufzusagen.
Die ersten Fünf kommen Montag dran.*

*Mich hat das zwar nicht weiter gestört;
Ich hab' das Gedicht so oft heut gehört,
dass ich es jetzt schon auswendig kann.
Aber viele machten lange Gesichter
Und schimpften auf das Gedicht und den Dichter.*

*Сегодня мы проходили стихотворение.
Сначала нам его прочитал учитель.
И оно было очень красивым.*

*Затем пять учеников по очереди
Читали это стихотворение,
И стало довольно скучно.*

*Потом три ученика рассказывали его наизусть
На оценку, потому что у них было мало оценок.
И тогда у стихотворения отвалились руки и ноги.*

*Затем его разобрали по частям.
И каждую строфу обсуждали отдельно.
И сломали стихотворению шею.*

*«Почему поэт выбрал именно это слово?
Почему не другое?»
И наконец: «Чему учит нас это стихотворение?»*

*Потом мы записали в тетради: начиная с по-
недельник, все должны рассказать его наизусть.
В понедельник это сделают первые пять учеников.*

*Для меня это было нетрудно;
Я так часто слышал сегодня стихотворение,
Что уже почти знаю его наизусть.
Но многие были очень недовольны
И ругали стихотворение и поэта.*

варительных условий. Прежде всего, преподаватель должен выбирать те стихотворения, которые нравятся ему самому и он сам способен проанализировать. Во-вторых, задания, выполняемые в ходе работы над текстом, должны быть направлены на максимальное включение учащихся их творческого потенциала. И, в-третьих, в результате такой работы у учащихся появляется ощущение, что они поняли текст, он перестал их пугать, стал им ближе. В идеальном случае результатом может стать желание учащихся познакомиться с другими произведениями данного автора или с иноязычной поэзией вообще, а также желание попробовать себя на этом поприще.

При работе над поэтическим текстом ни в коем случае не предлагается совсем отменить работу с лексикой или с грамматическими явлениями, встретившимися в нем, которые преподаватель считает нужным проработать. Но такой вид работы не должен становиться главным и, тем более, единственным. Необходимо пробудить или сохранить в учащихся ощущение чего-то волшебного, возвышенного, того, что предполагает поэтический текст⁴, осознание его как целостной структуры, открывающей собственные смыслы, будучи воспринятой именно целиком.

Некоторые варианты работы с поэтическим текстом описаны в названной выше книге Райнера Е. Вике [Rainer, 2005, S. 106–111]. В частности, предлагается давать учащимся небольшой отрывок текста без заглавия и имени автора для того, чтобы они могли придумать первое и высказать свои предположения о втором, а также пофантазировать на тему, что же представляет из себя полный текст. Только после того, как все варианты обсуждены, ученики получают текст стихотворения целиком. Автор упомянутой книги утверждает, что дальнейшая интерпретация текста проходит без проблем, так как подробное обсуждение отрывка чрезвычайно облегчает эту задачу и пробуждает в учащихся интерес, не вызывая в них страха перед большим и сложным текстом.

Dabei war das Gedicht zunächst doch sehr schön.

А сначала стихотворение было таким красивым.

*So haben wir oft schon Gedichte behandelt.
So haben wir oft schon Gedichte verschandelt.
So sollen wir lernen, sie zu verstehn.*

*Мы часто так работаем со стихами.
Мы часто их так обезображиваем.
Ведь мы должны научиться их понимать.*

⁴ Речь здесь, безусловно, не идет о текстах в виде рифмованных строк, которые часто эффективно используются преподавателями при изучении того или иного материала, но ни в коем случае нельзя назвать поэтическими.

Возможны и другие формы работы с поэтическим произведением: выбрать из текста слова определенной грамматической группы (существительные, глаголы) и перед прочтением всего текста дать слушателям распечатки только с этими словами, расположенными в том порядке, в каком они стоят в оригинале. Далее учащимся предлагается пофантазировать, о чем могло бы быть стихотворение. Можно предлагать такую работу и после прочтения текста, чтобы сфокусировать внимание учеников на отдельном аспекте текста. Вообще, рекомендуется тщательно проработать один, наиболее существенный и яркий аспект поэтического произведения, который в наибольшей степени помог бы учащимся вникнуть в содержание текста. Работа с текстом в неязыковых вузах не является лингвистическим или литературоведческим анализом и не должна отвечать требованиям полноты, она призвана, прежде всего, пробудить в студентах интерес и научить их читать этот тип литературных произведений, перевести его из категории «чужое, сложное и скучное» в категорию «необычное, но понятное и интересное». Кроме того, недосказанность, ощущение которой, возможно, останется у слушателей после подобного селективного анализа, поможет сохранить эмоциональный заряд, часто возникающий при первом, «свежем» прочтении текста и исчезает, к сожалению, впоследствии.

Еще одним прекрасным примером работы с поэтическим текстом является разработка Катрин Дройт «Unterrichtsvorschlag zur Textproduktion» [Dreut, 2007]. Ученикам дается небольшое стихотворение Йозефа Гуггенмоса «Gefunden», причем сначала учащиеся получают карточки, на каждой из которых содержится по одному слову из текста. Им предлагается самостоятельно «сложить» стихотворение. Группы учеников зачитывают свои варианты. Затем преподаватель просит их прочитать оригинал:

*Verloren im Wald
Lag im Moos eine Karte,
einsam: Herzkönig.*

Далее учащимся задаются вопросы по существу текста («Warum liegt der Herzkönig im Wald?» («Почему король червей лежит в лесу?», «Wer hat ihn verloren?» («Кто его потерял?»), «Wo ist die Herzdame?» («Где дама червей?»), «Wer hat den Herzkönig gefunden?» («Кто нашел короля червей?» и т. д.). При ответах на вопросы учащиеся интенсивно размышляют над текстом. У каждого из них текст вызывает собственный, обычно довольно обширный, круг ассоциаций и, как утвержда-

ет автор разработки, желание написать свой текст о короле червей и (или) даме червей, о том, кто нашел карту в лесу. Поэтому следующим этапом становится написание собственного текста (в группах или индивидуально). Темами могут стать как предыстория короля червей, так и ее продолжение. Иногда учащимся предлагается сочинить стихотворение на свободную тему, но с сохранением структуры протографа. Результаты такой работы могут иногда превосходить самые смелые ожидания преподавателя. Приведу пример из собственной практики. В учебнике «Themen aktuell 2» третий урок посвящен грамматическим темам Konjunktiv II и Wenn-Sätze, и в качестве примеров употребления и той, и другой конструкции приведена строфа из веселой песенки с непередаваемым названием, состоящим из игры звуков, «Wennachwenn dannjadann» [Themen aktuell 2, 2007, S. 42]. После небольшого обсуждения текста учащимся в качестве домашнего задания было предложено сочинить стихотворение на свободную тему с сохранением структуры исходного текста. Учитывая, что это задание было предложено студентам, изучающим немецкий язык всего 1,5 года, результаты чрезвычайно порадовали меня: были и шуточные стихотворения, и короткие, и длинные, но одно из них хотелось бы привести в данной статье (автор Степанов Матвей):

*Wenn ich dein Lächeln öfter sehen könnte
Und deine Hände zärtlich halten würde,
Über Gefühle, die so viel bedeuten,
Dir öfter und viel sanfter sagen würde,
Wenn deine Augen ich öfter sehen könnte,
Wenn sich mein Blick mit deinem treffen würde,
Dann wären Sterne und ihr weißes Feuer
Für mich nicht mehr so kalt, nicht mehr so ruhig.
Wenn ich mein ganzes Leben bis zum Ende
Allein mit Dir zu zweit verbringen könnte,
Dann wär' ich auf dieser kleinen Erde
Der glücklichste und frohste unter Menschen.*

Начинать заниматься «сочинительством» можно и с более коротких форм: например, с так называемых Elflein, то есть стихотворений, состоящих из 11 слов. В статье Н.М. Смирновой «Внеклассная работа учителя немецкого языка. Литературное творчество. Стихотворение» [Смирнова, 2009] описаны не только принципы работы с таким стихотворением, но и приведены тексты, созданные ее учениками. Структура Elflein очень проста: первая строка стихотворения должна

состоять из одного слова (определяющего какой-либо предмет, например, цвет), вторая — из двух слов (название предмета), третья строка — три слова, характеризующих этот предмет, четвертая строка — четыре слова, дающие более полное описание свойств этого предмета. Пятая строка — заключительное слово.

Источники

Смирнова Н.М. Внеклассная работа учителя немецкого языка. Литературное творчество. Стихотворение. URL: <<http://festival.1september.ru/articles/524161>>.

Чибирякова Т.В. «Nursery Rhymes». Развитие творческих способностей учащихся в процессе работы над аутентичными поэтическими текстами. URL: <<http://festival.1september.ru/articles/101377>>.

Buscha Anne, Linthout Gisela. Das Oberstufenbuch. Deutsch als Fremdsprache. Ein Lehr- und Übungsbuch für fortgeschrittene Lerner. Leipzig, Deutschland: Schubert-Verlag, 2002.

Dreut Katrin. Unterrichtsvorschlag zur Textproduktion // Deutsch. 2007. No. 6. URL: <<http://deu.1september.ru/article.php?ID=200700617>>.

Rainer E. Wicke. Aktiv und kreativ lernen. Projektorientierte Spracharbeit im Unterricht. Deutsch als Fremdsprache. München: Max Hueber Verlag, 2005.

Themen aktuell 2. Deutsch als Fremdsprache. Niveaustufe A2. Ismaning, Deutschland::Hueber Verlag, 2007.

Unbestimmtheit als Potential: Projektorientiertes Lehren und Lernen // Fremdsprache Deutsch. 2008. Heft 38. Max Hueber Verlag; Goethe-Institut. S. 29–35.

О.Б. Самсонова

НОВЕЙШИЕ ТЕНДЕНЦИИ В ПОДГОТОВКЕ СОВРЕМЕННЫХ УЧЕБНИКОВ ФРАНЦУЗСКОГО ЯЗЫКА ПО ПРАКТИКЕ УСТНОЙ И ПИСЬМЕННО РЕЧИ ДЛЯ СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВЫХ ВУЗОВ (НА ПРИМЕРЕ УЧЕБНИКА «LE NOUVEAU VIRAGE-2»)

Динамично развивающийся мир и углубление процессов глобализации объективно требуют постоянной корректировки методологии подготовки молодых специалистов при изучении иностранного языка. В статье рассмотрены особенности новой редакции учебника «Le Nouveau Virage-2», которая учитывает современные реалии и многолетние практики преподавания французского языка. Уточненная архитектура учебника, подборка актуального материала для изучения и самоподготовки открывают дополнительные возможности всесторонней практики устной и письменной речи студентов.

Ключевые слова: методология подготовки специалистов; практика устной и письменной речи студентов.

В настоящее время Россия активно интегрируется в европейское языковое пространство. Создана добротная двусторонняя и многосторонняя договорно-правовая база межгосударственного взаимодействия по вопросам образования, научного и межвузовского обмена. В 2003 г. наша страна присоединилась к Болонскому процессу. Многие российские вузы, в том числе и НИУ ВШЭ, активно участвуют в

мероприятиях, предусмотренных Болонской резолюцией. На саммите Россия — Евросоюз, состоявшемся в конце мая 2010 г., в основном достигнута договоренность об отмене виз для российских граждан при посещении ими европейских стран. В настоящее время дорабатывается соответствующее соглашение. Все это открывает перспективы вовлечения российских молодых специалистов в мирохозяйственную систему, что невозможно представить без языковой коммуникации.

Преподавание иностранного языка при обучении в высшей неязыковой школе играет важную роль в процессе становления и развития специалиста. Еще М.В. Ломоносов, Н.А. Добролюбов, К.Д. Ушинский четко характеризовали цели обучения иностранным языкам. К.Д. Ушинский писал: «Цель, с которой мы изучаем тот или другой иностранный язык, очень важна, потому что определяет самый метод изучения. Если иностранный язык изучают как ключ к его литературе, тогда и главное внимание обращено на чтение писателей... Если же язык изучается для практического овладения им, тогда и главное внимание обращено на практический навык, на правильность выговора, на грамматическую верность, ловкость и общепотребительность фразы» [Ушинский, 1945, с. 215].

Для осуществления практических, образовательных, развивающих и воспитательных целей обучения необходимо уделять внимание внутренней мотивации студентов, которая обладает наибольшей побудительной силой, определяет отношение учащихся к предмету и обеспечивает овладение иностранным языком. При формировании подобного отношения к предмету важен индивидуальный подход, учитывающий состав студенческой группы, а также содержание учебного материала (чему обучаем) и методики преподавания (как обучаем) [Миньяр-Белоручев, 1990]. Если студенту нравится говорить, читать на иностранном языке, воспринимать иностранную речь на слух, узнавать новое о стране языка, то это значит, что у него есть интерес к предмету, что, несомненно, будет способствовать достижению успехов в изучении языка.

В настоящее время наиболее эффективным инструментом признана коммуникативная методика обучения иностранным языкам.

Ее основными принципами являются следующие [Шерба, 1974, с. 14–29]:

- коммуникативная (речевая) направленность процесса обучения, то есть направленность на формирование речевых умений;

- учет особенностей национального языка позволяет опираться на сформированные в нем знания и умения. Это особенно важно в качестве средства семантизации. Без эквивалента, найденного среди слов русского языка, понимание новых иностранных языковых единиц остается приблизительным. Родной язык при изучении иностранного является главным средством мышления, а перевод признается средством контроля;
- взаимосвязанное обучение разным видам речевой деятельности, которые являются одновременно и средствами, и целью, а потому и способствуют формированию друг друга. При опоре на все виды ощущений усвоение информации происходит быстрее и надежнее;
- дифференцированный подход к подаче языкового материала в зависимости от цели его усвоения. Здесь речь идет о делении материала на продуктивный, направленный на развитие умения выражать свои мысли, и рецептивный для развития умения понимать других;
- преподавание с учетом отрицательного языкового опыта учащихся. Ошибок при обучении иностранному языку избежать невозможно. Их нужно исправлять, а исправление способствует накоплению отрицательного языкового опыта. Сочетание отрицательного и положительного опыта эффективно способствует формированию речевых умений.

Кроме вышеперечисленных принципов, присущих современной методике преподавания иностранных языков, нельзя обойти вниманием его лингвострановедческий аспект. Освоение иностранного языка неразрывно связано со знакомством с историей, географией, традициями и обычаями, с политической структурой и, конечно же, с культурой народа — носителя изучаемого языка. Лингвострановедческий материал способствует поддержанию интереса к овладению иностранными языками и, особенно, французским. Язык является основой хранения и передачи культуры от одного человека к другому. Лингвострановедение — филологическая дисциплина, преподаваемая на занятиях по практике языка. Использование страноведческой информации в процессе обучения иностранному языку обеспечивает повышение познавательной активности студентов, благоприятствует созданию положительной мотивации на занятиях, расширяет коммуникативные возможности и стимулирует самостоятельную работу над языком.

В настоящее время французский язык часто становится вторым иностранным языком для студентов неязыковых вузов. Как правило, первым является английский, и студенты им владеют на достаточно высоком уровне, поэтому представляется полезным обращаться в процессе обучения французскому к соответствиям в фонетике, грамматике и лексике французского и английского языков.

Все вышеперечисленные цели и методические принципы были учтены авторами при работе над учебно-методическим пособием «Le Nouveau Virage –2» (авторы М.С. Левина, О.Б. Самсонова,).

«Le Nouveau Virage–2» — логическое продолжение пособия «Virage–1» и существенно переработанный и исправленный вариант пособия «Virage–2», которые являются базовыми для изучения французского языка на всех факультетах НИУ ВШЭ. Новое пособие составлено с учетом требований Программы по курсу французского языка и предназначено для студентов неязыковых вузов второго года обучения, имеющих базовые знания, соответствующие уровню В1, и продолжающих изучение французского языка с целью достижения уровня В2.

Цель пособия — расширение и углубление знаний в области лексики и грамматики, активизация навыков устной и письменной речи, выработка компетенций, обеспечивающих эффективную коммуникацию на французском языке.

«Le Nouveau Virage–2» состоит из пяти блоков; каждый блок посвящен одной из сторон жизни французского общества:

Блок 1, «Общие сведения о Франции», содержит информацию о географическом положении страны, ее административно-территориальном делении, об особенностях политического устройства и основных отраслях экономики;

Блок 2, «Французы глазами иностранцев», знакомит студентов с реалиями современной французской жизни, со стереотипными представлениями иностранцев (англичан, американцев, немцев, японцев, русских и др.) о Франции и французах;

Блок 3, «История и современность. Париж», напоминает о важнейших событиях в истории страны и о достопримечательностях ее столицы;

Блок 4, «Образ жизни. Культурные традиции», раскрывает особенности образа жизни французов, их поведения в ситуациях повседневного общения;

Блок 5, «Современные технологии. Высшее образование во Франции», рассказывает о роли Интернета в современном обществе, знакомит с системой высшего образования страны.

Каждый блок состоит из двух основных уроков и одного урока на повторение. Основные уроки имеют следующую схему:

- введение новой грамматической темы;
- устные тренировочные упражнения по этой теме;
- текст, снабженный словарем и комментариями страноведческого и лексического характера;
- письменные упражнения, направленные на закрепление лексико-грамматического материала урока;
- задания коммуникативной направленности по развитию навыков устной и письменной речи, позволяющие сравнить реалии жизни во Франции и России.

Каждый блок заканчивается уроком, который не содержит новой грамматической темы, но включает в себя несколько аутентичных текстов, различных по объему и сложности, по той же тематике, что и тексты основных уроков. Это урок на повторение; он служит активизации коммуникативных компетенций, так как все задания к текстам имеют речевую направленность, что позволяет организовать обмен мнениями, дискуссию, диалог по заданной проблематике.

При отборе материала авторы руководствовались следующими принципами:

- современность и актуальность (все тексты носят страноведческий характер, составлены по материалам французских печатных изданий и сайтов Интернета);
- возможность проведения сравнительного анализа культурных, политических и экономических реалий Франции и России;
- соответствие текстов и заданий изучаемой тематике;
- направленность заданий всех типов на выработку навыков, необходимых для эффективной иноязычной коммуникации.

Основа каждого урока — текст, вокруг которого организуются занятия в аудитории и вне ее, самостоятельная работа студентов. Именно он является инструментом для обучения аудированию и говорению, средством для наглядной демонстрации системы языка, его лексико-грамматических особенностей. Он должен выражать стереотипы национального сознания. Поэтому самое пристальное внимание авторы пособия уделили подбору текстов, поставив перед собой задачу сохранения интереса студентов к французскому языку

на всем протяжении его изучения. Авторы сознательно отказались от использования в учебнике отрывков из произведений классической французской литературы, так как реалии этих текстов часто не очень понятны современным студентам. Внимание и интерес находятся в зависимости от количества и сложности материала. Слишком большие и избыточные новой лексикой и незнакомыми грамматическими структурами тексты отключают внимание студентов, ослабляют интерес к изучению иностранного языка. Простые же и не учитывающие возможности студентов тексты развивают безразличие и пассивность. В то время как страноведческие тексты сравнительно небольшого объема, а так же тексты о современных технических достижениях изучаются студентами с удовольствием.

Вопросы, следующие за текстом, построены таким образом, чтобы не только проверить понимание содержания, но и позволить организовать беседу или дискуссию по затронутым проблемам. За вопросами следуют упражнения, направленные на активизацию лексики урока (подстановочные, на замену слов в предложении синонимами или антонимами, на составление диалогов, перевод). Упражнения грамматического характера нацелены на повторение и закрепление изученных грамматических явлений, они так же могут быть подстановочными (например: «Придумайте продолжение предложения», «Замените одни части речи другими») и, конечно, переводными. Упражнений в каждом уроке не менее 20-и, и требовать от студентов, чтобы они все их делали письменно, не имеет смысла, поэтому авторы рекомендуют задавать на дом письменно только упражнения на перевод, так как, с одной стороны, переводить с листа студентам трудно, а с другой стороны, письменные задания помогают лучше усваивать учебный материал, потому что в этом случае активно работает моторная память. Последний блок упражнений урока направлен на обсуждение изучаемых тем. Практически в каждом уроке есть упражнения на сравнение реалий жизни во Франции и России — это самые сложные упражнения, и их делают для того, чтобы активизировать новый материал урока и провести контроль его усвоения. В зависимости от того, на каком факультете учатся студенты, целесообразно давать им задания по их будущей специальности, например на факультете журналистики при обсуждении темы «Париж» можно попросить студентов подготовить заметку об одном из известных парижских памятников, провести импровизированный репортаж или взять интервью у француза о его отношении к правительству.

Учитывая, что иногда не хватает времени на работу в аудитории по всем урокам пособия, а уроки на повторение в основном состоят из текстов, авторы предлагают преподавателям включать последние уроки блоков учебника в самостоятельную подготовку, использовать их как дополнительные задания по домашнему чтению, как задания для самостоятельной работы в аудитории во время устного опроса. Поскольку тексты подобраны и расположены по принципу усложнения (от простого к сложному), преподаватель имеет возможность дифференцированно подходить к заданиям и учитывать уровень подготовки студентов. Эти уроки также можно использовать как форму контроля для студентов, работающих по индивидуальному плану. Самые сложные тексты следует оставлять на период подготовки к зачету или экзамену как материал для повторения, либо для контроля усвоения материала.

Источники

Миньяр-Белоручев Р.К. Методика преподавания французского языка. М.: Просвещение, 1990.

Ушинский К.Д. Человек как предмет воспитания. Родное слово. М.: Советская педагогика, 1945.

Щерба Д.В. Преподавание иностранных языков в средней школе. Общие вопросы методики. 2-е изд. М., 1974.

Е.С. Тумаркина,
Е.А. Успенская

О ПОСОБИИ ПО ОБУЧЕНИЮ ЧТЕНИЮ ЛИТЕРАТУРЫ ПО СПЕЦИАЛЬНОСТИ ДЛЯ СТУДЕНТОВ ФАКУЛЬТЕТА ФИЛОСОФИИ

В неязыковом вузе в течение долгого времени приоритетной задачей считалось обучение чтению литературы по специальности. Сегодня основное направление в преподавании иностранного языка — развитие компетенций в рамках, предусмотренных Европейским портфелем, куда обучение чтению литературы по специальности не входит. Однако чтение литературы в оригинале по-прежнему является необходимым требованием к выпускникам вуза. В связи с этим возникает необходимость в создании учебных пособий по обучению чтению, отвечающих по форме и содержанию требованиям современности. В статье обобщается опыт обучения чтению специальной литературы студентов факультета философии и описываются принципы, лежащие в основе нового учебного пособия по чтению с рабочим названием «Пособие по обучению чтению специальной литературы для студентов философских факультетов» (ожидаемая дата выхода — февраль-март 2012 г.).

Ключевые слова: *принципы обучения чтению; виды чтения; изучающее чтение; подъязык философии; циклическое расположение грамматического и лексического материала; система упражнений.*

Одна из целей программы по иностранному языку в неязыковом вузе — обучить студентов читать оригинальную литературу по специальности для извлечения необходимой информации. Обучение чтению литературы по специальности в течение долгого времени считалось приоритетной задачей. Зачастую это приводило к почти полному пренебрежению обучением устной коммуникации и даже таким видами чтения, как ознакомительное, просмотровое и

поисковое, поскольку на практике преподавание сводилось к переводу текста. Сегодня задача обучения иностранному языку студентов высших учебных заведений в части чтения предполагает следующие виды работ: чтение аутентичного текста (просмотровое, поисковое, ознакомительное и изучающее); составление конспекта в зависимости от поставленной задачи (краткое сообщение, комментарий, реферат).

Перейдем к более частному вопросу — обучению чтению студентов философского факультета. Последние учебные пособия, написанные для студентов философских факультетов, датируются 1970–1980 гг. [Комлев, 1972; Креленштейн, 1987], и воспользоваться ими невозможно, поскольку они устарели. В связи с этим возникает необходимость создания нового пособия, позволяющего привить учащимся навык к чтению немецкой философской литературы.

Прежде, чем сформулировать цели и принципы составления пособия для студентов-философов, остановимся на принципах обучения чтению. Самым подробным образом они описаны в работе С. Фоломкиной «Обучение чтению на иностранном языке в неязыковом вузе» [Фоломкина, 1987]. В общем виде и применительно к нашему факультету эти цели и принципы можно сформулировать так:

- обучение чтению — это обучение одному из видов речевой деятельности. Соответственно фрагменты для упражнений должны обладать всеми необходимыми признаками текста, то есть быть информативными, а не являться иллюстрацией определенного лексико-грамматического материала;
- обучение чтению — это познавательный процесс. Тексты должны побуждать к мыслительной деятельности, то есть они могут отражать какую-то оригинальную точку зрения, содержать малоизвестные факты из биографии философа и т. п.;
- обучение чтению наряду с рецептивной должно включать продуктивную деятельность учащихся. Например, внутреннее проговаривание как элемент чтения предполагает наличие произносительных навыков, причем высокоавтоматизированных, иначе невозможна свернутая форма внутреннего проговаривания, характерная для зрелого чтения. Важную роль играет синтагматическое деление текста, фразовое ударение, вообще интонационное оформление текста. Этим определяется введение относительно большого количества упражнений соответствующего профиля в структуру пособия;

- четвертый принцип говорит о необходимости понимания структуры языка, о владении структурными и строевыми элементами. К этому относится умение использовать (а) строевые и служебные слова; (б) морфемы словоизменения и словообразования; (с) порядок слов, структура синтагмы и предложения. В связи с этим пособие должно содержать упражнения на словообразование и грамматические конструкции;
- обучение чтению на иностранном языке должно опираться на опыт чтения на родном языке. Это возможно, если тексты не перегружены в языковом отношении. В любом случае языковая доступность может быть создана адаптацией текста и (или) предварительной обработкой языкового материала;
- необходимо добиваться автоматизации, то есть развивать скорость чтения.

Обучение чтению философской литературы — задача крайне сложная. Подъязык философии лексически необъятен, насыщен громоздкими грамматическими конструкциями. При этом уровень владения языком наших студентов-философов в среднем невысок. Больше половины группы, как правило, начинают изучение немецкого с нуля. Тем не менее в каждой группе находятся студенты, стремящиеся к чтению оригинальной литературы. Для нас особенно важно, что мы можем опираться на интерес студентов и на их знания материала по специальности. Попытаемся очертить круг задач, которые поддаются решению в таких условиях:

- нужно стремиться к созданию у студентов лексической базы, позволяющей владеть основными понятиями немецкой классической философии, которые известны студентам из курсов философии, читаемых на русском языке. Наша задача — пояснить, прояснить и показать их в живой ткани языка, с родственными связями и в сочетаемости с другими словами;
- важно дать учащимся знания по грамматике, необходимые именно для чтения научной литературы. Особенно это относится к тем разделам, которые не затрагиваются в нашем основном курсе. Для немецкого языка это разделительный родительный падеж, пассивные конструкции, инфинитивные обороты, разные виды инфинитива, распространенные определения, придаточные предложения, разные виды сослагательного наклонения, двойные союзы;

- конечно, нужно стремиться обучить студентов всем видам чтения — и ознакомительному, и поисковому, и просмотровому, и изучающему. Однако в нашем пособии мы практически останавливаемся только на изучающем чтении. Причины просты: время и специфика философской литературы. Остальные виды чтения можно и нужно тренировать в рамках основного курса немецкого языка.

Итак, основное место при работе с пособием занимает изучающее, «медленное» чтение. В нашем случае оно выступает как цель, объект и средство обучения, то есть способ овладения речевым материалом — изучения лексики, грамматики и структуры языка. Важно, однако, помнить, что этот вид работы не должен занимать центрального места в обучении языку. Избежать этого можно, правильно распределив время работы с пособием.

К текстам для изучающего чтения более, чем к другим, предъявляются требования познавательной ценности. Поскольку мы не можем последовать совету предлагать на первых порах тексты без нового языкового материала, нам следует позаботиться о предварительной проработке этого материала на уроке, чтобы снять излишние трудности при чтении. Вообще изучающее чтение сначала рекомендуется проводить только на уроке. На более позднем этапе обучения тексты или части текстов можно давать в качестве домашнего задания.

Особенно внимательного отношения требует подбор текстов для чтения. Походящий текст — половина успеха. Основываясь на опыте работы в этом направлении, можно предложить следующую схему построения пособия: учебный материал состоит из нескольких разделов, каждый из которых посвящен жизни и деятельности одного философа. Сначала, в виде таблицы, даются этапы жизни и творчества ученого. Это некоторым образом вводит в круг рассматриваемых понятий и терминов. Далее следуют два текста биографического характера. В языковом отношении они самые легкие. Затем даются еще несколько текстов по произведениям данного автора: эти тексты в большинстве случаев содержат цитаты из произведений философа. Целесообразно включить в пособие и небольшие тексты на языке оригинала, предложить студентам заглянуть в уже имеющиеся переводы этого автора и сравнить их с оригиналом. В рамках пособия невозможно затронуть все стороны философского труда автора, поэтому нужно стараться отбирать значимые темы, включающие наиболее типичную лексику. Размер каждого текста не должен превышать 1500–2000 знаков; иначе

они, при их языковой сложности, будут недоступны для проработки на занятии. Источником текстов служат философские словари, справочная литература по философии, хрестоматии.

Для учащихся философских факультетов исключительно важным является принцип опоры на опыт чтения на родном языке: эти студенты вообще сориентированы на работу с текстом. Итак, призвав на помощь знания студентов в конкретной области и проведя небольшую дискуссию по затронутым в тексте проблемам, можно приступить к непосредственной работе с ним.

Для снятия некоторых трудностей к каждому тексту даются упражнения. Часть их предполагается делать перед началом чтения. Это, в первую очередь, упражнения на отработку техники чтения. Такое задание призвано облегчить чтение текста, привести к повышению скорости чтения и глубине понимания прочитанного.

Далее начинается работа с лексикой, включающая упражнения, связанные со словообразованием. Чтобы понять новое слово, студент должен научиться распознавать в нем составные элементы, иногда проводить аналогии с другими языками. Предлагаются такие задания, как поиск родственных слов, составление семантических цепочек. В цепочки родственных слов следует включать и словосочетания в том виде, как они встречаются в тексте.

Требования относительно количества лексических единиц, необходимого для чтения литературы по специальности, колеблются у авторов пособий по обучению чтению специальной литературы от 1000 до 3000 слов. Конечно, это в значительной степени обусловлено спецификой каждой специальности. Знание слов является необходимым, однако не единственным условием понимания текста. Облегчить понимание текста призвано умение использовать языковой контекст, языковую догадку, прогнозирование. Отсюда вытекает необходимость включения упражнений на развитие соответствующих навыков. Упражнения такого рода, как правило, составляются на материале не одного текста, а целого раздела. Делать их можно до и после чтения текста.

Если текст не содержит новых грамматических явлений или каких-либо сложных грамматических конструкций, то можно перейти к его чтению и выполнению упражнений на понимание — ответы на вопросы по содержанию, выбор «верно — неверно» по содержанию текста, выборочный перевод, анализ содержания текста, краткий пересказ и другие подобные задания.

Если в тексте присутствуют сложные для восприятия грамматические явления, их нужно отработать отдельно, для чего требуется небольшое количество упражнений. Следует прагматически подойти к подбору упражнений по грамматическим темам: цель пособия — научить видеть и понимать эти конструкции в тексте. Соответственно в этом разделе преобладают задания аналитического характера: выделите группу подлежащего и сказуемого; подчеркните относительное местоимение и определите его падеж; найдите определяемое слово и т. п. В работе с пассивными конструкциями наиболее важным представляется умение определить грамматическое время; для проверки понимания смысла высказывания предлагаются упражнения на перевод пассивного залога в активный и другие задания подобной направленности. Важно, что все задания составляются на базе текстов и лексики соответствующего раздела. Каждый тематический раздел (о творчестве определенного философа) содержит грамматические упражнения по всем вышеупомянутым разделам. Этот принцип выбран исходя из того, что материал каждого раздела чрезвычайно обширен, многопланов и насыщен содержательно и грамматически. Работа над ним с учетом часов, выделяемых на этот вид деятельности, занимает достаточно длительный период — не менее семестра. Возникает необходимость в ознакомлении, разумеется, на уровне восприятия, практически со всеми аспектами грамматики научной письменной речи. Одновременно такое циклическое расположение грамматического и отчасти лексического материала обеспечивает повторяемость и способствует лучшему усвоению.

Источники

Комлев Н.Г. Учебное пособие для студентов философских факультетов университетов. М.: МГУ, 1972.

Креленштейн Н.С. Интенсивное обучение чтению на немецком языке: М.: Высшая школа, 1987.

Фоломкина С.К. Обучение чтению на иностранном языке в неязыковом вузе. М., 1987.

В статье описывается метод сценических постановок микроспектаклей в рамках обучения иностранному языку, приводится теоретический фундамент для оправдания использования театрализации на занятиях и предлагаются примеры применения этого метода.

Ключевые слова: психодрама; социодрама; драмогерменевтика; сценический метод; театр.

«В настоящий момент с учащимися обращаются так, как если бы это были лягушки с удаленной корой головного мозга. Им в лучшем случае позволяется воспроизводить сохраненные в культуре роли» — это не потерявшее отчасти актуальности и сейчас утверждение принадлежит американскому врачу, философу и поэту Я.Л. Морено (1889–1974). Создатель театра спонтанности, основатель метода игровой психотерапии, технологии выявления и тренинга спонтанности, подводя итоги своей деятельности, писал в своей книге, изданной в 1923 г.: «Спонтанное само по себе производное от “законов” природы и “матрица” творческого. Едва ли можно назвать личностью человека, спонтанность которого равна нулю. С исчезновением спонтанности личность погибает. С ростом спонтанности развиваются личностные качества. Если возможности спонтанного безграничны, безграничен и потенциал личностного. Одно является функцией другого» [Moreno, 1947, p. 78].

Элементы театра спонтанности — психодрама, социодрама, ролевые и импровизационные игры, применяемые в педагогике, — позволяют учащемуся уйти от состояния лягушки с удаленной корой головного мозга и стать активным, а главное заинтересованным участником образовательного процесса.

¹ Drama in use — термин автора статьи. В букв. переводе с англ. означает «практическая драма». Более подробно значение термина раскрывается в тексте статьи.

В отличие от актера участник психодрамы и социодрамы (психодрама исследует проблемы личности, социодрама — проблемы определенной социальной группы) играет в произвольном действии на основе импровизации, получая возможность проиграть и осмыслить те свои внутренние состояния, которые он обычно скрывает от окружающих, а может быть и от самого себя. Для становления личности молодого человека такая возможность очень важна.

Применение элементов театра спонтанности на занятиях иностранным, в частности английским, языком органично вписывается в современную тенденцию приоритета развития коммуникативных навыков учащихся.

Принципы широкого использования театрального искусства в современной педагогике давно и успешно разрабатываются в Лаборатории театра Института художественного образования Российской академии образования (РАО). Сотрудничая с Ассоциацией дрампедагогики в Ирландии (Association for Drama in Education, ADEI), специалисты Лаборатории театра внесли в наш педагогический обиход понятие дрампедагогики. Русский вариант дрампедагогики получил название социоигрового стиля обучения, дальнейшее развитие которого привел к пересечению дрампедагогики и герменевтики.

Герменевтика — наука об искусстве понимания. Происхождение термина «герменевтика» указывает на Гермеса, «передающего вести богов смертным». Герменевтика возникла еще в древности как толкование пророчеств, позднее ее основной сферой стало толкование священных текстов. В современной науке одна из главных проблем герменевтики — интерпретация литературных произведений. А.П. Ершова и В.И. Букатов рассматривают герменевтику как науку об искусстве понимания как литературных, так и всяких других текстов: живописных, музыкальных, математических, справочных и тому подобных [Ершова, Букатов, 1998].

Сопряжение сфер театральной, герменевтической и педагогической породило новое направление, обозначенное его создателями несколько причудливым термином — драмогерменевтика.

Несмотря на столь экзотическое звучание термина, элементы драмогерменевтики органично вписываются в структуру урока иностранного языка, причем с самого начального уровня обучения. Например, мне думается, что работу с текстом целесообразно выстроить в несколько этапов.

Этап 1: читаем текст, например такой:

It's hot. The trees are green. The grass is green, too. The sky is blue. The days are long, the nights are short. We don't go to school and we can play outdoors all day long.	Жарко. Деревья зеленые. И трава тоже зеленая. Небо голубое. Дни длинные, а ночи короткие. Мы не ходим в школу и можем играть целыми днями на улице.
--	---

Этап 2: вопросы по тексту и ответы на них:

What season is it?	Какое время года описано?
Do you like summer? Why?	Ты любишь лето? Почему?

На эти простые вопросы, думаю, ответят все. Следующий вопрос будет чуть сложнее:

I've got a friend. He doesn't like summer. Can you tell me, why he doesn't like summer?	У меня есть друг. Он не любит лето. Как ты думаешь, почему он не любит лето?
---	--

И я показываю фотографию горнолыжника в полной экипировке, что должно сыграть роль подсказки.

Этап 3:

Imagine, you are this man. It's summer now. Look around! What do you see and what do you feel? And now it's winter. What do you see and what do you feel?	Представь, что этот человек — ты. Сейчас лето. Посмотри вокруг! Что ты видишь и что чувствуешь? А теперь наступила зима. Что ты видишь и что чувствуешь?
---	--

Иначе говоря, мы анализируем простой и незатейливый текст и, отталкиваясь от него, пропуская его через себя и интерпретируя, рассуждаем о жизни, импровизируем, проигрываем разные связанные с ним ситуации.

По мере усложнения текстов становятся более трудными и задания. Например, меняется характер вопросов:

1. Как Вы думаете, в каком настроении был автор, когда он написал это произведение?
2. А если бы настроение у него было противоположным, что изменилось бы в рассказе?
3. Как Вы думаете, что произойдет с героями рассказа через год?

Пересказ текста, столь любимый многими преподавателями, думаю, лучше строить от лица разных героев, и тогда происходит интересная вещь: говоря не от себя, перевоплощаясь в героя рассказа, студент уходит от собственных комплексов, неуверенности и говорит лучше, чем говорил бы от своего имени.

После этого делаем еще один маленький шаг и переходим к спонтанной инсценировке с импровизацией и творческим осмыслением текста.

Затем можно подготовить инсценировку для показа зрителям. И здесь наши взаимоотношения переходят из плоскости преподаватель — студенты, в плоскость режиссер — актеры. Смее уверить, что это увлекательно и полезно, ибо вовлечение театрального действия в любом его проявлении в учебный процесс есть благо безусловное.

Импровизационные и ролевые игры на занятиях, так же как и использование элементов драмогерменевтики и других направлений драмопедагогики ведут к преодолению языкового барьера, который существует не во внешней среде, а присущ личности ученика: ломая этот барьер, студент начинает говорить, не боясь ошибок, не пугаясь собственного мнения. Заодно он учится это мнение не только формулировать, но и просто иметь. И это замечательно. Но лексические, грамматические и фонетические ошибки, как уже говорилось, остаются. Можно ли бороться с ними в рамках драмопедагогики?

При переходе от импровизаций в классе к подготовке спектакля для показа публике, мы, как уже говорилось, переносим наши взаимоотношения в плоскость режиссер — актеры, и тогда совсем по-другому воспринимается необходимость отработки фонетических, интонационных и прочих аспектов речи (перспектива выступления на публику обязывает). Поскольку текст спектакля, как правило, оригинальный, наши учащиеся застрахованы от неправильных грамматических конструкций, и многократно (во время репетиций) повторенный текст становится некой матрицей выражения уже собственных мыслей.

Обучающий театр обладает огромными возможностями и при изучении социокультурного компонента. Во-первых, при изучении литературных произведений на английском языке, как классических, так и современных, происходит эмоционально-смысловое погружение в описываемую культурную среду, а при осуществлении театральных постановок эффект этого эмоционально-смыслового погружения удваивается.

Начнем с Шекспира. Практически каждый, когда-либо изучавший английский язык, знает слова «To be or not to be...» («Быть или не быть?..»), следующие же строки знают лишь единицы. В приложении представлен сценарий небольшой постановки знаменитого монолога. Суть нашего подхода заключается в том, что монолог повторяется трижды (при желании можно и четырежды), но каждый раз по-новому.

Монолог был представлен неоднократно в различных аудиториях и везде имел огромный успех, но главным результатом этих интерпретаций я считаю то, что не только наши актеры, но и зрители после спектакля знали целые куски текста наизусть. Мы пробовали поставить у сцены огромный стенд с написанным на нем текстом монолога и даже с переводом отдельных слов, но потом отказались от этой идеи: стенд отвлекал внимание от сцены.

Говоря о социокультурном компоненте, нельзя не остановиться на проблеме межкультурного общения. Слишком часто наши соотечественники, даже неплохо знающие английский язык, ведут себя за границей, мягко говоря, не очень вежливо, а то и просто попадают в неприятные ситуации, что происходит из-за незнания культурологических особенностей страны пребывания. Для минимизации возможности возникновения подобного рода эпизодов предлагаю такой вид работы со старшеклассниками и студентами: задается тема, на ее основе студентами разыгрывается импровизация и пишется сценарий, где отслеживается и выправляется грамматическая и стилистическая правильность текста. По сценарию ставится миниспектакль. Я называю это «**Drama in use**».

Как пример рассмотрим один из вариантов подобного вида деятельности.

Студентам предлагается ситуация: вы работаете за границей и хотите послать открытку своему боссу с благодарностью за приглашение на обед, зная, что так принято делать. Вы идете в магазин и выбираете открытку. На всех открытках в магазине что-то написано: «For my best friend» («Для моего лучшего друга»), «With great love» («С большой любовью»), «You are number one» («Ты — номер один!»), «For a special man» («Для особенного человека»), «You have my deepest sympathy» («Мои глубочайшие соболезнования»). Какую открытку вы выберете? Большинство выберут последнюю и попадут впросак, так как «You have my deepest sympathy» — это фраза, которую принято говорить, когда у человека кто-то умер. Итак, ситуация ясна. Здесь же, на уроке, распределяем роли и импровизируем на эту тему: как человек выбирает открытку; как покупает лучшую, на его взгляд; как босс эту открытку получает; как реагирует и что за этим следует. По ходу импровизации ситуация развивается, в действие вступают жены персонажей, секретарша, коллеги и т. д. Когда сюжет обретает реальную форму, записываем его, отслеживаем правильность грамматики и лексики. Слова в этом случае запоминаются легко: студенты ведь сами их написали.

Репетируем, и миниатюра готова для демонстрации зрителям. Я уверена: теперь ни актеры, ни зрители никогда не попадут в описанную и проигранную ситуацию.

Причем, когда этот вид работы вводится, студенты начинают сами искать материал для миниатюр. Так, например, один эпизод, связанный, правда, не с культурой англоязычных стран, был подсказан сюжетом, увиденным одной из студенток в программе новостей: в Москву приехал премьер-министр Японии. Это было вскоре после трагедии на Дубровке; премьер возложил цветы в память о жертвах этой трагедии. Цветы были белыми, ибо, как было сказано в новостном сюжете, в Японии белые цветы — символ скорби. Сюжет подтолкнул воображение нашей студентки, и она представила, как, приехав в Японию, была приглашена на свадьбу и купила цветы, естественно, белые, как принято у нас. В процессе импровизационной игры на уроке данная ситуация получила развитие. Первый вариант игры был не очень интересен: вежливые японцы сделали вид, что ничего не заметили. Но потом фантазия разыгралась, и вот уже бедная невеста решила, что наша студентка — тайная подруга жениха и дарит эти цветы в знак скорби по своим разбитым мечтам, не сумев выйти за него замуж. Пока все выяснилось, случилось еще много чего интересного. Идей хватило бы на целый сериал, но обошлись небольшой постановкой. Такова *drama in use* в действии.

Применять описанный метод можно и нужно не только для осмысления каких-либо неординарных и особо интересных случаев, но и для приобретения навыков вежливого общения на английском языке. Не следует пренебрегать самыми обычными ситуациями. Ведь до сих пор еще многие студенты путают или считают абсолютно идентичными выражения: «How do you do?» («Приятно познакомится») и «How are you?» («Как дела?»). И это несмотря на то, что практически все современные учебные пособия по английскому языку, как отечественные, так и зарубежные, изобилуют различными диалогами, где представлены матрицы вежливого общения на все случаи жизни. В реальных ситуациях многие наши соотечественники не вполне владеют навыками адекватного вежливого вербального (да и не только) поведения. Сценический метод борьбы с этим если и не единственный, то, несомненно, один из самых эффективных.

Думаю, написание студентами пьес очень полезно для обучения. Не считаю себя первооткрывателем в этой сфере, поскольку преимуществ этого вида учебной деятельности были уже описаны.

To be or not to be...

На сцену выходят четыре молодых человека, одетые в темные футболки. Каждый выносит по стулу. Сохраняя полную серьезность и не торопясь ставит стулья на сцене в одну линию на небольшом расстоянии друг от друга. Садятся. Пауза.

Первый

Медленно.

To be, or not to be, that is the question...

Второй

Так же медленно.

Whether 'tis nobler in the mind to suffer
The slings and arrows of outrageous fortune...

Третий

Медленно и весоמו.

Or to take arms against a sea of troubles,
And by opposing, end them. To die, to sleep —

Четвертый

Медленно.

No more and by a sleep to say we end
The heart-ache, and the thousand natural shocks
That flesh heir to; 'tis consummation
Devoutly to be wished. To die, to sleep —

Все четверо смотрят в зал, произносят свой текст, не глядя друг на друга. Говорят торжественно, весоמו, медленно.

Первый

To sleep! Perchance to dream! Ay, there's the rub,
For in that sleep of death what dreams may come,
When we have shuffled off this mortal coil...

Второй

Must give us pause — there's the respect
That makes calamity of so long life...

Третий

For who would bear the whips and scorns of time,
The oppressor's wrong, the proud man's contumely...

Четвертый

The pangs of disprized love, the law's delay,
The insolence of office, and the spurns

That patient merit of unworthy takes...

Первый

When he himself might his quietus make
With a bare bodkin? Who would fardels bear...

Второй

...To grunt and sweat under a weary life,
But that the dread of something after death,

Третий

The undiscovered country from whose bourn
No traveller returns, puzzles the will...

Четвертый

And makes us rather bear those ills we have
Than fly to others that we know not of?

Пауза.

Первый

Неожиданно громко.

To be...

Остальные трое резко поворачивают к нему головы.

Четвертый

Несколько ехидно.

...or not to be...

Все поворачиваются к нему.

Второй

По прежнему медленно.

...that is the question;

Whether 'tis nobler in the mind to suffer
The slings and arrows of outrages fortune...

Третий

Встает, говорит более энергично, обращаясь и к залу, и к остальным троиц на сцене.

Or to take arms against a sea of troubles,
And by opposing, end them.

Первый

Встает. Второй смотрит на первого, четвертый — на третьего.

To die, to sleep

No more and by a sleep to say we end
The heart-ache, and the thousand natural shocks
That flesh heir to; 'tis a consummation
Devoutly to be wished.

Третий

Почти кричит, бросаясь к краю сцены.

To die!

Второй

Быстро подходит к нему, говорит, как бы желая успокоить.

To sleep —

To sleep! Perchance to dream! Ay, there's the rub,
For in that sleep of death what dreams may come,
When we have shuffled off this mortal coil...

Четвертый

*По-прежнему сидя на стуле и потягиваясь. Трое смотрят на него.
Когда он заканчивает, начинают говорить довольно энергично, почти
перебивая друг друга.*

Must give us pause — there's the respect
That makes calamity of so long life...

Первый

For who would bear the whips and scorns of time
The oppressor's wrong, the proud man's contumely...

Второй

The pangs of disprized love, the law's delay
The insolence of office, and the spurns
That patient merit of the unworthy takes...

Третий

When he himself might his quitus make
With a bare bodkin?

Четвертый

Сидя на стуле, говорит противно-ехидным голосом.

Who would fardels bear,

To grunt and sweat under a weary life...

Первый

Обращаясь к залу, почти плача.

But that the dread of something after death...

Второй

*Кладет ему руку на плечо, говорит, обращаясь к залу,
торжественно.*

The undiscovered country, from whose bourn
No traveller returns, puzzles the will...

Третий

Воздевая руки, глядя вверх, громогласно.

And makes us rather bear those ills we have,
Than fly to others that we know not of?

Четвертый

Вскакивает, встает за стул, начинает говорить быстро, почти скороговоркой, перед словами «To die» хватается стул. Произнося эти слова, идет к краю сцены. Вид у него угрожающий.

To be, or not to be, that is the question:
Whether 'tis nobler in the mind to suffer
The slings and arrows of outrageous fortune,
Or to take arms against a sea of troubles,
And by opposing, end them. To die...

Первый, Второй и Третий

Вместе.

...to sleep —

Далее говорят с Четвертым, как с больным, пытаются успокоить его, отбирают у него стул, усаживают.

Первый

No more and by a sleep to say we end
The heart-ache, and the thousand natural shocks
That flesh is heir to...

Второй

...'tis consummation
Devoutly to be wished.

Четвертый

Рыдает.

To die...

Первый, Второй, Третий

Вместе.

...to sleep —

Третий

To sleep! Perchance to dream! Ay, there's the rub,
For in the that sleep of death what dreams may come,
When we have shuffled off this mortal coil,
Must give us pause - there's the respect
That makes calamity of so long life...

Произнося это, Третий подходит к трем стульям, ставит их рядом, ложиться на них. Первый и Второй садятся на пол по обе стороны от Четвертого. Все опускают головы, почти дремлют. Небольшая, несколько секунд, пауза.

Второй

Вскакивает и говорит очень громко и резко. Первый и Четвертый вздрагивают. Один, сидя на полу, другой — на стуле, резко поворачиваются и смотрят на Второго. Третий падает со своих стульев.

For who would bear the whips and scorns of time,
The oppressor's wrong, the proud man's contumely,
The pangs of disprized love, the law delay,
The insolence of office, and the spurns
That patient merit of unworthy takes...

Четвертый

Вскакивает, поворачивается ко Второму, хватает его за плечи, разворачивает его к себе лицом, трясет.

When he himself might his quitus make
With a bare bodkin?

Первый

Вскакивает, хватает за плечи Второго, разворачивает его к себе лицом, говорит очень возбужденно.

Who would fardels bear,
To grunt and sweat under a weary life...

Второй

Пытается броситься со сцены, говорит очень возбужденно, почти кричит. Четвертый и Первый его с трудом удерживают.

But that the dread of something after death,
The undiscovered country from whose bourn
No traveller returns, puzzles the will...

Третий

Вскакивая на стул, руки поднимая постепенно вверх.

And makes us rather bear those ills we have,
Than fly to others that we know not of?

Источники

Ершов П.М., Ершова А.П., Букатов В.М. Общение на уроке, или Режиссура поведения учителя. 2-е изд, перераб. и доп. М.: Московский психолого-социальный институт; Флинта, 1998.

Морено Дж. Театр спонтанности / пер. с англ., авт. вступ. ст. Б. И. Хасан. Красноярск: Фонд ментального здоровья, 1993.

Морено Я.Л. Психодрама / пер. с англ. Г. Пимочкиной, Е. Рачковой. М.: Апрель-Пресс; ЭКСМО-Пресс, 2001.

© Федотова Н.Н., 2011

И.В. Фролова

РОЛЬ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ НОВОСТНЫХ И АНАЛИТИЧЕСКИХ МЕДИАТЕКСТОВ В КУРСЕ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВЫХ ВУЗОВ

В задачи данной работы входят характеристика важности использования новостных и аналитических видов медиатекстов в курсах английского языка (особенно для активного пополнения словарного запаса), применения техники работы с газетой для формирования определенных умений и навыков, а также описание некоторых возможных проблем, возникающих при работе с газетным комментарием.

Ключевые слова: *новостные медиатексты; газетный комментарий; медийная грамотность.*

При Московском государственном лингвистическом университете (МГЛУ) существует Научно-методический совет неязыковых вузов, основной целью которого является реализация концепции непрерывного лингвистического образования в Российской Федерации. Совет координирует деятельность методической общественности вузов в решении практических и научно-методических проблем обучения иностранным языкам в неязыковых вузах, разрабатывает и утверждает примерные учебные программы. Поэтому преподаватели неязыковых вузов, которые не состоят в этом совете, могут давать свои рекомендации по совершенствованию учебного процесса и стараться использовать важные моменты в своей профессиональной деятельности.

В данной статье рекомендуется как можно полнее и разнообразнее использовать новостные медиатексты и газетный комментарий или

так называемые аналитические тексты в учебном процессе, поскольку газета доступна и удобна в обращении, к тому же работа с ней не требует дополнительного технического оборудования. Хотя использование подкастов, показ фильмов и подобных аутентичных материалов, вливающих в тематику газетного текста, только приветствуется.

Изучать английский язык для студентов неязыковых вузов (наравне с лингвистами и журналистами) через язык газеты представляется чрезвычайно важным: для преподавателя всегда есть возможность подобрать статью нужной тематики, лексического и даже грамматического наполнения. Это означает, что для студента неязыкового вуза станет легче говорить на языке на различные темы, писать краткие сообщения по предложенной тематике, курсовые работы, и во многом этому способствует именно работа с медиатекстом, то есть студенты на материале газетных текстов учатся навыкам говорения и письма на иностранном языке. Кроме того, они знакомятся с национально-культурными особенностями страны изучаемого языка и способами передачи культурно-значимой информации авторами, особенно этому способствуют аналитические медиатексты. Таким образом, образовательная функция газетной статьи неоспоримо велика в любом курсе английского или иного языка, так как газета отображает современное состояние языка, и в ней быстрее, чем где бы то ни было, фиксируются многочисленные изменения языковой действительности.

Помимо всего прочего замечено, что использование статей в значительной степени мотивирует работу студентов, так как они могут стать полноправными участниками процесса отбора статей и организовать проектную работу, в которой учащийся может занять место преподавателя.

В свою очередь, учитывая сложный характер аналитического медиатекста и его направленность на выражение мнения и оценки события, читателю, для которого иностранный язык не является родным, приходится пройти процесс многослойной интерпретации: понять, о чем идет речь в статье; поразмышлять, что имеет в виду журналист как представитель определенной культуры; сформулировать свое мнение по вопросам, поднятым в статье.

Изучающий иностранный язык проникает в культуру носителей языка и подвергается воздействию заложенной в нем культуры, то есть имеет место интерференция родной культуры, что осложняет коммуникацию [Добросклонская, 2005, с. 57]. По мнению С.Г. Тер-Минасовой, на первичную картину мира родного языка и родной

культуры накладывается вторичная картина мира изучаемого языка [Тер-Минасова, 2004, с. 58].

Не случайно возникла так называемая концепция медиаграмотности, направленная на то, чтобы сделать способы производства и распространения информации практически прозрачными путем разъяснения лингво-медийных технологий воздействия на массовую аудиторию. Эта концепция охватывает все стороны взаимодействия со средствами массовой информации. Понятие «медиаграмотность» (media literacy) предполагает наличие определенных знаний, умений, навыков, начиная с самых простых (таких, например, как умения анализировать статью с целью найти главную и (или) необходимую информацию, поставить себя на место описываемых в статье героев, расшифровать визуальную информацию) и включая более сложные (например, способность выявлять различные идеологические интерпретации и понимать лингво-медийные технологии воздействия). Понятно, что иногда не имеет смысла учить студентов неязыковых вузов отыскивать все многообразие лингвостилистических приемов, направленных на реализацию функции воздействия на читателя, но уметь отыскивать хотя бы основные из них представляется целесообразным.

Таким образом, газета (и в особенности новостные и аналитические статьи) — это «богатейший языковой и социокультурный тезаурус; неиссякаемый источник живой информации о стране изучаемого языка; текст, запечатлевший все нюансы движения языковой нормы» и, наконец, зачастую компенсирующий недостаток интересной газетной вырезки текста учебника [Тер-Минасова, 2004, с. 237].

Если статья перенасыщена избыточной лингвистической информацией, которая не соответствует уровню языковой подготовки учащихся, преподаватель прибегает к прагмалингвистическому моделированию или переработке материала, чем, к примеру, является привязка текста к определенному отрезку времени, а также удаление из текста отягощающих его элементов.

Источники

Добросклонская Т.Г. Вопросы изучения медиатекстов. М.: Едиториал УРСС, 2005.

Тер-Минасова С.Г. Язык и межкультурная коммуникация. 2-е изд., доработанное. М.: МГУ, 2004.

В.В. Хараузова

ОБУЧЕНИЕ ГОВОРЕНИЮ СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВЫХ ВУЗОВ (НА БАЗЕ УЧЕБНОГО ПОСОБИЯ ДЛЯ СТУДЕНТОВ МЛАДШИХ КУРСОВ «ФРАНЦУЗСКИЙ ЯЗЫК. NOUVEAU VIRAGE. УЧЕБНИК ДЛЯ БАКАЛАВРОВ» (ЧАСТЬ I)

Статья затрагивает некоторые актуальные аспекты формирования речевой компетенции, связанной с практикой общения на иностранном языке в условиях современной социокультурной среды. Акцент, в частности, сделан на обучение говорению и пониманию устной речи на иностранном языке в вузах нелингвистического профиля. Статья основывается на опыте обучения французскому языку и учебно-методическом обеспечении этого процесса на примере использования учебного пособия «Французский язык. Nouveau Virage. Учебник для бакалавров» (часть I).

Ключевые слова: обучение говорению; неязыковый вуз; коммуникативная компетенция; «Nouveau Virage»; учебно-речевая ситуация.

Стремительные изменения, происходящие в современном мире, такие как глобализация, расширение информационного поля, участие России в Болонском процессе, неуклонно диктуют современному специалисту необходимость владения иностранным языком «на рабочем уровне», причем на первое место при этом выходит наличие у него компетенций, связанных с практикой общения на иностранном языке. Исходя из такой посылки, специалист — выпускник неязыкового вуза должен достичь уровня владения иностранным языком, позволяюще-

го ему продолжать обучение и вести профессиональную деятельность в иноязычной среде. Нынешние реалии и интенсивность межкультурного общения предопределяют то обстоятельство, что говорение наряду с аудированием становится приоритетным видом речевой деятельности при обучении иностранному языку студентов неязыковых вузов или факультетов [Образцов, Иванова, 2005].

Принимая во внимание, что кафедра французского языка НИУ ВШЭ обеспечивает студентам возможность изучать язык независимо от того, какую языковую подготовку они получали в средних учебных заведениях, особенностью организации и ведения учебной и методической работы в нашем случае является тот факт, что среди обучаемых преобладают группы начинающих или «с нуля». Специфика преподавания в таких группах состоит в том, что изучающие иностранный язык «с нуля» студенты должны в довольно короткий срок (в течение четырех семестров) овладеть всеми видами речевой деятельности (чтением и письмом, аудированием и, главное, говорением) в условиях, когда обучение происходит вне страны изучаемого языка. Именно проблемы формирования навыков устной коммуникации, то есть навыков аудирования и говорения, в первую очередь должны находиться в центре внимания преподавателя и студента, чтобы преодолеть вполне объективную тенденцию к преимущественному развитию у обучаемых навыков чтения и перевода.

Безусловно, без знания всех языковых средств общения и навыков владения этими средствами невозможно развитие и коммуникативных умений. Поэтому для того, чтобы выйти на уровень вербальной коммуникации, студентам требуется уметь оперировать комплексом языковых знаний, которые включают в себя владение отдельными элементами системы изучаемого иностранного языка: фонетические явления, грамматические формы и конструкции, правила словообразования, лексические единицы, правила их сочетаемости и закономерности употребления. Отсюда специфика овладения языком на базовом уровне в «начинающих» группах, предполагающая интенсивное формирование коммуникативной компетенции на базе комплексного методического подхода в преподавании и усвоении таких аспектов, как фонетика, лексика, грамматика. При этом применение сознательно-коммуникативного метода позволяет сочетать системное овладение материалом с коммуникативным подходом, подразумевающим использование разных видов условных ситуаций, имитирующих как бытовое общение (на начальном уровне обучения), так, в дальнейшем, и профессиональное.

Необходимость применения интенсивного комплексного подхода диктует выбор или создание учебного материала, который отвечал бы современным требованиям преподавания иностранного языка, а именно: речевая направленность, функциональность, ситуативность, социокультурный и лингвострановедческий компоненты в развитии коммуникативных способностей. Представляется, что содержанию этих требований может соответствовать подготовленное на кафедре учебное пособие по французскому языку «Французский язык. Nouveau Virage. Учебник для бакалавров».

«Nouveau Virage» — существенно переработанный и исправленный вариант пособия «Virage-1», являющийся базовым в изучении французского языка на всех факультетах НИУ ВШЭ. Цель пособия — формирование базовых знаний лексики и грамматики, навыков устной и письменной речи, выработка компетенций (коммуникативной, лингвистической, лингвострановедческой, социокультурной, дискурсивной), обеспечивающих эффективную иноязычную коммуникацию.

Структура, содержание и дидактика первой части учебника отвечают заявленной цели: 28 уроков разделены на 7 блоков; первые два блока составляют вводно-фонетический курс; каждый блок состоит из трех основных и одного повторительного урока.

Основной урок строится по следующей схеме:

- диалог и вопросы, направленные на повторение и закрепление лексико-грамматического материала из предыдущего урока;
- введение нового грамматического материала;
- устные упражнения, направленные на тренировку употребления нового грамматического материала;
- текст, снабженный словарем и комментариями;
- письменные упражнения, направленные на закрепление пройденного лексико-грамматического материала;
- задания коммуникативной направленности, способствующие формированию навыков устной речи по пройденной теме.

Повторительный урок не содержит нового грамматического материала, но включает в себя текст со словарем и комментариями, а также упражнения, закрепляющие лексико-грамматический материал основных уроков, и задания, способствующие развитию коммуникативных умений и навыков.

Завершив первый курс (два семестра) обучения, студенты должны овладеть следующим набором умений и навыков говорения:

- осуществлять диалогическое общение между собой и с преподавателем в пределах сфер, тематики и ситуаций общения;
- делать высказывания о себе и об окружающем мире, выражая при этом свое отношение к воспринятой информации или предмету высказывания.

Учитывая эти цели, уже на начальном этапе обучения в занятия по вводно-фонетическому курсу (блоки 1—2) целесообразно включать с опережением некоторые элементарные речевые обороты, чтобы в ходе таких мини-диалогов побудить обучающихся к общению, к пониманию и реагированию на слова партнера по общению. Например:

Bonjour, je m'appelle Marie, et toi? — Je m'appelle Pierre..	Здравствуй, меня зовут Мари, а тебя? — Меня зовут Пьер
Ça va, Pierre? — Oui merci, ça va, et toi?	Как дела, Пьер? — Спасибо, все хорошо, а у тебя?

Подобные мини-диалоги студенты могут составлять самостоятельно, используя в качестве опоры диалоги из учебных текстов, а также упражнения, содержащие вопросы как по тексту, так и личного характера.

Начиная с третьего блока, в конце каждого урока имеются задания, непосредственно направленные на развитие у студентов коммуникативных навыков (и, прежде всего, навыков говорения). Они опираются на лексико-грамматический материал текущего урока, уже предварительно оттренированный в ходе работы над текстом и выполнения послетекстовых грамматических и лексических упражнений. В заданиях учитывается, что успешность диалогического общения на уроке зависит от заданной ситуации и понимания учащимися речевой задачи общения [Вайсбурд, Ариян, 1984].

В качестве примеров можно привести следующие упражнения:

Урок 21

17. Préparez la liste de vos achats. Par groupes de deux, faites des dialogues marchand — client dans des boutiques différentes. Interrogez sur le choix, la qualité, le prix des provisions.

17. Составьте список своих покупок. Разбившись на пары, подготовьте диалоги продавец — покупатель в различных отделах продуктового магазина. Задайте вопросы о наличии продукта, его качестве, цене.

Урок 22

22. A la base du texte 22 par groupes de deux ou de trois faites des dialogues au restaurant. Interrogez sur le choix et la composition des plats.

22. Опираясь на текст 22, в группах по двое или по трое составьте диалоги в ресторане. Задайте вопросы, касающиеся выбора блюд, их состава.

Урок 23

19. Par groupes de deux faites des dialogues client(e) — vendeuse aux rayons d'un grand magasin. Interrogez sur le modèle, la couleur, la taille, la pointure, le prix de l'article.

19. В группах по двое или по трое составьте диалоги между покупателем и продавцом в различных отделах универмага. Задайте вопросы, касающиеся размера требуемого товара, его модели, цвета, цены.

Выполняя подобные коммуникативные задания, обучающийся попадает в заданную учебно-речевую ситуацию, которая побуждает его к самостоятельному продуцированию текста. Принимая на себя определенную социальную роль, он активизирует свои базовые речевые умения, такие, как умение задавать вопросы разных типов, логично, последовательно и понятно отвечать на поставленные вопросы, употреблять различные реплики реагирования и т. д. При этом студент может воспользоваться примерами таких реплик, представленными как в учебных текстах, так и в комментариях к ним.

Урок 18. Commentaires

5. Принести свои извинения можно следующим образом:

Excusez-moi s'il vous plaît.
Voulez-vous m'excuser?
Je vous demande pardon.
Pardon!

Извините меня.

Excusez-moi de mon retard.
Je vous demande pardon d'être en retard.

Извините меня за опоздание.

В ответ можно сказать следующее:

Ce n'est rien.
Cela (ça) ne fait rien.
N'en parlons pas!

Ничего. Ничего страшного.

Помимо этого, в ходе обучения студентов диалогической форме общения опорам при составлении диалогов могут послужить как приведенные в каждом уроке диалоги-модели, так и содержание речевой установки преподавателя на составление видоизмененных диалогов. Например:

Урок 22

1. Lisez à haute voix le dialogue:

— Bonjour, Madame. Vous désirez?

— Bonjour, Monsieur. Donnez-moi, s'il vous plaît, un kilo de pommes et un kilo de poires.

— Voilà, Madame... Et avec ça?

— Et ces belles prunes, c'est combien?

— 2 euros le kilo. Et ce n'est pas cher!

— Bon, je vais prendre un kilo. Et combien coûte ce melon?

— Il pèse 1 kilo et demi, alors, ça fait 5 euros.

— Non, c'est trop cher. Et avez-vous des fraises?

— Non, Madame, ce n'est pas la saison. Voulez-vous autre chose?

— Alors, je prendrai des fraises surgelées (замороженные) au supermarché. Merci, ce sera tout pour aujourd'hui. Combien vous dois-je?

— Cela fait 4 euros 50, Madame. Merci bien, voilà votre monnaie. Au revoir, Madame!

— Merci et bonne journée!

1. Прочитайте вслух диалог:

— Добрый день, мадам. Что вы желаете?

— Здравствуйте, месье. Дайте, пожалуйста, килограмм яблок и килограмм груш.

— Вот, пожалуйста... Еще что-нибудь?

— Сколько стоят эти сливы?

— Два евро за kilo. Это недорого.

— Хорошо, я беру килограмм.

А сколько стоит эта дыня?

— Она весит полтора килограмма, значит, это будет пять евро.

— Нет, это слишком дорого. У вас есть клубника?

— Нет, мадам, сейчас не сезон. Хотите что-нибудь еще?

— Ну, что ж, тогда я возьму в супермаркете замороженную клубнику.

Спасибо, на сегодня все. Сколько я вам должна?

— За все 4 евро 50. Спасибо, вот ваша сдача. До свидания, мадам.

— Спасибо и хорошего дня!

Проработав этот диалог-модель (прочитав, отработав речевые реплики, ответив на вопросы преподавателя по тексту диалога), студенты могут разыграть его близко к тексту или учат диалог наизусть. Преподаватель может также видоизменить речевую ситуацию, попросить студентов составить собственные диалоги в соответствии с его установкой, (например, диалог происходит не на рынке, а в булочной-кондитерской или покупатель заказывает другой товар).

Как известно, устное речевое общение имеет не только диалогическую, но и монологическую форму, и при обучении говорению требуется уделять большое внимание монологической речи, а именно логически связанному мотивированному высказыванию на основе текста [Калмыкова, 1986].

В ходе обучения монологической речи у обучающихся формируются следующие коммуникативные умения: способность описать, изложить, сообщить; умение объяснить, доказать. При этом вырабатывать такие навыки целесообразно на основе различных этапов работы с прочитанным текстом.

Задания, направленные на формирование монологических умений, приводятся в пособии в каждом уроке после учебного текста. Это упражнения, в которых требуется:

- ответить на вопросы на понимание содержания и смысла прочитанного текста

Урок 13

10. Répondez aux questions:

1. Qui est Claude Bertier?
2. Comment est-il? etc.

- найти правильное утверждение, соответствующее содержанию прочитанного

Урок 22

13. Choisissez la bonne réponse :

1. Martine s'est mise au régime: depuis le début de la semaine; il y a un mois; dès la fin de la semaine passée, etc.

- согласиться с утверждениями или опровергнуть их

Урок 21

9. Dites si c'est vrai, faux ou non mentionné:

1. Maintenant Denise et Pierre habitent dans leur maison de campagne.
2. Les prix des petits commerçants sont bas, etc.

10. Ответьте на вопросы:

1. Кто такой Клод Бертье?
2. Каков он (опишите его)? и т. д.

13. Найдите правильный ответ:

1. Мартина соблюдает диету: с начала недели; вот уже месяц; с конца прошлой недели и т. д.

9. Подтвердите, опровергните следующие высказывания или отметьте, что об этом не упоминается в тексте:

1. Теперь Дениза и Пьер живут в своем загородном доме.
2. Цены у мелких частных торговцев ниже и т. д.

- кратко изложить содержание текста.

В конце урока даются более сложные задания, которые побуждают обучающегося высказываться о себе, о том, что его окружает. При этом важно, чтобы он выражал свое отношение к воспринятой информации или предмету высказывания, исходя из заданной речевой ситуации, определяющей цель монолога. Например:

Урок 21

20. A la base du texte 21 et des exercices 16 et 17 développez le sujet «Les avantages et les inconvénients (достоинства и неудобства) des achats chez les petits commerçants et au supermarché».

20. На основе текста 21 и упражнений 16 и 17 составьте рассказ на тему «Достоинства и недостатки покупки продуктов в мелких торговых точках и в супермаркете».

Урок 22

27. A la base du texte 22 et de l'exercice 21 formulez 6 conseils pour maigrir à votre ami(e).

27. На основе текста 22 и упражнения 21 сформулируйте для вашего друга (подруги) 6 советов для похудения.

Урок 17

23. Invitez votre ami(e) au théâtre. Justifiez (обоснуйте) le choix de la pièce.

23. Пригласите вашего друга (подругу) в театр. Обоснуйте выбор пьесы.

При выполнении подобных заданий в качестве опоры студенты могут использовать учебный текст, а также послетекстовые упражнения или комментарии к тексту, содержащие дополнительный лексический материал. Кроме того, упражнения, содержащие вопросы по данной тематике как на французском, так и на русском языке, не только стимулируют желание высказаться, но одновременно дают направление мысли, тем самым облегчая задачу.

Монолог, как правило, предполагает наличие реципиента, поэтому монолог можно рассматривать как часть диалога. В этом плане интересны дискуссионные задания, цель которых — формирование дискуссионной компетенции. Например:

Урок 26

21. Par groupes de deux faites des dialogues sur «Les problèmes des grandes villes». Interrogez sur la circulation, les transports en commun, la pollution. Proposez des solutions à ces problèmes.

21. Разбившись на пары подготовьте диалоги на тему «Проблемы больших городов». Задайте вопросы о проблемах транспортного движения, об общественном транспорте, загрязнении окружающей среды. Предложите решения этих проблем.

Урок 20

17. A la base des résultats de votre enquête (ex.16) et du lexique des textes 17–20 préparez une mini-conférence. Vous pouvez développer les sujets «Mes loisirs», «La télé dans la vie des générations différentes», «Les jeunes et Internet», etc.

17. Основываясь на результатах вашей анкеты (упр. 16) и лексике текстов 17–20, подготовьте мини-конференцию. Вы можете использовать темы «Мой досуг и развлечения», «Телевидение в жизни представителей разных поколений», «Молодежь и Интернет» и т. д.

Подобные задания, как показывает практика, вызывают большой интерес у студентов, способствуют повышению мотивации. Речевая реакция в таких дискуссиях принимает различные формы. Это могут быть просто короткие реплики нескольких учащихся, монологические высказывания различной длительности, монолог одного студента, прерываемый отдельными репликами и вопросами других и т. д.

Несмотря на то, что мини-дискуссии являются тематическими и должны быть заранее подготовленными, в них имеется элемент неожиданности, что приближает высказывания участников к условиям спонтанного общения.

Несколько слов надо сказать о межкультурной компетенции, без которой в условиях современного мира человек не может эффективно участвовать в межкультурной коммуникации. Речь идет не просто о знании языка, а об умении использовать его в реальном общении, то есть практическом владении языком «для жизни», «для общения в реальных ситуациях» [Сафонова, 1996]. Коммуникативное и социокультурное развитие студентов осуществляется в большой мере за счет правильной реализации лингвострановедческого подхода. Такой подход обеспечивает усвоение языка в тесной связи с иноязычной культурой, которая включает в себя разнообразные познавательные сведе-

ния об истории, литературе, архитектуре, быте, нравах, образе жизни и традициях народа страны изучаемого языка. Приобщение студентов к социально-культурной среде путем привлечения материалов культуры стимулирует мотивацию студентов, что чрезвычайно важно, так как учение без мотивации неэффективно [Образцов, Иванова, 2005].

Исходя из современных и оправдавших себя требований к обучению иностранным языкам, при составлении учебного пособия в существенной мере учитывалось значение социокультурной и лингвострановедческой компоненты в развитии коммуникативных способностей. Так, все учебные тексты ориентированы на реалии современной Франции. Они снабжены комментариями, в которых по мере введения в тексты нового тематического материала представлены сведения об этнопсихологии, быте, традициях, культурной жизни, исторических памятниках этой страны. Например, комментарии, связанные с новогодними праздниками во Франции, театральной жизнью, кино, телевидением, прессой, транспортом в Париже и др. Приводятся примеры и объяснения некоторых социокультурных особенностей речевого поведения французов в конкретной речевой ситуации. Тот же подход присутствует в диалогах-моделях, сопровождающих каждый урок. Новая информация привлекает студентов, вызывает их интерес, повышает мотивацию к изучению французского языка и современной Франции, расширяет кругозор обучаемых, стимулирует их социальную активность в целом.

Рассмотренные выше некоторые общие и частные вопросы, связанные с организацией и ведением работы по обучению студентов неязыковых вузов говорению на иностранном, в данном случае французском языке, вытекают из общей и частных методик, лежащих в основе преподавательской практики. При этом наиболее эффективное достижение целей обучения при ограниченности времени, отведенного на этот предмет, как показывает опыт, возможно с помощью использования комплексных логически взаимосвязанных приемов обучения, сочетание которых формирует основу системно-деятельностного подхода к этой работе.

Источники

Вайсбурд М.Л., Ариян М.А. Ситуативная роль как методическое понятие // Иностранные языки в школе. 1984. № 5. С. 29–34

Калмыкова Е.И. К вопросу обучения монологическому высказыванию // Межвузовский сборник научных трудов. Профессионально-ориентированное взаимосвязанное обучение всем видам иноязычной речевой деятельности в неязыковом вузе. Пермь, 1986.

Образцов П.И., Иванова О.Ю. Профессионально-ориентированное обучение иностранному языку на неязыковых факультетах вузов. Орел, 2005.

Сафонова В.В. Изучение языков международного общения в контексте диалога культур и цивилизаций. Воронеж, 1996.

© Хараузова В.В., 2011

АНАЛИТИЧЕСКАЯ РАБОТА С АУТЕНТИЧНЫМИ ТЕКСТАМИ

Статья будет полезна преподавателям иностранных языков, которые заинтересованы в формировании лингвистических компетенций своих студентов и в развитии у них навыков аналитической работы с информацией. Подобного рода учебная деятельность с успехом может быть организована на основе аутентичных материалов. Как пример приводятся нарративные, информативные, инструктивные, аргументативные тексты, рассмотрены их основные свойства. В зависимости от типа текста методика дальнейшей работы с ним в дидактических целях осуществляется различными способами. В данной статье описаны методические приемы работы с аргументативными текстами на разных этапах — от первичного ознакомления с основной идеей автора и его доводами до проведения дебатов по обсуждаемой в тексте теме.

Ключевые слова: лингвистические компетенции; нарративные, информативные, инструктивные, аргументативные тексты; аналитическая работа с аутентичным текстом.

Дидактический потенциал учебной деятельности на основе работы с аутентичными текстами можно усилить, применив методику аналитического чтения (франц. *lecture méthodique*), и при этом решить множество задач, например, расширить словарный запас, привить вкус и навыки работы с информацией, сформировать умение анализировать текст, способствуя, что немаловажно, развитию критического мышления. Кратко такую методику можно представить в виде последовательности ряда этапов, описанных ниже.

Этап 1: определить тип текста. На этом этапе полезно напомнить студентам, что в зависимости от того, какие цели и задачи ставит перед собой автор, обращаясь к читателю, можно выделить несколько типов текстов: повествование (франц. *texte narratif*), описание (франц. *texte descriptif*), информация или справка (франц. *texte informatif*), пояснение

(франц. *texte explicatif*), аргументация и доказательство (франц. *texte argumentative*), предписание или инструкция (франц. *texte injonctif*). Для того, чтобы правильно понять основную идею, которую закладывает автор в своем послании к читателю, оценить приемы, используемые им для выражения своих мыслей, следует с самого начала определить тип текста в соответствии с признаками, приведенными в таблице 1.

Таблица 1

Характеристика текста и определение его преимущественного типа

Тип текста	Характерные признаки
<i>Повествование</i>	Представляет собой перечисление реальных или вымышленных событий, которые объединены между собой логической или временной связью (текст художественной литературы — романов, новелл, сказок; встречается также в письмах, иногда в СМИ при описании событий)
<i>Описание</i>	Автор дает характеристику персонажей, предметов, мест, где разворачиваются события (также встречается в романах, новеллах, но бывает и в туристических справочниках, анонсах, аннотациях)
<i>Информация, справка</i>	Представляет «чистую информацию», то есть не ставит никакой другой цели, кроме информирования читателя о каких-либо событиях (информация в СМИ в рубрике «Новости одной строкой» (франц. «Faits divers»), объявления, афиши)
<i>Пояснение</i>	Также информация, но цель автора в этом случае — облегчить восприятие и сделать доступным содержание текста (учебники, научная фантастика, описание технических устройств и приборов)
<i>Аргументация, доказательство</i>	Автор защищает и отстаивает свою позицию, убеждает читателя в своей правоте и предлагает разделить его точку зрения на проблему (эссе, аналитические статьи в журналах и газетах, критические заметки, острая социальная публицистика); такие тексты наиболее интересны для организации дискуссии, именно о них речь пойдет ниже
<i>Предписание, инструкция</i>	Цель автора в данном случае указать читателю правильный образ действий, объяснить правила (кулинарные рецепты, инструкции по монтажу или по применению каких-либо устройств, медицинские рецепты, регламенты)

Текст может быть однородным, но чаще он сочетает в себе черты нескольких типов, например, описательно-повествовательные тексты художественных произведений или пояснение и инструкция по использованию какого-либо устройства. Преподавателю также следует помнить о том, что тексты разного рода требуют разных способов организации работы с ними. Для дальнейшей работы на основе принципов аналитического чтения, то есть содержательного анализа текста и основных его идей, целесообразно подбирать статьи газет, научных журналов, публицистику разного рода, очень полезны материалы общественно-политической, социальной, экономической тематики, то есть относящиеся к типу *texte argumentatif*. Основная цель такого рода учебной деятельности — сформировать навыки работы с текстами для извлечения из них новой и полезной информации, но также, что более важно, научить толковать и анализировать текст, критически к нему относиться, уметь формулировать альтернативную точку зрения, выстраивать контраргументы и защищать собственную позицию, отличную от той, которую излагает автор. На приобретение этих навыков нацелен следующий этап работы.

Этап 2: выделить основную идею или идеи автора. Для этого необходимо:

- внимательно перечитать текст, обратить внимание на заголовок, имя автора, место и время публикации;
- отделить вступление от основного содержания текста, выделить заключение, предлагаемое автором;
- в основной части повествования определить законченные смысловые параграфы. В этом помогает анализ композиции текста: как правило, аргументативные тексты состоят из нескольких абзацев, иногда расчленены на параграфы, в каждом абзаце развивается одна мысль (приводятся примеры, даются пояснения); на эти аргументы опирается автор, приводя свои доводы, выстраивая логику повествования, подводя к основной мысли всего произведения;
- отметить ключевые слова, являющиеся опорой текста, то есть слова, используемые автором для изложения своих идей и соответствующих доказательств;
- определить лексическое поле, то есть назвать тему, в рамках которой автор излагает свои мысли; на этом этапе работы обсуждение языка текста в рамках определенного лексического поля дает возможность расширить словарный запас, не затрудняя себя дис-

куссией по поводу авторских идей. Такие упражнения достаточно нейтральны по отношению к содержанию, к тому же такого рода учебная деятельность формирует навыки работы со словарем;

- выделить слова, обеспечивающие связь между отдельными тезисами и благодаря которым текст воспринимается как единое целое; такими словами-связками могут быть союзы, предлоги, наречия, а также союзные и наречные выражения. Следует обратить при этом внимание на то, какие отношения они отражают: временные, причинно-следственные, служат ли они для противопоставления идей или для добавления, расширения;
- сформулировать основную мысль, идею, которую автор стремится доказать, но не стоит использовать при этом авторскую цитату, следует пересказать ее своими словами.

Этап 3: найти и перечислить аргументы автора в защиту своей идеи,
для чего нужно:

- найти в повествовании аргументы, которыми оперирует автор, защищая и доказывая свою идею; с ними можно соглашаться или не соглашаться, но на этом этапе важно понять логику авторской аргументации;
- привести в соответствие аргументы и иллюстрирующие их примеры; обычное затруднение в этой работе состоит в том, что не все студенты легко отличают аргумент (доказательство идеи) от примера, использованного автором для иллюстрации;
- составить детализированный план текста, обратить внимание на последовательность предъявления аргументов и способ, с помощью которого они выдвигаются; этот этап очень важен для понимания логики автора, но он также способствует развитию дискурсивной компетенции;
- составить список вопросов к тексту, на основании которых можно последовательно воспроизвести его содержание без опоры на базовый текст; эта форма работы, как и предыдущая, не связана с полемикой, но предполагает формирование и тренировку грамматических, лексических и синтаксических знаний и навыков;
- пересказать текст, четко сформулировать основную мысль автора и привести его доказательства, не выходя за рамки лексического поля, употребляя ключевые слова авторского текста (это репродуктивный этап работы);
- привести свои доказательства в защиту авторской мысли, воз-

можно, развив ее, что чрезвычайно полезно для развития дискурсивного мышления.

Этап 4: представить информацию в виде резюме или аннотации. После подробного (близко к тексту) пересказа авторского текста, который сам по себе уже строится на анализе информации, но не сводится к воспроизведению авторских формулировок, можно усложнить работу и предложить студентам выполнить следующие задания (или некоторые из них):

- составить *резюме* — краткий пересказ содержания текста с использованием синонимов, перефразирующий, но не искажающий изложенную автором идею. Иногда, в соответствии с поставленной задачей, текст следует сократить до определенного объема (не более и не менее 30 слов, например, но чаще всего задание предполагает, что текст резюме должен составлять четверть (25%) от исходного). Обычно сокращение зависит от сложности экзамена: если есть задача усложнить работу, сокращение будет больше — в 10 раз, к примеру, однако отклонение в пределах 10% допускается. Следует соблюдать заданные пропорции, а в конце работы нужно посчитать и записать количество слов, содержащихся в резюме. Принято считать словом любое сочетание букв, соответствующее единице речи как грамматическому понятию, даже если последняя гласная заменена апострофом. Так, *c'est-dire* (то есть) — четыре слова; *chef-d'œuvre* (шедевр) — три. При выполнении задания важно соблюдать используемую автором систему повествования: если текст написан от третьего лица (публицистическая статья), резюме также пишется от третьего лица; если текст написан от первого лица (автобиография, личный дневник), то и резюме также пишется от первого лица. Формулировки типа «автор считает, что...» или «основная идея автора состоит в том, что ...» не только не рекомендуются, но исключаются. Ни в коем случае не следует также давать оценку тексту или содержащейся в нем информации. Текст резюме должен быть ясным, логичным и отражать ту же мысль, что и авторский вариант. Особое внимание следует уделить тому, в какой последовательности и каким образом отражены логические цепочки рассуждений, как связаны между собой доказательства. Иногда студенты злоупотребляют цитатами, стремясь воспроизвести авторский стиль и быть как можно ближе к теме. Следует предостеречь их от этой ошибки, пояснить, что основная задача при составлении резюме

ме — изложить идеи автора своими словами, суметь переформулировать их, но в тоже время не стоит пытаться найти синонимы ключевым словам, поскольку в этом случае можно потерять или исказить смысл;

- составить *аннотацию* — краткое изложение в свободной форме содержания текста (но не его пересказ), следуя логике развития мысли автора. Аннотация также сводится к сокращению текста до определенных (в задании обычно задается норма) размеров. В отличие от резюме аннотация обычно пишется от третьего лица, поэтому формулировки типа «автор развивает идею...» или «в качестве доказательства автор приводит такие аргументы, как...» допустимы, но общее правило такое же, как и при составлении резюме: верность идее автора, не отступать от логики развития его мысли, придерживаться нейтральных оценок содержания и стиля изложения. Для аннотации характерна и краткая оценка в отношении предполагаемого читателя («информация будет полезна для ...») или характера изложения («идея автора полемична, но аргументация не вызывает сомнений»);

- представить *иначе* информацию, заложенную в тексте. В процессе сокращения статьи при составлении аннотации или резюме из авторского текста преимущественно выпадают примеры. Однако, если эта информация представляет особый интерес, можно предложить сохранить ее, преобразовав цифровые данные (свод данных) и показать их в виде таблицы; сравнение параметров можно привести в виде диаграммы, график позволит выявить динамику развития процесса.

Этап 5: составить комментарий к тексту (французские методики более точно определяют этот вид работы с текстом как *jugement personnel* — личное суждение). Если в упражнении на сокращение текста при составлении резюме требуется ни на шаг не отступать от мысли автора, то для комментария, напротив, необходимо умение критически относиться к базовому тексту. В этом случае предполагаются рефлексия, личный взгляд, умение аргументировать свою позицию. При этом оценивается не точка зрения студента, которую педагог может и не разделять, а его умение полемизировать, сталкивать идеи, выстраивать логику рассуждения. Поэтому после выполнения заданий первого, второго этапов (то есть проанализировав текст и выделив проблему, главную мысль автора), затем третьего, четвертого этапов (то есть методично проработав аргументы) на данном этапе следует:

- постараться отрешиться от той идеи, которую излагает автор, отойти от его способа аргументации, подвергнуть сомнению приведенные примеры, имея в виду, что его позиция лишь одна из многих возможных. Студенту нужно, опираясь на собственный опыт, понять, сильны ли доводы автора в защиту основной идеи или же их можно опровергнуть;
- выдвинуть противоположную точку зрения, задуматься об аргументах в ее пользу и о логике их изложения. Чтобы научиться ясно выражать свои мысли и научиться обосновывать собственную точку зрения, необходимо составить детальный план комментария, иначе можно упростить текст до примитивного и неорганизованного перечисления доводов в защиту противоположенной идеи. Часто классификация и выстраивание аргументов приводит к формированию диалектического плана, включающего две части — прямо противоположных (антитезных) настолько же, насколько и дополняющих друг друга (комплементарных): первая часть анализирует проблему с точки зрения позиции автора текста, критикуя ее, а вторая развивает идею, опираясь на аргументы оппонента (автора комментария) и предлагая совершенно иной взгляд на рассматриваемую проблему. Каждый раз переходя от одной позиции к другой, следует скрепить их словами-связками (мостиками), которые позволяют выстроить текст как единое целое. Анализ авторского текста, проведенный в начале работы, дает хороший пример организации аргументативного текста. Содержание всех частей задания должно быть строго структурировано: каждой позиции (аргументу) должен соответствовать параграф с доказательствами (иллюстрацией, примером), которые в свою очередь выстраиваются от простых к сложным, от общей идеи к личному суждению, то есть таким образом, чтобы автор аргументации мог ясно изложить свою позицию и убедить читателя в своей правоте;
- после составления детального плана комментария стоит задуматься, как подготовить вступление и заключение к нему;
- последний этап — окончательное редактирование и оформление текста. Все основные его части — введение (вступление, формулирование идеи), средняя часть (изложение аргументов, перечисление подходящих примеров) и заключение (выводы) — отделяются одна от другой увеличенным отступом, каждый из аргументов средней части (каждый абзац) начинается с красной

строки. Нужно также тщательно выверять орфографию, следить за соблюдением правил синтаксиса и расставлять знаки препинания — все это необходимо для ясного изложения.

Этап 6: подготовить и провести дискуссию с привлечением дополнительных материалов по теме, изученной на примере базового текста. Это заключительный, самый сложный, но и самый интересный с точки зрения аналитической работы с текстом этап. Если предыдущие стадии являлись индивидуальной самостоятельной работой студента при анализе авторского текста и составлении резюме или аннотации, а также работой преподавателя по их проверке, то дискуссия — дело коллективное. Но необходимо понимать, что каждый следующий этап невозможен без предыдущего. Для того, чтобы организовать дискуссию по теме, опираясь на несколько текстов в рамках одной проблемы, нужно проштудировать каждый из них, подобрать аргументы, выстроить план. Чтобы проштудировать текст, необходимо выявить идею автора и понять способ его аргументации, согласиться или не согласиться с его доводами. Таким образом, цепочка последовательных действий восходит к первичному ознакомлению с текстом. Но не стоит, на мой взгляд, сокращать промежуточные фазы работы ради приближения последней — дискуссии. Качественное исполнение каждой фазы определяет успех заключительного этапа: полемика, дискуссия, обмен мнениями возможны при условии достойно проделанной подготовительной работы. Тем более, что все пройденные ступени, включая при необходимости соответствующие грамматические и лексические упражнения, другие формы работы со словом, способствуют формированию лингвистических компетенций. В итоге, при подготовке к проведению дискуссии следует:

- подобрать тексты, относящиеся к одной теме, где в рамках определенной проблематики высказываются разные точки зрения авторов на проблему;
- найти противоречия в текстах разных авторов;
- обобщить несколько текстов по одной теме; возможно, представить своего рода синтетическое резюме, не прибегая к цитатам, но предлагая ссылки на каждый из использованных источников;
- составить план дискуссии.

Последовательный переход от одного этапа к другому, подробно описанный выше, лежит в основе аналитической работы с аутентичными текстами.

Источники

Бердичевский А.Л. Языковая политика и методика преподавания иностранных языков в странах Европы // Иностранные языки в школе. 2002. № 5. С. 36–48.

Гак В.Г., Григорьев Б.Б. Теория и практика перевода. М.: Интердиалект+, 2005.

Гальскова Н.Д., Гез Н.И.М.: Академия, 2006.

Гуль Н.В. Подготовка студентов к чтению неадаптированной литературы. Лингводидактические проблемы обучения иностранному языку. Автореф. дисс... канд. филолог. наук. СПб., 2001.

Миньяр-Белоручев Р.К. Методика обучения французскому языку. М.: Просвещение, 1990.

Общеввропейские компетенции владения иностранным языком: изучение, обучение, оценка. Департамент по языковой политике, Страсбург. М.: МГЛУ, 2003.

Bourgeois Anne-Marie. Professeurs de langue aujourd'hui // Etudes de linguistique appliquée. 2005. No. °139. Juillet–Septembre.

Charnet Claire, Robin-Nipi Jacqueline. Compte-rendu, résumé, synthèse. Paris: Hachette Livre, 2006.

Cornaire Claude. Le point sur la lecture. CLE International; Colltction dirigée par Claude Germain, 1991.

Peyroutet Claude. La pratique de l'expression écrite. Nathan, 1991.

Porcher Louis. L'enseignement des langues étrangères. Paris: Hachette Livre, 2004.

Robert Jean-Michel. Difficultés du français. Paris: Hachette Livre, 2002.

Vigner Gérard. Ecrire pour convaincre. Observer, s'entraîner, écrire. Paris: Hachette Livre, 2007.

**ЯЗЫКОВАЯ КАРТИНА МИРА
И ПРОБЛЕМА ПОДГОТОВКИ
К МЕЖКУЛЬТУРНОЙ
ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОММУНИКАЦИИ**

SPANGLISH И SUBONICS КАК ОТРАЖЕНИЕ СПЕЦИФИКИ ФУНКЦИОНИРОВАНИЯ ЯЗЫКОВЫХ ЕДИНИЦ ИСПАНСКОГО ЯЗЫКА НА ТЕРРИТОРИИ США

В настоящее время национально-культурная специфика речевого общения привлекает все большее внимание ученых разных направлений и изучается с позиций не только лингвистики, но и социолингвистики, теории речевых актов, этнопсихолингвистики, межкультурной коммуникации. Для овладения иностранными языками приобретает особое значение знание национально-культурных особенностей употребления языковых единиц. В российской испанистике разрабатывается новое направление — межвариантная диалектология испанского языка и составляется типология классификаций диалектов испанского языка. В статье рассматриваются особенности функционирования испанского языка на территории США в рамках нового направления с учетом внутривидовых и культурно-мировоззренческих параметров.

Ключевые слова: межвариантная диалектология; хронотоп; языковая картина мира; лингвистическое переключение кода; контактные языки.

Территориальное варьирование является формой существования испанского языка, так как количество испаноговорящих уже превысило 430 млн человек. Решающим событием в испанистике XX века явилась формулировка Г.В. Степановым [Степанов, 1976, с. 100] понятия «национальные варианты полинационального испанского языка». Концепция равноправия национальных норм получила дальнейшее развитие в трудах Н.М. Фирсовой и Н.Ф. Михеевой, а также их

учеников, которые стали разрабатывать новое направление в испанской диалектологии — межвариантную диалектологию испанского языка и составлять типологию классификации диалектов современного испанского языка с учетом внутривидовых и культурно-мировоззренческих параметров.

Н.Ф. Михеева впервые в российской испанистике исследовала и определила социолингвистический статус на территории юго-западных штатов Америки, определив форму функционирования испанского языка в данном ареале как один из случаев межвариантной диалектологии, когда употребление диалекта прослеживается за пределами границ одного из национальных вариантов [Михеева, 2003, с. 7].

По официальным данным Национального статистического бюро США (US Census Bureau) на 1 мая 2010 г. количество испаноговорящих жителей в стране достигло 50,5 млн человек, то есть составляет 16,3% от всего населения страны. Для сравнения: в настоящее время в стране проживают 37,7 млн афроамериканцев и 14,5 млн азиатов. Таким образом, латинос являются наиболее многочисленным национальным меньшинством: 63% данной группы населения составляют американцы мексиканского происхождения; 9,2% — пуэрториканцы, 3,5% — кубинцы, остальные проценты распределяются среди выходцев из других стран Латинской Америки. Ожидается, что в ближайшие 20 лет число носителей испанского языка может составить более половины всего населения США. Однако на территории США испанский язык не только сосуществует с системой доминирующего английского языка; здесь происходит взаимодействие мексиканского, кубинского, пиренейского и иных национальных вариантов испанского языка с их территориальными, социальными диалектами и другими разновидностями, что необходимо принимать во внимание, исследуя формы функционирования испанского языка в данном регионе.

Язык, как любой текст в широком понимании этого слова, синтезирует разные уровни и формы отображения действительности и передает информацию культурно-мировоззренческого характера. Центром конкретизации любого текста, вербального и невербального, являются пространственно-временные отношения, или хронотопы. Это понятие впервые появляется в физиологических исследованиях А.А. Ухтомского, но в гуманитарной сфере получает свое развитие благодаря работам М.М. Бахтина, который определяет их значение для литературного текста как «преимущественную материализацию времени в пространстве» и «центр изобразительной конкретизации»

[Бахтин, 1975, с. 236]. В литературном произведении хронотопы лежат в основе определенных разновидностей романного жанра. Сюжетные события конкретизируются в хронотопе, время приобретает наглядный характер. Любые «несовпадения» в культуре, традициях и предрассудках затрудняют постижение подлинного смысла любого текста. А в невербальном тексте новоевропейской живописи значение пространственности (и вместе с ней и временности) выражалось через перспективное восприятие, композиционной доминантой которого было горизонтально-глубинное направление, линейная перспектива. В византийской и древнерусской живописи композиционной доминантой являлась вертикаль, в древнерусской культуре пространство воспринималось в ценностных категориях и — отсюда — движение в пространстве мыслилось как перемещение по вертикальной шкале религиозно-нравственных ценностей, верхняя ступень которой находится на небе, а нижняя — в аду: изображение такого пространства было логично плоским, возникала иная пространственно-временная система, определяемая через понятие «обратная перспектива». «Интерпретировать культуру прошлого, наивно перенося на нее понятия современности, значит заниматься мышлением, которое идет мимо своего предмета и грозит уйти в полную беспредметность. Интерпретация возможна только как диалог двух понятийных систем: «их» и «нашей». Этот диалог всегда останется рискованным, но никогда не станет безнадежным» [Аверинцев, 1975, с. 371–397].

В условиях языковой ситуации, сложившейся в южных штатах США, где в результате длительного контакта двух языков, также происходит диалог двух понятийных (культурно-мировоззренческих и лингво-культурологических) систем, что сказывается на различных параметрах взаимодействующих языков. Взаимное влияние языков превращается, таким образом, в системообразующий фактор, несущий в себе специфику языковой картины мира жителей данного региона в данное время. Рассмотрим и проанализируем два примера.

Spanglish. Термин был введен пуэрториканским филологом Сальвадором Тьо (1911–1989) и стал активно использоваться в 1980-е гг. после публикации статьи Уильяма Милана «Spanish in the inner city: Puerto Rican speech in New York» («Испанский язык в центре города: пуэрториканская речь в Нью-Йорке») в журнале «Bilingual Education for Teachers» (1974 г.).

В определении социального статуса Spanglish большинство зарубежных ученых, среди которых Франческо Динтроно (Francesco

D'Introno), Жаклин Торибио Альмейда (Jacqueline Toribio Almeida), Эдвард Рубин (Edward Rubin), и практически все российские испанисты сходятся во мнении, что данное явление — это лингвистическое переключение кода.

Что же такое лингвистическое переключение кода? В статье «К проблеме социальной дифференциации языка» А.Д. Швейцер [Швейцер, 1982] определяет переключение кода как социолингвистическую переменную (языковой коррелят стратификационной и ситуативной вариативности), выраженный не языковыми единицами, а целыми системами. А.Д. Швейцер пишет: «Так называемое переключение, имеющее место у билингвов, попеременно использующих в рамках одного и того же речевого акта то одну языковую систему, то другую, является не чем иным, как реакцией на изменение социальной ситуации. При этом социально значимым является не выбор тех или иных языковых единиц, а выбор того или иного языка, предпочтение одного языка другому в определенной ситуации. Это явление очень точно отразил Л. Н. Толстой в романе “Война и мир”, где использование французского или русского языка в речи персонажей строго мотивировано и определяется социальной ситуацией» [Швейцер, 1982, с. 47].

Функция переключения кода может проявляться и на лексическом, и на морфолого-синтаксическом уровнях и, как доказывают исследования последних лет, структурно обусловлена системами контактных языков. По мнению Дж. Липски, для «переключения кода» необходимо наличие одного из следующих условий [Lipski, 2004, p. 245]:

- подлежащее, выраженное личным местоимением: El is coming tomorrow— **He** viene mañana (Он придет завтра);
- местоимение в функции прямого дополнения: Juan quiere decir **it** — John wants to say lo (Хуан хочет сказать об этом);
- вопросительное слово: ¿Cuándo will you come? (Когда ты придешь?); ¿When vas a hacerlo? (Когда ты это сделаешь?);
- аналитическая форма глагольного времени: María **ha finished** the job (Мария закончила работу); We **has acabado** el trabajo (Мы уже закончили есть);
- конструкция «estar + gerundio»: María **está cheking** her answers (Мария проверяет ответы); Mary **is revisando** su informe (Мэри проверяет свой доклад);
- отрицательная форма глагола: El médico **no wants** that; The doctor **does not quiere** eso (Врач этого не хочет);

- наличие в предложении имени собственного: Allá en el parque there's a little place called Sonny's (Там в парке есть местечко **Sonny's**); Mucha gente no sabe **where Manchester is** (Многие не знают, где находится Манчестер); Escucharon a **Lisa López's** latest album, una canción titulada... (Прослушали последний альбом Лизы Лопес, песня называется...);
- подчинительный союз porque: No podemos hacer nada porque we don't have the power (Мы не можем ничего сделать потому, что у нас нет полномочий); Me tiene envidia **because** I'm better looking' then he is (Он мне завидует потому, что я лучше выгляжу);
- сочинительные союзы у или pero: They're still meeting at Ripley house every Thursday night y la gente se está juntando ahí (Они продолжают встречаться по четвергам в Ripley House, и там собираются все); Compran tickets en Saint Joseph's **and** you don't have to go (Они купят билеты в Saint Joseph's, и Вам не придется идти).

Spanglish на сегодняшний день является отличительной чертой разговорной речи испаноговорящего населения США.

Cubonics. Рассмотрим ситуацию с языком художественной литературы кубинских писателей, проживающих в настоящее время на территории США. Их число достаточно велико: Элисео Альберто Диего (премия Альфагуара 1998 г. за роман «Caracol Beach» («Караколь Бич», название знаменитого пляжа); Гильермо Кабрера Инфанте (премия Сервантеса за 1997 г.); Зоя Вальдес (финалистка премии Планета, 1996 г., за роман «Te di la vida entera» («Я отдала тебе всю свою жизнь»)¹. Как отмечает Б. Варела [Varela, 1992, с.138], сейчас в

¹ Также отметим следующих кубиноамериканских писателей: Дайну Чавиано «Fábulas de una abuela extraterrestre» («Басни иноземной бабушки»), 1987; «El hombre, la hembra y el hambre» (Мужчина, женщина и голод), 1998; Рейнальдо Аренаса, его последнее произведение «Antes de que anochezca» («Перед заходом солнца») было экранизировано и стало знаковым для всей кубинской диаспоры; Антонио Хосе Понте «Un seguidor de Montaigne mira la Habana» («Последователь Монтеня смотрит на Гавану»), 1995; «Cuentos de todas partes del imperio» («Байки со всех концов империи»), 2000; Каролину Гарсия Агилера «Bloody Secrets» («Кровавые секреты»), 1998; «A Miracle in Paradise: a Lupe Solano Mystery» («Чудо в раю: загадка Люпо Солано»), 1999; Роберто Г. Фернандеса «La vida es un special» («Жизнь — особая штучка»), 1981; «La montaña rusa» («Американские горки»), 1985; «Raining Blackwards» («Дождь наоборот»), 1988; «Holy Radishes» («Священные редиски»), 1995; Оскара Ихуэлоса «Mr. Ives' Christmas» («Рождество мистера Айвса»), 1995; Рикардо Пау-Льоса «Vereda Tropical» («Тропическая дорожка»), 1999; Фриду Долорес «Beautiful Señoritas and other Plays» (Красивые девушки и другие игры), 1991; Омара Торреса «Fallen Angel Sing» («Песнь падшего ангела»), 1991.

США популярны писатели-эмигранты первого поколения, уехавшие в США по собственному решению (*artistas exiliados por decisión*). Они получили образование и воспитание на Кубе и сохраняющие специфику кубинского национального варианта испанского языка. Им на смену приходит новое поколение *artistas exiliados por circunstancia* — эмигранты в силу обстоятельств, в книгах которых влияние английского заметно сильнее. Некоторые из молодых писателей, выбирая темы, связанные с Кубой, пишут на английском языке. Показательно, что из двух антологий, опубликованных в США в 1988 г., одна называется «*Veinte años de literatura cubanoamericana*» («Двадцать лет кубиноамериканской литературы»), а другая — «*Cuban-American Writers: Los Atrevidos*» («Кубиноамериканские писатели: поколение дерзких»).

В ситуации контакта языков фактор языкового давления, как выясняется, действует в двух направлениях: кубиноамериканцы, для которых испанский язык является символом этнического единства, отвечают встречным культурным давлением. Выступая на Втором международном конгрессе по испанскому языку (2001 г.), Р.Г. Фернандес, кубиноамериканский писатель, объяснил, что в своем романе «*Raining Backwards*» («Дождь наоборот», 1987) он специально создал второй уровень понимания текста путем дословного перевода идиоматических выражений и фразеологизмов с испанского языка на английский, чтобы только читатель-билингв смог понять смысл текста.

Рассмотрим несколько примеров из романа этого писателя [Fernandez, 2001]:

1. один из персонажей называет другого a piece of bread, созданным писателем по аналогии с испанским идиоматическим выражением *más bueno que el pan* (добрейшая душа);
2. название главы «*Good Night*» калькирует испанское выражение *La Nochebuena* (Рождество);
3. образец меню в ресторане *Friends of the Sea*:
 - *Shrimp at the little garlic* (исп. *camarones al ajillo*) — креветки в чесночном соусе;
 - *Pulp in its own ink* (исп. *pulpo en su tinta*) — осьминог в собственном соку;
 - *Tongue Fish at the oven* (исп. *lenguado al horno*) — запеченная камбала.

В 1997 г. подобные кальки, отражающие стремление кубинской диаспоры сохранить свои языковые традиции в ответ на политику

американского государства, направленную на ограничение коммуникативной сферы испанского языка, получило название *subonics*².

Рассмотрим еще несколько примеров, приведенных в таблице 1.

Таблица 1

Кубоникс

Испанская идиома	Кубоникс (Subonics)	Перевод на английский и русский языки
No me importa un pito	I don't care a whistle	I don't care at all Мне все равно
Me importa tres pepinos	I care three cucumbers	I don't care at all Мне все равно
Me sacaron el hígado	They took my liver out	I worked like a slave Я работал как негр
Me sacaron el kilo	They took the penny out of me	I worked like a slave Я работал как негр
Tú no pintas nada	You don't paint anything	This doesn't concern you Не твоё дело
Estás comiendo de lo que pica el pollo	You are eating what the chicken nibble	You're wasting your time in foolish things Ты теряешь время впустую
¡Te la comiste!	You ate it!	You did it great! You kicked it! Молодец!
Te estás metiendo en camisa de once varas	You are getting into an eleven yard shirt	You're getting into big trouble Будут неприятности!
Eramos pocos y parió Catana	We were few and Catana gave birth	There were a lot of people here, and then more showed up Беда на беду набежала

Таким образом, в условиях длительного контакта двух языковых систем и диалога двух культурно-мировоззренческих систем, реализация языковых единиц современного испанского языка на территории

² Этот термин впервые был употреблен в статье Л. Мартина «Hooked on Subonics» («На крючке subonics»), напечатанной в газете «The Miami Herald» 27 января 1997 г.

США характеризуется национально-культурной спецификой, которая, проявляясь на всех уровнях языковой системы, отражает особенности языковой картины мира жителей данного региона в данном времени, или хронотопе.

Источники

Аверинцев С.С. Предварительные заметки к изучению средневековой эстетики // Древнерусское искусство. Зарубежные связи. М.: Наука, 1975. С. 371–398.

Бахтин М.М. Формы времени и хронотопа в романе. Очерки по исторической поэтике // Бахтин М.М. Вопросы литературы и эстетики. М.: Художественная литература, 1975. С. 234–407.

Мухеева Н.Ф. Испанский язык и межкультурная коммуникация. Учебное пособие для учителей, преподавателей иностранных языков в контексте повышения квалификации в области культуроведения. М.: АПКИПРО, 2003.

Степанов Г.В. Типология языковых состояний и ситуаций в странах романской речи. М.: Наука, 1976..

Швейцер А.Д. К проблеме социальной дифференциации языка // Вопросы языкознания. 1982. № 5. С. 39–48.

Fernandez R.G. La subversion del ingles. Ponencia en el Segundo Congreso Internacional de la Lengua Española. Valladolid, 2001. URL: <<http://bit.ly/shtpX9>>.

Lipski J.M. La lengua española en los Estados Unidos: avanza a la vez que retrocede // Revista Española de Lingüística. 2004. No. 33. P. 231–260.

Varela B. El español cubano-americano. New York: Senda Nueva de Ediciones, 1992.

© Антонюк Е.В., 2011

ЯЗЫКОВАЯ КАРТИНА МИРА КАК ЧАСТЬ КОНЦЕПТУАЛЬНОЙ КАРТИНЫ МИРА

В статье языковая картина мира анализируется с точки зрения культурологии и лингвистики, которая, в свою очередь, формирует концептуальное окружение личности. Языковая картина мира отражает представления — концепты, которые обуславливают многочисленность и уникальность разных по своей структуре языков мира. В работе представлены интерпретации данного понятия с точки зрения культурологии, когнитивной науки, а также психолингвистики.

Ключевые слова: картина мира; языковая картина мира; концептуальная картина мира; концепты; восприятие; национальная специфика; языковые различия.

Человек как субъект познания является носителем определенной системы знаний, представлений, мнений об объективной действительности. Эта система в разных науках имеет свое название — картина мира (или концептуальная система мира, модель мира, образ мира) и рассматривается в разных аспектах.

Языковая картина мира — это отраженный средствами языка образ сознания, реальности, модель интегрального знания о концептуальной системе представлений, репрезентируемых языком. Языковую картину мира принято отграничивать от концептуальной, или когнитивной модели мира, которая является основой языкового воплощения, словесной концептуализации знаний человека о мире [Ладо, 1989, с. 46].

Языковую, или наивную картину мира так же принято интерпретировать как отражение обиходных, обывательских представлений о мире. Идея наивной модели мира состоит в следующем: в каждом

естественном языке отражается определенный способ восприятия мира, навязываемый в качестве обязательного всем носителям языка. Ю.Д. Апресян языковую картину мира называет наивной в том смысле, что научные определения и языковые толкования не всегда совпадают по объему и даже содержанию [Апресян, 1995, с. 357]. Концептуальная картина мира, или модель мира, в отличие от языковой, постоянно меняется, отражая результаты познавательной и социальной деятельности, но отдельные фрагменты языковой картины мира еще долго сохраняют пережиточные, реликтовые представления людей о мироздании.

Среди большого разброса мнений о сущности понятия языковая картина мира, бесспорным остается то, что языковое членение мира отличается у разных народов. В процессе деятельности в сознании человека возникает субъективное отражение существующего мира. Человек осваивает язык так же, как и окружающую действительность; при этом наряду с логической (понятийной) картиной мира возникает и языковая, которая не противоречит логической, но и не тождественна ей.

Р.И. Павилёнис использовал термин «концептуальная система» для обозначения понятийной картины мира. Концептуальная система формируется в процессе освоения индивидом мира, в ней находит свое отражение национальная духовная деятельность народа. Средством обнаружения содержания концептуальной системы является язык, который фиксирует специфические знания, характерные для данной общности.

Компонентом концептуальной системы, отражающим ее национальную специфику, является концепт (смысл) — когнитивная структура, то есть результат представления о фрагменте действительности. В концепте зафиксировано разного рода содержание — понятийное, вербальное, ассоциативное, культурологическое и др., поэтому межъязыковое сопоставление концептов способствует выявлению национального и интернационального компонентов в содержании концептуальной системы носителей различных языков. Ментальное различие определяется наличием специфических национальных концептов, входящих в культуру [Павилёнис, 1983, с. 286].

С.И. Драчёва рассматривает национальную специфику концептуальной картины мира. В силу универсальности способов познания окружающего мира содержание понятийного компонента у носителей разных языков будет иметь большое сходство. Кроме того, в целом

ядерные компоненты разнокультурных концептов в значительной степени совпадают, национальная же специфика проявляется на периферийных участках и в культурологическом компоненте концепта [Драчёва, 1997, с. 60–64].

Именно поэтому понятие концепта избирается в качестве базового при выявлении особенностей представления знаний у носителей различных языков и носителей двух языков (билингвов). Изучение национальной специфики фрагментов концептуальной системы, зависящей от особенностей деятельности ее носителей, культурных, географических и других, осуществляется на основе анализа определенных концептов.

Национальное своеобразие концептуальной системы определяется наличием тех или иных концептов, входящих в культуру. Совокупность таких концептов определяет своеобразие менталитета, а потому обнаружение их чрезвычайно важно не только для уяснения особенностей речепорождения, но и для установления особенности смыслообразования, что позволяет использовать полученные данные в социологии, политологии (этнической конфликтологии).

При межъязыковом сопоставлении концептов в их структуре обнаруживается устойчивое соотношение универсального и идиоэтнического компонентов, при этом понятийный компонент концепта, соотносимый носителями разных языков с одним и тем же фрагментом действительности, носит универсальный характер, а национально-культурная специфика проявляется в других составляющих.

Анализируя теорию концептуальной системы Р.И. Павилёниса, В.А. Пищальникова отмечает, что концепт включает в себя и психологическое значение и личностный смысл. [Пищальникова, 1992, с. 15]. Ядром этого образования является понятие, то есть обобщение предметов некоторого класса по их специфическим признакам. Существование интерсубъектной части в каждом компоненте концепта обеспечивает возможность коммуникации между носителями разных концептуальных систем.

«Усвоенные субъектом значения слов и других содержательных единиц языка включаются в соответствующий концепт системы в качестве одной из его составляющих и способны наряду с другими составляющими концепта (визуальными, слуховыми и прочими) представлять концепт в целом. Поэтому восприятие языкового знака актуализирует субъективную образную, понятийную, эмоциональную информацию, содержащуюся в концепте, и наоборот, любой вид такой

информации может быть ассоциирован со знаком» [Павилёнис, 1986, с. 380]. Смысл понимается как образующая сознания, объединяющая «визуальные, тактильные, слуховые, вкусовые, вербальные и другие возможные характеристики объекта» [Пищальникова, 1992, с. 12].

Таким образом, концептуальная картина мира это система информации об объектах, актуально и потенциально представленная в различной познавательной, практической деятельности индивида. Единицей информации такой системы является концепт, функция которого состоит в фиксации и актуализации понятийного, эмоционального, ассоциативного, вербального, культурологического и иного содержания объектов действительности, включенного в структуру концептуальной картины мира.

Проблема понимания должна рассматриваться прежде всего как проблема понимания мира субъектом на базе имеющейся у него концептуальной картины мира, которая объективируется и представляется в его деятельности.

Вопрос концептуализации мира языком при помощи слов очень важен. В свое время Р. Ладо, один из основоположников контрастивной лингвистики, заметил: «Существует иллюзия, свойственная порой даже образованным людям, будто значения одинаковы во всех языках и языки различаются только формой выражения этих значений. По сути же, значения, в которых классифицируется наш опыт, культурно детерминированы, так что они существенно варьируются от культуры к культуре» (цит. по: [Кубрякова, 2003, с. 34–35]). Варьируются не только значения, но и состав лексики. Специфика этого варьирования составляет существенную часть особенностей языковых картин мира.

Как уже было отмечено выше, восприятие окружающего мира отчасти зависит от культурно-национальных особенностей носителей конкретного языка. Поэтому с точки зрения этнологии, лингвокультурологии и других смежных областей наиболее интересным является установление причин расхождений в языковых картинах мира, а эти расхождения действительно существуют. Решение такого вопроса – это выход за пределы лингвистики и углубление в тайны познания мира другими народами. Существует огромное множество причин таких расхождений, но только несколько из них представляются видимыми, а потому – основными. Можно выделить три главнейших фактора, или причины языковых различий: природа, культура и познание. Рассмотрим эти факторы.

Первый фактор — природа: это, прежде всего внешние условия жизни людей, которые по-разному отражены в языках. Человек дает названия тем животным, местностям, растениям, которые ему известны, тому состоянию природы, которое он наблюдает. Природные условия диктуют языковому сознанию человека особенности восприятия, даже таких явлений, как ощущение цвета. Обозначение разновидностей цвета часто мотивируется семантическими признаками зрительного восприятия предметов окружающей природы. С тем или иным цветом ассоциируется конкретный природный объект. В разных языковых культурах закреплены собственные ассоциации, связанные с цветовыми обозначениями, которые и совпадают в чем-то, но и отличаются друг от друга [Апресян, 1995, с. 351].

Именно природа, в которой человек существует, изначально формирует в языке его мир ассоциативных представлений, отражающихся в языке метафорическими переносами значений, сравнениями, коннотациями.

Второй фактор — культура: «...Это то, что человек не получил от мира природы, а привнес, сделал, создал сам» [Ладо, 1989, с. 51]. Результаты материальной и духовной деятельности, социально-исторические, эстетические, моральные и другие нормы и ценности, которые отличают разные поколения и социальные общности, воплощаются в различных концептуальных и языковых представлениях о мире. Любая особенность культурной сферы фиксируется в языке. Также языковые различия могут обуславливаться национальными обрядами, обычаями, ритуалами, фольклорно-мифологическими представлениями, символикой. Культурные модели, концептуализированные в определенных наименованиях, распространяются по миру и становятся известны даже тем, кто не знаком с культурой того или иного народа. Этой проблеме в последнее время посвящается очень много специальных работ и исследований.

В отношении третьего фактора — познания следует сказать, что рациональные, чувственные и духовные способы мировосприятия отличают каждого человека. Способы осознания мира не идентичны для разных людей и разных народов. Об этом говорят различия результатов познавательной деятельности, которые находят свое выражение в специфике языковых представлений и особенностях языкового сознания разных народов. Важным показателем влияния познания на языковые различия является то, что В. фон Гумбольдт назвал «различными способами видения предметов» [Гумбольдт, 1984, с. 156].

Следует учесть: восприятие той или иной ситуации, того или иного объекта находится в прямой зависимости также и от субъекта, от его фоновых знаний, опыта, ожиданий, от того, где располагается он сам, что непосредственно находится в поле его зрения. Это, в свою очередь, дает возможность описывать одну и ту же ситуацию с разных точек зрения, перспектив, что, несомненно, расширяет представления о ней. Каким бы субъективным не был процесс «конструирования мира», он, тем не менее, самым непосредственным образом предполагает учет самых различных объективных аспектов ситуации, реального положения дел в мире; следствием же этого процесса является создание «субъективного образа объективного мира» [Гумбольдт, 1984, с. 158]

Исследуя когнитивные основания языковой номинации, Е.С. Кубрякова справедливо говорит о языковой картине мира как о структуре знаний о мире, тем самым дополнительно подчеркивая когнитивный характер этой ментальной сущности [Кубрякова, 2003, с. 35]. «Когнитивно-ориентированное исследование деривационных процессов позволяет уточнить не только специфику “картирования” мира в отдельно взятом языке, но и— при должном обобщении таких данных в типологическом плане — способствовать выведению некоторых общих положений о понимании человеком главных бытийных категорий, особенностей мироздания, закономерностей устройства мира, как в физическом аспекте человеческого бытия, так и в его социальной организации и во всей свойственной человеку системе его ценностей и нравственных, морально-этических оценок» [Драчёва, 1997, с. 336].

При оценке картины мира следует понимать, что это не отображение мира и не окно в мир; такая картина является интерпретацией человеком окружающего мира, способом его миропонимания. «Язык — отнюдь не простое зеркало мира, а потому фиксирует не только воспринятое, но и осмысленное, осознанное, интерпретированное человеком» [Драчёва, 1997, с. 95]. Это означает, что мир для человека — это не только то, что он воспринял посредством своих органов чувств. Напротив, более или менее значительную часть этого мира составляют субъективные результаты осуществленной человеком интерпретации воспринятого, поэтому говорить, что язык есть «зеркало мира», правомерно, однако это зеркало не идеально: оно представляет мир не непосредственно, а в субъективном познавательном преломлении сообщества людей.

Как видим, существует много интерпретаций понятия «языковая картина мира». Это обусловлено существующими расхождениями

в картинах мира разных языков, так как восприятие окружающего мира зависит от культурно-национальных особенностей носителей конкретного языка. Каждая из картин мира задает свое видение языка, поэтому очень важно различать понятия «научная (концептуальная) картина мира» и «языковая (наивная) картина мира».

Таким образом, можно констатировать, что на современном этапе развития лингвистики языковые модели мира становятся объектом описания и интерпретации в рамках комплекса наук о человеке. Картина мира любого языка рассматривается не только в контексте фольклора, мифологии, культуры, истории, обычаев и психологии данного народа, но и в контексте лингвистики.

Источники

Апресян Ю. Д. Избранные труды: в 2 т. Т. 2. Интегральное описание языка и системная лексикография. М.: Школа «Языки русской культуры», 1995.

Гумбольдт В.О. О различии строения человеческих языков и его влиянии на духовное развитие человечества // Гумбольдт В. Избранные труды по языкознанию. М., 1984. С. 156–180.

Драчёва С.И. Экспериментальное исследование вербального содержания этнической концептуальной системы // Текст: структура и функционирование. Вып. 2. Барнаул: Алтайский государственный университет, 1997. С. 60–64.

Кубрякова Е.С. Языковая картина мира как особый способ репрезентации образа мира в сознании человека // Вестник Чувашского государственного педагогического университета им. И.Я. Яковлева. 2003. № 4 (38). С. 2–12.

Ладо Р. Лингвистика поверх границ культур // Новое в зарубежной лингвистике. Вып. XXV: Контрастивная лингвистика. М.: Прогресс, 1989. С. 34–35.

Павилёнис Р.И. Понимание речи и философия языка // Новое в зарубежной лингвистике. Вып. XVII. М.: Прогресс, 1986. С. 380–388.

Павилёнис Р.И. Проблема смысла: современный логико-функциональный анализ языка. М.: Прогресс, 1983.

Пищальникова В.А. Проблема смысла художественного текста: Психоллингв. аспект Новосибирск : Изд-во Новосиб. ун-та, 1992.

© Бердникова Д.В., 2011

ЦВЕТООБОЗНАЧЕНИЯ ЧЕЛОВЕКА КАК ИНСТРУМЕНТ ПОЛИТИКИ: ОТРАЖЕНИЕ ОСНОВНЫХ ТЕНДЕНЦИЙ В НЕМЕЦКОЙ ЯЗЫКОВОЙ КАРТИНЕ МИРА

В данной статье рассматриваются значения цветов, выбранных партиями Германии для манифестации своих идей и идеалов.

Ключевые слова: *цветообозначения; политика; партия; метафоризация; символизация.*

Современная эпоха характеризуется активностью и динамичностью социальных и политических процессов, сложностью общественного развития. Эти процессы находят отражение в языке, который фиксирует новые факты, новые отношения в обществе, а также «является соучастником общественных преобразований, выражает и отражает их, влияет на них» [Шевелёва, 2001, с. 22]. Язык, кроме коммуникативной, имеет конститутивную функцию. Он может конституировать социальную действительность. «Язык, фиксируя и модулируя семантику социальных отношений, играет ключевую роль в социализации человека как на индивидуальном, так и групповом уровне» [Рахманин, 2001, с. 17]. Особое значение в отражении изменений в объективной реальности имеет цветовая лексика. Цветообозначения — антропоцентрические номинативные единицы, представляющие всестороннее изображение человека в языковой картине мира. Они отражают противоборство многих политических сил и тенденций в современном мире.

Использование лексики цветообозначений в обществе — сложный многоаспектный процесс. Применение цветообозначений как инструмента политики связано с одной из их ключевых функций —

воздействием. В борьбе за власть необходимы словесные манипуляции, поэтому политические течения используют всё новые цвета с целью политической пропаганды. На протяжении истории человечества различные цвета выступали в функции идентификатора дихотомии «мы — они», отражая разнообразные межгрупповые, национальные, классовые, партийные и другие отношения.

Цветовые обозначения используются с целью влияния на массовое сознание во все времена, применение их в политических целях имеет место в любой стране. Цвет с давних времен служит символом принадлежности одного человека к какой-то группе, партии, организации: *zu j-s Farbe schwören, j-s Farbe tragen* (быть убежденным приверженцем, сторонником кого-то, присягнуть на верность кому-то). Эмоционально-оценочная окраска наименований людей по их политической принадлежности характеризуется амбивалентностью, она может быть положительной или отрицательной в зависимости от политических убеждений говорящего.

Большое значение в характеристике общественно-политической роли человека имеет цветовая символика. Символы возникают на основе конкретного значения единицы языка — имени цвета, которое при символизации способно выражать абстрактные значения, реализуя один из способов переноса, метафорический или метонимический. Вторично-номинативное наименование групп людей и отдельных персон с помощью цветовых обозначений, употребляющихся с новым референциальным значением, происходит в соответствии с теми символическими значениями, которыми обладает каждый цвет.

В сфере политики символические значения цветов выходят на первый план особенно ярко, каждая политическая общность людей избирает определенный цвет в качестве символа, показателя своей идеологии. Отражая важнейшие общественно-политические явления, события, процессы, цветовые обозначения выполняют в языке существенную коммуникативную нагрузку, обозначая их символически. Возникновение цветовых обозначений обусловлено общеязыковой тенденцией к расширению образной системы, стремлению языка к выразительности, экспрессивности. С.Г. Стерлигов отмечает: «Потребность в выразительности и экспрессивности соотносится с накалом политической борьбы, острыми социальными проблемами, что находит выражение в выявлении политической символики в языке» [Стерлигов, 1985, с. 113].

В Германии каждая крупная партия имеет свой собственный символический цвет: SPD (Sozialdemokratische Partei Deutschlands — Социал-

демократическая партия Германии) — rot (красный); Die Linke/PDS (Partei des Demokratischen Sozialismus — Левая фракция, Партия демократического социализма) — rosa (розовый); Die Grünen (Партия зелёных) — grün (зеленый); CDU (Christlich Demokratische Union — Христианско-демократический союз), CSU (Christlich Soziale Union —, Христианско-социальный союз в Баварии) — schwarz (черный); NPD (Nationaldemokratische Partei Deutschlands — Национально-демократическая партия Германии) — braun (коричневый); FDP (Freie Demokratische Partei — Свободная демократическая партия) — gelb (желтый); Graue Panther/die Grauen (Серая пантера) — grau (серый).

Социал-демократическая партия Германии (SPD): символ ее идей — красный, активный цвет силы, энергии, импульса, уверенности в своей победе; этот цвет всегда выбирали самые мощные политические движения. Rot — старый цветовой символ, метонимически обозначающий всё что связано с революцией. Красное знамя — символ революционно-освободительной борьбы, символ крови борцов за свободу. Под красным знаменем проходили народные выступления уже в VIII веке — восстание «Краснознамённых», в XVI веке — Великая крестьянская война в Германии. Приверженцы партии SPD, активно поддерживающие контакты с международными рабочими движениями и организациями и борющиеся за демократию и социальный порядок в Германии, называются «красные» (наименование die Roten соответствует цвету знамени). Цветобозначение rot метонимически указывает на людей, склонных к социал-демократическим идеям: **Roter** = Sozialist, Sozialdemokrat, rot eingefärbt = sozialistisch, sozialdemokratisch (Красный = социалист, социал-демократ):

- «Sind Sie **Sozialdemokrat**?» «Jawohl!»... So setzte auseinander, dass das nicht gehe, weil dann alle die Arbeit niederlegen würden... Sie hatten Furcht vor **den Roten**, sogar auf die alten war kein Verlaß mehr [Mann, 1950, s. 92];
- In ihren Augen war es unverzeihlich und schandbar, **ein simpler Arbeiter zu sein**, in die Fabrik zu gehen, **ein Sozi zu sein, ein Roter, ein Knallroter sogar** ... puh! [Bredel, 1980, s. 22].

Наряду с существительным **die Roten** встречаются словосочетания rote Regierung (правительство красных), **rote Politik** (политик красных), имплицитные агентивность людей:

Die Würfel sind gefallen, SPD und Grüne dürfen für weitere vier Jahre Deutschland regieren... «Mit der rot-grünen Bundesregierung wurde viel erreicht»... Die Betreuung außerhalb des Elternhauses soll massiv ausgebaut werden. Hier wissen sich Grüne und Rote in Eintracht [Spectrum idea, 2002, s. 16].

Партия демократического социализма, или Левые (PDS) избрала в качестве символа своих политических идей цветообозначение rosa (розовый). Эта партия является последовательницей существовавшей в 1946–1989 гг. в Германской демократической республике (ГДР) Социалистической единой партии Германии (SED — Sozialistische Einheitspartei Deutschlands), пропагандировавшей заимствованную у СССР коммунистическую и социалистическую идеологию, символом которой является rot. Преобразовав эти идеи, PDS стремится к демократическому истолкованию социализма. По аналогии с тем, что розовый цвет является оттенком красного, «отклонением» от красного (rosa = von einem ganz blassen Rot — розовый = очень слабо выраженный красный цвет [Drosdowski, 1989]), переработавшая идеи «красных» левая партия PDS обозначается как rosa (розовый), а не как rot (красный): rosa = leicht sozialistisch beeinflusst (розовый = слегка находящийся под влиянием социалистов) [Küpper, 1990].

Партия «зеленых» (die Grünen): в связи с актуализацией экологических проблем (1970–1980-е гг.) политическую окраску приобретает прилагательное grün, получая значение «связанный с деятельностью партии “зеленых”» [Drosdowski, 1989]. Выбор зеленого цвета для названия партии, а также ее представителей — der/die Grüne(-n), то есть тех, чья деятельность направлена на защиту окружающей среды, обусловлен прочной ассоциацией оттенков зеленого с растительностью (и с природой вообще). В этом случае grün приобретает символическое значение «природа», «окружающая среда», поскольку оно позволяет представить абстрактное понятие через цвет, основная сфера распространения которого настолько хорошо известна, что «ассоциация с ним дает возможность очень четко представить и символизировать или абстрактное понятие, сделать его предельно наглядным, выразительным» [Похлѣбкин, 1994, с. 77]. Символика зеленого цвета стала базой для возникновения вторично-номинативного значения путем метафоризации цветового прилагательного и функционального переноса на основе общности выполняемых функций: grün = einer Partei angehörig, die besonders für den Umweltschutz eintritt — зеленый = относящийся к партии, выступающей за охрану окружающей среды» [Drosdowski, 1989]:

Die Bundesrepublik Deutschland, das machten der Kanzler und sein **grüner Außenminister Joschka Fischer** vergangenen Donnerstag im Bundestag so klar wie nie zuvor, versteht sich als vollwertiges Mitglied der globalen Allianz [Der Spiegel, 2001, s. 22] ;

Die von **den Grünen** forcierte Ökosteuer auf den Benzinpreis greift großen Familien, die meistens größere Autos fahren (müssen), auch noch zusätzlich in die Tasche [Spectrum idea, 2002, s. 16].

Христианско-демократический союз (CDU) и родственный ему **Христианско-социальный союз в Баварии (CSU)** ориентированы, главным образом, на католическую часть населения страны, их политика во многом определяется религиозными взглядами. Поскольку католические священники облачены в черные одежды, то полученное в результате метонимического переноса вторично-номинативное значение schwarz (католический) переходит во второ-вторичное наименование — «приверженец партии CDU / CSU».

Die Schwarzen wollen die neuen **Grünen** sein... **Die grüne Wende der schwarzen CDU** soll dabei als Rückbesinnung auf die christlich-konservativen Werte verstanden werden... Fragt sich nur, ob **die Schwarzen ihre grüne Wende** vor der Wahl auch entsprechend trendy machen können [Rützer, 2008].

Национально-демократическая партия Германии (NPD): цветообозначение **braun** используется как политический символ для всего, что связано с нацизмом. Развитие значения «националистический» происходит в период 1930–1940-х гг., когда фашистская идеология получает широкое распространение. **Die Braunen** — политическая партия, группа людей, отдельные персоны, близкие к фашизму, фашистской идеологии: **Brauner** = Faschist [Schönfeld, 1986]. Наименование **der Braune** является эвфемизмом, представляющим нечто внушающее страх (фашист, нацист) более безобидным способом. Развитие вторично-номинативного значения «фашистский», «националистический» у прилагательного **braun** обусловлено экстралингвистическими факторами: в основе данного семантического изменения лежит лингвистический прием метонимического переноса (цвет одежды — наименование лица):

NPD-Verbot: Braune dividieren **Schwarz-Rot** auseinander. Der Streit um ein neues NPD-Verbotsverfahren spaltet die große Koalition: SPD-Chef Kurt Beck ist dafür, CDU-Chefin und Kanzlerin Angela Merkel weiter dagegen. Beck sagte dem «Tagesspiegel am Sonntag»: «... Eine wehrhafte Demokratie müsse Flagge zeigen und mit ganzer Härte des

Gesetzes gegen **die braunen Demagogen** vorgehen» [FOCUS Online, 2007].

Цветообозначение **braun** в указанном вторично-номинативном значении оценивается как нечто отрицательное, неприятное, вероломное. Эта оценочная коннотация отмечена в словарных статьях в виде соответствующих помет: **braun** = nationalistisch (abwertend) [Drosdowski, 1989], **braun** = von der Farbe der Faschisten – gemein, hinterhältig, unangenehm [Schönfeld, 1986]. Эта отрицательная окраска поддерживается и ассоциациями, возникающими с коричневым цветом. Фрейд утверждал, что коричневый цвет ассоциируется с экскрементами (см.: [Тресиддер, 1999, с. 161]). Эти ассоциации являются толчком к возникновению такого метафорического наименования человека с резко отрицательным значением, как **braune Scheiße** (навоз):

• Stolberg-Mausbach: «Braune Scheiße» für Nazis. Antifaschist Stolberg / Aachen 11.08.2008 02:36. «**Braune Scheiße für die braune Scheiße**», rief ein empörter Mausbacher Bürger — bevor er dem “Info”-Stand **der Nazis** eine Schubkarre mit Schafsmist vor die Füße kippte — und das in Mausbach, einem Ortsteil der Kleinstadt Stolberg / Rheinland. In Stolberg stießen Nazis bisher auf relativ wenig Widerstand, ja sie sind zur Zeit sogar mit 3 Leuten — 2 NPDLern und 1 DVUler — im Stadtrat vertreten [Stolberger Zeitung, 2008].

Свободная Демократическая партия (FDP) избрала цветообозначение gelb (желтый) как символ изобилия, солнца, центра, достоинства. Через это цветообозначение FDP позиционирует себя как партия либеральных сил, которая в центр своей идеологии ставит обеспечение свободы человека во всех сферах его жизни:

• **Die schwarz-gelbe AKW-Neubau-truppe.** Niemand hat die Absicht Atomkraftwerke in Deutschland zu bauen, **beteuern** CDU / CSU und FDP.. Gruene.de präsentiert täglich ein neues Mitglied **der schwarz-gelben AKW-Neubau-truppe** [Eckpunkte... 2008].

Die Grauen — Senioren-Schutz-Bund «Graue Panther» (Серые пантеры) выступает за интересы пожилых людей. Ее цели — преодоление изолированности пожилых, охрана их человеческого достоинства, улучшение их финансового благосостояния, предотвращение насильственного их отправления в дома престарелых. Избрание цветообозначения **grau** (серый) для создания образного представления сущности и главных задач партии продиктовано тем, что в мировой символике «серый цвет связывается с мудростью зрелого возраста» [Тресиддер, 1999, с. 332]. В последние 10 лет **die Grauen** репрезентируют себя как

«партия поколений» (Generationspartei), включающая в себя молодежную организацию под названием **Jung und Grau (Kurzbezeichnung JunG)** с девизом «**Jung und Alt gemeinsam**»:

- **DIE GRAUEN — Graue Panther...** Gegründet wurde sie von der damaligen Bundestagsabgeordneten **Trude Unruh** ... 2006 erzielten **die GRAUEN** bei der Wahl in Berlin mit 3,8% das beste Ergebnis ihrer Geschichte bei einer Landtagswahl [Wikipedia-1].

Цветобозначения при номинации политических тенденций и самих политических деятелей служат экономии языкового кода. Составные единицы цветобозначений для характеристики людей являются чрезвычайно экономными структурами, имплицитно представляющими не только принадлежность человека к той или иной партии, коалиции, но и характер ее политической идеологии, аксиологическую и эмоциональную сущности. Например, словосочетание **Schwarz-Gelbe Koalition** (kurz: **Schwarz-Gelb**) можно рассматривать как свернутое, находящееся в латентном состоянии высказывание: **Schwarz-Gelbe Koalition** = Regierungskoalition in Deutschland zwischen CDU / CSU (**schwarz**) und FDP (**gelb**), die als konservativ-liberal (auch christlich-liberal) oder als bürgerliche Mehrheit bezeichnet wird [Wikipedia-2].

Двадцатый век прошел в войнах, революциях и политической борьбе. И теперь эти процессы не менее активны. Язык и борьба за власть всегда тесно взаимодействуют. Цветобозначения приобретают в сфере политической борьбы идеологически нагруженный компонент. Цветобозначения могут содержать различную окраску при употреблении их представителями тех или иных политических взглядов. Так, совершенно противоположную окраску имели термины **die Roten** (красные) и **die Weißen** (белые) в гражданской войне в России. Эмоционально-оценочная окраска и значение этих терминов зависели от политических убеждений говорящего. Семантико-идеологическая оппозиция **белый — красный** в России стала основой для использования немецких прилагательных **weiß** и **rot**, а также существительных **der (die) Weiße** и **der (die) Rote** во вторично-номинативных значениях «капиталистический», «реакционный» и «революционный», «большевистский»:

- **Der Weiße** = Reaktionär, der im russischen Bürgerkrieg nach der Oktoberrevolution auf seiten der «**Weißen**» gegen die Bolschewiki («**die Roten**») kämpfte [Drosdowski, 1989].

Семантический механизм приобретения прилагательными **weiß** и **rot** новых значений основан на двух взаимосвязанных процессах — ме-

тафоризации и символизации: в языке политики красный цвет символизирует революцию, а белый является символом абсолютной монархии, реакционных сил, белый как цвет сторонников законного правопорядка противопоставляется красному — цвету восставшего народа.

Цветовые обозначения в качестве политической лексики используются всеми политическими режимами, их применение в политических целях имеет место в любой стране. Политическое развитие современного периода вносит новые цвета в язык политики. Например, недавнее противостояние противоборствующих политических сил в современной Украине известно как борьба между «оранжевыми» (**die Orangenen**) и «синими» (**die Blauen**). Избрание именно этих цветоименований для пропаганды своих политических идей заимствовано из общемировой символики данных цветов: оранжевый вызывает ощущение тепла, это цвет радости, счастья, удачи, символ жизни, синий вызывает ощущение холода, в геральдике — это цвет честности, верности, символ добра и целомудрия; **оранжевый** — цвет близости, **синий** — цвет дали. В дни **Оранжевой революции** представители противоборствующих сил явились на телевизионную дуэль в атрибутах тех цветов, которые символизируют их политические взгляды:

TV-Duell von Juschenko und Janukowitsch... Juschenko kam zum Duell in einem dunklen Anzug, weißem Hemd, **in orangenen Krawatte**, Janukowitsch — auch in einem dunklen Anzug, einem weißen Hemd und **blauer Krawatte**... Juschenko: «...Ich liebe, werte Freunde, **alle, diejenigen mit orangen und mit blauen Farben! Orange — das ist die Farbe des Sieges, weil sogar als der Donezker «Schachtar» die orange Uniform anzog, fing er an zu siegen**... Aber, ich will Sie jetzt eines fragen — sind Sie jetzt bereit, wie ein konsequenter Politiker, in die Augen des Volkes schauen und um Verzeihung zu bitten dafür, dass Sie sie «Böcke» und dann noch «**orange Ratten**» nannten?» ... Janukowitsch: «Was soll ich darauf antworten, dass es «**orangene Ratten**» sind, oder wie?» [Pravda... 2004].

Взаимосвязи между языком и обществом очень тесны: язык влияет на человека, способен изменить сознание человека, активно воздействуя на него, работая на воссоздание и (или) построение картины мира каждого отдельного человека и целой нации. При исследовании отражения в языке главных политических тенденций наибольший интерес привлекается к лексике цветовых обозначений, способной ярко манифестировать самые актуальные социальные изменения, поскольку оценки, нормы, установки человека в значительной степени связаны

с цветом, поскольку цвет является одним из важнейших средств эмоционального воздействия на массовое сознание.

ИСТОЧНИКИ

Похлёбкин В.В. Словарь международной символики и эмблематики. М.: Международные отношения, 1994.

Рахманин В.С. Социальные проблемы языка в современном мире // Рахманин В.С. Эссе о социальной власти языка. Воронеж: Воронежский государственный университет, 2001. С. 13–20.

Стерлигов С.Г. Политическая символика в немецком языке (к проблеме вторичной номинации) // Стерлигов С.Г. Словообразование и проблемы номинации в германских языках. Горький, 1985. С. 107–114.

Тресиддер Дж. Словарь символов / пер. с англ. С. Палько. М.: ФАИР-ПРЕСС, 1999.

Шевелёва Г.И. О социальной обусловленности лексических инноваций современного немецкого языка // Шевелёва Г.И. Социальная власть языка. Воронеж: Воронежский государственный университет, 2001. С. 22–29.

Bredel W. Die Väter. Berlin; Weimar: Aufbau-Verlag, 1980.

Der Spiegel: Krieg der Welten. 2001. No. № 42.

Drosdowski G. Deutsches Universalwörterbuch. Mannheim; Wien; Zürich: Dudenverlag, 1989.

Eckpunkte der Bayerischen Energiepolitik. Die schwarz-gelbe AKW-Neubau-truppe / Eckpunkte der Bayerischen Energiepolitik, Juni 2008. URL: <<http://www.gruene.de/cms/themen/rubrik/13/13269.aktuelles.htm>>.

FOCUS Online. NPD-Verbot: Braune dividieren Schwarz-Rot auseinander. URL: <http://www.focus.de/politik/deutschland/npd-verbot_aid_130560.html>.

Küpper H. Wörterbuch der deutschen Umgangssprache. Stuttgart: Ernst Klett Verlag, 1990.

Mann H. Der Untertan. Moskau: Verlag für fremdsprachige Literatur, 1950.

PRAVDA. TV-Duell von Juschenko und Janukowitsch. URL: <<http://www2.pravda.com.ua/archive/2004/december/20/debaty.shtml>>.

Rützer F. Die Schwarzen wollen die neuen Grünen sein. 2008. URL: <<http://www.heise.de/tp/blogs/2/109597>>.

Schönfeld E. Abgefahren — eingefahren: Ein Wörterbuch der Jugend- und Knastsprache / Europäisches Übersetzer-Kollegium. Straelener Manuskripte Verlag, 1986. Spektrum idea. 2002. No. 40.

Stolberger Zeitung. Stolberg-Mausbach: «Braune Scheiße» für Nazis // Stolberger Zeitung. Druckausgabe 11.08.2008. URL: <<http://de.indymedia.org/2008/08/224283.shtml>>.

Wikipedia-1. Die Grauen — Graue Panther // Freie Enzyklopädie Wikipedia. URL: <http://de.wikipedia.org/wiki/Die_Grauen_-_Graue_Panther>.

Wikipedia-2. Schwarz-Gelbe Koalition // Freie Enzyklopädie Wikipedia. URL: <http://de.wikipedia.org/wiki/Schwarz-Gelbe_Koalition>.

О НЕКОТОРЫХ ОСОБЕННОСТЯХ ЯЗЫКОВОЙ КАРТИНЫ МИРА ИТАЛИИ И СПОСОБАХ ЕЕ ОСВОЕНИЯ: «РОЛЕВАЯ ИГРА» КАК МОДЕЛЬ МЕЖКУЛЬТУР- НОЙ КОММУНИКАЦИИ

В данной статье описывается понятие «языковая картина мира» и способы ознакомления с нею: обнаружение сходств и различий в итальянской и русской языковых картинах мира. Сходства — это лишь видимость. Существует большой пласт лексики в обоих языках, который обозначается как «ложные друзья переводчика». Для ознакомления с чужой языковой картиной мира считается целесообразным организовать ролевые игры.

Ключевые слова: картина мира; языковая картина мира; язык; «ложные друзья переводчика»; ролевая игра.

Языковая картина мира — это исторически сложившаяся в обыденном сознании данного языкового коллектива и отраженная в языке совокупность представлений о мире. Понятие «языковая картина мира» восходит к идеям В. фон Гумбольдта и неогумбольдтианцев (В. Вайсгербера, который ввел сам этот термин в науку, и др.). Оно, в частности, вырисовывается по таким выдержкам из работ Э. Сепира: «Мир языковых форм, взятый в пределах данного языка, есть завершенная система обозначения... Переход от одного языка к другому психологически подобен переходу от одной геометрической системы отсчета к другой» [Сепир, 1993, с. 252]; «Каждый язык обладает законченной в своем роде и психологически удовлетворительной формальной ориентацией, но эта ориентация залегает глубоко в подсознании носителей языка» [Сепир, 1993, с. 254].

Язык отражает систему взглядов и восприятий, своего рода философию его носителей. Взаимодействие языка и жизни общества обоюдонаправленное: наша жизнь влияет на наш язык, а язык — на нашу жизнь, на то, как мы воспринимаем мир. Язык — это инструмент разговора о мире, поэтому он вынужден отражать и картину этого мира. У каждой нации картина мира своя, поэтому и в каждом языке воспроизводится она по-своему.

Среди новшеств русского языка, демонстрирующих и изменения картины мира, можно назвать и возникновение таких слов, как «успешный человек», «месседж», «креативный», «креативщик».

Нужно отметить, что не все ученые признают существование языковой картины мира. К примеру, доктор филологических наук, директор Института лингвистики РГГУ, автор книги «Русский язык на грани нервного срыва», Максим Кронгауз утверждает, что «сама идея языковой картины мира очень красива и хороша, но она немного преувеличена... не существует единой непротиворечивой картины мира, соответствующей языку. В языке окаменевают разные периоды развития языка и общества. Поэтому сказать, что язык отражает одну картину мира, на мой взгляд, нельзя» [Третий лингвистический взрыв... 2010, с. 4].

В задачу обучения иностранному языку входит не только изучение лексики, грамматики, фразеологии иностранного языка, но и знакомство и постепенное освоение особенностей восприятия окружающей действительности нации, язык которой изучается. При этом следует учитывать тот факт, что языковая картина мира находится в постоянном изменении — с появлением новых и исчезновением старых реалий, да и просто в связи с развитием такого живого организма, как язык.

В ходе обучения иностранному языку важно объяснить студенту наличие этой иной, чужой языковой картины мира. При изучении чуждой нам языковой картины мира следует учитывать и сочетать два пути движения, два подхода к пониманию межкультурной коммуникации. Первый путь — это поиск явлений и реалий, близких нашей языковой картине, то есть в этом случае акцент делается на сходстве культур. Второй путь — это исследование новых для нас, непонятных, несоответствующих, не имеющих аналогов в нашем языке явлений, то есть акцент делается на различии культур. Первый путь помогает быстрее освоить иностранный язык, так как требует от обучаемого лишь «наложения» модели иностранного языка на модель своего родного

языка. Близость языковых моделей при этом объясняется наличием языковых универсалий, или универсальных категорий. Второй путь открывает обучаемому новые горизонты, выявляет и активизирует у студента новые представления.

При этом нужно учитывать: зачастую внешнее сходство языковых картин мира таит за собой скрытые различия, что приводит к появлению так называемых ложных друзей *переводчика*, то есть к неверному восприятию слов, конструкций, внешне похожих на существующие в родном языке, но на деле отличающиеся либо частично, либо полностью. Наличие таких конструкций и слов являет собой промежуточный уровень, «прослойку» между сходствами и различиями в языковых картинах мира.

Отметим отличие в обучении итальянскому языку от, скажем, обучения английскому. По большей части английский язык начинает изучаться в детстве, когда языковая картина мира родного языка еще не сформирована полностью. Итальянский язык начинают осваивать, чаще всего, когда уже есть опыт изучения иностранных языков, то есть обучаемый знаком с фактом наличия чуждых ему языковых картин мира, когда человек имеет примеры и своей, и изученной чужой языковой системы. Такой предварительный опыт в чем-то облегчает педагогическую задачу преподавателя итальянского языка.

Но зачастую приходится объяснять обучаемому, что языковые картина мира делятся не на собственную и «все остальные», каждый язык порождает свою языковую картину. Ознакомление с итальянским языком нередко ведется в сопоставлении не только с русским, но и ранее изученными иностранными языками. Только так вычленяются специфические объекты итальянской языковой картины мира.

Итак, путь ознакомления обучаемого с чужой языковой картиной мира идет через констатацию сходств чужой и родной языковых картин к поиску различий и выявлению важной «прослойки» — внешне схожих, но демонстрирующих языковые различия «ложных друзей переводчика».

Минуя существенный пласт сходств русской и итальянской языковых картин мира, отметим несколько элементов их различий и примеров ложной близости языковых картин.

К примеру, начинающему изучать итальянский язык кажется интересным и забавным, что у итальянцев не принято желать «Доброе утро», они обходятся словосочетанием «Добрый день» («Buongiorno») (и утром, в том числе) и в начале, и в конце разговора. Такой языковой

факт обычно вызывает ироническую реакцию у студентов: итальянцы, мол, встают очень поздно, когда уже наступил день. Однако объясняется это различие очень просто: границы между временем суток не совпадают в представлении носителей разных языков. Так, русский язык располагает средствами для весьма детализированного обозначения первой части суток: *утром, поутру, с утра, под утро, к утру, утречком, с утречка, с утреча* и т. д., чего нет, в частности, в итальянском языке.

Несоответствие представлений о разделении суток на части проявляется и в наличии в западноевропейских языках слов, с трудом переводимых на русский язык: итал. *pomeriggio*, франц. *après-midi*, англ. *afternoon*. В некоторых контекстах это слово может быть переведено как после полудня, послеполуденный; в других наиболее близким переводным эквивалентом является слово день. Так, итальянской фразе «*Ci vediamo domani nel pomeriggio*» соответствует «Давай встретимся завтра днем».

Другой небольшой пример касается географических представлений итальянцев: привычные нам географические расположения «на юге» и «на севере» они заменяют понятиями «внизу» (*giù*) и «вверху» (*su*), что иногда порождает двусмысленность высказываний: «что-то произошло внизу» может означать как более низкий этаж здания, так и юг, Южное полушарие в целом.

Причин появления «ложных друзей переводчика» множество, одна из них — наличие заимствованных слов, которые всегда при переходе из одного языка либо меняют, либо частично видоизменяют значение, порой искажая его.

В качестве примера приведем несколько лексических единиц итальянского языка, демонстрирующих разницу смысла при фонетическом сходстве с лексическими единицами русского языка [Gebert, 2006, p. 222]:

- «лауреат» (от лат. *laureatus* — увенчанный лавровым венком) в итальянском языке (*laureato*) означает «выпускник университета», «дипломированный специалист»; в русском языке это «человек, удостоенный премии за заслуги»;
- итальянскому слову *giornale* соответствует не запрашивающийся «журнал», а «газета»;
- русскому слова «рука» соответствуют итальянские как *mano* («кисть»), так и *braccio* («рука от плеча до кисти»);
- «масло» — это и *olio* («оливковое масло»), и *burro* («сливочное масло»);.

- «стипендия» в русском языке означает пособие для студентов, аспирантов; в итальянском языке *stipendio* — это заработная плата;
- русское слово «камера» имеет полный фонетический аналог и в итальянском языке, только *camera* с итальянского языка переводится и как «комната», и как любое помещение, не имеет специфической коннотации «помещения специального назначения»;
- на итальянский язык невозможно перевести, к примеру, наше «мне не спится» или «мне грустно».

Не следует забывать, что и русская языковая картина мира представляет определенную сложность для освоения иностранцами. В отечественной науке анализом лингвоспецифических концептов русского языка в межкультурной перспективе занимались Ю.Д. Апресян, Н.Д. Арутюнова, А. Вежицкая, А.А. Зализняк, И.Б. Левонтина, Е.В. Рахилина, Е.В. Урысон, А.Д. Шмелёв, Е.С. Яковлева и другие ученые (см.: [Яковлева, 1994; Шмелёв, 1997; Зализняк, 2000]). В качестве примера специфики русской языковой картины мира приведем слова, которые либо плохо переводятся на другие языки, либо переводной эквивалент вообще отсутствует (как, например, для русских слов *тоска, надрыв, авось, небось, неприкаянный, задушевность, совестно, обидно, неудобно*; одной из основных идейных составляющих русской языковой картины мира является представление о *непредсказуемости мира*: человек не может ни предвидеть будущее, ни повлиять на него). Языковая картина мира подразумевает и наличие основных, базисных понятий для языка. Так, А. Вержбицкая (автор теории о существовании у каждого этноса своих «ключевых слов») в русском этносе выделяла понятие «души» [Вержбицкая, 1993].

Итак, задача преподавателя иностранного языка видится в демонстрации студенту как сходства языковых картин мира изучаемого языка и родного, так и различий; и, что очень важно, следует сразу оговаривать внешнее сходство картин мира, являющееся лишь скрытым различием («ложные друзья переводчика»).

В роли **способа** освоения чужой языковой картины мира предлагается изучение актуальных публицистических текстов на темы, важные как для родной картины мира, так и для картины мира изучаемого языка. На анализе сходств и различий видения этих тем появится возможность выделить сходства и различия языковых картин мира.

Предлагаемый далее метод был апробирован на групповых занятиях по итальянскому языку на старших курсах путем разбора текстов

по актуальной как для Италии, так и для России теме о реформе высшего образования.

Материалом служили статьи последних лет У. Эко, современного итальянского философа, писателя, крупнейшего специалиста в медиавистике и публициста.

В качестве способа погружения в чужую языковую картину мира была выбрана **ролевая игра**, которая представляла собой дискуссию, напоминающую (ходом, ведением и распределением ролей) некоторые ток-шоу. Целью дискуссии было сравнение систем высшего образования в России и в Италии. Студентам были предложены «роли»: одна подгруппа делала презентацию на тему «Высшее образование в России», другая — «Высшее образование в Италии»; ряд студентов выступал в качестве «групп поддержки»; некоторые студенты задавали вопросы «из зала»; в итоге один-два студента, назначенные «экспертами», выносили «вердикт» и обозначали сложившиеся в ходе дискуссии выводы. В качестве параметров сравнения были выдвинуты продолжительность обучения в вузе России и Италии, обязательность и (или) необязательность посещения занятий, плюсы и минусы бакалавриата (*laurea breve*) и др. Преимущества подхода к дискуссии с позиций межкультурных сходств и различий именно в тематике изучения систем высшего образования двух стран видятся в том, что студенты прекрасно знают особенности и «подводные камни» этого вопроса в родной стране, поэтому им легко и интересно было вычленять их в стране изучаемого языка.

Итак, в качестве способа освоения чужой языковой картины мира предлагается внедрение «ролевых игр», способствующих абстрагированию студентов от норм своей действительности. А в качестве материала для подобных игр-дискуссий предлагаются свежие публицистические работы представителей изучаемой культуры.

«Диалог культур» и стремление проникнуть в чужую (не только языковую) картину мира проявляется, в частности, в том, что одна из последних статей на итальянском языке о «языковой картине мира» (автор Л. Гебер) [Gebert, 2006] апеллирует именно к русским источникам, к работе Льва Гумилева¹ 2005 г.

¹ Для своих итальянских читателей Л. Гебер поясняет, что это сын Николая Гумилева и Анны Ахматовой.

Источники

Вежбицкая А. Семантика, культура и познание: общечеловеческие понятия в культурораспецифических контекстах // THESIS. Вып. 3. 1993 С. 185–206.

Зализняк А.А. О семантике шепетильности («обидно», «совестно» и «неудобно» на фоне русской языковой картины мира) // Логический анализ языка. Языки этики. М.: Языки русской культуры, 2000. С. 101–118.

Сепир Э. Избранные труды по языкознанию и культурологии. М.: Прогресс, 1993.

Третий лингвистический взрыв. Предварительные итоги // Культура. 2010. № 3 (28 января — 3 февраля). С. 4.

Шмелёв А.Д. Лексический состав русского языка как отражение «русской души» // Зализняк А.А., Левонтина И.Б., Шмелев А.Д. Ключевые идеи русской языковой картины мира. М.: Языки славянской культуры, 2005. С. 31–32.

Яковлева Е.С. Фрагменты русской языковой картины мира (Модели пространства, времени и восприятия). М.: Гнозис, 1994.

Gebert Lucyna. Immagine linguistica del mondo e carattere nazionale nella lingua. A proposito di alcune recenti pubblicazioni // Studi Slavistici. 2006. Iss. 3 P. 217–243. URL: <<http://ejour-fup.unifi.it/index.php/ss/article/viewFile/2136/2057>>.

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБЩЕНИЕ НА ИНОСТРАННОМ ЯЗЫКЕ НА ПРИМЕРЕ ИСПАНСКОГО ЯЗЫКА

В данной статье исследуется концепция коммуникативного подхода, которая сегодня является доминирующей в практике преподавания иностранного языка.

Автор рассматривает методiku взаимосвязанного обучения видам речевой деятельности, получившую в последнее время широкое распространение в практике преподавания иностранного языка студентам неязыковых специальностей, которая предполагает одновременное формирование умений и навыков в каждом из видов речевой деятельности, осуществляемое в определенном последовательно-временном соотношении на основе общего языкового материала.

Ключевые слова: коммуникативный подход; межкультурная коммуникация; формы профессиональной коммуникации; взаимосвязанное обучение видам речевой деятельности.

Концепция коммуникативного подхода, признанная сегодня доминирующей в практике преподавания, становится все более востребованной в условиях нового информационного пространства и расширения межличностных и межкультурных связей на всех уровнях взаимодействия, что вносит качественные изменения в содержание предмета обучения. Такие формы межкультурной профессиональной коммуникации, как ведение переписки, деловые беседы по телефону, совещания и пресс-конференции, переговоры и презентации товаров и услуг, а также повседневное общение с иностранными коллегами, требуют серьезной специальной подготовки. Если формирование профессиональной коммуникативной компетенции у студентов старших курсов, как правило, рассматривается как способность и готовность

использовать приобретенные языковые навыки в ситуациях, специально смоделированных для этой цели, то в условиях реального иноязычного профессионального общения, когда коммуникативные успехи или неудачи ее участников напрямую связаны с реальными деловыми результатами, коммуникативная компетентность является важнейшим требованием профессионального диалога. Таким образом, для успешного сотрудничества необходимо как свободное владение иностранным языком, так и глубокое понимание культурной обусловленности различных форм профессиональной коммуникации, делового протокола, организационного поведения.

Как в экономическом вузе может вестись подготовка выпускников к профессиональной деятельности в условиях постоянного межкультурного взаимодействия?

Методика взаимосвязанного обучения видам речевой деятельности, которая получила в последнее время широкое распространение в практике преподавания иностранного языка студентам неязыковых специальностей, предполагает одновременное формирование умений и навыков в каждом из видов речевой деятельности (РД), осуществляемое в определенном последовательно-временном соотношении на основе общего языкового материала [Marco Com n... Martin Peris, 1993].

С точки зрения коммуникативного подхода объектом обучения должна быть речевая деятельность в таких ее видах, как говорение, слушание, чтение и письмо, что подразумевает следующее: каждое из этих речевых умений развивается одновременно с другими и способствует овладению ими.

Однако до сих пор нет единого мнения о том, какая последовательность обучения навыкам видов речевой деятельности является наиболее эффективной. Сторонники различных направлений в методике неодинаково представляют себе оптимальный путь обучения говорению, аудированию, чтению и письму. Абсолютное большинство авторов рекомендует начинать обучение с устной речи (аудирование и говорение) с последующим переходом к чтению (реже — к письму) [Melero, 2000; Richard et al., 2008]. Значительно меньше работ посвящено обоснованию другого пути: от письменной речи (письмо и чтение) к устной [Неманова, 1985; Юрьева, 1999; Галкина, 2002].

С нашей точки зрения данные виды речевой деятельности не являются обособленными. Мы полностью согласны с учеными, утверждающими, что виды РД взаимодействуют друг с другом в про-

цессе общения, а также имеют общую психологическую основу. Это подтверждают многочисленные лингвистические и психологические исследования устных и письменных форм коммуникации [Жинкин, 1982; Взаимосвязанное обучение... в неязыковом вузе 1985; Взаимосвязанное обучение... 1985; Филмор, 1988; Юрьева, 1999; Галкина, 2002; Melero, 2000; Richard et al., 2008].

Подобное взаимосвязанное обучение не исключает того, что для более эффективной организации учебного процесса может быть определена та или иная последовательность в работе над видами РД в рамках занятия, цикла занятий, этапа обучения. Экспериментально подтвердилась гипотеза, согласно которой взаимосвязанное одновременное обучение видам РД дает большее качественное улучшение в каждом из этих видов по сравнению с раздельным обучением. Выяснилось, что схема взаимосвязанного обучения повышает мотивированность учащихся и улучшает показатели по всем видам РД.

В соответствии с экспериментальными данными, полученными в ходе различных исследований в нефилологических вузах, чтению следует уделять около 15% учебного времени, говорению — 40–45%, аудированию — 40–45%, письму — около 5% [Зимняя, Неманова, 1988; Юрьева, 1999; Галкина, 2002].

Такое распределение времени, полученное в результате экспериментов, свидетельствует о том, что это один из реальных внутренних источников интенсификации обучения иностранному языку. Вместе с тем следует отметить, что распределение времени и последовательность видов РД не могут быть универсальными, они обусловлены целями и задачами обучения, особенностями вуза, исходным уровнем знаний учащихся и другими обстоятельствами.

Так, например, для первого этапа вузовского обучения целесообразным считается начальное доминирование рецептивных видов РД. Это определяется тем, что рецепция относится к более легкой для обучающегося работой опознающего уровня памяти. По мнению психологов, опознавание легче, поскольку для него достаточно знать несколько признаков структуры, а для воспроизведения необходима также и способность к реализации всех ее признаков.

В свою очередь, говорение возможно благодаря наличию в памяти репродуцируемых звукомоторных образов языковых явлений. Поэтому при усвоении языковых единиц пассивного минимума необходимо создавать зрительно-моторно-слуховые связи, то есть ас-

социации между зрительной, моторной и звуковой структурой слов и грамматических форм.

Таким образом, мы еще раз убеждаемся в том, что основой взаимосвязанного обучения различным видам РД является коммуникативный подход, способствующий формированию коммуникативной компетенции, то есть адекватности речевого поведения в определенной ситуации общения. В методическом плане правильное пользование языковым материалом в устной речи требует, чтобы студенты знали, с одной стороны, семантические границы языковой единицы, а с другой — ее сочетаемость с другими единицами или ее наполняемость. Во втором случае необходимо понимание того, какие именно языковые средства нужны для реализации акта общения в конкретной ситуации. Одной из важнейших причин неумения употреблять в речи известную языковую единицу является отсутствие навыков ее быстрого соотнесения с возникающей ситуацией. Поэтому, на наш взгляд, при взаимосвязанном обучении, направленном на формирование четырех основных видов РД, должен быть также общий языковой материал. Под общим языковым материалом при взаимосвязанном обучении мы понимаем специально отобранный и организованный лексико-грамматический учебный материал. В лексике это опорные слова и сочетания, которые служат смысловыми вехами в раскрытии той или иной ситуации, микротемы или темы, в грамматике — наиболее важные грамматические единицы в синтаксисе, морфологии и словообразовании. Их знание необходимо как для понимания при чтении и аудировании, так и для порождения собственного высказывания в говорении и письме. Этот материал должен быть регламентирован и специально организован преподавателем, закреплён упражнениями и внесён во все виды речевой деятельности, то есть в тексты для аудирования и чтения, письменные и устные сообщения студентов.

Практика доказывает необходимость таких способов организации, презентации и интерпретации языковых средств, которые будут восприниматься студентами как взаимосвязанные элементы единой системы, охватывающей все виды речевой деятельности.

Таким образом, распределение времени и последовательность этапов и взаимодействие видов РД рассматриваются в психологии и практике обучения иностранным языкам студентов неязыковых специальностей как неперенные условия и резерв повышения эффективности учебного процесса и формирования коммуникативно-познавательной деятельности у студентов.

Источники

Взаимосвязанное обучение видам речевой деятельности в неязыковом вузе. Краснодар: Куб.ТУ, 1985.

Взаимосвязанное обучение видам речевой деятельности. М.: Русский язык, 1985.

Галкина Г.Н. О некоторых особенностях профессионального общения (на материале анкетного опроса студентов экономической специальности) // Обновление города через образование. Тезисы докладов Третьей международной конференции. СПб: СПбГУ, 2002. С. 24–32.

Жинкин Н.И. Речь как проводник информации. М.: Наука, 1982.

Зимняя И.А., Неманова Р.П. Взаимосвязанное обучение видам речевой деятельности: проблемы и перспективы. Саратов: СТУ, 1988.

Неманова Р.П. Содержание взаимосвязанного обучения видам речевой деятельности. М.: Русский язык, 1985.

Филмор Ч. Фреймы и семантика понимания // Новое в зарубежной лингвистике. Вып. XXIII. М.: Прогресс, 1988. С. 52–90.

Юрьева Л.П. О взаимосвязанном обучении видам речевой деятельности // Проблемы филологии и методики преподавания иностранных языков. Вып. 3. СПб.: СПбГУЭФ, 1999. С. 74–84.

Marco Común Europeo de Referencia. URL: <<http://cvc.cervantes.es/obref/marco/indice.htm>>.

Martin Peris E. El perfil del profesor de español como lengua extranjera: necesidades y tendencias // Didáctica del español como lengua extranjera. 1993. No. 1. P. 219–226.

Melero P. Métodos y enfoques en la enseñanza/aprendizaje del español como lengua extranjera. Madrid, Edelsa, 2000.

Richard J. et al. Estrategias de reflexión sobre la enseñanza de idiomas. Madrid: Edinumen, 2008.

СОЗНАНИЕ И ЯЗЫК КАК ОСНОВА КОММУНИКАТИВНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

В данной статье рассматриваются важные для современного общественного развития вопросы, связанные с практической коммуникативной деятельностью — воспитанием, образованием, общением людей в условиях стремительного развития информационных технологий и увеличения информационных потоков. В работе обосновывается актуальность материалистической трактовки основополагающих понятий «сознание» и «язык» как основы коммуникативной деятельности, подчеркивается, что эти понятия являются предметом исследования не только философии, но и целого ряда специальных гуманитарных и естественных наук, достижения которых стимулируют углубление разработки философских проблем, и отмечается, что решения проблем современной общественной практики коммуникативной деятельности, от злободневной конкретики до глобальных, могут быть найдены только на основе четкой научной трактовки фундаментальных понятий «сознание» и «язык».

Ключевые слова: сознание; мышление; язык; информация; коммуникативная деятельность; общество.

В условиях ускорения научно-технического прогресса, особенно в области информационных технологий, и постоянного увеличения информационных потоков в современном быстроменяющемся мире представляется целесообразным подчеркнуть непреходящую важность и актуальность четкой научной трактовки таких основополагающих понятий, как «сознание», «язык», «мышление» в практике коммуникативной деятельности.

Материалистическое понимание природы сознания предполагает очень широкий спектр вопросов, которые являются предметом ис-

следования не только философии, но и специальных гуманитарных и естественных наук — социологии, психологии, языкознания, педагогики, физиологии высшей нервной деятельности, а в настоящее время и семиотики, кибернетики, информатики. Причем развитие специальных научных исследований стимулирует разработку и углубление собственно философской проблематики сознания. Так, развитие современной вычислительной техники и информатики, компьютеризация привели к рассмотрению новых аспектов вопроса о сущности сознания, о специфически человеческих возможностях в работе сознания, об оптимальных способах взаимодействия человека и его сознания с современной компьютерной техникой. Более углубленный подход к проблемам сознания стимулируется не только вопросами взаимодействия человека и техники, соотношения научно-технического прогресса и природы, но и насущными потребностями разработки острых и актуальных вопросов современного общественного развития, связанных с образованием, воспитанием, общением людей, социальным устройством общества и т. д. Иначе говоря, все проблемы современной общественной практики оказываются органически связанными с исследованием сознания.

Нормы и представления сознания носят общественный характер как по своему происхождению, так и по способу функционирования. Однако деятельность индивидуума в соответствии с этими нормами формирует его психику, развивает высшие психические функции, специфичные именно для человека: мышление, память, волю, эмоции. Рациональное мышление как форма психической деятельности также проявляется как способность смотреть на мир «глазами общества», сообразуясь с выработанными им абстрактными понятиями. Эмоциональная сфера индивидуальной психики, такие специфически человеческие чувства, как сопереживание другим людям, дружба, любовь, гордость, стыд и т. д., также воспитываются под воздействием норм и идеалов общественного сознания в процессе развития культуры человечества. Выделяя себя из мира в качестве носителя определенного отношения к этому миру, человек с самых ранних этапов существования культуры вынужден определенным образом в своем сознании вписывать себя в мир.

Возникновение и развитие сознания как социально-культурного явления, специфически человеческой формы отражения неразрывно связано с возникновением и развитием языка как материального носителя, воплощения норм сознания.

Язык как система знаков и языковая способность возникают в процессе практической деятельности, в том числе коммуникативной, включающей в себя определенные сигнальные средства и способность их использовать. «Коммуникативная деятельность оказывается тем мостиком, который связывает человека с животным миром. Эволюция ее в процессе производственной деятельности становится третьим объектом исследования при изучении языка» [Донских, 1984, с. 110].

Элементы будущего языка постоянно возобновляли потребность в себе. На определенном этапе, когда эти элементы уже достаточно развиты и появилась языковая способность, происходит качественный скачок, выражающийся в замыкании таких элементов в рамках единой системы. Это, в свою очередь, ведет к тому, что функциональные представления о предметах окружающего мира начинают замещаться морфологическими, то есть создается база для появления описательного языка, а также возникает экспрессивная функция языка. Язык есть в одно и то же время условие развития и продукт человеческой культуры. Язык человеческого общения «качественно отличается от так называемого языка животных, представляющего собой набор сигналов, передающих реакции на ситуации и регулирующих поведение животных в определенных условиях. Академик И.П. Павлов считал, что животные используют звуки для сообщений, но это лишь биологические, рефлекторные явления. Владение языком составляет одну из важнейших черт, выделяющих человека из мира животных» [Русский язык, 1979, с. 410].

Язык служит для выражения и сообщения мыслей, он неотделим от мышления, сознания. Существенный его отличительный признак — способность выражать отвлеченные категории мышления (понятия, суждения), а также развиваться и функционировать только в обществе. Это позволяет относить язык не к биологическим, а к общественным явлениям. Правомерность такого отнесения подтверждается и тем, что в отличие от биологических, природных свойств, функций человека, которые могут развиваться и вне общества, в условиях изоляции, навыки, связанные с языком, общением, в таких условиях развиваться не могут.

Язык можно рассматривать как стихийно возникшую в человеческом обществе и развивающуюся систему дискретных (членораздельных) звуковых знаков, служащую для целей коммуникации и способную выразить всю совокупность знаний и представлений человека о мире. Различают две формы существования языка, соответствующие

противопоставлению понятий «язык» и «речь». Язык как система имеет характер своеобразного кода; речь является реализацией этого кода.

Язык обладает лишь ему свойственными чертами, делающими его уникальным явлением. Он имеет универсальные и национально-специфические признаки. К числу универсальных относятся все те свойства языка, которые соответствуют общечеловеческим формам мышления и видам деятельности. Универсальны и черты языка, позволяющие позволяют ему осуществлять свое назначение (наличие различительных элементов формы и значения, дискретность), а также характеристики, возникающие как следствие единых для всех языков закономерностей развития. К числу национально-специфических относятся конкретные особенности членения, выражения и внутренней организации значений.

Огромное значение языка определяется тем, что он связан с мышлением и психологией человека, его жизнью и общественным сознанием, историей народов и их обычаями, отражает национальную специфику и культуру народов, является формой выражения для литературы и фольклора как видов искусства. Будучи основным источником наших знаний о внутреннем мире людей, обладая определенной чувственно воспринимаемой формой, язык — источник получения косвенных данных для философии, логики, истории, этнографии, социологии, юриспруденции, психологии и психиатрии, литературоведения, информатики, семиотики, теории массовых коммуникаций, физиологии мозга, акустики и других отраслей знания.

Одна из основополагающих черт материалистического подхода к языку — признание единства языка и мышления. Будучи в первую очередь средством выражения и сообщения мыслей, язык непосредственно связан с мышлением и сознанием. Единицы языка (слово, предложение) послужили основой для установления форм мышления (понятие, суждение). Анализ отношения языка к мышлению, с одной стороны, и к действительности, с другой, является одной из самых сложных проблем.

Словесное мышление представляет собой лишь один из типов, хотя и важнейший, человеческого мышления, который существует наряду с другими. При этом надо отметить, что мышление осуществляется не только в абстрактно-логической сфере, но и в ходе чувственного познания посредством образов, памяти и воображения. Анализ мышления обнаруживает, что качественные различия форм отражения

действительности, реализуемые психикой человека, не препятствуют их связи и кооперации при решении мыслительных задач, а, напротив, часто содействует их успешному разрешению.

Утверждение, что мышление человека представляет собой совокупность различных типов мыслительной деятельности, постоянно сменяющих и дополняющих друг друга, а словесное мышление — лишь главный из этих типов, находит логическое и целый ряд практических обоснований. Существенно, что, поскольку язык тесно связан со всей психической сферой человека и выражение мыслей не является его единственным назначением, он не тождественен мышлению. Практическими аргументами в пользу существования внеязыковых форм мышления являются особенности мышления художников, композиторов, шахматистов, математиков, невербальные формы мышления на начальном этапе процесса зарождения речи, мышление глухонемых, что подтверждается результатами научных наблюдений и исследований врачей, психологов, физиологов, логиков, лингвистов.

Язык предназначен для общения людей и устроен таким образом, чтобы быть естественно усваиваемым, эффективным и адекватным средством обмена информацией и ее накопления. Его структура подчинена задачам коммуникации, которая состоит в передаче и приеме мыслей об объектах действительности. Связь с отвлеченным мышлением обеспечивает языку возможность, осуществляя коммуникативную функцию, передавать любую информацию, в том числе общие суждения, сообщения о предметах, не присутствующих в ситуации речи, о прошлом и будущем, о фантастических или просто не соответствующих действительности ситуациях.

С другой стороны, благодаря наличию знаковых единиц (слов), выражающих отвлеченные понятия, язык формирует и организует знания человека об объективном мире, расчлняя их и закрепляя в человеческом сознании и памяти. Это вторая после коммуникативной функция языка — функция отражения действительности, то есть формирования категорий мысли и, шире, сознания.

Наряду со словесным разговорным языком сознание может быть выражено, объективировано и в материальных явлениях иного рода, которые в этом случае так же, как и разговорный язык, приобретают знаковую функцию. Материальный предмет, материальное явление выполняет знаковую функцию, то есть становится знаком, если выражает некоторое содержание сознания, носителем определенной социальной информации. Тогда эти предметы и явления приобрета-

ют смысл и значение подобно смыслам и значениям разговорной и письменной речи, которые как материальные предметы представляют собой лишь сочетание звуков или черточек на бумаге. Так, определенный смысл заключают в себе знамя, флаг, изготовленные из куска ткани, предметы религиозного культа, которые непосвященным могут восприниматься просто как бытовые предметы.

Материальные предметы выполняют функцию знаков или символов только в определенных культурно-исторических контекстах. То, что для людей определенного общества, определенной культуры имеет известный смысл, символическое значение, воспринимается не принадлежащими к этому обществу или культуре людьми как обычный материальный предмет с пространственными, цветовыми, энергетическими и тому подобными свойствами. Примерами могут служить язык религиозной храмовой символики, язык букетов цветов и т. д.

При осуществлении знаково-символической функции связанные с ней смысл и значение, выражающие определенное содержание сознания, носят идеальный характер. Так же, как и в ситуации идеальности психического образа, идеальность смысла и значения знаков в знаково-символических системах связана, прежде всего, с выражением определенной программы действия людей, воспринимающих эти смысл и значение в данной системе культуры. Проект здания или чертеж машины — вполне реальные материальные объективные явления. Однако в чертежах воплощён образ будущего здания (машины), выражен определенный смысл как план, программа, результат творческой работы сознания.

Понятия «идеальное», «идеальное бытие» и характеризуют специфический способ существования этого воплощенного в материальном предмете смысла и значения, служащего программой для реальных действий людей. «Идеальное, — справедливо подчеркивает П.Я. Гальперин, — есть не вид бытия, а та совокупность черт объекта, которая открывается, является субъекту, способ явления объекта субъекту» (цит. по: [Коршунов, 1979, с. 64]). Специфика идеальности образов и норм сознания, его смыслов и значений заключается в том, что они создаются в процессе совместной деятельности людей в культуре и воплощаются в пределах культуры. Субъективная реальность феноменов человеческого сознания выступает поэтому как реальность коллективных субъектов, носителей определенных культурных навыков. И субъективной реальностью для отдельных людей соответствующие содер-

жания сознания, смыслы и значения становятся в той мере, в какой эти люди приобщены к данной культуре.

Важнейшей вехой в развитии человеческой культуры является разделение физического труда и духовного (производства норм и представлений сознания). В результате такого разделения происходит «обособление производства феноменов сознания как особого духовного производства» [Фролов и др., 1989, с. 309]. И уже в этом духовном производстве выделяется теоретическое сознание, нравственное, религиозное, политическое и другие виды сознания.

Рассматривая различные аспекты такого фундаментального философского понятия, как сознание, можно заключить, что сознание нельзя полностью свести ни к одному из целого ряда условно выделяемых миров — к миру идей, понятий, значений, научных знаний; к миру человеческих ценностей, эмоций и смыслов; к миру образов, представлений, воображения, культурных символов и знаков; к миру производительной предметно-практической деятельности. Тем более неправомерно сведение его к миру предметов, созданных в результате такой деятельности, в том числе — орудий и средств новейших информационных технологий.

Переходя к рассмотрению аспектов человеческого общения, можно еще раз подчеркнуть важность уже упоминавшегося тезиса о диалектическом единстве сознания, мышления и языка, об их взаимовлиянии, взаимозависимости и взаимодействии, а также об исключительно важном значении языка не только в теоретическом, философском аспекте, но и в чисто житейском плане как средства живого человеческого общения.

Являясь по своей сути общественным существом, человек в изоляции просто не может развиваться как социальный субъект. Ведь индивид только потенциально обладает возможностью стать разносторонне развитой личностью. Но для реализации этого ему необходимо общение с родителями и сверстниками, воспитателями и учителями, старшими и младшими, друзьями и недругами. Для человека нет более тягостного испытания, чем вынужденное длительное одиночество, отсутствие контактов с другими людьми, когда он перестает быть «приемником» и «передатчиком» информации.

М.М. Бахтин писал об общении как о множестве диалогов, которые постоянно ведет человек: «Жизнь по природе своей диалогична. Жить — значит участвовать в диалоге, вопрошать, внимать, отвечать, соглашаться и тому подобное. В этом диалоге человек участвует

весь и всю жизнь: глазами, губами, руками, душой, духом, всем телом, поступками. Он вкладывает всего себя в слово, и это слово входит в диалогическую ткань человеческой жизни, в мировой симпозиум» (цит. по: [Бачинин, 1986, с. 56]). Каждый из участвующих в диалоге живет своей жизнью, вращается в определенном кругу явлений, людей, предметов, руководствуясь различными потребностями, интересами, мотивами. Каждый видит, слышит, говорит, чувствует, понимает, действует иначе, чем другой. У каждого свои особенности в восприятии и мироотношении. Можно сказать, что любой человек является исключительностью, он неповторим и уникален.

Негождественность человеческих индивидуальностей — величайшее благо для общества, открывающее бесконечные возможности духовного взаимообогащения людей. Только в общении с теми, кто не похож на него, человек обретает новые качества и способности, развивается и совершенствуется уже имеющиеся. По мнению Монтеня, «даже чья-либо глупость и недостатки содержат в себе нечто поучительное» (цит. по: [Бачинин, 1986, с. 57]). Данное обстоятельство заставляет каждого «ощущать потребность в том величайшем богатстве, каким является другой человек» [Бачинин, 1986, с. 57].

Но непохожесть людей имеет и другую сторону: чем ошутимее различия в характере, воспитании, образовании, уровне культуры, тем больше возможностей для возникновения острых конфликтов при общении. Ведь даже в микрогруппе из двух человек, как утверждают социальные психологи, общаются, по существу, шестеро: каждый из участников сам по себе; каждый из них, каким он видит себя и каким его видит другой.

Человек осознает себя через других людей, наблюдая и анализируя их отношение к себе. Но имеет место и обратное: человек познает других через себя, приписывая им собственные впечатления, представления, то есть оценивая окружающих, исходя из своих личных жизненных установок. Академик А.А. Ухтомский, говоря о нравственной культуре общения, охарактеризовал образом «двойника» такой тип духовной организации, когда все морально-психологические реакции индивида замыкаются, в первую очередь, на себе, на собственных потребностях и интересах, и лишь через них воспринимается весь окружающий мир (цит. по: [Бачинин, 1986, с. 64]). Довольствуясь лишь собой, больше всего на свете ценя лишь свой душевный комфорт, стремясь во имя собственного покоя к самоизоляции, человек оказывается в замкнутом кругу эгоцентризма

или эгоизма. Для того, чтобы вырваться за пределы такого круга, важно научиться в каждом человеке видеть индивидуальность, неповторимую личность, заменить привычную ориентацию исключительно на себя ориентацией на окружающих, для начала хотя бы самых близких.

Воспитание в себе скромности, тактичности, бережного отношения к людям также можно считать одним из первых шагов в овладении культурой общения. На практике для того, чтобы оценить свое поведение, часто бывает достаточно присмотреться внимательнее к поведению своих детей. Говорят дети — зеркало для родителей. Учитывая это, можно избежать опрометчивых шагов, поступков и высказываний, выбрать верный тон общения, отыскать для него наиболее подходящую форму.

Культура общения подразумевает высокие требования к каждой из сторон. Люди должны владеть азами психологических знаний, осознавать и учитывать особенности психологии детей и подростков, женщин и мужчин, юношей и стариков, проявлять как доброжелательную расположенность к другим людям, так и негативную реакцию на любые проявления зла и несправедливости, то есть владеть всем богатством форм и средств культурного общения. А на пути к этому идеалу можно руководствоваться простым, но достаточно емким практическим правилом: поступай с другими так, как хочешь, чтобы поступали с тобой. Жизнь, конечно, каждого учит в той или иной степени искусству общения, но широкое распространение основ имеющихся научных знаний о культуре общения принесло бы несомненную пользу. Тем более ценны новые научные разработки в этой области.

Теоретический и практический интерес в этой связи представляет разработка О.Г. и И.И. Ревзиных, которые поставили задачу научно обосновать термин «нормальное общение» на основе анализа огромного фольклорного и литературного материала (стихов-перевертышей, нелепиц, лимериков, абсурдистских пьес). Результатом исследования Ревзиных стала система взглядов (разделяемая участниками коммуникации) на внешний мир, на отражение его в сознании и актах общения, так называемые «постулаты нормального общения»: «о тождестве представлений о действительности», «о детерминизме», «об общей памяти», «о способности прогнозировать будущее», «об истинности», «о семантической связанности» [Войскунский, 1982, с. 59–64], нарушение которых затрудняет нормальное общение или делает его невозможным.

Можно найти достаточно других, не менее интересных разработок в соответствующих разделах тех наук, которые занимаются исследованием проблем общения, языка. Теоретические обоснования, подходы к нормам общения, практические рекомендации, содержащиеся в подобных работах, необходимо освещать как можно шире, что позволит поднять общий уровень культуры общения. В решении теоретических и практических вопросов, связанных с человеческим общением, заинтересованы представители самых разных специальностей: языковеды и социологи, логики и психологи, разработчики систем информации и связи, работники науки, культуры, искусства и т. д. Коммуникативные процессы многочисленны и разнообразны, они составляют важную сторону жизнедеятельности, поэтому повышение уровня знаний и понимания закономерностей межличностного общения важно для всего человеческого сообщества.

Источники

Бачинин В.А. Духовная культура личности (Философские очерки). М.: Политиздат, 1986.

Войскунский А.Е. «Я говорю, мы говорим...» (Очерки о человеческом общении). М.: Знание, 1982.

Донских О.А. Происхождение языка как философская проблема. Новосибирск: Наука (Сибирское отделение), 1984.

Коршунов А.М. Отражение, деятельность, познание. М.: Политиздат, 1979.

Русский язык. Энциклопедия / под ред. Ф.П. Филина. М.: Советская энциклопедия, 1979.

Фролов И.Т. и др. Введение в философию (Учебник для вузов). Часть 2. М.: Политиздат, 1989.

О НЕОБХОДИМОСТИ КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИХ КУРСОВ ДЛЯ ПОДГОТОВКИ ЭКОНОМИСТОВ- МЕЖДУНАРОДНИКОВ И РЕГИОНОВЕДОВ

Профессиональная подготовка специалистов на факультете мировой экономики и мировой политики НИУ ВШЭ требует не только усвоения студентами иностранных языков, но и овладения основами культурологических знаний о народе, язык которого они изучают. Данная статья посвящена построению факультативного курса «Социокультурные ценности Японии», который знакомит студентов с истоками японской культуры, лежащими в основе формирования японских культурных традиций. В курсе рассматриваются ключевые понятия японской культуры, необходимые для понимания японского национального характера, особенности менталитета и поведения японцев в сопоставлении с менталитетом и поведением европейцев. Особое внимание уделяется отличительным чертам японского менеджмента, характеристике корпоративной культуры Японии, особенностям речевого общения в деловой сфере, умению вести переговоры с японскими партнерами и другим вопросам.

Ключевые слова: культурологический курс; японская культура; основы формирования японских традиций; межкультурное общение; сравнительная культура.

Профессиональная подготовка специалистов на факультете мировой экономики и мировой политики предполагает, как это определяется программой, формирование у студентов профессионально-коммуникативной компетенции, а именно способности осуществлять общение на иностранном языке в условиях межкультурной профессиональной коммуникации.

В связи с этим при изучении любого иностранного языка крайне важным представляется не только усвоение чисто языковых явлений, но и овладение основами культурологических знаний о народе, язык которого изучают студенты. Умение общаться с людьми других культур, понимание их национальных особенностей, менталитета необходимы для достижения профессионализма. Сказанное касается всех иностранных языков, но может быть в большей степени восточных (японского, китайского и др.), в которых преломление действительности в языке, языковая картина мира выглядят иначе, чем в западных языках или в русском.

Позвольте кратко рассказать о небольшом опыте построения культурологического курса для студентов факультета мировой экономики и мировой политики, изучающих японский язык. Курс называется «Социокультурные ценности Японии»; это факультатив, или курс по выбору. Впервые он читался для первокурсников в 2007/2008 учебном году в течение одного модуля (24 часа аудиторных занятий). С 2010/2011 учебного года курс читается для студентов второго года обучения и предполагает 52 часа аудиторных занятий в течение трех модулей. Думается, не очень целесообразно вести этот курс для первокурсников, не имеющих достаточных знаний японского языка.

Понятие «культура» может рассматриваться очень широко и распространяться на самые разнообразные области и проявления жизни народа: образ жизни людей, привычки, обычаи, праздники, манера держаться, одежда, мораль, способ выражать свои мысли, речевой этикет, жесты, творчество человека, изобразительное искусство и многое другое. Чтобы рассказать обо всем этом, нужно потратить не один год. В большинстве учебных заведений, где преподается японский язык, знакомство с культурой Японии происходит, как правило, параллельно с изучением учебных текстов, когда преподаватель объясняет какие-либо реалии, обычаи, особые выражения японского языка. Хорошо, если учебник содержит культурологические тексты. Часто студенты узнают об элементах культуры японского народа из рассказов преподавателя, связанных с какой-то ситуацией и не сведенных в определенную систему. Учебные планы многих вузов (если это не вуз искусствovedческой или культурологической направленности) не содержат не только серьезных курсов, охватывающих многие области культуры японского народа, но и кратких курсов по японской культуре или страноведению. Не являются исключением и крупные востоковедные вузы, не говоря уже о вузах неязыковых, как, например, НИУ ВШЭ.

Автору довелось, находясь в Японии, читать в одном из японских университетов курс лекций по русской культуре и сравнительной культуре. Лекции были рассчитаны на один семестр (два часа в неделю). Поражало количество желающих прослушать этот курс. Каждый раз перед началом первой лекции студентам давалось задание кратко написать, как они представляют себе Россию и что знают о русских. Ответы были анонимными, поэтому достаточно откровенными. Обобщая во многом очень похожие ответы японских студентов, можно судить об уровне их знаний о России и ее культуре: «Большая страна», «Холодно, все носят шапки и длинные пальто», «Русские пьют много алкоголя, так как холодно», «Дома деревянные», «Все высокого роста», «Балет, фигурное катание, Чайковский», «Честно говоря, ничего не знаю», «Не знаю, где Россия находится, что это за страна», «Непонятная страна, скрытая за “железным занавесом”», «Кавказские танцы» и т. д.

Честно говоря, русские студенты знают о Японии больше, чем японцы о России, но все же эти знания поверхностны. Отвечая на вопрос «Каковы ваши представления о Японии?», многие давали, например, такие ответы: «Япония — богатая и успешная страна», «Японцы живут богато», «Япония — страна развитой техники», «Японцы любят учиться», «В Японии все ведут спокойно-созерцательный, неторопливый образ жизни», «Японцы замкнуты, холодны, не показывают своего отношения к событиям», «Японцы более эмоциональны», «Играют в бейсбол», «Интересна японская мода». Как мы видим, представления русских студентов о Японии обрывочные, случайные, глубоких знаний и понимания японской культуры они не имеют.

Незнание элементарных вещей о японском видении мира, моделях поведения японцев в различных ситуациях и их отличии от поведения русских до сих пор часто приводит к парадоксальным ситуациям, к затягиванию переговорных процессов между Россией и Японией по разным вопросам. Неправильное поведение во время деловых переговоров с японцами, возникновение недопонимания также являются прямым следствием незнания основ японской культуры. До недавнего времени можно было наблюдать, как российские руководители заключают в объятия японских коллег, похлопывают их по плечу или, того хуже, целуют (Хасимото — Ельцин, Красноярск, 1997 г.). Говоря о себе, японец указывает на нос, русский — на грудь. Видя одну и ту же рыбу в океаническом аквариуме, каких много в Японии, русский говорит, что она очень красивая, а японец, что она вкусная. Русский может есть рис с хлебом, удивляя японца. Русский может просто так надеть

черный галстук, а у японца тут же возникнет вопрос: «У него кто-то умер?». Японец кланяется, разговаривая по телефону, хотя собеседник его не видит. Японец, преподнося вам подарок, может сказать: «Не беспокойтесь, мне это подарили...», — и тем самым шокировать русского. Диктор японского телевидения, улыбаясь, сообщает о количестве погибших в боевых действиях. Кроме этого есть еще множество примеров, когда модели поведения японцев и русских в одинаковых ситуациях не совпадают; упомянутые здесь случаи — лишь внешние проявления культурных различий. Необходимо знать, почему существуют эти различия, что их порождает, что лежит в основе видения мира того или иного народа.

При любой специализации студентов культурологический курс по Японии должен, по нашему мнению, состоять из двух разделов. В первом из них необходимо рассмотреть вопросы, составляющие основу формирования японских культурных традиций. Ведь человек не рождается с той или иной ментальностью, он приобретает ее в процессе жизни, находясь в определенном обществе, в определенной среде. Сформировавшуюся в течение веков основу культуры можно определить словами Ю.М. Лотмана как «совокупность ненаследственной информации, которую накапливают, хранят и передают разнообразные коллективы человеческого общества» [Лотман, 2002, с. 56].

В курсе «Социокультурные ценности Японии» студентам предлагаются для рассмотрения следующие темы:

1. Японцы глазами русских: изменение взгляда русских на Японию и японцев в исторической ретроспективе. История российско-японских контактов, начиная с XVII в.;
2. Географическое положение, климат Японии, особенности ее исторического развития, оказавшие большое влияние на характер японской цивилизации и отношения с внешним миром (так называемые географический и исторический детерминизм);
3. Реципиентный характер японской культуры. Влияние Индии, Китая, европейской и американской культур на японскую культуру. Модернизация Японии в эпоху Мэйдзи. Развитие Японии после Второй мировой войны. Современная культура Японии (сочетание традиционного и нового);
4. Типология японской культуры. Рассмотрение моделей японской культуры в европейско-американской, российской и японской культурологии. Работы японских ученых направления «ни-хондзинрон». Стереотипы в общественном сознании японцев;

5. Сопоставление японского и европейского (русского) национального характера, моделей поведения. Интровертность японцев и экстравертность представителей западной культуры. Теория контекстуализма («здесь и сейчас»), применимая к японскому характеру. Ориентация японской культуры на сферу непосредственного опыта;

6. Рассмотрение ключевых понятий японской культуры, необходимых для понимания и объяснения японского национального характера. В качестве примера приведем следующие темы, но их список при желании можно расширить:

- **УТИ** и **СОТО** (двойной подход в межличностных отношениях);
- **ВА** (гармония в отношениях);
- **ХОННЭ** и **ТАТЭМАЭ** (истинные намерения и социально ориентированные мотивы);
- **ГИРИ** (японское чувство долга);
- **АМАЭ** (концепция японской зависимости);
- **АИМАИ** (неопределённость, двусмысленность);
- **СЭМПАЙ-КОХАЙ** (правила старшинства в отношениях);
- **НЭМАВАСИ** («окапывание корней», предварительная подготовка).

Изучение названных тем может быть очень глубоким и продолжительным или, напротив, рассчитанным на небольшое количество часов и происходить поверхностно, лишь с обозначением той или иной проблемы в расчете на то, что любознательные студенты самостоятельно углубятся в исследование, используя рекомендуемую преподавателем литературу. Все зависит от количества часов, отведенных на предмет, однако не вызывает сомнения, что после изучения перечисленных выше вопросов программа курса может строиться исходя из специализации студентов. При этом знания, полученные в первом разделе курса, способны объяснить самые разные ситуации и модели поведения японцев.

Например, в программе для экономистов во втором разделе курса особое внимание уделяется следующим темам:

Особенности японского менеджмента, его сильные и слабые стороны. Закрытый характер отношений на предприятиях, опирающийся на три принципа: система пожизненного найма, зависимость заработной платы от стажа работы, внутрифирменные профсоюзы;

Групповое сознание, скромность и сдержанность, вертикальная иерархия в межличностных отношениях, упорство, трудолюбие, чувство долга. Сопоставление японского стиля руководства с американским и европейским. Изменения, которые претерпевает японский менеджмент на современном этапе;

Характеристика корпоративной культуры Японии и отражение в ней национальных особенностей;

Особенности речевого общения на фирме (речевой этикет), формы вежливости в японском языке. Оппозиция «свой — чужие»;

Особенности ведения бизнеса и переговоров с японскими предпринимателями. Стремление японцев к гармонии и избеганию конфликтов. Поведение японских партнеров в ситуации, когда необходимо сказать «нет»;

Различия в ведении дискуссии между европейцами и японцами. Различные модели поведения японцев и европейцев в одинаковых ситуациях, возникающих во время переговоров. Необходимость учитывать разновидности норм общения, существующие у партнеров, принадлежащих к иной культуре;

Влияние японской культуры менеджмента на японские компании в других странах (в частности, в Юго-Восточной Азии).

Курс, посвященный культурным ценностям Японии, позволяет дать более или менее целостную картину особенностей японского национального характера, показать его истоки и объяснить многие отличительные черты японцев, не всегда понятные европейцам. Студенты должны понять, что не существует «хороших» или «плохих» культур, а есть другие культуры, отличные от русской, и специалисту-японисту мало знать японский язык, нужно еще знать особенности культуры японского народа. Да и нельзя хорошо владеть японским языком, не обладая базовыми сведениями по японской культуре.

Предлагаемый курс по японской культуре является открытым: он может быть углублен в любой его части в зависимости от количества часов, профессиональных интересов учащихся и предпочтений преподавателя и не претендует на охват всех сторон и явлений японской культуры. Студентам он помогает лишь сориентироваться в огромном потоке литературы о Японии, представляет собой базу, на которую можно опираться, узнавая все больше и больше. Читать подобный курс представляет большой интерес для преподавателя, поскольку он дает простор для творчества. В настоящее время выходит большое количество литературы, связанной с культурологическими проблемами,

но строго научные методы изучения этих проблем пока что не разработаны [Алпатов, 2008, с. 9].

В заключение следует сказать, что студенты, изучающие японский язык на факультете мировой экономики и мировой политики, испытывают огромный интерес к японской культуре и всему, связанному с Японией, и активно посещают наш культурологический курс. Более того, к нам приходят студенты с других курсов, у которых не было таких занятий. Хочется надеяться, что, обладая знаниями о культуре страны и владея ее языком, наши студенты станут ценными специалистами.

Источники

Алпатов В.М. Япония. Язык и культура. М.: Языки славянских культур, 2008.

Лотман Ю.М. История и типология русской культуры. СПб.: Искусство — СПб, 2002.

УПРОЩЕНИЕ ГРАММАТИЧЕСКОГО «РЕПЕРТУАРА» КАК ПРЕДПОСЫЛКА ДЛЯ БОЛЕЕ УСПЕШНОЙ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ

В рамках коммуникативного подхода обучение иностранным языкам в неязыковых вузах ставит своей целью научить студентов умению пользоваться иностранным языком в их профессиональной деятельности. Неотъемлемой частью коммуникативной компетенции является языковая компетенция, формирование которой обеспечивается обучением грамматике наряду с другими умениями и навыками. Однако традиционные «дрессировка», «натаскивание» не способствуют формированию коммуникативной компетенции, поэтому существует необходимость составления грамматических упражнений, которые имели бы коммуникативную направленность. В данной статье приводятся несколько примеров таких упражнений.

Ключевые слова: грамматика; коммуникативный подход; коммуникативная компетенция.

Владение иностранным языком является обязательным компонентом профессиональной компетенции специалиста любого уровня. Обучение иностранным языкам в неязыковом вузе ставит своей целью научить студентов умению применять иностранный язык в профессиональной деятельности. В рамках коммуникативного подхода к обучению грамматике в неязыковом вузе следует отметить, что формирование грамматического компонента языковой компетенции — ключ к использованию грамматических явлений в конкретных сферах, ситуациях, условиях и задачах общения.

Английский литературный критик И.А. Ричардс определяет коммуникацию таким образом: коммуникация имеет место, когда одно человеческое сознание так действует на окружающую его среду, что это влияние испытывает другое человеческое сознание, и в этом другом сознании возникает опыт, который подобен опыту в первом сознании, и вызван в какой-то мере этим первым опытом [Кашкин, 2000]. Хотя это определение и было дано И.А. Ричардсом в 1928 г., оно намного ближе к современным немеханистическим, диалогическим тенденциям в рассмотрении языковой (и не только языковой) коммуникации, принимающим во внимание роль собственно человеческого фактора, взаимодействия участников акта коммуникации.

Неотъемлемой частью коммуникативной компетенции является языковая компетенция, которая обеспечивает на основе достойного объема знаний не только конструирование грамматически правильных форм и синтаксических конструкций, но и понимание смысловых отрезков речи, организованных в соответствии с нормами иностранного языка.

Без знания грамматической структуры языка невозможно решать коммуникативные задачи на иностранном языке. Грамматике принадлежит организующая роль. По словам Л.В. Щербы, грамматика является «объективной действительностью, управляющей нашей речью. Грамматические закономерности формируют предложения, а лексика составляет его смысловую сторону» [Щерба, 1958, с. 13]. Также ученый отмечал, что пассивная грамматика изучает функции, значение строевых элементов данного языка, исходя из их форм, то есть из внешней их стороны [Щерба, 1958, с. 13]. Активная грамматика учит употреблению этих форм. Понятие «грамматика» (греч. *grammatike*) первоначально обозначало «искусство чтения и письма». В настоящее время грамматика выполняет прикладную функцию. Рецептивные грамматические навыки — это автоматизированные действия по указанию и расшифровке грамматической информации в письменном или звучащем тексте. Что же касается грамматического навыка говорения, то он подразумевает правильное коммуникативно-мотивированное автоматизированное употребление грамматических явлений в устной речи.

Грамматика — это рационально организованная модель языка, от самого примитивного учебного руководства до самого сложного и изобретательного лингвистического описания [Гампаров, 1996, с. 62]. Грамматика — это один из важнейших аспектов обучения иностранным языкам, так как полноценная коммуникация не может происходить

при отсутствии грамматической основы. Использование коммуникативного метода предполагает обучение грамматике на функциональной и ситуативной основе. Это означает, что грамматические явления должны изучаться и усваиваться не как «формы» и «структуры», а как средства выражения определенных мыслей, отношений, коммуникативных намерений. Важная задача — усвоение изучаемых грамматических явлений и их активное употребление в рамках коммуникативных ситуаций, то есть, опираясь на теорию, студенты должны понимать «коммуникативную значимость и формальные свойства грамматического явления» [Гальская, Гез, 2007, с. 305].

Безусловно, знание самих грамматических правил необходимо для успешного владения иностранным языком. Никто не пытается оспорить значение тренировки при обучении грамматике. Однако должны ли мы использовать только упражнения тренировочного характера, то есть «задалбливать» грамматические правила? Многие предлагаемые в учебниках упражнения рассчитаны скорее на отработку грамматических структур, а не на коммуникативную деятельность. Нет сомнения, данные упражнения играют важную роль в автоматизации языковых навыков и занимают определенное место в рациональной методической системе, которая направлена на практическое овладение иностранным языком. Студентам нужно уметь пользоваться структурами языка свободно, не задумываясь над грамматическими правилами, а главное, все должно быть подчинено основной цели — умению выразить относительно грамотно **свое коммуникативное намерение**.

Но фактическое применение языкового материала в речи лежит далеко за рамками наших дидактических возможностей. У подавляющего большинства студентов формируется соответствующая система работы на уроках иностранного языка (чтение, пересказ текстов, списывание, перевод, заучивание наизусть слов, диалогов, ответы на вопросы зачастую организационного характера). Работа над грамматической стороной языка ограничивается чтением правила, тренировкой в построении предложений (с опорой или без опоры на таблицы и (или) схемы). В дальнейшем оказывается, что в результате отсутствия реальной коммуникации на уроках иностранного языка обнаруживаются некоторые трудности в выражении своих мыслей.

Освоение и усвоение грамматического материала усложняется из-за специфичности ряда явлений немецкого языка, которых нет в родном языке, — артикль, более сложная система временных форм, фиксированный порядок слов в предложениях и проч. Самые рас-

пространенные проблемы — неверное склонение артиклей, формы личных местоимений, трудности со вспомогательными глаголами, предлогами и проч. Такие ошибки, к сожалению, встречаются даже у тех, кто уже довольно уверенно говорит по-немецки и хорошо воспринимает речь на слух. Таким образом, стал насущным вопрос подбора коммуникативных заданий, нацеленных на использование соответствующих грамматических явлений в речи, что способствует выработке «автоматической» грамотности при спонтанном говорении.

В повседневных ситуациях (говоря или переписываясь с родственниками или друзьями) люди часто допускают неточности. Но в официальной обстановке, например на собеседовании или на экзамене, очень важно изъясняться грамотно. Именно поэтому в условиях неязыкового вуза целесообразно следовать принципу аппроксимации при обучении грамматике.

Если при работе с лексическими единицами основная задача — расширение словарного запаса, то при обучении грамматике она заключается в некотором «сужении» грамматического репертуара [Funk, 1992, S.. 12].

В базовую грамматику, с которой студенты знакомятся на протяжении первых двух лет обучения, входят основные грамматические структуры, которые дают возможность строить высказывание на иностранном языке в рамках самых распространенных стандартных ситуаций общения, в том числе и профессионального.

На старших курсах, когда студенты сталкиваются с большим количеством текстов, которые освещают различные стороны экономической, социальной и политической жизни общества, задачей обучения грамматике становится развитие коммуникативных умений «экономично» и грамотно строить фразы при изложении своего отношения или при передаче прочитанного или услышанного, то есть пользоваться при этом точными и емкими языковыми средствами.

Одной из целей обучения говорению на старшем этапе является развитие умений по реферированию и аннотированию текстов, то есть студенты должны устно отреферировать профессионально ориентированный текст, содержащий сложные и объемные грамматические конструкции. Чтобы избежать заучивания и имитативного повторения иногда не до конца понятных предложений, важно научить студентов распознавать и декодировать (расшифровать) сложные грамматические структуры и в случае необходимости передачи прочитанного уметь преобразовывать эти структуры в более простые и доступные

для понимания. Такая форма преобразования — от сложного к простому, от написанного к сказанному — единственная прагматически-рациональная грамматическая трансформация.

Упражнения должны составляться таким образом, чтобы содержание профессиональных текстов могло быть выражено грамматически упрощенными предложениями.

Например, конструкция **sein + zu + Infinitiv** может заменяться модальными глаголами:

- *Das Gros der Teilnehmer hat hingegen zwar recht kreative Konzepte entwickelt, die im Markt allerdings vermutlich nicht umzusetzen sind. — Das Gros der Teilnehmer hat hingegen zwar recht kreative Konzepte entwickelt — Aber man kann sie im Markt allerdings vermutlich nicht umsetzen.*
- **Пассивные** конструкции могут заменяться на предложения в **Aktiv**.
- *Zwischen 1848 und 1875 wurden, von England ausgehend, in Europa und Nordamerika gewaltige Umwälzungsprozesse in Gang gesetzt, die durch Zahlen nur beispielhaft angedeutet werden können. — In Europa und Nordamerika setzten sich gewaltige Umwälzungsprozesse in Gang. Sie gingen zwischen 1848 und 1875 von England aus. Einige Zahlen können diese Prozesse andeuten.*

Для трансформации такого сложного предложения мы использовали ряд простых. В них мы изменили не только формы залога, но и заменили причастный оборот с *ausgehend*, а также определительное придаточное на отдельные предложения.

Что касается причастий, то зачастую при их использовании появляются проблемы не только с выбором правильной формы, но и с окончанием.

- *James Watt enthält 1769 das Patent für die von ihm erfundene Dampfmaschine. — 1769 erfand James Watt eine Dampfmaschine und bekam das Patent dafür.*

Практика показывает, что определительные придаточные предложения вызывают у студентов достаточно большие сложности. Такие придаточные позволяют нам прояснить детали, подробности в отношении какого-либо обстоятельства. Но падежные формы относительных местоимений, особенно такие, как *dessen*, *deren*, *denen* приводят студентов в замешательство. Следовательно, целесообразно тренировать замены таких предложений несколькими простыми.

- *Der Dienstleistungssektor, der Vorleistungen bereitstellt (1), wird sich nicht schneller als die Gesamtwirtschaft entwickeln können (2), deren*

Wachstum je die Nachfrage nach Vorleistungen bestimmt (3). — (1) Der Dienstleistungssektor stellt Vorleistungen bereit. (2) Er kann sich nicht schneller als die Gesamtwirtschaft entwickeln, (3) denn die Nachfrage nach Vorleistungen bestimmt das Wachstum von dem Dienstleistungssektor.

Из вышеизложенного можно сделать следующий вывод: ядро работы над грамматикой в профессиональных текстах — это понимание и упрощение грамматических структур без изменения смысла прочитанного. То есть студентам нужно уметь распознавать грамматическую конструкцию, возникающую в тексте, но совсем необязательно ее воспроизводить [Funk, 1992, S. 13]. В случае необходимости передачи содержания профессионального текста в устной или письменной форме это должно происходить при помощи простых и ясных грамматических структур. «Грамматика для понимания» служит узнаванию и распознаванию грамматического построения и структурированию текстов и дает доступ к их содержательной стороне. А «грамматика для воспроизведения» есть не просто инструмент для воспроизведения мыслей, а способ формирования мыслей, программа и руководство мыслительной деятельностью студента.

Источники

Гальскова Н.Д., Гез Н.И. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика. Учеб. пособие... М.: Академия, 2007.

Гаспаров Б. Язык, память, образ. Лингвистика языкового существования. М.: Новое литературное обозрение, 1996.

Кашкин В.Б. Введение в теорию коммуникации. Воронеж: ВГТУ, 2000. URL: <<http://kachkine.narod.ru/CommTheory/2/WebComm2.htm>>.

Щерба Л.В. Очередные проблемы языковедения // Избранные работы по языкознанию и фонетике: Т. 1. Л., 1958. С. 5–37.

Funk Hermann. Berufsbezogener Deutschunterricht . Klett Edition Deutsch, 1992. S. 4–15.

М.В. Шмаль,
Л.П. Феклистова

ПОРЯДОК — ДУША ВСЯКОГО ДЕЛА ИЛИ ЧЕРТА ХАРАКТЕРА И ОСНОВА НРАВСТВЕННОГО ВОСПИТАНИЯ НЕМЦЕВ

Статья содержит данные по страноведению Германии. В ней дается краткая характеристика типичных черт национального характера и духовных ценностей немцев, что находит отражение в языковых единицах — пословицах, поговорках и крылатых выражениях. Материалы рассматриваются на основе суждений и высказываний самих немцев и представителей других национальностей.

Ключевые слова: национальный характер; духовные ценности; дисциплина; порядок.

Изучение иностранного языка является одним из основных элементов образования в современном глобализированном мире.

В новых условиях жизни, когда открылись широкие возможности делового партнерства, личных контактов, путешествий и отдыха за рубежом, дистанционного обучения, компьютерного обучения через Интернет, языки понадобились как реальное практическое средство международного общения. И это понятно: иностранный язык открывает доступ к другой культуре, это новый источник получения информации.

Практика показывает, что просто знать значение слов и правил грамматики явно недостаточно для того, чтобы активно пользоваться языком. Необходимы сведения о национальной культуре, народных традициях, ценностях, духовных идеалах и других специфических явлениях, которые находят отражение в языковых единицах.

Творческий подход в преподавании иностранного языка повышает мотивацию овладения им, так как в действие вступает закон интереса. Учащиеся всегда с интересом относятся к истории, культуре, искусству, нравам и обычаям, традициям, укладу повседневной жизни

народа, его взглядам на жизнь, ко всему, что связано со страной изучаемого языка. Процесс овладения иностранным языком становится для них открытием для себя страны и людей, говорящих на этом языке.

Успех обучения (равно как и изучения) живому языку как средству общения невозможно обеспечить без одновременного соизучения культуры тех народов, которые естественно пользуются этим языком в качестве коммуникативного средства. Язык отражает и материальную, и духовную стороны мира его носителей — географию, образ жизни, быт, историю, мораль, систему ценностей, менталитет, национальный характер, духовность и многое другое.

Естественно, духовные ценности и характер народа не поддаются однозначному описанию. Они складываются из множества едва уловимых черт, тонких оттенков. В то же время национальный характер не есть нечто постоянное, неизменное, раз и навсегда данное, не зависящее от времени и исторического развития. Он меняется вместе с конкретными историческими условиями, в которых живет народ.

Описание национального характера — дело тонкое и деликатное. Поэтому в данной статье предпринимается лишь попытка дать краткую характеристику некоторых типичных черт национального характера и духовных ценностей немцев, основываясь на суждениях и высказываниях самих немцев и представителей других национальностей.

Несмотря на все изменения и перипетии исторических ситуаций, в немецком характере особенно устойчивыми и неизменными оказались следующие основные свойства, отмеченные Вилли Хельпахом¹ в книге «Der deutsche Charakter» («Немецкий характер») [Мальцева, 1998, с. 329]:

- жажда созидательной деятельности (*Schaffensdrang*);
- основательность (*Gründlichkeit*);
- любовь к порядку (*Ordnungsliebe*);
- своенравие, упрямство (*Eigensinn, Dickköpfigkeit*);
- мечтательность (*Verträumtheit, Verlangung zur Schwärmerei*);
- пренебрежение хорошими манерами (*Manierverschämung*).

В этой же книге Хельпах пишет: «...Если соединить жажду созидательной деятельности с такими качествами, как основательность и любовь к порядку, то в результате получится «сплав», называемый де-

¹ Хельпах (Hellpach) Вилли (1877—1955) — немецкий врач и психолог, который был министром культуры земли Баден-Вюртемберг и впоследствии ее премьер-министром; издал свою книгу в 1954 г.

ловитостью.... Не подлежит сомнению, что без из ряда вон выходящей основательности немцев была бы немыслима их способность вновь подняться на ноги после тяжелейшей разрухи... С основательностью по самой своей природе тесно связано стремление к порядку. Этим стремлением, пожалуй, в ещё большей степени, чем основательностью, была проникнута вся нация» [Мальцева, 1998, с. 329].

Здесь уместно вспомнить и слова первого бундесканцлера ФРГ Конрада Аденауэра, сказанные им в одной из своих первых речей, вскоре после окончания Второй мировой войны, в 1949 г.: «Германия разгромлена и лежит в руинах. Ее промышленный потенциал сегодня сведен к нулю. Единственное, что осталось у Германии, — это трудолюбие, прилежание и золотые руки немецкого народа» [Мальцева, 1998, с. 330].

Немцы гордятся своей работоспособностью, организованностью, дисциплиной, опрятностью и пунктуальностью. Ведь из этого складывается порядок (*Ordnung*), который вмещает в себя не только такое понятие, как чистоплотность, но и корректность, пристойность, предназначение и множество других замечательных вещей. Ни одна фраза не греет сердце немца так, как «*alles in Ordnung*», означающая, что все в порядке, все так, как и должно быть. Категорический императив, который чтит каждый немец, звучит так: «*Ordnung muss sein*», что означает: «Порядок превыше всего».

Если что немцам и нравится, так это труд. Он — основа основ. Поломка автомобиля или стиральной машины через полгода после их покупки воспринимается немцем не просто как неприятность, но как нарушение общественного договора.

Попадая за рубеж, немцы изумляются при виде прокопченных зданий, замусоренных улиц, немых автомобилей. Они недоумевают, как могут люди мириться с подобным положением дел вместо того, чтобы устроить все должным образом. У себя дома они привыкли к порядку: чистые улицы, свежеевыкрашенные дома, мусор там, где ему и положено быть, — в мусорных баках. В общем, полный «орднунг».

К этому можно добавить пунктуальность, настойчивость, тягу к порядку и дисциплине. Общеизвестно, что в Германии, прежде, чем браться за дело, следует расставить все по своим местам: хорошее отделить от плохого, необходимое от ненужного, случайного. Все, что принадлежит тебе, должно быть четко отделено от того, что принадлежит мне; общественное следует оградить от попыток смешения его с частным, истинное любой ценой необходимо распознать, чтобы не

спутать его с фальшивым. Только после того, как все будет разложено по своим местам, можно с чистой совестью сказать, что все в порядке. Это и есть знаменитый «категорический императив» — понятие, введенное Кантом, который не мог мириться с отсутствием порядка в мироустройстве. Кант решил на то, на что не мог решиться ни один немец до него: придать всему определенность, разбив на отдельные категории. Он славился тем, что страстно разделял все на группы и подгруппы. Каждый том его библиотеки выделялся в особый раздел и хранился отдельно, чтобы ни одна случайная книга не нарушила эту продуманную систему.

Черты национального характера находят отражение также в поговорах, поговорках и крылатых выражениях, которые активно используют в процессе обучения немецкому языку многие преподаватели. Так, например, знаменитая немецкая пунктуальность отмечена в поговорке «*Besser eine Stunde früher als eine Minute später*» (Лучше на час раньше, чем на минуту позже).

Немецкая бережливость вошла во многие пословицы: «*Spare was, dann hast du was*» (Будешь экономным, станешь богатым); «*Fleiß ist des Glückes rechte Hand, Sparsamkeit die linke*» (Трудолюбие — правая рука счастья, а бережливость — левая); «*Sparen ist verdienen*» (Экономить — значит зарабатывать). *Sparen* (экономить) — один из любимых глаголов немцев. Немцы экономят все — деньги, рабочее время, природные и энергетические ресурсы. Бережливость стала не просто традицией, а общественным долгом, обязательным отношением к природным ресурсам и среде обитания в большей мере, чем к материальным благам. Помогают привычки, например, наливать воду в стаканчик, а не пускать открытую струю при чистке зубов, не оставлять на кухне или в ванной открытый кран, если отходишь от него хотя бы на несколько секунд. К этому приучают с детства. Раньше новорожденному дарили символическую свинью-копилку; сейчас переводят деньги в банк на его счет.

На наш взгляд, немцев отличает излишняя бережливость. Но в современном понятии *sparen* (экономить) — не значит быть скрягой; это означает, что у вас все есть, вы всем довольны и можете себе многое позволить и при этом вы щедры. Если вас назовут *sparsam* (бережливый, экономный), можете считать, что это самый большой комплимент.

Немцы трудолюбивы и готовы любое дело довести до конца, часто победного. Подобное отношение возникло из любви к порядку. Трудолюбие и организованность немцев также вошли в поговорки: «*Arbeit*

ist des Lebens Würze» (Труд — основа жизни); «Arbeit adelt» (Труд облагораживает); «Arbeit ist der Ehre Mutter» (Труд — дело чести); «Guter Anfang ist halbe Arbeit» (Хорошее начало — половина дела); «Ordnung muss sein» и «Ordnung ist das halbe Leben» (Порядок — прежде всего; порядок — это половина жизни; порядок — душа всякого дела). Все эти пословицы возникли в процессе развития немецкого общества, они прошли сквозь века и актуальны по сей день.

Стремление упорядочить всё и вся пронизывает все стороны немецкой жизни, является источником большинства национальных достоинств и недостатков. Прекрасно организованные дороги, окутавшие сетью всю Германию, причем бесплатные, великолепно налаженные сервис и быт, превосходная туристическая инфраструктура — все это не может не радовать гостей страны. Об удивительной способности немцев много и увлеченно работать написано немало добрых слов, и не только самими немцами. Знаменитый немецкий порядок поддерживается законом, поэтому немцы на редкость законопослушны. Закон для немца выше здравого смысла.

Германия, наверное, единственная страна, в которой огромное количество разрешающих табличек, гласящих о том, что здесь можно курить, ходить по траве и т. д. В других странах имеющиеся таблички, как правило, запрещающие, и это наводит на мысль о том, что в Германии все, что не разрешено, видимо, запрещено. В дореволюционной России долгое время была популярна шутка про взбунтовавшихся немецких пролетариев, которые шли организованной колонной по Унтер-ден-Линден ровно до тех пор, пока не натолкнулись на табличку «Проход запрещен». На этом революция закончилась, все благополучно разошлись по домам. Впрочем, это обстоятельство, наверное, стоит отнести к числу достоинств немцев. Немцы основательны почти во всем. Кто выполняет свои обязанности кое-как, тот едва ли может рассчитывать на доверие у немцев.

Все, чем занимается, он делает добросовестно. В немецком языке нет слов, равнозначных словам «халтура», «показуха».

Немецкая система образования не ставит своей задачей формирование характера или воспитание моральных качеств. Ее цель — вложить профессиональные знания, которые помогут занять достойное место в мире бизнеса и будут способствовать продвижению по службе. Каждый немец, с которым вы столкнетесь по работе, основательно подготовлен и высоко квалифицирован. И каждый стремится получить ученую степень, соответствующую его амбициям. Ученая

степень престижна и, если она есть, о ней должны знать все окружающие. По-прежнему желанной остается степень доктора (соответствует нашей степени кандидата наук). Она позволяет преуспеть во всех сферах деятельности, будь то бизнес, финансы, юриспруденция, даже медицина. Вершиной желаний и наиболее престижным является звание профессора. Профессорство дается нелегко, для этого требуется увесистая, солидная диссертация и еженедельное чтение лекций в ожидании звания, которое вы можете так никогда и не получить.

Вопреки некоторым суждениям чувство юмора у немцев очень развито. Они любят и веселиться и шутить, прежде всего, над собой.

Немцы умеют не только добросовестно работать, но и хорошо творчески отдыхать. Почти в каждом доме есть помещение-комната под названием «Hobbyraum» — любительская мастерская для занятий своим хобби.

Немцы являются активными путешественниками, необязательно в теплые южные края. Многие с удовольствием проводят свой отпуск у себя в стране, где на сравнительно небольшой территории находится удивительное множество прекрасных городов и ландшафтов.

Формирование привычек, характера, материальных и духовных ценностей происходит, в первую очередь, в семье. Немцы в большинстве своем живут интересами семьи, дома, работы.

Исследования немецких журналистов с целью выяснения, что такое счастье, показали, что свободное время содействует хорошему самочувствию, однако оно не способно наполнить жизнь смыслом. Этого можно добиться лишь тогда, когда человек прочно связан со своей семьёй и имеет работу, представляющую для него своего рода ежедневный вызов.

Отношение к труду занимает главное место в содержании нравственного воспитания. Трудом воспитываются весьма важные моральные качества, которые уходят корнями к истокам национальной культуры, народным традициям, ценностям и духовным идеалам.

Германия сегодня — не только экономически развитое мощное государство с высоким уровнем жизни, но и страна высокой культуры и богатого духовного наследия. Вклад немцев в мировую культуру — в литературу, философию, музыку — неоспорим и неоценим. Достижения немцев не только составили целые вехи в истории мировой культуры, но и во многом повлияли на окружающий нас мир .

Процветанием Германия прежде всего обязана своему народу — трудолюбивому, преданному, простому, честному. Народу, в котором, несмотря на многообразие культур, чувствуется национальное единство, которому есть, что дать человечеству.

Источники

Мальцева Д.Г. Германия: страна и язык. М.: Русские словари, 1998.

Павловская А. Особенности национального характера, или Зачем немцы моют улицы с мылом // Вокруг света. 2003. № 10. С. 82–86.

© Шмаль М.В., Феклистова Л.П., 2011

**ОПЫТ И ПРОБЛЕМЫ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ
КОМПЬЮТЕРНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ
ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ**

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ АУДИО- И ВИДЕОРЕСУРСОВ НОВОСТНЫХ САЙТОВ НА ЗАНЯТИЯХ ПО АСПЕКТУ «BUSINESS PRESS»

Развитие способности к восприятию аутентичной иноязычной речи является одной из самых сложных задач обучения в условиях отсутствия естественной языковой среды. Использование аудиотекстов и видеосюжетов, представленных на новостных сайтах в Интернете, способствует созданию максимально аутентичной языковой среды на занятиях и повышает эффективность процесса обучения. В данной статье рассматриваются методические приемы работы с аудио- и видеоресурсами новостных сайтов на занятиях по «Business Press» и предлагаются упражнения, которые можно эффективно использовать с учетом специфики этого направления работы.

Ключевые слова: аудирование; аудиовизуальные электронные ресурсы; новостные сайты.

В соответствии с требованиями Государственного образовательного стандарта высшего профессионального образования по специальности 060600 — Мировая экономика и программой дисциплины «Английский язык» (II этап) целью курса иностранных языков на факультете мировой экономики и мировой политики является развитие общей и формирование профессионально-коммуникативной компетенции, то есть способности осуществлять иноязычное общение в условиях межкультурной профессиональной коммуникации [Якушева, б. г.]. Развитие способности к иноязычному общению, а именно к восприятию аутентичной иноязычной речи и аутентичному речевому поведению, является одной из самых сложных задач обучения в условиях отсутствия естественной языковой среды. Поэтому одно из главных условий успешности обучения — создание максимально аутентич-

ной языковой среды на занятии при методически эффективной организации учебного процесса. На занятиях по аспекту «Business Press» на III курсе факультета мировой экономики и мировой политики одним из способов создания такой аутентичной языковой среды является работа с аудиотекстами и видеосюжетами, представленными на новостных сайтах в Интернете (например, www.bbc.com, www.voanews.com, www.cnn.com, www.ft.com, www.economist.com).

При работе с аудио- и видеоресурсами новостных сайтов студенты учатся воспринимать и обрабатывать различную информацию на английском языке в рамках профессиональной сферы общения. Согласно требованиям к уровню обученности студентов к концу II этапа обучения, в ходе работы с аудиовизуальными электронными источниками, у студентов формируются такие речевые умения, как понимание фактической информации по радио и телевидению; способность понимать и излагать основную логическую информацию, содержащуюся в монологической речи; аналитико-синтетическая обработка информации, полученной из различных источников; суммирование и комментирование полученной информации. Использование аудио- и видеоресурсов новостных сайтов повышает мотивацию студентов, позволяет им быть в курсе последних экономических событий в России и в мире, а также активизирует их потенциальные интеллектуальные возможности.

К настоящему моменту отечественными и зарубежными методистами накоплен огромный опыт обучения аудированию на разных этапах и в различных возрастных группах. Однако при всем многообразии дидактического материала и методических рекомендаций преподавателю, ведущему занятия по аспекту «Business Press», приходится создавать новые либо адаптировать существующие модели работы с аудиотекстами применительно к целям и задачам профессиональной подготовки экономиста-международника, специфике учебного заведения, а также с учетом конкретного контингента обучаемых. В данной статье рассматриваются некоторые методические приемы работы с аудио- и видеоресурсами новостных сайтов на занятиях по аспекту «Business Press». Из обширного банка существующих упражнений для обучения аудированию предлагаются те, которые можно эффективно использовать на занятиях с учетом специфики данного аспекта.

На занятиях по аспекту «Business Press» студенты знакомятся с обзором новостей в области финансов и экономики за последнюю неделю, который предлагается им в печатном виде. Аудио- или видеоматериал

териал должен соотноситься с новостями. Работу над этим материалом можно вести в двух противоположных направлениях: либо предложить аудиотекст или видеосюжет после прочтения и обсуждения последних известий и детальной проработки активной лексики, либо аудиотекст или видеосюжет предваряют работу с печатным текстом.

Как известно, работа с аудиотекстом состоит из трех этапов — предтекстового, текстового и послетекстового.

На **предтекстовом этапе** снимаются языковые трудности аудиотекста, происходит введение в проблематику сообщения и развиваются навыки прогнозирования. На этом этапе можно выполнить следующие задания [Fragiadakis, Maurer, 1995; White, 1998]:

- составить ассоциограмму основных понятий по теме сообщения;
- предугадать возможные ключевые слова;
- на основе имеющихся знаний об экономической ситуации в целом или определенном событии спрогнозировать содержание новостного фрагмента.

Текстовый этап включает в себя прослушивание всего аудиотекста и проверку его понимания. Слуховое восприятие аудиотекста сопровождается следующими видами работы [Fragiadakis, Maurer, 1995; White, 1998; Emmerson, Hamilton, 2001]:

- запись ключевых слов;
- воспроизведение контекста ключевых слов;
- нахождение в аудиотексте эквивалентов к предложенным словам и выражениям на русском языке;
- перефразирование с использованием активной лексики;
- определение правильности и (или) неправильности утверждений;
- выбор в процессе слушания правильного ответа на вопрос из ряда предложенных вариантов;
- исправление неверной фактуальной информации в предложенном преподавателем кратком изложении аудиотекста;
- поиск ответов на предтекстовые вопросы;
- поиск определенной информации в аудиотексте. Вариантом упражнения на поиск информации может быть следующее задание: каждый студент получает карточку с примерно равным количеством слов и выражений из аудиотекста. При прослушивании задача студента заключается в том, чтобы услышать напечатанные на карточках слова и выражения и зафиксировать контекст, в

котором они употребляются, как можно ближе к оригиналу. Затем студенты объединяются, чтобы воспроизвести транскрипт аудиотекста. Другим заданием может быть нахождение в аудиотексте ключевых слов, спрогнозированных на предтекстовом этапе, и понятий из ассоциогаммы;

фиксирование основной информации новостного сообщения в колонках под заголовками «Who?», «What?», «Where?», «When?», «Why?», «How?»;

- ответы на вопросы к общему содержанию текста. Как вариант к этому стандартному виду работы можно предложить следующее упражнение: двум группам студентов одновременно проигрываются два аудиотекста приблизительно одинаковой продолжительности, при этом один читается мужским голосом, а другой женским. Студенты слушают, концентрируясь на своем фрагменте, и отвечают на вопросы по общему содержанию аудиотекста, которые раздаются на карточках до прослушивания;
- формулирование основной мысли текста;
- заполнение схем, таблиц;
- заполнение пропусков в транскрипте;
- составление транскрипта¹.

Послетекстовый этап направлен на проверку полноты и точности содержания и на активизацию речемыслительной деятельности. На этом этапе упражнения носят репродуктивно-продуктивный и продуктивный характер:

- детальное воспроизведение содержания аудиотекста (например, в группе по цепочке);
 - составление вопросов к аудиотексту и подробное обсуждение содержания в вопросо-ответной форме;
 - краткий пересказ содержания (summary);
 - комментирование содержания новостного фрагмента и высказывание собственного мнения по предложенной проблематике;
 - высказывание предположений о дальнейшем развитии событий (можно также попросить студентов следить за этим событием на протяжении недели и на следующем занятии обсудить правильность предположений);
 - организация дискуссии и (или) ролевой игры;
- подготовка собственных новостных фрагментов, развивающих

¹ Эта идея была подсказана Е.Ф. Пугачевой, автором курса «Business Press».

тему аудиотекста с использованием электронных и печатных средств массовой информации;

- использование дополнительной информации по теме: после прослушивания студентам предлагаются тексты по данной теме для просмотрового чтения и последующего обсуждения. Если проблематика аудиотекста представляет особый интерес, носит дискуссионный характер и ей уделяется значительное внимание в средствах массовой информации, можно продолжить обсуждение этой темы на следующем занятии. Студенты могут самостоятельно подобрать тексты по данной проблеме (объемом примерно 1500 печатных знаков) и обменяться ими на занятии для просмотрового чтения и дальнейшей дискуссии².

Выбор упражнений для работы с аудио- и видеоресурсами новостных сайтов зависит, среди прочего, и от того, в каком виде представлен материал. Так, на многих новостных сайтах есть подкасты — аудио- или видеофайлы, которые загружаются из веб-сайта и прослушиваются или просматриваются на персональном компьютере в любое удобное время. Многие материалы новостных сайтов можно использовать только в онлайн-режиме. Некоторые сайты предлагают не только звучащий текст, но и его транскрипт. Ниже приведены некоторые упражнения для работы с разными типами ресурсов.

Работа с аудиоматериалом в онлайн-режиме:

- студенты парами или в группах прослушивают несколько разных новостных фрагментов, затем обмениваются информацией, фиксируя ключевые слова сообщения для последующего его резюмирования в двух-трех предложениях с акцентом на использование активной лексики;
- студенты парами или в группах прослушивают на разных новостных сайтах фрагмент, касающийся одного и того же события, и затем сравнивают полученную информацию;
- студенты работают с одним и тем же коротким аудиотекстом (одна-две минуты звучания) в индивидуальном режиме, составляя его транскрипт, затем сравнивают получившиеся тексты.

Работа с аудиотекстами при наличии транскрипта:

- работа в формате shadowing — повторение текста вслед за диктором сначала с опорой на печатный текст, затем без него;
- заполнение пропусков в транскрипте в ходе прослушивания;

² Эта идея была подсказана Е.Ф. Пугачевой, автором курса «Business Press».

- исправление некорректной информации, намеренно внесенной преподавателем в транскрипт;
- последовательный или синхронный перевод новостного фрагмента после того, как студенты ознакомятся с транскриптом.

Некоторые упражнения для работы с видеосюжетаму [Stempleski, 1995]:

- студенты просматривают видеосюжет без звука и составляют список вопросов, ответы на которые, по их мнению, могут сод­ержаться в данном сюжете. Затем они просматривают видео с включенным звуком и определяют, есть ли в этом сюжете ответы на какие-либо из их вопросов;
- студенты просматривают видеосюжет без звука, пытаюсь определить, о чем идет речь. Затем просмотр осуществляется с включенным звуком, а после этого звук снова отключается, и студенты озвучивают видеосюжет;
- если видеосюжет представляет собой интервью или наличие в кадре нескольких говорящих, между студентами распределяются роли, и в ходе просмотра они следят только за «своим» говорящим. Затем звук выключается, и студенты озвучивают видеосюжет.

В статье были рассмотрены лишь некоторые из множества возможных вариантов работы с аудио- и видеоресурсами новостных сайтов на занятиях по аспекту «Business Press». Эти ресурсы несут в себе значительный творческий потенциал. Планируя и выстраивая алгоритм работы с аудиотекстом или видеосюжетом, преподаватель создает дидактический материал, исходя из конкретных целей обучения, а также потребностей, интеллектуальных возможностей и психофизических особенностей определенного контингента студентов.

Источники

- Якушева И.В.* Программа дисциплины «Иностранный язык». Английский язык. II этап (III и IV курсы). М.: НИУ ВШЭ, б. г.
- Emmerson P., Hamilton N.* Five-Minute Activities for Business English. Cambridge: Cambridge University Press, 2005.
- Fragiadakis H., Maurer V.* «Sound Ideas» — Advanced Listening and Speaking. NY: Heinle & Heinle Publishers, 1995.
- Stempleski S.* Using Video in the Classroom. NY: Columbia University, 1995.
- White G.* Listening. Oxford: Oxford University Press, 1998.
- Resource Books for Teachers. Oxford University Press, 1998.

ИНФОРМАЦИОННЫЕ И КОММУНИКАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ОБРАЗОВАНИИ

В условиях информатизации образования, насыщения учебного процесса современными технологическими средствами, усиливается потребность в совершенствовании информационных средств и в целом программно-методического обеспечения обучения студентов вузов. Как известно, традиционное дидактическое обеспечение уже не позволяет адекватно отразить особенности и специфику предстоящей профессиональной деятельности. Использование в образовательном процессе высшей школы информационно-коммуникационных технологий (ИКТ) (Интернет, обучающие и информационные сайты, электронные базы вузов, электронные библиотеки) имеет ряд преимуществ: расширение границ информационного поля путем применения новых средств обучения; использование новых форм наглядностей; повышение познавательной активности и мотивации обучаемых; индивидуализация обучения (дифференцированный подход); комплексный подход в обучении.

Ключевые слова: обучение; информационно-коммуникационные технологии; английский язык.

Проблема информатизации образования является одной из основных, которую России придется решать в условиях перехода к информационному обществу.

Информатизация должна предусматривать эволюционное развитие методологии образования. Не отрицание, а последовательное эволюционное развитие сложившейся методологии образования за счет внедрения явных преимуществ компьютерных технологий (наглядность, возможность использования различных форм представления информации, звук, изображение, удаленный доступ, обработка и

хранение больших объемов информации) должно стать основой опережающего развития образования. Информатизация может и должна внести существенные изменения в структуру и организацию учебного процесса.

Современные информационные технологии позволяют создавать новые и информационные объекты, существенно изменяющие процесс обучения, такие, как:

- компьютерные программы, включающие в себя электронные учебники, тренажеры, тестовые системы, деловые игры;
- система на базе мультимедиа технологий;
- средства телекоммуникации (электронная почта, телеконференция) и т. п.

Сегодня высшая школа России входит в мировую образовательную систему. При этом отмечается, что студент будет больше изучать материал самостоятельно. Именно индивидуальная работа студента должна быть средством правильно-организованной учебной деятельности во время аудиторных занятий. Преподаваемый учебный материал и форма его изложения нацеливает студента углублять и развивать полученные знания.

Для того, чтобы сформировать устойчивый интерес к своему предмету, преподавателю приходится постоянно собирать в творческую копилку педагогические приемы, которые помогают прививать любовь к английскому языку, поддерживать это стремление к познанию нового. Работая в таком направлении, каждый приходит к выводу, что хорошо знать свой предмет недостаточно; необходимо найти ту информацию, которая будет для студентов полезной и необходимой, придаст процессу обучения характер новизны, увлекательности. Другая задача, стоящая перед преподавателем, — преподнести информацию в понятной, доступной форме, применив для этого нестандартные приемы и методы.

Сегодня компьютерные технологии существенно усиливают мотивацию изучения дисциплины, повышают уровень индивидуализации обучения, интенсифицируют этот процесс.

Конечно, подготовка уроков с использованием современных информационных технологий требует много времени для поиска, систематизации и оформления информации. Использование информационных технологий предполагает в большей своей части индивидуальное обучение, суть которой — формирование умений учиться самостоятельно.

Так, преподавателями английского языка при факультете права на 3-м курсе используется Youtube как один из элементов информационных технологий. Применяя его на своих занятиях, мы имеем следующие преимущества:

- каждый студент прослушивает и просматривает ролики столько раз, сколько ему необходимо для понимания смысла;
- во время прослушивания монолога, презентации или диалога студент может нажать на паузу и воспользоваться словарями в онлайн-режиме, если ему это необходимо;
- самое главное, все тексты оригинальны, то есть записаны людьми, которые являются носителями языка;
- можно найти большое количество информации по теме, не быть ограниченными только кассетным материалом или записанным на диск;
- студент может прослушивать нужный текст вне аудиторных занятий, то есть самостоятельно.

Как показал опыт использования ИКТ при обучении студентов английскому языку, та группа, в которой информационные технологии применялись регулярно, на итоговом экзамене результаты были лучше, несмотря на то, что исходные данные по всем навыкам были хуже.

О динамике и успешности использования ИКТ в обучении свидетельствовало и сравнение данных, полученных при традиционном и экспериментальном обучении по результирующему критерию эффективности обучения, выраженному в коэффициенте обученности (см. табл. 1 и рис. 1).

Таблица 1

**Сравнительный анализ уровня усвоения
материала по курсу «Английский для юристов»**

	Периоды		
	Начальный	Промежуточный	Итоговый
Экспериментальная группа 1	3,6	4,1	4,5
Экспериментальная группа 2	3,59	4,2	4,67
Контрольная группа	4,1	4,15	4,23

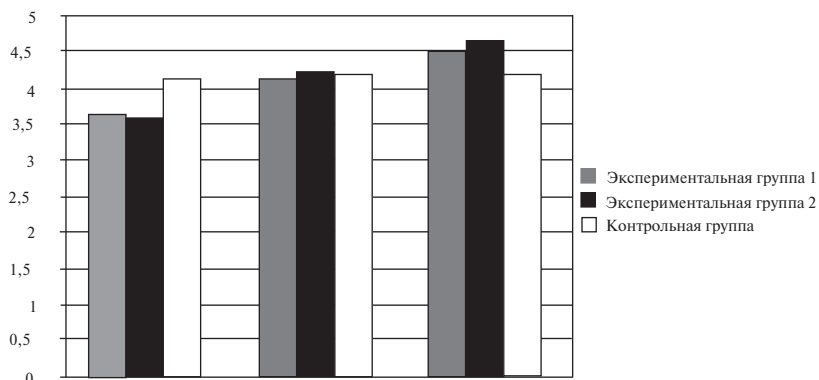


Рис. 1. Сравнительная характеристика усвоения материала

Проведенный анализ показывает, что в экспериментальных группах результаты значительно выше, чем в контрольных. Во время занятий использовались информационные сайты, где студенты и просматривали, и прослушивали материал по теме, поэтому уровень усвоения и лексического материала, и информационного у них выше. Студенты экспериментальной группы лучше владеют информацией, им легче отвечать на поставленные вопросы, так как они работали с электронными справочными изданиями, а также посещали чаты и форумы, на которых могли задать вопрос специалистам на английском языке. При подготовке презентаций было использовано много учебных и информационных сайтов, результатом чего было не только пополнение лексического материала, но и грамматического, и навыков произношения. Во время практических и внеаудиторных занятий ребятам экспериментальной группы давались обучающие и тренажерные тесты для закрепления лексического и грамматического материала по каждой теме и каждому модулю.

Исследования показывают, что мультимедийные средства заметно повышают качество образовательного процесса, количество воспринимаемой информации в единицу времени. Кроме того, создание мультимедийных учебных материалов под силу обычному человеку, знакомому с основами работы на компьютере.

Источники

Дорожек Г.Р., Ивахников С.П. Информационные и коммуникационные технологии и активизация учебного процесса в вузе. Ставрополь, 2005.

Информационные и коммуникационные технологии: XXI век / под ред. А.И. Ткалича. М., 2009.

Информационные и коммуникационные технологии в образовании / под ред. П.В. Грес. Новосибирск, 2009.

© Бурымская Д.В., 2011

ВЫДЕЛЕНИЕ СЕМАНТИКО-КОГНИТИВНЫХ КОМПОНЕНТОВ В ЗНАЧЕНИИ ЛЕКСЕМ НА ОСНОВЕ КОРПУСНЫХ ДАННЫХ И ИХ ПРИМЕНЕНИЕ ПРИ ОБУЧЕНИИ ЛЕКСИКЕ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

В предлагаемой статье представляется опыт использования лексикографических корпусов (британского национального корпуса и корпуса современного американского языка) при обучении лексике на продвинутом этапе владения английским языком. На примере подробного анализа семантической структуры группы синонимов, обозначающих человека, показывается, как современные инструменты информационно-коммуникационных технологий помогают подробно изучить семантику лексем и выявить различия в их употреблении.

Ключевые слова: лексикографические корпуса; когнитивная семантика; синонимия; обучение лексике; семантическая структура; *person* (человек, личность), *individual* (человек, индивид, лицо); *human being* (человек); *man* (человек); *personality* (человек, личность); *individuality* (индивидуальность).

Одна из важнейших целей обучения иностранному языку в неязыковом вузе — это овладение достаточным объемом профессионально-ориентированной лексики для осуществления успешной коммуникации. Однако количество освоенной лексики не всегда свидетельствует о достаточном развитии языковой компетенции у студентов, поскольку знание слов не означает умение их употреблять в правильной коллокации. Сочетаемость лексем — сложнейший аспект в теории и

практике обучения иностранному языку. На современном этапе развития лингвистики существует компьютерный инструмент, значительно упрощающий эту задачу, — лингвистический корпус. В данной статье мы вкратце рассмотрим возможности, предлагаемые электронным корпусом для лингвистических исследований, и их непосредственное отражение на практике преподавания иностранного языка.

Лингвистический корпус — это «информационно-справочная система, основанная на собрании текстов на некотором языке в электронной форме. Национальный корпус представляет данный язык на определенном этапе (или этапах) его существования и во всем многообразии жанров, стилей, территориальных и социальных вариантов и тому подобное» [Национальный корпус... 2003—2010]. Корпус включает транскрипты устной речи и письменные образцы, которые отражают все компоненты как ситуативного (тема и коммуникативная задача высказывания, место общения, статус коммуникантов), так и стратификационного (по признаку пола, возраста, социального положения, образования, местожительства) языкового варьирования. Таким образом, корпус правомерно считается синхронической моделью современного английского языка, и результаты корпусных исследований могут быть спроецированы на всю систему языка.

Все корпуса снабжены удобной поисковой системой (конкордансер), которая позволяет отобрать примеры употребления интересующей нас лексики и проанализировать ее сочетаемость. Наиболее распространенными и удобными для изучения английского языка являются Британский национальный корпус (British National Corpus) и Корпус современного американского английского языка (Corpus of Contemporary American English). Первый представляет собой закрытую базу данных британских текстов общим объемом 100 млн слов, куда включены транскрипты устной речи, в количестве 10% от общего объема, и письменные образцы (80%). Американский корпус отличается своим открытым (то есть пополняемым) характером и значительно большим объемом — в 400 млн слов. Поскольку электронный корпус — это огромная текстовая база данных, он дает возможность сделать достоверные выводы о функционировании той или иной лексической единицы в речи.

Корпус как модель всей системы языка предоставляет статистическую информацию о частотности употребления единиц и, следовательно, позволяет учащимся оценить значимость определенной лексики для носителей языка. Так, студенты могут уточнить целесообразность

заучивания единицы для пассивного словаря (то есть для рецептивно-го ее восприятия при аудировании и чтении) или же необходимость обработать активное употребление слова в устной и письменной речи.

Помимо частотности употребления единицы, для более глубокого понимания и более точного употребления необходимо иметь представление о ее сочетаемости. Применение корпуса также открывает возможность получения данных об окружении слов. Они предлагаются в виде таблиц с указанием лексем и словосочетаний в препозиции или постпозиции от интересующего нас слова. Сочетаемость также дается в численном выражении, что позволяет сравнить частотность употребления и, следовательно, сделать выводы о его значимости в языке. Например, для понимания значения единицы *human being* необходимо знать, что одни из наиболее частотных ее определений указывают на отнесенность человека к видовой группе или, наоборот, выделение его из группы: *fellow* (схожий — самое частотное определение — 14 примеров в корпусе, чаще него встречаются только артикли и местоимения) и *individual* (отдельный — 6 примеров). В тринадцати различных контекстах перед лексемой *human being* употребляется единица *male* (мужского пола), четыре раза *adult* (взрослый — в общем списке сочетаемости они занимают 8-ю и 17-ю позиции соответственно), указывающие на половозрастные характеристики человека. И последняя группа прилагательных, наиболее часто определяющих лексему, может быть обозначена как оценка представителя класса с точки зрения соответствия характеристик и типичности. К ней относятся единицы *normal* (нормальный — 7 позиция, 14 предложений), *unique* (уникальный — 11 позиция, 5 предложений), *ordinary* (обычный — 12 позиция, 5 предложений), *average* (средний — 13 позиция, 5 предложений) *perfect* (идеальный — 18 позиция, 4 предложения) *wonderful* (чудесный — 20 позиция, 3 предложений). Подавляющее большинство остальных атрибутов встречаются в Британском корпусе, состоящем из 100 млн слов, всего 1–2 раза.

На более продвинутых этапах владения иностранным языком студентам необходимо более осознанно употреблять лексику. Это подразумевает понимание семантической структуры слов и шире — когнитивных компонентов, стоящих за единицей языка. Е.С. Кубрякова пишет: «Мы знаем о структурах сознания только благодаря языку, который позволяет сообщить об этих структурах и описать их на любом естественном языке» [Кубрякова, 1997, с. 21]. Так, через анализ корпусных языковых данных можно описать лексическую структуру слова, понять его

концептуальную сущность и достоверно определить, в каких контекстах слово уместно и какое окружение допускается языком. Данный навык будет полезен студентам при работе с любой лексикой.

Однако следует отметить, что концептуальная структура единиц должна изучаться вместе с ее употреблением, то есть с дискурсивными характеристиками: Е.С. Кубрякова отмечает, что «каждое языковое явление может считаться адекватно описанным и разъясненным только в тех случаях, если оно рассмотрено на перекрестке когниции и коммуникации» [Кубрякова 2004, с. 16].

Описание семантико-когнитивной структуры лексемы позволяет также провести разграничение синонимов, что дает возможность избежать лексических ошибок при их употреблении.

Приведем пример использования корпусных данных в семантико-когнитивном исследовании конкретной группы слов. Для этого рассмотрим лексическую структуру синонимического ряда, связанного с наименованием человека в английском языке: *person, individual, human being, man, personality u individuality*. Анализ проводился с помощью конкордансеров SARA (SGML Aware Retrieval Application tool) и Corpus Query System Sketch Engine. В результате исследования нам удалось составить достаточно полное представление о семантико-когнитивных компонентах, обуславливающих различие синонимов.

Общая интегрирующая сема, объединяющая вышеуказанные лексемы в синонимический ряд, — это принадлежность к человеческому роду. Человек, в первую очередь, — это биологический вид живого организма, *homo sapiens*, отличающийся от прочих живых существ более сложным умственным развитием, навыками членораздельной речи и прямохождением. Такая сема является доминантной в структуре лексической единицы *human being*, что видно в следующем примере:

1. We know how to talk, to walk, to hold things, to think even to be a *human being*... without having to figure it out [British National Corpus, 2005] — Мы умеем говорить, ходить, держать предметы, даже думать... быть людьми...не отдавая себе в этом отчета¹.

Другой важной сущностной чертой человека является наличие внешних характеристик, физических данных, тела, что закрепилось в лексике, в том числе в слове *person*:

2. They make much more use of the medium-range shots showing the Members around the *person* speaking; and they vary the camera angles in

¹ Здесь и далее перевод автора статьи.

ways that minimise the monotony that results from keeping the camera on one member for an extended period of time [Sketch Engine] — Они гораздо чаще используют съемку на средней дальности, чтобы показать членов парламента (или их отсутствие) вокруг выступающего; и они меняют дальность съемки так, чтобы избежать монотонности, которая может возникнуть при съемке одного и того же персонажа в течение длительного времени.

Сема «внешние данные человека» включена в периферию семантической структуры еще одного члена синонимического ряда «человек» — *individuality*. Однако за счет того, что ядром слова *individuality* становится значение «набор отличительных черт человека», то есть не общая совокупность характеристик, а те, которые выделяют человека из какой-то группы людей, в лексическую структуру единицы включаются только особые отличительные внешние признаки человека:

3. I knew that I was alone, and I found myself saying over my name to myself to intensify my *individuality*, to bring about the conviction that though alone I was strong [Sketch Engine] — Я знал, что я один, и неожиданно для себя обнаружил, что снова и снова повторяю свое имя, чтобы подчеркнуть свою особенность и убедить себя, что несмотря на мое одиночество, я обладаю силой.

Необходимо уточнить, что, исходя из семантики слова, особо яркие отличительные черты могут быть не только внешними, но и внутренними, так что значение слова *individuality* не ограничивается семой индивидуальных внешних данных, что мы и видим в примере 3.

Рассмотрим, в лексической структуре каких еще синонимов репрезентируются внутренние психологические черты человека. В этом случае следует подробнее остановиться на словах *personality*, *person*, *man* и *individuality*. Наиболее ярко сема «внутренние характеристики человека» выражена в слове *personality*, референтом которого является набор различных внутренних свойств человека — его характер, темперамент, интеллект, эмоции, чувства. Этот аспект видения человека можно охарактеризовать как психологический:

4. This election should be about politics, not about the *personalities* of the candidates [Sketch Engine] — В рамках этих выборов должны обсуждаться политические вопросы, а не личности кандидатов.

В некоторых случаях значение слова *personality* близко к значению *individuality* благодаря наличию семы индивидуальные психические качества. Например:

5. It's individualism. Shows your *personality*. Makes you someone. Someone different. Yourself [Sketch Engine] — Это индивидуализм. Раскрывает твою личность. Делает тебя человеком. Человеком особым. Самим собой.

Однако, как уже отмечалось выше, в семантическую структуру *personality*, даже при сходстве с *individuality*, входят только те компоненты значения, которые относятся к личностным свойствам человека, а внешние характеристики остаются за рамками значения этого слова. В некоторых контекстах у лексемы *personality* может появляться и другое значение — социально-признанные положительные личностные качества:

6. She has got everything: beauty, intelligence, *personality*. It's not fair! [Sketch Engine] — У нее есть все: красота, ум, незаурядность и обаяние. Это не честно!

В этом примере говорится не о всех психологических чертах женщины, а о тех, которые признаются социумом как придающие человеку дружелюбие и приятность в общении.

Однако внутренние характеристики человека могут обладать и другим свойством: «наиболее выдающиеся, незаурядные, уникальные свойства личности». Такой компонент значения содержится в слове *man*, что подтверждает пример 7:

7. *Man* will exercise self-direction and self control in the service of objectives to which he is committed: he is not naturally passive, or resistant, to organizational objectives, but has been made so by experience [British National Corpus, 2005] — Люди будут проявлять самостоятельность и самообладание при достижении целей, ими поставленных: пассивность или же сопротивление стремлению к организованности им не свойственны по природе, но это приобретается с опытом.

Под выдающимися, незаурядными качествами личности понимается сила характера, смелость, мужество, отвага, иными словами, образ, который в русском языке стоит за выражением «настоящий человек».

Одним из важных компонентов понятия «человек» является принадлежность к социуму. В языковой картине мира идея человека социального передается с помощью слова *person*. В его структуру значения входят только социально релевантные личностные характеристики, то есть те психологические черты и модели поведения, которые обуславливают принадлежность к определенному социуму, обеспечивают признание и принятие данного человека другими членами общества:

8. A child is a *person*, but a person with a different developmental time-scale that should not be jeopardized by ponderous, Dickensian proceedings [Sketch Engine] — Ребенок — это личность, но личность, развивающаяся в определенном темпе, который не следует нарушать жесткими методами воспитания в стиле романов Диккенса.

Для обозначения человека в самом общем смысле, как усредненного представителя *homo sapiens*, обладающего основными характеристическими свойствами, употребляются слова *person* и *man*. Выше мы разбирали их семантическую структуру и показали, что в основном значении не наблюдается акцентирование каких-то свойственных конкретному человеку черт или выделение некоторых внешних или внутренних качеств. Подобное значение — «любой типичный представитель человеческого общества» — реализуется в следующем примере:

9. Income support makes a *person's* income up to a level set by the Government. For example, a 70 year old *person* living alone would have their income made up to 53.40 GBP a week [Sketch Engine] — Социальные пособия поднимают доход граждан до установленного государством уровня. Например, одинокие граждане в возрасте 70 лет получают надбавку, обеспечивающую доход в 53,40 фунтов в неделю.

Обособленность каждого единичного представителя человеческого рода передает лексема *individual*. Наиболее ярко это выражается при противопоставлении одного человека группе, что часто встречалась в анализируемых корпусных данных.

10. Clearly, some energy efficiency developments require major policy decisions, but most of the work relies on individual organisations and on *individuals* within those organisations [Sketch Engine] — Безусловно, некоторые проекты по повышению эффективности использования энергии требуют принятия важных решений, но большая часть необходимой для этой работы ложится на отдельные организации и на отдельных лиц внутри этих организаций.

Еще одно распространенное значение лексемы *individual* реализуется в следующем примере:

11. An owner now obtained (in theory at least) the same price for his land irrespective of whether he sold it to a private *individual* or to a public authority [British National Corpus, 2005] — Владелец теперь получил бы (по крайней мере в теории) одинаковую выручку от продажи земли вне зависимости от того, была она продана частному лицу или представителю государственной власти.

Помимо единичного характера человека, в данном контексте появляется семантический компонент «набор юридических прав и обязанностей», то есть человек представляется не как живое существо с определенными характерными свойствами, а как индивид, подчиняющийся букве закона.

Все вышеописанные семы изучаемых синонимов передают значение единственного числа, то есть мы говорим об одном человеке или о внешности и характере одного человека, рассматриваемого в различных аспектах. Помимо этого, человек может представляться как включенный в группу. Например, лексема *man* часто передает значение множественности при употреблении в единственном числе, особенно в устойчивых сочетаниях, пословицах и поговорках.

12. *Man shall not live by bread alone* [Sketch Engine] — Не хлебом единым жив человек.

13. *This belief provides a rationalisation of how man ought to relate to technology and the enterprises which employ them* [British National Corpus, 2005] — Это убеждение обеспечивает разумное объяснение того, как человеку следует относиться к технике и предприятиям, с которыми он работает.

В этих двух примерах референтом *man* является не один человек, а все люди, к которым высказывания относятся. Поэтому в данном случае доминантную сему можно определить как «человечество в целом».

Чтобы обобщить полученные результаты, представим значение всех изученных слов в виде когнитивно-семантические схем, что позволит легко увидеть интересующие нас различия в лексическом значении синонимов. Интегрирующий компонент значения синонимов («свойства», обеспечивающие принадлежность к биологическому виду *homo sapiens*) обозначен лексемой *human being* в квадратных скобках.

HUMAN BEING = представитель вида *homo sapiens*; биолого-физиологические характеристики человека;

PERSON = [human being] + любой член социума
+ внешние, личностно-психологические, поведенческие особенности;

PERSONALITY = [human being] + личностно-психологические особенности;

INDIVIDUALITY = [human being] + отличительные черты отдельного человека;

INDIVIDUAL [human being] + отдельный единичный человек (≠ группа людей)

+ обладание набором юридических прав и обязанностей;

MAN = [human being] + типичный представитель человечества
+ человечество в целом.

Таким образом, в когнитивную репрезентацию человека в сознании англоговорящих входят следующие компоненты: отнесенность к биологическому виду *homo sapiens (human being)*; единичность (*individual*); наличие внешних физических и внутренних психологических характеристик (*person, personality, individuality*); человек как представитель социума (*person*); человек, включенный в группу как единое целое или как любой ее представитель (*man*); человек как правообладатель (*individual*); а также выделенность некоторых индивидов за счет особых свойств (*individuality*).

Возникает вопрос, насколько подробная глубина лингвистического изучения необходима студентам? НИУ ВШЭ предъявляет высокие требования к развитию коммуникативной компетенции своих выпускников, и на старших курсах студенты достигают продвинутого уровня владения языком, что невозможно без владения умением подобрать лексическую единицу, удовлетворяющую законам сочетаемости и максимально точно реализующую коммуникативную интенцию говорящего. А этого сложно достичь без понимания семантико-когнитивной структуры слова, что и помогают обеспечить современные компьютерные технологии, а именно, инструменты корпусной лингвистики.

Источники

Кубрякова Е.С. Начальные этапы становления когнитивизма: лингвистика — психология — когнитивная наука // Вопросы языкознания. 1994. № 4. С. 26–34.

Кубрякова Е.С. Об установках когнитивной науки и актуальных проблемах когнитивной лингвистики // Вопросы когнитивной лингвистики. 2004. № 1. С. 6–17.

Кубрякова Е.С. Язык пространства и пространство языка (к постановке проблемы) // Известия РАН. Серия литературы и языка. 1997. Т. 56. № 3. С. 22–31.

Национальный корпус русского языка [Электронный ресурс]. М., 2003–2010. URL: <<http://ruscorpora.ru/corpora-intro.html>>.

British National Corpus [Electronic resource]. Electronic data. University of Oxford. 2005. URL: <<http://www.natcorp.ox.ac.uk/>> (дата обращения — апрель 2011).

Sketch Engine [Electronic resource]. Electronic data. Lexical Computing Ltd. URL: <<http://www.sketchengine.co.uk/>> (дата обращения — апрель 2011).

ОСОБЕННОСТИ ОБУЧЕНИЯ АУДИРОВАНИЮ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ИНТЕРНЕТ-РЕСУРСОВ

В статье анализируются особенности обучения аудированию. Использование Интернета способствует большей эффективности данного вида учебной деятельности, позволяет реализовать принцип индивидуализации обучения, учитывая интересы и предпочтения современной молодежи. Аутентичные тексты помогают имитировать на занятиях условия реального общения, служат информационным источником и средством повышения мотивации к изучению языка.

Ключевые слова: обучение аудированию; аутентичный текст; мотивация; подкаст; скрипт; коммуникация.

Аудирование — это внутренне активная форма речевой деятельности. Активный характер аудирования объясняется тем, что в его основе лежат процессы частичного моделирования речи. Аудирование опосредуется говорением другого человека, смысловое восприятие не планируется, в ходе слушания разворачиваются аналитические и синтетические операции, продуктом которых является умозаключение [Зимняя, 1973, с. 231].

Психологические особенности данного вида речевой деятельности обуславливают требования к методике обучения. Аудирование разворачивается в несколько этапов:

- мотивация к аудированию;
- антиципация (предвидения) вероятного содержания текста;
- формирование у слушающего установки на характер восприятия и понимания информации;
- применение информации, полученной путем слуховой рецепции, в ситуации коммуникации, для решения коммуникативной задачи.

Для эффективного обучения умениям аудирования важен выбор аудиотекста.

Следует предъявлять текст такого объема и в таком темпе, который соответствует возможностям студентов. Звучание текста более трех минут перегружает кратковременную память. Аудиотекст должен быть представлен к прослушиванию несколько раз.

Существует ряд требований, предъявляемых к учебным текстам для развития аудирования. Облегчают понимание текста следующие его характеристики:

- интересный сюжет;
- известная и актуальная тема;
- небольшая лингвистическая трудность;
- отсутствие придаточных предложений и использование простых связующих средств;
- простые логические отношения между высказываниями;
- повторения ключевых слов;
- простые пространственные отношения;
- хронологическая последовательность событий;
- использование логических и хронологических средств связи;
- ограниченное количество действующих лиц и предметов;
- возможность связать новую информацию с фоновыми знаниями.

Опыт в прослушивании аутентичных записей благотворно сказывается на развитии умений аудирования. Аутентичные документы широко используются для «приближения» студентов к будущему применению языка в естественной коммуникации, помогают имитировать на занятиях условия реального общения, создать атмосферу аутентичной ситуации коммуникации, служат информационным источником и средством повышения мотивации к изучению языка.

К аутентичным приравнены тексты, сохраняющие все характеристики естественного речевого произведения, но методически обработанные, подготовленные к педагогическому процессу. Сохранение аутентичности учебных материалов при обучении языку — общая тенденция современной методики преподавания. В современных коммуникативных учебниках и учебных пособиях повторение лексического и грамматического материала обеспечивается послетекстовыми упражнениями, а не вмешательством в структуру текста, естественного речевого произведения [Щепилова, 2005, с. 150].

Задания к тексту следует располагать так:

- вопросы, позволяющие судить об общем понимании смысла текста;
- задания на поиск заданной информации;
- вопросы, требующие обобщения, выводов.

Большей эффективности данного вида учебной деятельности способствует использование новых средств массовой информации, позволяющих реализовать принцип индивидуализации обучения с учетом интересов и предпочтений современной молодежи, в том числе Интернета. Основным условием при отборе средств обучения является их соответствие требованиям современной дидактики, лингводидактики, психолингвистики и других смежных наук.

Ниже приводится пример работы с аудиционным материалом, текстом «Le microcrédit en Europe et dans le monde» («Микрокредит в Европе и в мире»), опубликованным на сайте Radio France International (RFI) в рубрике «Langue Française» («Французский язык») из программы «Accents d'Europe» («Акценты Европы») от 27 октября 2008 г. Текст доступен в Интернете [Le microcrédit en Europe...], специально составлен и упрощен, читается медленно, чтение сопровождается полным печатным текстом сообщения (скриптом). Сообщение представлено в диалогической форме. Звучание текста — 2 минуты 11 секунд.

Материалы к тексту представляют собой своеобразный учебно-методический комплекс для преподавателя (*fiche pédagogique*): аудиотекст, скрипт текста, задания для каждого этапа работы с текстом (упражнения на понимание содержания и закрепления лексики по теме, творческие задания, ответы) и отдельный комплекс заданий для студентов.

Данный комплекс может использоваться на занятиях по французскому языку, аспект «Язык профессиональной коммуникации», на 3–4-м курсах факультета мировой экономики и мировой политики в качестве дополнительного материала к учебному пособию Н.Б. Кудрявцевой, Е.Л. Туницкой «Читаем французскую прессу», к пособию Н.Б. Кудрявцевой «Французский язык: экономика, политика, право», а также к пособию М.С. Левиной «Экономика и менеджмент». Стоит также отметить, что формат данного комплекса позволяет использовать его не только в аудитории, но и при выполнении студентами домашней работы.

В качестве целей работы предполагаются следующие:

- понять значение микрокредита и его функцию;
- овладеть новыми лексическими единицами по данной теме;

- научиться применять полученную информацию в ситуации коммуникации, для решения коммуникативной задачи.

На работу с данным аудиотекстом отводится 80 минут, включая выполнение творческих заданий.

Учитывая отмеченные выше этапы аудирования, предлагается такая последовательность выполнения заданий:

1. Мотивация к аудированию. Антиципация вероятного содержания текста для облегчения декодирования информации. Обсуждение темы, ответы на вопросы.

2. Первое прослушивание. Установление связи нового с фоновыми знаниями, понимание общего ситуационного контекста: кто собеседники, какова основная тема текста, место разговора, коммуникативные стратегии каждого собеседника. Студенты слушают текст полностью и отвечают на вопросы задания 1: заполняют таблицу и выполняют тест на множественный выбор по содержанию прослушанного.

3. Второе прослушивание. Общее понимание текста. Хронология. Студенты слушают текст полностью и отвечают на вопросы задания 2. Упражнения, поясняющие степень понимания текста: представить события в хронологическом порядке и выбрать правильный ответ.

4. Выборочное понимание. Задания на поиск заданной информации. Студенты выполняют задание 3. Перед прослушиванием нужно дать студентам возможность ознакомиться с таблицей, которую они будут заполнять. Это даст четкую ориентировку на то, что именно следует услышать. При необходимости можно повторить прослушивание текста по частям несколько раз. После заполнения таблицы необходимо прослушать текст целиком еще один раз, чтобы выполнить вторую и третью части задания: найти в тексте необходимые эквиваленты и ответить на вопросы, обращая внимание на используемые выражения.

5. Задание на понимание экономической лексики по теме «Микрокредит». Студенты слушают отрывок (0'15>1'35 мин.) и выполняют задание 4: заполнить лакуны, а также заполнить лакуны словами, определения которых уже приведены в скобках. При необходимости следует повторить прослушивание отрывка с 0'27 по 0'48 мин., чтобы выполнить второй пункт задания.

6. Детальное понимание текста: проект JASMINE. Студенты слушают отрывок с 1'35 мин. до конца текста и выполняют задание 5. Необходимо прослушать отрывок и выделить три термина, которые напрямую относятся к проекту JASMINE. Далее студентам предлагается работа в мини-группах по два человека. Следует более подробно представить информацию о проекте JASMINE: автор проекта, его цель, для кого он создается, сроки реализации, выгода и т. д.

7. Творческие задания. Упражнения на развитие умений говорения и письменной речи. Работа в мини-группах. Предлагается создать свой собственный проект получения и использования микрокредита, опираясь на пример проекта JASMINE. В письменной форме следует указать цель, название проекта, краткое описание будущего предприятия, необходимую сумму, сроки реализации и так далее. В устной форме студенты должны убедить своих коллег, что их проект является надежным и заслуживает доверия.

Таким образом, рассмотренная в данной статье методика работы с аутентичными аудиотекстами позволяет решить следующие задачи:

- развить способность понимания и воспроизведения услышанного и умения свободно оперировать полученной информацией;
- вызвать интерес к актуальным проблемам профессиональной сферы деятельности и, следовательно, повысить мотивацию студентов;
- расширить словарный запас благодаря наличию специальной терминологии;
- организовать дискуссию, обмен мнениями по затрагиваемой проблематике;
- закрепить изученный материал, предложив студентам подвести итог обсуждению, сформулировав его в устной и в письменной форме.

Перечень предложенных заданий может быть изменен в зависимости от конкретных задач этапа обучения, уровня группы, работы в аудитории или вне ее. В любом случае, использование аутентичных текстов для аудирования позволит активизировать соответствующие компетенции и, следовательно, будет способствовать повышению эффективности процесса обучения.

Источники

Зимняя И.А. Психология слушания и говорения. М., 1973.

Щепилова А.В. Теория и методика обучения французскому языку как второму иностранному. М.: ВЛАДОС, 2005.

Le microcrédit en Europe et dans le monde // Radio France Internationale.
URL: <http://www.rfi.fr/radiofr/editions/072/edition_3_20081027.asp>.

Radio France Internationale. Langue Française. Fiche pédagogique.
URL: <http://www.rfi.fr/lffr/articles/118/article_3269.asp>.

© Жукова Н.В., 2011

А.Ф. Искандерова

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ АУДИОВИЗУАЛЬНЫХ ИСТОЧНИКОВ ПРИ ОБУЧЕНИИ (ВОЗМОЖНОСТИ ФРАНЦУЗСКИХ ОБУЧАЮЩИХ ИНТЕРНЕТ-САЙТОВ ДЛЯ ВНЕАУДИТОРНЫХ ЗАДАНИЙ НА НАЧАЛЬНОМ ЭТАПЕ ОБУЧЕНИЯ)

В статье рассматриваются обучающие возможности Интернета и информационных и коммуникационных технологий (ИКТ) в процессе обучения и закрепления навыков, полученных во время аудиторных занятий, а также использование актуальной новостной языковой информации для формирования мотивации при освоении иностранного языка. Автор приводит ссылки на некоторые виды обучающих сетевых ресурсов и дает их краткое описание.

Ключевые слова: обучающие возможности Интернета; формирование мотивации при освоении иностранного языка.

В настоящее время неоспорима важность использования обучающих возможностей Интернета с целью активизации процесса обучения и закрепления навыков, полученных во время аудиторных занятий, а также, в частности, актуальной новостной языковой информации для формирования сознательной мотивации освоения иностранного языка.

По данным опроса Исследовательского центра Пью (Pew Research Center) 2009 г., 79% респондентов отмечают разрыв поколений, проявляющийся в отношении к использованию технологий. В возрастной группе 18–30 лет 75% опрошенных ежедневно пользуются Интере-

том (а также предпочитают получать информацию в электронном виде, читать с экрана, общаться по электронной почте и SMS, чем использовать бумажные носители и говорить по телефону).

Эту тенденцию (психологическое предпочтение студентами электронных носителей информации перед традиционными) необходимо более активно учитывать при обучении иностранному языку. Опыт показывает, что большинство студентов начального уровня не ориентированы относительно обучающих ресурсов, расположенных в русскоязычной части сети Интернет, и тем более они не пользуются обучающими сайтами с французским или английским интерфейсом. Детальные рекомендации по поводу доступных (бесплатных) сетевых ресурсов, таких как учебные сайты с медиа- и текстовым контентом, электронные словари, энциклопедии, необходимо дать уже на начальном этапе обучения иностранному языку. На этом этапе полезны программы для изучения лексики, тестовые задания и упражнения, французские песни с текстами и т. д. Удобны программы-тренажеры, предлагающие учить слова по флеш-карточкам. Это озвученные интерактивные электронные карточки для запоминания иностранных слов, где слова расположены по частотности употребления. Программы — электронные переводчики способны помочь при использовании иноязычных сайтов.

Обучение в электронной среде, применение ИКТ в учебном процессе и наличие учебных курсов в электронном виде становится в современных условиях насущной необходимостью. На кафедре французского языка НИУ ВШЭ проведена большая работа по переводу в электронную форму базового учебника французского языка для начального и среднего уровней обучения. Учебники, созданные преподавателями кафедры, другие необходимые пособия, а также аудиофайлы к учебникам регулярно выкладываются преподавателями на сайты групп или тиражируются на МРЗ-носителях для индивидуального использования студентами во внеаудиторное время.

В то же время новые интернет-технологии предоставляют обучающимся дополнительные возможности для тренировки навыков, быстрого самостоятельного продвижения в освоении лексики и строя иностранного языка, особенно на начальном этапе обучения.

Применение интернет-технологий в учебном процессе на начальном этапе может изменить структуру распределения учебного времени и поднять эффективность обучения. Средства интернет-технологий позволяют преподавателю создавать интерактивные тренировочные

упражнения, которые рекомендуется использовать внеаудиторно для отработки лексики или проверки грамматических упражнений в тестовом режиме, когда обучающиеся сразу видят результат, который мотивирует их проделывать повторно упражнения подобного типа или уровня. Упражнения и тренажеры на базе лексики текущих пройденных материалов востребованы учащимися, ориентированными на результат.

Интересны психологический и педагогический аспекты внедрения интернет-технологий, которые связаны с их формой и содержанием. Начало обучения второму иностранному языку приходится на период адаптации первокурсников к университету. Первые месяцы студенты-первокурсники, помимо усвоения новых дисциплин, озабочены проблемами рейтинга и социализации в новом коллективе. Преподавание иностранного языка как дисциплины гуманитарного цикла, связанной с межкультурной коммуникацией, в неязыковом вузе, включает дополнительные функции: приобщение к культуре страны изучаемого языка через использование учебных материалов страноведческого характера под рубрикой «Civilisation» и формирование у студентов культурных стереотипов поведения. Важно с самого начала познакомить студентов со всеми доступными формами самостоятельного обучения, а также обозначить приоритеты и дать этические ориентиры, чтобы нацеленность на рейтинг не привела к повышенной тревожности в отношении оценок. Альтернативой прагматического отношения к учебе может стать проектная интерактивная внеаудиторная работа. Это новый вид учебных заданий, который представляет собой творческие онлайн-проекты, выполняемые студентами совместно и предполагающие обмен информацией. Проектная работа дает возможность проявить инициативу и оценить вклад каждого в общий проект, проявляя взаимодействие и взаимопомощь.

Использование ресурсов Интернета на раннем этапе обучения не только дает инструменты для самостоятельной внеаудиторной работы и повышает языковую мотивацию. Оно способно заложить творческий подход к освоению знаний, а также дать импульс к переносу инновационных технологий в личное и профессиональное общение.

На более продвинутых этапах обучения возможна междисциплинарная координация, использование новостных сюжетов и других актуальных аудиовизуальных ресурсов, ориентированных на будущие профессиональные интересы студентов.

Аудио- и видеоматериалы традиционно применяются для аудирования. Однако современные формы обучения иностранным языкам

предполагают активное применение интернет-технологий и для активизации речевых навыков и умений. В то время, когда сетевые возможности обучения еще недостаточно встроены в учебный процесс, задача преподавателя иностранного языка — сформировать умения для поиска языковой обучающей информации, привычку к саморазвитию и углублению знаний, получаемых во время аудиторных занятий.

Ряд преподавателей нашей кафедры — продвинутые интернет-пользователи — уже рекомендуют применять в учебном процессе сетевые обучающие средства и блоги. Так, доцент М.В. Прилепская составила «Методические рекомендации для студентов по использованию интернет-ресурсов» с перечислением поисковиков, справочных и тренировочных сайтов и учебных курсов французского Интернета.

На ежегодном научно-практическом семинаре Кафедры французского языка НИУ ВШЭ, который проходит в марте, освещаются новые технологии обучения иностранным языкам. Так еще в марте 2010 г. старший преподаватель кафедры английского языка Н.В. Катасонова сделала доклад о курсе повышения квалификации «Использование информационно-коммуникационных технологий (ИКТ) в преподавании английского языка», который она проводила для преподавателей НИУ ВШЭ. Она поделилась своим опытом применения интернет-технологий для создания и контроля оригинальных заданий для коллективной и индивидуальной работы с группой. Это новый вид внеаудиторной совместной работы студентов над учебным проектом, предполагающий применение сетевых возможностей для развития навыков работы с аутентичными иноязычными текстами по специальности и лексикой, что представляет собой чрезвычайно актуальный ценный опыт, который необходимо переносить в повседневную практику обучения. Пропорции применения ИКТ и традиционных методик при обучении иностранных языков еще недостаточно изучены и являются творческой компонентой преподавания. Несомненно, привлечение медиаконтента и использование ИКТ в качестве дополнительного обучающего компонента способны существенно повысить эффективность образовательного процесса.

В настоящее время в НИУ ВШЭ вводится в действие электронная система LMS, где будут представлены все преподаваемые в университете курсы, имеющая широкие обучающие возможности и предусматривающая персонализированный доступ для каждого студента. В 2011–2012 учебном году автором статьи с помощью студента — учебного ассистента в рамках конкурсов «Фонда образовательных инно-

ваций НИУ ВШЭ» на создание инновационных учебных продуктов и привлечение учебных ассистентов осуществляется создание электронной Библиотеки интерактивных тестов. Тесты для текущего контроля знаний, размещенные в системе LMS, позволяют рационально использовать время, предусмотренное для внеаудиторной работы студентов, создают мотивацию для языкового саморазвития.

С учетом вышеизложенного целесообразно формирование кафедральной медиатеки мультимедийных средств обучения, предназначенных для сопровождения учебного процесса преподавателями или для внеаудиторных самостоятельных занятий студентов. Медиатека может включать раздел студенческого творчества, собранный из материалов студенческих конференций и конкурсов, аутентичные материалы, фильмы, вебинары и др.

Немаловажно общими усилиями сформировать сетевой обзорный каталог, содержащий не только ссылки на интернет-ресурсы (обучающие сайты, электронные учебные курсы), но и комментарии пользователей, поясняющие возможности ресурсов.

Всем известна многоязычная электронная энциклопедия «Википедия», которую может пополнять любой пользователь. Запоминающееся название является символом, а его расшифровка (wiki — от англ., гавайск. быстро) — ключом к освоению новых технологий обучения, которые основаны на инициативе, доброй воле и широком творческом взаимодействии многих участников информационного поля. Вики — это такой сайт, структуру и содержание которого его авторы могут сообща изменять с помощью инструментов, предоставляемых самим сайтом. Использование вики-технологий очень удобно для целей обучения иностранным языкам, так как они предоставляют множество дополнительных вариантов для организации различных форм аудиторной и внеаудиторной работы. Это сайты, которые дают преподавателям бесплатную возможность за несколько минут создать веб-сайт класса для совместной работы и творчества.

В рамках новых образовательных стандартов предусмотрено активное внедрение информационных технологий для создания учебных продуктов, баз данных, технологий контроля компетенций. Методики обучения иностранным языкам на современном этапе также обогащаются включением вики-технологий, ИКТ и ресурсов Интернета. Ниже приведены примеры некоторых видов обучающих сетевых ресурсов. Предполагается, что в дальнейшем перечень источников по различным аспектам обучения будет пополняться совместными усилиями преподавателей и студентов.

1. Онлайн-тренажеры лексики:

- <http://www.kwiz.me/>, www.byki.com, <http://apprendre.over-blog.fr/>, <http://customsolutionsofmaryland.50megs.com/frenchvocab.htm>
- предлагают тесты, упражнения и интерактивные флеш-карточки для запоминания слов). Флеш-карточки (Fiches pédagogique de vocabulaire et tests) содержат интерактивные упражнения (quizz on-line) для внеаудиторной работы. Они оснащены простой системой навигации, которая работает по принципу частотного словаря. В базе проекта имеются озвученные карточки (0000 слов, наиболее часто используемых в разговорной речи). Машина подсчитывает баллы и «подсовывает» карточки до тех пор, пока пользователь не усвоит весь список. Уровень сложности слов можно отрегулировать. Часто сайты для изучения французского языка имеют английский интерфейс.

2. Обучающие программы и сайты (FLE, Français Langue Etrangere):

- <http://apprendre.over-blog.fr> по подписке на сервис RSS (Liste de Diffusion — lexiquefle) открывает доступ ко многим сайтам с обновляющимся контентом:
- <http://usinaquiz.free.fr> позволяет создавать упражнения, рисовать;
- <http://jeudeloie.free.fr> предлагает ролевые игры;
- <http://lexiquefle.free.fr> — флеш-карточки для начального уровня;
- <http://phonetique.free.fr> — фонетические упражнения и др.;

3. Вики (Wiki) — технологии, обучающие программы и сайты. Это веб-сайты, предоставляющие бесплатную возможности преподавателям за несколько минут создать веб-сайт для совместной работы и творчества:

- <http://www.wetpaint.com/> — зарегистрированным пользователям предоставляется много сервисов. Удобен для работы с группой (английский интерфейс); http://learningdisabilities.about.com/od/worksheets/Worksheets_for_Teachers_and_Parents.htm — предоставляет возможность преподавателю создавать упражнения для онлайн-тренировки и выбор любого языка для изучения, дает возможность создавать флеш-карточки, как правило имеется на сайтах-тренажерах.

4. Проектная методика (метод коммуникативных заданий). Веб-квесты (WebQuests — Cyberquêtes) — это коллективный проект, реализуемый группой сообща, задание с элементами ролевой игры, для выполнения которого используются ресурсы Интернета. Метод ком-

муникативных заданий возможно применять когда достигнут базовый уровень языковой компетенции:

- <http://ficus.pntic.mec.es/jpec0038/wq/> предлагает виртуальное учебное путешествие в Париж (задания для составления туристического гида);
- <http://www.langues.ac-versailles.fr/spip.php?article11> содержит много различных тематических материалов для проектной работы с группой.

5. Тренажер лексики для мобильных телефонов:

- <http://m-tutor.ru/> — программа, построенная по проверенной временем методике. Мобильный самоучитель предоставляет вперемешку русские и французские слова, предлагая вспомнить их перевод. Программа запоминает ошибки и начинает тренировать пользователя, выбрасывая именно те слова, которые он хуже знает. M-tutor работает на любом телефоне (кроме iPhone) и содержит 2500 тщательно отобранных слов французского языка.

6. Электронные книги, словари, энциклопедии, учебные курсы:

- <http://dicter.ru/> — бесплатная программа онлайн-переводчик, знает 42 языка, использует сервис Translate от Google, любое слово при работе с компьютером будет переведено двумя кликами;
- http://fr.wikipedia.org/wiki/Wikip%C3%A9dia:Accueil_principal — французская Википедия.

7. Аудио- и видеоподкасты:

- http://www.rfi.fr/lffr/statiques/accueil_apprendre.asp — французское радио предлагает уроки с упражнениями, видеороликами и записями передач, собрание специально отобранных записей облегченного фонетического и лексического содержания;
- <http://www.tv5.org/TV5Site/7-jours/> — французское телевидение предлагает еженедельно обновляемые уроки с видеосюжетами и упражнениями к ним, а также доступ к архиву видеоматериалов.

8. Дополнительные возможности — обратная связь интернет-сообщества:

- <http://www.livemocha.com> предлагает бесплатные курсы и дополнительные возможности изучения языков (онлайн-обучение в собственном темпе с увлекательными языковыми уроками и общением с носителями языка по всему миру); видео- и аудиозагрузки; дополнительное руководство по грамматике; комментарии к упражнениям от квалифицированных преподавателей;
- <http://filolingvia.com/dir/10-1-0-128> содержит информацию для

изучающих языки.

9. Сервисы социальных закладок (для хранения в сети ссылок на сайты):

- **Bobrdobr.ru** — это первый в России интернет-сервис, предоставляющий возможность хранения любимых сайтов в Интернете в виде закладок, а также обмена закладками с друзьями и создания сообществ по интересам. Пользователи проекта, сохранившие закладку на иноязычный сайт в Интернете, могут перевести любую веб-страницу в онлайн-режиме с помощью ASP-сервиса PROMT, нажав на соответствующий значок перевода непосредственно под названием ссылки. Ссылки хранятся строго конфиденциально и анонимно. Доступ к ссылкам можно получить из любой точки планеты в любое время. Сервис позволяет быстро сделать снимок экрана, нужного сайта, страницы или изображения и сохранить в своем профиле;

PicFor.me — сервис для хранения онлайн-закладок для изображений.

Сайт <http://www.google.com/sites/help/intl/en/overview.html> содержит много бесплатных сервисов для быстрого создания сайтов, а также удобный сервис для озвучивания и перевода фрагментов иноязычного текста.

ВЕБ-ПРОЕКТ «РЕСУРСНЫЙ ЦЕНТР» В РАМКАХ ТРАДИЦИОННОГО КУРСА АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА ДЛЯ СПЕЦИАЛЬНЫХ ЦЕЛЕЙ

В статье рассматривается веб-проект «Ресурсный центр», осуществляемый в рамках традиционного курса английского языка для специальных целей, анализируются цели и содержание проекта, технология реализации и этапы проектной деятельности.

Ключевые слова: веб-проект; ресурсный центр; закладки.

Введение

Стремительное развитие компьютерных технологий привело к появлению новых средств и методов в обучении иностранным языкам. Сегодня выделяют следующие частные методы, используемые при разработке компьютерно-информационной модели обучения: тренинговый, демонстрационный, проблемно-поисковый, коммуникативно-интерактивный и творческо-исследовательский [Титова, 2009, с. 128]. Выбор метода преподавателем зависит от целей, задач и содержания обучения.

В статье будет рассмотрен веб-проект «Ресурсный центр», осуществляемый в рамках традиционного курса английского языка для специальных целей. Главной прикладной задачей данного проекта является развитие языковой и речевой компетенций с помощью поисково-исследовательского метода, в основе которого лежит использование ресурсов Интернета. Перед обучающимися стоит задача найти информационные и мультимедийные ресурсы в Сети на тему «Государственные и муниципальные финансы» и создать совместны-

ми усилиями список ресурсов с аннотациями на английском языке с помощью веб-сервиса социальных закладок Delicious. В проекте принимают участие студенты 4-го курса факультета государственного и муниципального управления НИУ ВШЭ. В статье будут проанализированы цели и содержание проекта, технология реализации и этапы проектной деятельности.

В заключении делается вывод о целесообразности более широкого внедрения данного метода в обучение иностранному языку для развития таких лингвистических компетенций, как поисковое чтение, просмотровое чтение, коммуникативное аудирование и написание аннотаций. Кроме того, поисковые веб-задания повышают уровень информационной компетенции учащихся, позволяют им развить критическое мышление и навык автономного обучения.

Цели, задачи и содержание веб-проекта

Веб-проект «Ресурсный центр» интегрирован в очный курс «Английский язык для специальных целей» в рамках специализации «Управление государственными региональными финансами» на факультете государственного и муниципального управления. В основе метода проектов лежит «развитие познавательных навыков, умений самостоятельно конструировать свои знания и ориентироваться в информационном пространстве, развитие критического мышления» [Полат, 2009, с. 67]. Доминирующая деятельность в данном проекте — поисково-исследовательская; в результате осуществляется поиск, анализ, отбор и переработка информационных ресурсов Интернета (включая ресурсы электронной библиотеки университета) для проведения научного исследования в форме выпускной квалификационной работы (ВКР), которая является частью государственного экзамена по иностранному языку.

Проект можно рассматривать как межпредметный, поскольку сама проблема исследования лежит в области государственных и муниципальных финансов. По продолжительности выполнения проект является долгосрочным: работа над ним ведется в течение трех месяцев, в основном во внеаудиторное время, хотя начальный и заключительный этапы обсуждаются во время занятий [Полат, 2002].

Общие цели проекта обусловлены задачами обучения иностранным языкам в неязыковом вузе:

- формирование коммуникативной компетенции, представляющей собой совокупность языковой, речевой и социокультурной составляющих [Сафонова, 1996];
- формирование мотивации и потребности к использованию иностранного языка в целях профессионального и академического общения;
- формирование навыков самостоятельной когнитивной деятельности.

Нам представляется важным добавить к этому списку еще один вид компетенции, информационный, который предполагает развитие таких навыков, как эффективная работа по поиску информации и ее критическому анализу и отбору.

Перед обучающимися была поставлена задача найти и отобрать информационные и мультимедийные ресурсы в Интернете, то есть тексты разных жанров, видео-, аудио-, визуальную информацию по тематике «Государственные и муниципальные финансы», создать совместными усилиями список ресурсов с аннотациями на английском языке с помощью веб-сервиса социальных закладок Delicious и использовать эти ресурсы в качестве источников в работе над ВКР.

Технология веб-проекта

Для реализации обозначенных выше задач и целей используется веб-сервис социальных (общественных) закладок, бесплатно предоставляемый веб-сайтом Delicious, с помощью которого зарегистрированные пользователи могут создавать, систематизировать, хранить и публиковать закладки (ссылки на ресурсы). В отличие от закладок в браузере, социальные закладки хранятся не на жестком диске персонального компьютера, а на сервере во Всемирной сети, что дает пользователю возможность доступа к ним с любого компьютера. Еще одно важное преимущество данного сервиса — новый способ организации и поиска ссылок по метаданным в виде меток (тегов), которые, по сути, являются ключевыми словами, описывающими содержание и форму ресурса. Метки добавляются пользователями самостоятельно; одной закладке можно присвоить несколько меток. Кроме того, на веб-сайте Delicious пользователями могут быть размещены аннотации ресурсов, создание которых является неотъемлемой частью веб-проекта.

Для начала работы с сервисом закладок преподаватель создает общую учетную запись и передает всем участникам проекта информацию для авторизации на сайте Delicious. После авторизации обучающиеся могут добавлять закладки с интернет-ссылками, совместными усилиями создавая ресурсный центр по тематике государственных и муниципальных финансов.



Рис. 1. Пример социальной закладки

Веб-закладка, созданная одной из участниц проекта, включает следующую информацию (см. рис. 1):

- дата создания закладки (09 Dec 09 — 09 декабря 2009);
- название ресурса (PRINCIPLE FOR GOOD GOVERNANCE OF PUBLIC FINANCE — Принцип грамотного управления государственным бюджетом);
- универсальный локатор ресурса (адрес ресурса в Интернете: www1.minfin.ru/common/img/uploaded/library/no_date/2007/pfggopf_eng.pdf);
- аннотация (Under the Russian presidency of Group of Eight, the Ministry of Finance of the Russian Federation launched an initiative to raise the profile of international efforts to encourage good governance of public finance. This paper considers the key issues involved and the work done up to now to disseminate and apply best practice in management of public finances and discusses the need for further work and the main areas of continuing work with the aim of improving mutual financial security and creating more favorable conditions for sustainable growth worldwide. — Под председательством России на встрече «большой восьмерки» Министерство финансов Российской Федерации предложило программу по привлечению внимания к попыткам, предпринимаемым правительствами

разных стран, по усовершенствованию процедур управления государственным бюджетом. В этом документе рассматриваются основные вопросы, связанные с поставленной проблемой, и результаты проделанной работы по пропаганде и применению лучших стратегий в управлении государственными финансами, а также обсуждаются необходимость дальнейшей работы и основные области, в которых следует проводить работу, с целью лучшего обеспечения взаимной финансовой безопасности и создания более благоприятных условий для устойчивого развития по всему миру);

- метки, присвоенные пользователем (public_finance — государственный бюджет; governance of public_finance — управление государственным бюджетом; official document — официальный документ; ministry of finance — Министерство финансов; Russia — Россия);

- фамилия учащегося, сделавшего закладку (Yadykina).

Таким образом, социальную закладку можно сравнить с электронной библиографической карточкой, для создания которой учащемуся требуется решить целый ряд поисково-исследовательских и коммуникативных задач, широко используя не только предметные знания, но и языковые, речевые и информационные компетенции, а именно осуществить поиск и отбор ресурсов, прочитать аутентичные тексты по специальности, добавить ключевые слова к ресурсам, написать аннотации, прослушать аудиофайлы с аутентичной речью, просмотреть видео. Успешное выполнение этих задач свидетельствует о высоком уровне коммуникативной компетенции и владения иностранным языком.

Этапы проектной деятельности

Работа над проектом делится на четыре этапа [Колесникова, Долгина, 2001, с. 151] (см. рис. 2).



Рис. 2. Этапы проектной деятельности

На этапе целеполагания преподаватель формулирует дидактические цели и методические задачи проекта и объясняет их учащимся, которые задают уточняющие вопросы и обсуждают задания.

Во время подготовки проекта преподаватель отбирает готовые и (или) создает собственные учебно-методические материалы, а именно задания, упражнения, веб-сайты, мультимедийные материалы, которые помогут обучаемым в проектной деятельности. Например, студенты используют веб-урок *Internet Detective* [Place, Kendall, Niom, Booth, Ayres, Manuel, Smith, 2006] для развития умений поиска и отбора информационных ресурсов. Преподаватель также создает общую учетную запись на сайте *Delicious* и несколько закладок в качестве примеров. В свою очередь, студенты знакомятся с сервисом социальных закладок, выполняют подготовительные задания, договариваются об общей системе тегов, изучают критерии оценки своей деятельности.

В ходе выполнения проекта учащиеся осуществляют поиск, оценку и отбор ресурсов и мультимедийных материалов, отвечающих целям и задачам исследования в рамках ВКР, и добавляют адреса ссылок, метки и аннотации на веб-сайт социальных закладок. Следующий шаг — анализ, переработка, обобщение отобранной информации и ее использование в исследовательской работе. Преподаватель на этой стадии контролирует деятельность участников, обеспечивает развитие проекта в соответствии с поставленными задачами и намеченным планом и корректирует действия учащихся, если возникает такая необходимость.

Заключительным этапом проекта является обсуждение результатов и оценивание деятельности учащихся. Данный этап проходит в аудиторные часы и может принимать форму дискуссии и рефлексивных заданий. Также нами была разработана аналитическая шкала оценивания, включающая такие качественные и количественные критерии, как соответствие ресурса задаче исследования, соответствие присвоенных меток (тегов) содержанию ресурса, качество аннотаций, спектр ресурсов и количество сделанных учащимся закладок. Эта шкала может быть использована не только преподавателем, но и самим студентом для самоконтроля и оценки деятельности других участников проекта. Кроме того, обучаемый фиксирует ресурсы, отобранные в ходе проекта, в библиографии к ВКР, которая входит в содержательный компонент работы и оценивается научным руководителем.

Заключение

Веб-проект «Ресурсный центр» выполняет ряд учебных задач, сформулированных в государственном образовательном стандарте, учебной программе и стратегии развития ВШЭ как научно-исследовательского университета. К ним относится овладение лингвистическими компетенциями, позволяющими учащимся эффективно пользоваться иностранным языком как средством профессионального и академического общения: коммуникативное чтение (просмотровое, ознакомительное, поисковое); коммуникативное аудирование (ознакомительное аудирование, аудирование с выборочным извлечением информации); академическая письменная речь (компрессия прочитанного или прослушанного текста, написание аннотаций). Кроме того, не менее значимыми представляются общеобразовательные цели проекта, направленные на стимулирование познавательно-интеллектуальной деятельности. Реализация этих целей означает развитие у обучаемых критического мышления, формирование навыков и умений совместной работы и самостоятельного приобретения знаний, приобщение к научно-исследовательской работе, повышение информационной грамотности и информационной культуры.

В завершение следует отметить, что практические и методические наработки, описанные в статье, могут быть применены преподавателями в педагогической деятельности и служить наглядным примером того, как по-новому организовать работу студентов с использованием информационно-коммуникационных технологий, опираясь на современные средства и подходы к обучению.

Автор статьи выражает признательность участникам проекта за проявленный интерес и проделанную работу.

Источники

Колесникова И.Л., Долгина О.А. Англо-русский терминологический справочник по методике преподавания иностранных языков — A Handbook of English-Russian Terminology for Language Teaching. СПб.: Русско-Балтийский информационный центр «Блиц»; Cambridge University Press, 2001.

Полат Е.С. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования. Учебное пособие для студ. высш. учеб. заведений. 4-е изд., стер. М.: Академия, 2009.

Полат Е.С. Метод проектов на уроках иностранного языка // Лаборатория дистанционного обучения ИСМО РАО [сайт]. 2002. URL: <<http://distant.ioso.ru/library/publication/iaproj.htm>> [Электронный ресурс] (дата обращения: 09.02.2010).

Сафонова В.В. Изучение языков международного общения в контексте диалога культур и цивилизаций. Воронеж: ИСТОКИ, 1996.

Титова С.В. Информационно-коммуникационные технологии в гуманитарном образовании: теория и практика. Пособие для студентов и аспирантов языковых факультетов университетов и вузов. М.: П-Центр, 2009.

Delicious [website]. URL: <<http://delicious.com>> (accessed: 09.02.2010).

Place E., Kendall M., Hiom D., Booth H., Ayres P., Manuel A., Smith P. Internet Detective: Wise up to the Web [Electronic resource] // Intute Virtual Training Suite. 2006. URL: <<http://www.vts.intute.ac.uk/detective/>> (accessed: 09.02.2010).

ОПЫТ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ПРОГРАММНОГО ПРОДУКТА EXAM VIEW PRO, GOOGLE DOCS И САЙТА WIKI В ОНЛАЙН- РЕЖИМЕ ПРЕПОДАВАНИЯ АНГЛИЙСКОГО ДЛЯ СПЕЦИАЛЬНЫХ ЦЕЛЕЙ СТУДЕНТАМ ФАКУЛЬТЕТА БИЗНЕС-ИНФОРМАТИКИ

В работе рассматривается опыт использования интернет-ресурсов (ИР) второго поколения Web 2.0 в практике преподавания английского языка студентам бизнес информатики НИУ ВШЭ. Формат курса обучения предполагает сочетание традиционных аудиторных занятий с самостоятельной онлайн-работой студентов. В качестве платформ для обучения были использованы сайты Wiki, а именно Wetpaint.com (<http://minatsict4ilt.wetpaint.com/>) и pbworks.com (<http://kuzmina.pbworks.com>). Выбор был основан на критическом анализе ряда доступных ИР и определен высокой функциональностью, интерактивностью и простотой этих сайтов. Сама концепция Wiki (Вики) позволила активно вовлекать студентов в создание контента наряду с развитием у учащихся навыков независимых пользователей современными образовательными технологиями разнообразной дидактической направленности. В работе оцениваются возможности сайтов Wiki как современных образовательных ИР, позволяющих не только улучшить качество и количество самостоятельной работы студентов, но также развивать ключевые языковые компетенции в выбранной профессиональной области.

Ключевые слова: интернет-ресурс(ы); курс; образовательные технологии; Wiki; онлайн-режим; сайт.

Технологии Web 2.0 позволяют все шире внедрять в практику преподавания принципы комбинирования традиционных аудиторных занятий с онлайн-обучением. Такой подход особенно актуален в преподавании иностранных языков, востребованность которых постоянно растет, а аудиторных часов, как правило, не хватает.

Известно, что отличительным признаком технологий Web 2.0 является принцип привлечения пользователей к наполнению и выверке контента. Принято считать, что, когда говорят о Web 2.0, то традиционно подразумевают участие пользователей в создании информации, ее редактировании и актуализации. Причины такого состояния дел становятся понятны, если обратиться к истории Wiki, появившейся больше 10 лет назад. Оказалось, что Wiki прекрасно реализуют многие современные концепции преподавания. Простота, доступность, социализация и одновременно четкий контроль за действиями и возможность структурирования материалов являются важными достоинствами Wiki в качестве современного инструмента образования. Само определение Wiki, которое дает открытая онлайн-энциклопедия «Wikipedia» («Википедия»), подтверждает эту идею: «Вики — это вэб-сайт, содержимое которого пользователи могут сообща изменять с помощью инструментов, предоставляемых самим сайтом». И действительно, стратегия «Википедии» оказалась крайне эффективной — ресурс стремительно превратился в крупнейшую энциклопедию в мире.

К числу сайтов Wiki, которые могут быть использованы для преподавания в контексте английского для специальных целей (English for special purposes, ESP), относятся следующие:

- Wetpaint
- PBworks
- Google Sites
- Wikispaces

Наш выбор в пользу Wetpaint и (или) PBworks определялся такими факторами:

- возможность регулярного онлайн-тестирования (с использованием ExamViewPro CD ROM или создавая тесты в формате GoogleDocs, Gmail.com [Кузьмина, 2008; Кузьмина, 2009];
- легкость создания новых страниц, секций и подсекций, а также перекрестных и других гиперссылок;
- контроль доступа к страницам, предназначенным для ограниченного просмотра (например, к журналам успеваемости или ошибок);

- развитие творческого подхода к изучению языка (создание студентами своих страниц и (или) электронных портфолио, редактирование и комментирование в процессе решения проблемы или подготовки проекта и т. д.);
- привлечение новейших лингводидактических технологий в качестве эффективных обучающих инструментов (Quizlet; Hot Potato; pimprampum.net и др.);
- использование современных академических элементов обучения профессиональному английскому языку, таких, как подкасты, онлайн-видео, лекции ведущих университетов мира через i-Tunes и др.;
- эффективная система коррекции ошибок и выявления проблемных областей.

Первому из перечисленных выше факторов (возможность регулярного онлайн-тестирования) придавалось особое значение, и именно он был выбран в качестве определяющего, поскольку возможности объективного текущего и итогового (модульного) контроля следовало уделить наибольшее внимание. К тому же возможность онлайн-тестирования адекватно отвечает практике и специфике преподавания ESP в НИУ ВШЭ, поскольку сводные таблицы тестирования объединяют все результаты текущего и модульного контроля в единую таблицу (GoogleForm — Microsoft Office Exel) и не вызывают лишних вопросов студентов по поводу заполнения, так как таблица всегда открыта онлайн.

На факультете программной инженерии и бизнес-информатики НИУ ВШЭ сайт Wiki <http://minatsict4ilt.wetpaint.com/> начал использоваться со студентами II и III курсов с марта 2009 г. В настоящее время сайт имеет 16 страниц и несколько интерактивных приложений к страницам, позволяющим выполнять тесты онлайн. Наиболее посещаемыми страницами сайта, согласно еженедельно рассылаемой пользователям Wiki аналитической статистике, являются «Home Assignments Page» («Домашние задания»), «Feedback Page» («Обратная связь») и «Better English Page» («Лучший английский»), где приводятся гиперссылки на подкасты, лекции i-Tunes и грамматические сайты или блоги, помогающие студентам успешнее осваивать проходимый материал.

В заключение следует отметить, что лингводидактический потенциал сайтов Wiki огромен, как, впрочем, и сам Интернет, однако наиболее эффективное освоение сайтов, а также формат работы с ними потребуют еще значительных усилий и опыта. Остается надеяться,

что эти знания возникнут в результате дальнейшего использования не одного, а ряда сайтов Wiki, а также за счет того, что эти знания будут создаваться как самими преподавателями, так и студентами, ведь сама идея Wiki предполагает такое сотрудничество и объединение усилий.

Источники

Кузьмина Т.А. Об использовании прикладного программного продукта ExamView Pro издательства Heinle ELT в преподавании курса общего английского языка на факультете бизнес информатики ГУ ВШЭ // Развитие научно-образовательного сотрудничества вузов России и университетов США в области преподавания иностранных языков с использованием современных информационных технологий. Материалы международного научно-практического семинара. М.: РУДН, 2008 г. С. 61– 62.

Кузьмина Т.А. Об опыте использования Wiki-технологий в преподавании курса английского языка для специальных целей (ESP) на факультете бизнес-информатики ГУ ВШЭ // Международный опыт и сотрудничество в области преподавания иностранных языков с использованием информационных технологий: приоритетные направления совместных проектов университетов России и США. Материалы международного научно-практического семинара. М.: РУДН, 2009 г. С. 65–69.

ВОЗМОЖНОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ РЕСУРСОВ ИНТЕРНЕТА В ОБУЧЕНИИ ОСНОВНЫМ ВИДАМ РЕЧЕВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

В данной статье описываются преимущества и недостатки использования интернет-ресурсов при овладении всеми видами речевой деятельности — чтении, аудировании, говорении и письме. Также предлагаются адреса сайтов и варианты работы с ними.

Ключевые слова: интернет-ресурс; информационные технологии; чтение; говорение; аудирование; письмо; электронная почта.

Современные тенденции в сфере образования диктуют использование новых средств и форм, а также прогрессивных методов обучения иностранным языкам. Среди них все больший вес приобретают концепции, связанные с использованием возможностей Интернета. Информационные компьютерные технологии заняли прочное место в процессе обучения. Глобальная сеть (Интернет) предлагает как преподавателям, так и изучающим самостоятельно английский язык множество полезных ресурсов, использование которых в учебном процессе изменяет не только учебную действительность, но и позволяет эффективно воздействовать на процессы формирования и развития коммуникативной культуры учащихся, обучения их практическому овладению английским языком. Возможности использования интернет-ресурсов огромны. Интернет создает условия для получения любой необходимой учащимся и преподавателям информации из любой точки земного шара (страноведческий материал, новости из жизни молодежи, статьи из газет и журналов, необходимая литература и т. д.). Каковы же возможности ресурсов Интернета в обучении основным видам речевой деятельности?

Интернет играет важную роль в обучении чтению, поскольку помогает решению сразу двух задач, стоящих перед преподавателем английского языка в процессе обучения, а именно поддерживает чтение как самостоятельный вид речевой деятельности, с одной стороны, и как средство формирования смежных языковых и речевых навыков и умений, с другой. Причем помощь осуществляется независимо от вида чтения (аналитическое, изучающее, просмотровое или иной вид). Очевидным достоинством такой поддержки является то, что учащиеся получают доступ к информации из первых рук и оказываются вовлеченными в гущу мировых событий. В качестве примеров можно привести сайты СМИ на английском языке, такие как «The Washington Post», «CNN World News», «BBC World Service» и др. Сайт «The Washington Post» (<http://www.washingtonpost.com/>) — прекрасная иллюстрация возможности развития навыков чтения. Все, о чем можно прочитать в газете, видно на первой странице, которая представляет собой комбинацию рекламной афиши и содержания. Здесь представлены названия наиболее важных статей с выдержками из них (по мнению авторов, они должны привлечь внимание читателей) и основными обсуждаемыми в них положениями. Как любое периодическое издание, веб-газеты разделены на рубрики и подрубрики, то есть имеют дружественный к пользователю интерфейс, позволяющий нажатием кнопки мыши перейти непосредственно к нужному разделу и интересующей статье. «The Washington Post» имеет пять основных рубрик: новости (*News*), стиль жизни (*Style*), спорт (*Sports*), рекламные объявления (*Classifieds*) и новости рынка (*Marketplace*).

В плане овладения межкультурной компетенцией онлайн-газета — незаменимый помощник. Она позволит учащимся окунуться в гущу мировых событий, происходящих практически в текущий момент, увидеть происходящее с различных точек зрения. Особенно ценными для классной работы является ссылка «Send us feedback» («Ждем Вашего ответа»), осуществляющая интеракцию читателя с издательством. Высказать свое мнение относительно прочитанного и лично побеседовать с автором определенной статьи можно благодаря разделу «Сегодняшние журналисты» («Today's Columnists»), где выбор определенной фамилии свяжет вас непосредственно с ее владельцем. Иногда осуществляется экстрасвязь с главным действующим лицом статьи.

Большими возможностями обладает Интернет в обучении аудированию, где главная задача — понимание звучащей речи (новости радио, телевидения, объявление на вокзале о прибытии поезда и проч.).

В реальном общении учащимся приходится много слушать, и то, насколько точно и полно они воспринимают полученную информацию, определяются их последующие действия [Соловова, 2002, с. 124]. Особую ценность представляют ситуации реального общения (разговор с собеседником, телефонный разговор и т. д.). В этом случае Интернет дает массу возможностей для оттачивания навыков и умений. Одним из хороших интернет-ресурсов, методически выдержанным, последовательным, охватывающим более чем 30 тем для прослушивания, созданный американскими преподавателями английского языка как периодного, является сайт www.esl-lab.com

В настоящее время значение обучения устноречевому общению, в котором говорение играет первостепенную роль, трудно переоценить. Сегодня, ведя речь заходит обучении говорению, в первую очередь подразумевают готовность учащихся к диалогу культур, где навыки монологического и диалогического общения очень важны, но перевес в сторону диалога значительно сильнее. Это вполне объяснимый факт, поскольку в реальном общении редко приходится выступать с продолжительными монологами (исключение составляют особые риторические ситуации). Существует целый ряд ресурсов развития этого навыка, при этом Интернет можно использовать и как базу данных для проектной работы, и как упражнения по оттачиванию навыка, и в качестве самостоятельного учебного курса. К сожалению, существенным недостатком всех ресурсов данной категории является отсутствие контроля и оценки сформированного навыка со стороны реального преподавателя.

В качестве примера рассмотрим сайт, находящийся по адресу www.geocities.com/SoHo/Square/3472/index.html: «Do-It-Yourself English Teaching Activities» — Language Discovery and Exploration Tools for English Teachers, Translators, and Writers by Jon Fernquest («Материал для совершенствования навыков преподавания английского языка, составленный Джоном Фернкуэстом»). К достоинствам данного ресурса можно отнести то, что его разработчики максимально попытались предусмотреть возможные проблемы, которые могут возникать в процессе общения, а именно следующие:

- учащимся нечего сказать по обсуждаемой проблематике. Такая проблема была предусмотрена и в раздел «Role Cards» («Описание роли») добавлена подробная описательная информация, создающая достаточный уровень опор содержательного, речевого и языкового плана;

- учащиеся не понимают речевую задачу. На это случай в разделах «Functions» («Задачи») и «Game Idea» («Цели игры») содержится информация, объясняющая учащимся, что они должны делать и что от них ожидает преподаватель;
- у учащихся не хватает языковых и речевых средств для решения поставленной задачи, поэтому в разделах «Target Phrases» («Ключевые фразы») и «Essential Vocabulary» («Необходимые слова и выражения») содержится подробная информация, облегчающая учащимся работу с диалогом.

При обучении письму Интернет — незаменимый помощник преподавателя, поскольку предлагает целый ряд возможностей по совершенствованию навыков написания различного рода деловых писем, рецензий, аннотаций, ведению личной переписки, а также ведению блогов. Помимо формального языкового опыта, приобретенного при помощи интернет-переписки, нельзя отрицать и возможность развития межкультурной компетенции. На сегодняшний день использование ресурсов Интернета, в том числе электронной почты, наиболее эффективный и доступный способ овладения кросскультурной грамотностью в условиях реального общения.

Общение в виртуальной реальности осуществляется с помощью электронной почты, которая при овладении межкультурной компетенцией может использоваться, например, для установления дружеской переписки. Международный обмен письмами можно осуществлять в любом классе и на любом уровне владения языком. Обмениваясь сообщениями, кроме непосредственного пользования языком, учащиеся устанавливают дружеские контакты, а также узнают культуру и традиции страны изучаемого языка.:

Найти партнеров по переписке для своих учеников можно следующим образом:

- обратиться с соответствующим запросом в TESL-L (computer-assisted language learning sub-branch listserv@cunyvm.cuny.edu/listserv@cunyvm.bitnet) или TESLK-12 (listserv@cunyvm.cuny.edu);
- обратиться к лист-серверу для межкультурных связей (Intercultural Email Classroom Connections, www.iecc.org, www.stolaf.edu/network/iecc/), который предлагает установление переписки с различными целями — для выполнения совместных проектов, обсуждения насущных проблем, ведения дискуссий между целыми классами;

- посетить домашнюю страничку E-mail for ESL/LINC Students (<http://edvista.com/claire/linc.html>). Она предлагает помощь и инструкции по использованию электронной почты, свободный доступ к ней, участие в парных и групповых проектах, и, кроме того, ссылки к всевозможным полезным ресурсам, .помогает найти друзей по переписке.

Для получения оптимальных результатов такого вида деятельности необходимо остановиться на проблемах, которые могут возникнуть в ходе работы. Учителя, интегрировавшие электронную почту в учебный процесс, отмечают недостаточную глубину содержания переписки. Изначальная заинтересованность быстро проходит и учащиеся оказываются в затруднительном положении, не зная, о чем писать. Во избежание разочарования необходимо обязательно соотнести данный вид работы с общим учебным планом и нельзя пускать его на самотек. Например, можно предложить учащимся расспросить о чем-то своих друзей по переписке, подсказав им тему, и на базе полученных результатов сделать доклад в классе. Не на все письма приходят ответы, что влечет за собой глубочайшее разочарование. Чтобы этого не случилось, можно предложить ученикам общаться сразу с несколькими партнерами (в той же группе или в параллельной, в другом городе и даже стране).

Источники

Интернет в гуманитарном образовании: учебное пособие для студентов высших учебных заведений / под ред.Е.С. Полат. М.: ВЛАДОС, 2001.

Машбиц Е. Психолого-педагогические проблемы компьютеризации обучения. М.: Наука, 1998.

Соловова Е.Н. Методика обучения иностранным языкам. М.: Просвещение, 2002.

Е.В. Парамонова

РОЛЬ ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ПРИ ФОРМИРОВАНИИ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ В НЕЯЗЫКОВЫХ ВУЗАХ

В статье обосновывается целесообразность использования информационно-коммуникационных технологий (ИКТ) на занятиях по иностранному языку и для самостоятельной работы студентов. ИКТ подразделяются на сетевые и телекоммуникационные. В работе приводятся примеры упражнений и проектов, созданных с применением интернет-технологий; в приложении даны адреса сайтов, ресурсы которых могут быть использованы преподавателями на занятиях.

Ключевые слова: *информационно-коммуникационные технологии (ИКТ); коммуникативная компетенция; самостоятельная работа студентов; внеаудиторная деятельность.*

Наша страна вступила в широкомасштабный проект по модернизации всей образовательной системы. Необходимость создания унифицированных образовательных программ и стандартов обусловлена всемирными процессами глобализации и миграции, а также ускорением научно-технического развития мирового сообщества. Роль высшего образования в этом неопределима. Согласно Болонской конвенции «высшее образование на всех уровнях должно базироваться на современных научных исследованиях и разработках

и тем самым способствовать развитию инновационного и творческого начала в обществе» [Левенское коммюнике, 2009, с. 159].

Стремление создать единое европейское образовательное пространство приводит к тому, что повышаются требования к качеству преподавания английского языка как языка межнациональной коммуникации. Первостепенная задача обучения английскому языку состоит в формировании коммуникативной компетентности, что включает в себя целый спектр направлений:

- речевая компетенция, которая подразумевает развитие устной и письменной речевой деятельности;
- языковая компетенция, предполагающая знание самого языка, его устройства и функционирования, языковых норм;
- социокультурная компетенция, то есть готовность и умение жить и взаимодействовать в современном мире, зная специфику англоязычных стран;
- компенсаторная компетенция — «совершенствование умений выходить из положения при дефиците языковых средств в иноязычном общении, в том числе в профильно-ориентированных ситуациях» [Стандарты среднего (полного) общего образования...];
- учебно-познавательная компетенция — это совокупность умений и навыков познавательной деятельности, овладение навыками продуктивной деятельности.

Преимущества использования ИКТ

Что же способствует формированию коммуникативной компетентности? В современном мире ответ очевиден — это использование ИКТ. Практика показала, что информационно-коммуникационные технологии играют важную роль в совершенствовании коммуникативной компетентности и оптимизации учебного процесса. Можно выделить следующие преимущества использования ИКТ:

- индивидуализация процесса обучения (сглаживание проблем, вызванных разными возможностями и способностями восприятия информации);
- интенсификация самостоятельной работы студентов;
- расширение диапазона информационных потоков при использовании Интернета;
- ускорение процесса усвоения нового материала и закрепление полученных знаний;

- применение разнообразных форм работы, расширение возможностей совершенствования навыков и приближение учебного процесса к реальной действительности (это особенно актуально для студентов, которые через два или три года столкнутся с вопросами трудоустройства);
- повышение мотивации и познавательной активности студентов;
- предоставление уникальной возможности для общения и проявления творческих способностей;
- поиск новых форм и методов обучения, создание новых возможностей для профессионального роста преподавателей;
- помощь преподавателям оперативно обновлять содержание обучения и создавать обучающую среду в соответствии с новыми технологиями и требованиями, то есть идти в ногу со временем;
- использование новейшего инструмента осуществления обратной связи и средства обеспечения необходимого уровня усвоения учебного материала;
- эффективность и объективность способа контроля знаний и возможность для своевременной корректировки качества усвоения учебного материала.

Технологии обучения, основанные на применении средств ИКТ

Наиболее эффективные и часто используемые технологии обучения, основанные на применении средств ИКТ, это сетевые и телекоммуникационные.

Сетевая технология «базируется на использовании сети Интернет для обеспечения студентов учебно-методическим материалом, а так же для интерактивного взаимодействия между преподавателем и студентами» [Кулагин, Краснова, Овезов, 2005, с. 103]. В первую очередь, это происходит посредством вики-сайтов, использующих разнообразные вики-технологии, предназначенные для коллективной разработки, хранения и обмена информации, внесения изменений, создания интерактивной доски объявления (рекомендуемый сайт: URL: <<http://pbworks.com/>>).

Проводится большая работа по разработке самих материалов и заданий, что облегчает и оптимизирует процесс освоения учебного материала. При использовании вики-сайтов преподавателями состав-

ляются флеш-карты с разными видами заданий, направленных на закрепление активной лексики (рекомендуемый сайт для создания таких флеш-карт: URL: <<http://quizlet.com/>>). Повышается эффективность самостоятельной работы студентов во внеурочное время. Эти технологии формируют умения и навыки самоконтроля и управления учебно-познавательной деятельности студентов, обучение идет быстрее. Работая с флеш-картой, студент узнает результат немедленно. Программа не дает поблажек никому и вынуждает выполнять тестовые задания до получения 100% положительного результата. Следовательно, каждый студент может проходить программу в соответствии со своими индивидуальными особенностями. Такая форма работы раскрывает потенциал обучаемого, при ее использовании уходит страх перед языковой ошибкой и предоставляется возможность самостоятельно и при этом правильно запоминать материал. Преподаватели могут дистанционно контролировать работу каждого студента и фиксировать результаты, то есть проверять, как часто студент заходит на сайт и какой его наилучший результат.

Флеш-карты составляются не только на запоминание английских слов и выражений с переводом на русский язык. Можно создавать карты с разными видами заданий:

- на запоминание английского термина и его определения:
 1. Contract — an agreement made between two or more parties to establish, alter, change or terminate civil powers, rights and duties (Договор — это соглашение двух и более сторон, направленное на установление, изменение и прекращение гражданских прав и обязанностей);
 2. Counteroffer — a notification of accepting an offer to contract but on different terms and conditions than those indicated in an original offer (Встречная оферта — это уведомление о принятии предложения заключить договор, но на иных условиях, чем были указаны в первоначальной оферте);
- подобрать слова-синонимы, например: *a wrongdoer — an offender* (правонарушитель); *a non-breaching party — an injured party* (пострадавшая сторона);
- подобрать слова с противоположным значением: *a plaintiff* (истец) — *a defendant* (ответчик); *to dismiss* (уволить) — *to hire* (нанять на работу).

Существуют сайты по созданию кроссвордов на английском языке, что позволяет разнообразить формы работы и повысить мотивацию студентов в овладении лексическим материалом (рекомендуемый

сайт URL: <<http://justcrosswords.com/>>. При работе с флеш-картами и кроссвордами учитывается не только правильность, но скорость выполнения задания. Эти ресурсы помогают оптимизировать весь учебный процесс. Во-первых, нет необходимости тратить драгоценное время на отработку лексического материала (это становится задачей для самостоятельной внеурочной работы студентов), а появляется возможность совершенствовать уже имеющиеся навыки и создавать новую ситуативную среду для повышения уровня коммуникативной компетентности. Во-вторых, растет сознательность студентов, они вынуждены активно включаться в непрерывный процесс обучения. В-третьих, студенты всегда четко знают, что учить, а это особенно важно в случае пропусков занятий.

Телекоммуникационная технология базируется на видеоматериалах и сайтах зарубежных средств массовой информации для работы в аудиторное и внеурочное время по созданию ситуаций для дискуссии. Интернет позволяет быть в курсе последних изменений во всех сферах нашей жизни. Наиболее часто используемые сайты в процессе обучения:

- видео материалы URL: <<http://www.youtube.com/>; <http://www.watch-free.tv/>>;
- сайт канала BBC URL: <<http://www.bbc.co.uk/>>;
- сайт «CNN World News» URL: < <http://cnn.com/WORLD>>.

Применение интернет-ресурсов облегчает процесс развития коммуникативной компетентности, главным образом, потому что это быстрый и удобный доступ к источникам англоязычной информации; это позволяет получить мнения профессионалов (носителей языка) по спорным и сложным вопросам, часто — с аудио- или видеосопровождением.

Например, на факультете права такая работа необходима для проведения сравнительного анализа различных систем права, существующих в США и Соединенном Королевстве — система Общего права (*Common Law*), а также в России и других странах — система Континентального права (*Continental Law*), что помогает определить смысл того или иного термина и сопоставить объемы значения иностранного и российского терминов. Рассмотрим следующий пример: термин *consideration* может переводиться как встречное удовлетворение (Английское право); встречное предоставление (ГК РФ), а в идиоматическом выражении *in consideration with* будет означать «с учетом».

Правовая система постоянно развивается, вносятся поправки в законодательства. В условиях, когда согласно учебному плану на изучение английского языка отводится на 3-м курсе всего два часа в неделю 1—4 модули, а на 4-м курсе — два часа в неделю 2—3 модули, использование интернет-ресурсов создает плодотворную базу для погружения в англоязычную среду и на семинарах, и во внеурочное время при самостоятельной работе. Кроме того, интернет-ресурсы — это самый доступный способ получения актуальной информации на языке оригинала (начиная с интервью с известным политиком до разъяснений правовых норм и юридических понятий юристами — специалистами по Общему праву).

В последнее время появилась возможность для онлайн-общения во внеаудиторное время. Преподаватель создает на специальном сайте группу для общения, куда приглашает тех, кого он обучает (*online speaking skills* — обучение говорению в режиме онлайн; URL: <<http://voice-thread.com/>>). Цель таких объединений — вовлечение всех студентов в дискуссию. Самое ценное в этом виде работы — индивидуальный подход к каждому. Как работает эта система? Студент регистрируется в интернет-группе, затем оставляет голосовое сообщение по заданной теме, а преподаватель оценивает его высказывания и может вовремя выявить слабые стороны своего ученика в этом виде речевой деятельности. Такой способ работы особенно полезен в учебной группе с разными уровнями знания английского языка. Главный недостаток этого ресурса — необходимость видеокамеры и микрофона, встроенного в компьютер студента. В настоящее время не у всех есть такое оснащение для персональных компьютеров и не все компьютерные классы в высших учебных заведениях оборудованы для такого вида деятельности.

Программа «PowerPoint» позволяет студентам создавать презентации по тематике учебных курсов юридического факультета, что делает весь процесс обучения наглядным, интересным и легким для понимания. Этот вид деятельности помогает применять полученные и знания, умения и навыки в новой для студентов ситуации.

Помимо вышеперечисленных технологий существуют обучающие программы на компакт-дисках, которыми оснащены учебные пособия иностранных издательств. Кроме материалов для работы, на занятиях к пособиям прилагаются диски для самостоятельной внеурочной работы (Self-Study CD).

В настоящее время разработаны компьютерные программы с широким спектром возможностей для обучения, совершенствования

навыков и формированию коммуникативной компетентности. Вот наиболее интересные из них:

- **«English Business Contracts (ЕВС). Чтение деловых контрактов»** — эта программа может стать замечательным помощником в работе с контрактами, составленными на английском языке. Кроме того, она знакомит с наиболее часто используемыми деловыми терминами, понятиями и сокращениями. Программа состоит из 11 уроков, соответствующих различным разделам делового контракта, обобщающего задания по всему тексту контракта и итогового теста. Встроенный словарь содержит более 3000 деловых терминов с возможностью поиска нужного слова;
- **«Английский без словаря. Новый метод»** обогащает словарный запас. Особенности программы: пять методов обучения; три уровня сложности; шесть словарей; 80 тыс. слов;
- программа **«REWARD InterN@tive»** — это уникальное сочетание известного многоуровневого курса для взрослых и подростков оксфордского издательства Macmillan Heinemann ELT и современного мультимедийного приложения от компании YDP Multimedia. Reward, единственный среди британских учебников, который имеет полную компьютерную версию: девять дисков CD-ROM (четыре уровня — Elementary (начальный), Pre-Intermediate (ниже среднего), Intermediate (средний), Upper-Intermediate (выше среднего)). Каждый уровень мультимедийного курса включает материалы четырех книг, аудио- и видеоприложения соответствующего уровня и рассчитан на 150 часов интенсивных занятий (см. URL: <<http://www.reward.ru/index.htm>>)\$
- **«Деловой английский (Business English) (RETAIL BOX)»** — полный курс делового английского языка на девяти компакт-дисках, компьютерная программа (2001 г.). Курс охватывает все аспекты делового общения — от строгого языка формальных встреч до непринужденного внутрикорпоративного общения. Значительная часть курса посвящена телефонным контактам и деловой переписке.

В заключение стоит отметить, что внедрение в учебный процесс ИКТ не исключает традиционные способы и методы обучения. Более того, они прекрасно сочетаются с ИКТ на всех этапах учебного процесса (ознакомление, закрепление, применение и контроль). Такой сочетания многократно повышает эффективность обучения, стимулирует студентов к самосовершенствованию и помогает им

свободно ориентироваться в информационном пространстве. Все, упомянутое выше, неизбежно ведет к устойчивому формированию коммуникативной компетентности в англоязычной среде.

Приложение

Интернет ресурсы постоянно пополняются. Студентам рекомендуется ряд сайтов для самостоятельного обучения и закрепления навыков по всем аспектам языка.

- Грамматические упражнения и тесты:
 - . <http://www.native-english.ru>
 - . <http://teach-learn.narod.ru> <http://www.english4today.com/englishgrammar/grammar/index.cfm>
 - . <http://www.uottawa.ca/academic/arts/writcent/hypergrammar/>
 - . <http://www.wsu.edu/~brians/errors/errors.html>
 - . <http://www.ucl.ac.uk/internet-grammar/>
 - . <http://grammar.ccc.commnet.edu/grammar/>
 - . <http://www.english-daily.com/>
 - . <http://www.englishpage.com/index.html>
 - . <http://grammar.quickanddirtytips.com/>
- Интернет словари:
 - . <http://multitran.ru/>
 - . <http://lingvo.ru/>
 - . <http://www.onelook.com/>
 - . <http://www.merriam-webster.com/>
 - . <http://www.visuwords.com/>
 - . <http://dictionary.cambridge.org/>
 - . <http://www.yourdictionary.com/>
 - . <http://machaut.uchicago.edu/websters>
 - . <http://machaut.uchicago.edu/rogets>
 - . <http://thesaurus.reference.com/>
- Podcasts/ Vodcasts for Learning English (аудиоматериалы с прилагаемыми текстами лекций или бесед для изучения английского языка):
 - . <http://www.listen-to-english.com/>
 - . <http://www.gofluent.com/web/ru>
 - . <http://www.speakingenglishpodcast.com/>
 - . <http://blip.tv/file>
 - . <http://www.justvocabulary.com/>

- <http://www.britishcouncil.org/learnenglish-podcasts-professionals>
- <http://www.britishcouncil.org/learnenglish-podcasts-themes>
- http://www.bbc.co.uk/worldservice/learningenglish/grammar/grammar_challenge
- <http://www.bbc.co.uk/worldservice/learningenglish/general/talkaboutenglish/>
- <http://princetonreview.com/podcasts.aspx>

Источники

Левенское коммюнике. Болонский процесс 2020 — Европейское пространство высшего образования в новом десятилетии. Коммюнике Конференции европейских министров, ответственных за высшее образование (Левен; Лувен-Ла-Нев, 28–29 апреля 2009 г.) //Bologna-MGIMO-Web-Page. URL: <<http://vovr.ru/upload/Communique%20Leven%20Apr%202009.pdf>> [Электронный ресурс] (дата обращения: 27.01.2010).

Кулагин В.П., Краснова Г.А., Овезов Б.Б. Инновационные технологии и информатизация образования. ГНУ «Госинформобр». М: Янус-К, 2005.

Стандарты среднего (полного) общего образования по иностранному языку // Научно-методический центр кадрового обеспечения общего образования ФИРО МОН РФ. URL: <<http://www.teacher-edu.ru/wmc/standarts/sschool/1074845655>> [Электронный ресурс].

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ КОМПЬЮТЕРНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ (НА ПРИМЕРЕ КОНКОРДАНСЕРОВ И ПРОГРАММЫ «VOCABGRABBER»)

В статье рассматриваются два интернет-ресурса, использование которых может помочь как студенту в освоении иностранного языка, так и преподавателю в обучении: база данных сочетаемости (конкордансер) и программа «Vocabgrabber» (работа с лексическим наполнением текста).

Ключевые слова: конкордансер; эксперт; значение.

Студент, изучающий иностранный язык, должен иметь доступ к «эксперту». В данном случае имеется в виду человек, являющийся билингвом (общается как на родном языке студента, так и на изучаемом им иностранном языке), к которому студент может обратиться в любое время в случае необходимости. Такой эксперт может объяснять материал, приводить образец произношения, помогать с выбором правильного варианта при переводе и т. д.

К сожалению, у учащегося часто нет возможности воспользоваться услугами подобного эксперта, его общение с преподавателем также ограничено, к тому же на занятиях преподаватель работает не непосредственно с данным студентом, а со всей группой. В связи с этим встает вопрос: может ли компьютер в какой-то степени заменить (смоделировать) эксперта, обеспечив студента лингвистической поддержкой в любое время?

В данной статье мы хотим представить две программы, доступные онлайн, которые могут быть использованы как преподавателем на занятии, так и студентом при выполнении домашнего задания или для самостоятельного исследования.

Программа «Concordancer»

Одна из причин, по которой студенты, пользуются словарем, состоит в том, что они испытывают трудности при определении значения слова в некотором контексте. Помочь студентам может увеличение количества контекстов, в которых встречается исследуемое слово, путем использования конкордансеров. Эта программа представляет собой компиляцию всех доступных контекстов с этим словом. Помощь при изучении и (или) обучении состоит в следующем: в случае наличия определенного количества контекстов, обеспечивается большая гарантия того, что студент сможет сформировать первичное представление о новом слове. Выводы, полученные путем анализа нескольких контекстов, будут более правильными, чем те, когда рассмотрению подвергается только один контекст. Другим преимуществом использования конкордансеров является то, что студентам необходимо встретить слово несколько раз, чтобы запомнить его. Добиться этого без искусственного увеличения количества таких «встреч» практически невозможно.

Работа с конкордансером обычно сопровождается использованием словарей. Однако что чему должно предшествовать? На этот счет нет однозначного ответа, но приверженцы конструктивного направления считают, что студент должен начинать работу с анализа контекстов в конкордансере, построить одну или несколько гипотез относительно употребления данного слова и только потом проверить свои догадки по словарю. В этом случае приобретение знаний происходит путем активного синтезирования знаний, а не пассивного их усвоения [Resource-Assisted Learning...].

Как и для чего можно использовать конкордансер? Следующим образом:

- для проверки правильности порядка слов;
- для проверки сочетаемости;
- для понимания разницы в значениях исследуемых слов;
- для проверки синтаксической модели.

Ниже приводятся некоторые адреса конкордансеров; они были взяты из презентации Н.В. Катасоновой «Использование компьютер-

ных технологий» (устная презентация в рамках краткосрочного курса повышения квалификации по использованию информационных технологий в НИУ ВШЭ, 2009 г.):

- <http://www.collins.co.uk/Corpus/CorpusSearch.aspx>
- <http://www.americancorpus.org/>
- http://www.lextutor.ca/concordancers/concord_e.html
- <http://www.webcorp.org.uk>
- <http://vlc.polyu.edu.hk/concordance/>
- <http://sara.natcorp.ox.ac.uk/lookup.html>

Программа «Vocabgrabber»

«Vocabgrabber» (см. URL: <<http://www.visualthesaurus.com/vocabgrabber/>> — еще один помощник как для преподавателя, так и для студента. Эта программа работает только в онлайн-режиме. С ее помощью можно составить семантическую карту любого текста, загруженного в окно программы.

После того, как вы загрузили текст и нажали кнопку «Grab Vocabulary» (выделить и извлечь из текста тематические лексические единицы), программа автоматически составит список наиболее употребительных слов, использованных в тексте. Слова окрашены в разные цвета, которые соответствуют одной из семи категорий: Arts & Literature — Искусство и литература; Geography — География; Math — Математика; People — Люди; Science — Наука; Social Studies — Социология; Vocabulary — Тематические лексические единицы. После названия категории, в скобках, указано количество слов, отнесенных к ней. Слова можно сортировать (а) по алфавиту; (б) по релевантности; (с) по частотности; (д) по степени новизны. Размер шрифта указывает, насколько часто эти слова встречаются в тексте.

Если нажать на отдельное слово, то высветится кластер слов, связанных с исследуемым словом, а также определения этого слова и примеры из текста.

Слова могут быть представлены в виде списка, в котором указывается количество употреблений и отнесенность к категории, если таковая имеется, или в виде галереи, когда каждое слово показано с собственным кластером.

Для иллюстрации действия программы мною был взят текст «Riots» («Восстания», или «Мятежи») (см. URL: <<http://www.encyclopedia.com/doc/1G2-3401803619.html>>).

После введения текста в окно программы ею был составлен список из 537 слов, примерно половина которых была расклассифицирована по категориям: Arts & Literature (5), Geography (34), Math (3), People (18), Science (11), Social Studies (50), Vocabulary (120).

В качестве примера возьмем группу слов Social Studies. Вот как будут выглядеть списки этих слов, если расположить их по (а) релевантности; (б) по частотности и (с) по степени новизны:

(а) nativism (нативизм), World Trade Organization (Всемирная торговая организация), storefront (фасад магазина), anarchism (анархизм), deprivation (лишение), guardsman (сторож), nonviolent (ненасильственное), civil right (гражданское право), state prison (государственная тюрьма), American Revolution (американская революция), civil (гражданский), ethnic (этнический), American (американец), Indian (индеец), acquittal (оправдание, освобождение), mandatory (обязательный, принудительный), incursion (налет), militia (народное ополчение), Republican Party (Республиканская партия), prison (тюрьма), open fire (открыть огонь), uprising (восстание), conflict (конфликт), provocation (провокация), Irish (ирландский), World War I (Первая мировая война), economic (экономический), inmate (заключенный), citizen (гражданин), immigrant (иммигрант), Korean (кореец), robbery (грабление), colony (колония), verdict (вердикт), Washington (Вашингтон), civil war (гражданская война), nation (нация), representation (представительство), democracy (демократия), world war (мировая война), mayor (мэр), criminal (преступник), Democratic (демократический; демократ), republic (республика), organization (организация), revolution (революция), representative (представитель), freedom (свобода), Republican (республиканский; республиканец), prisoner (заключенный)¹;

(б) civil, prison, citizen, civil right, conflict, economic, Irish, nation, Washington, colony, deprivation, ethnic, guardsman, militia, acquittal, American, Indian, American Revolution, anarchism, civil war, criminal, democracy, Democratic, freedom, immigrant, incursion, inmate, Korean, mandatory, mayor, nativism, nonviolent, open fire, organization, prisoner, provocation, representation, representative, republic, Republican, Republican Party, revolution, robbery, state

¹ В группах (б) и (с) — те же слова, но в другом порядке.

prison, storefront, uprising, verdict, World Trade Organization, world war, World War I;

(c) nation, Washington, citizen, prisoner, Republican, freedom, civil, economic, representative, prison, revolution, organization, republic, Irish, Democratic, colony, conflict, criminal, mayor, world war, democracy, representation, civil war, verdict, militia, robbery, Korean, immigrant, inmate, civil right, World War I, ethnic, provocation, uprising, open fire, Republican Party, incursion, guardsman, mandatory, deprivation, acquittal, American Indian, American Revolution, state prison, nonviolent, anarchism, storefront, World Trade Organization, nativism.

Согласно представленным спискам слово nativism (нативизм) имеет непосредственное отношение к обозначенной теме «Riots», употреблено в тексте один раз, поэтому имеет низкий показатель встречаемости в тексте и, с точки зрения новизны, возможно, не знакомо большинству студентов, работающих с текстом: nativism — (1) the policy of perpetuating native cultures (in opposition to acculturation и (2) (philosophy) the philosophical theory that some ideas are innate (нативизм — (1) политика сохранения отличительных черт коренных культур в отличие от аккультурации (слияние двух культур в результате их долгого взаимодействия) и (2) (филос.) теория в философии о том, что некоторые идеи являются врожденными).

Для демонстрации представления в программе отдельного слова возьмем лексему world (мир). Данная лексема описывается следующим образом:

I. даются определения этого слова:

1. в качестве существительного:

- everything that exists anywhere (все, что существует где-либо);
- people in general (люди в общем);
- especially a distinctive group of people with some shared interest (особенно отдельная группа, объединенная общим интересом);
- all of your experiences that determine how things appear to you (все события в вашей жизни, которые определяют то, как вы видите окружающие вас вещи);
- the 3rd planet from the sun (третья планета от Солнца);
- the planet we live on (планета, на которой мы живем);
- people in general considered as a whole (люди в целом, взятые вместе);

- a part of the earth that can be considered separately (часть Земли, рассмотренная как отдельный мир);
 - the concerns of this life as distinguished from heaven and the afterlife (жизнь на Земле в отличие от рая небесного и загробной жизни);
 - hall of the living human inhabitants of the earth (все жители или обитатели планеты Земля).
2. в качестве прилагательного:
- involving the entire earth (связанный со всей планетой);
 - not limited or provincial in scope (не ограниченный чем-либо и не маленький по масштабу).
- II. приводятся примеры из текста «Riots»:
1. Though the end of World War I and the summer immediately following it saw racially motivated riots in East St. Louis and Chicago, Illinois, and Washington, D.C., and 1943 saw terrible bloodshed in Harlem and Detroit, the 1960s was the decade with the most widespread and pervasive race riots. (Хотя летом после окончания Первой мировой войны в Восточном Сент-Луисе, Чикаго (штат Иллинойс) и Вашингтоне (округ Колумбия) прошли восстания на почве расизма, а в 1943 г. Гарлем и Детройт стали свидетелями ужасной кровавой бойни, именно 1960-е считаются тем периодом, когда Америка захлебнулась от расистских бунтов);
 2. Looting became a common part of modern riots, as evidenced in Los Angeles and by the outbreak of mob violence at the World Trade Organization (WTO) protests in Seattle, Washington, in November and December 1999. (Мародерство стало неотъемлемой частью восстаний в наши дни. В качестве примера можно привести волнения в Лос-Анджелесе или демонстрации в знак протеста против решения Всемирной торговой организации (ВТО), проводившиеся в Сиэтле и Вашингтоне в ноябре и декабре 1999 г., в ходе которых толпа стала вести себя агрессивно);
 3. And as in the case of Los Angeles, millions throughout the world were able to watch the riots as they were happening, amplifying their affect on policy as well as the number of people offended by the violence. (Как в случае с волнениями в Лос-Анджелесе, миллионы людей по всему миру могли наблюдать за восстаниями по мере развития событий. Тем самым влияние на политику со стороны обыкновенных людей усиливалось, но также увеличивалось и количество раненых людей)
- III. составляется кластер слов (см. рис. 1)



Примечание: перевод текста рисунка. В центре: world — мир. Сверху, по часовой стрелке: part — часть; piece — часть, кусок; human beings — живые существа, люди; humans — люди; man — человек; human race — человеческая раса; humanity — человечество; humankind — человечество; mankind — человечество; global — глобальный, масштабный; planetary — космический, вселенский; world-wide — всемирный; worldwide — по всему миру; cosmos — космос; macrocosm — макрокосм; creation — созидание; existence — существование; universe — вселенная, domain — территория; reality — реальность; earthly concern — мирские заботы, проблемы; worldly concern — мирские заботы, проблемы; populace — население; public — общественность; earth — земля; Earth — Земля; globe — земной шар.

Рис. 1. Кластер слов, ассоциирующиеся со словом world (мир)

Таким образом, используя программу «Vocabgrabber», можно работать как с одним словом, проверяя его значения или анализируя контексты, взятые из текста, так и с группой слов, образующих семью, синонимичные ряды, словосочетания или идиомы.

Источники

Resource-Assisted Learning: A Vocabulary On-Demand Model for WWW Online Learning. URL: <<http://www.fullpaper.html>>.

Vocabgrabber. URL: <<http://www.visualthesaurus.com/vocabgrabber/>>.

© Петрова Е.Ю., 2011

АУТЕНТИЧНЫЕ ХУДОЖЕСТВЕННЫЕ ФИЛЬМЫ НА ЗАНЯТИЯХ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

Использование лингвострановедческих материалов и аутентичных художественных фильмов на занятиях по немецкому языку представлено как фрагментарное явление расширяет кругозор студентов и повышает их мотивацию к изучению языка. В статье рассматривается методика организации занятия с использованием аутентичных фильмов, проводится обзор интернет-ресурсов, облегчающих работу преподавателя по подготовке заданий к фильму.

Ключевые слова: *второй язык; лингвострановедение; художественные фильмы; аутентичные фильмы; мотивация; расширение кругозора.*

Расширение области применения компьютерных технологий в сфере образования можно интерпретировать как социальный процесс. При обучении иностранным языкам ранее не существовавшие методы и средства работы позволяют технически осуществить внедрение инноваций, в наибольшей степени отвечающих запросам современного общества; кроме того, эффективно использовать компьютерные и интернет-технологии во многом помогает глубоко разработанная теоретическая база по данной проблеме. Интернет привлекает внимание преподавателей-практиков и методистов своими большими возможностями. Практические наработки, позволяющие найти оптимальные методы решения той или иной проблемы, представляют несомненную ценность.

Использование лингвострановедческих видеоматериалов на занятиях по немецкому языку может рассматриваться как явление исключительно фрагментарное, дополняющее учебную программу, расширяющее культурный кругозор студентов и повышающее интерес к изучаемому языку. В то же время меньше времени на занятиях отводится

аутентичным художественным фильмам, которые, в отличие от учебных фильмов на DVD-носителях, отличаются бóльшим объемом и чаще всего не имеют готовых методических разработок по содержанию.

Как показывает практика, просмотр художественного фильма на языке оригинала всегда вызывает интерес у студентов, даже если они знакомы с фильмом в русском варианте, примерами тому могут служить «Lola rennt» («Беги, Лола, беги»), «Faelscher» («Фальшифомонетки»), «Good Bye, Lenin» («Гуд бай, Ленин»).

При подготовке учебных материалов к фильму структурирование содержания и снятие языковых трудностей являются ключевыми аспектами. С какими проблемами будут сталкиваться студенты во время просмотра? Какой процент информации будет ими воспринят? На эти вопросы необходимо ответить в первую очередь.

Как правило, работа с фильмом (выполнение заданий, просмотр, обсуждение, комментарии) занимает четыре академических часа. Представляется целесообразным предварительное снятие языковых трудностей: необходимо заранее познакомить студентов с лексикой, включающей основные понятия из фильма и фразы, на которых построено действие в ключевых эпизодах фильма, диалектные выражения.

При проверке понимания лексики логически рождается первое творческое задание перед просмотром: высказать гипотезы о содержании фильма.

Аннотации к фильмам, с которыми можно ознакомиться на многочисленных киносайтах, являются хорошим материалом для вводного лексико-грамматического упражнения. Выполненное упражнение частично знакомит студентов с содержанием фильма и облегчает его дальнейшее восприятие.

Сам фильм необходимо разбить на несколько смысловых отрезков; в паузах динамично проводится контроль понимания содержания и высказываются гипотезы о дальнейшем развитии событий в фильме. Обмен мнениями по поводу просмотренного должен проводиться непосредственно после окончания фильма, пока сохраняется острота впечатлений и не угасло желание принять участие в дискуссии. Действующие лица, высказывания героев фильма углубленно могут обсуждаться также только сразу после просмотра. Анализ фильма и дискуссию о нем целесообразно проводить по следующим направлениям:

- содержание (ситуации, проблемы, герои, конфликты, эмоции);
- целевое воздействие (высказывания, мораль, идеология).

Приобретение фильмов на языке оригинала на сегодняшний день не представляет больших затруднений. Преимущество Интернета перед традиционными средствами обучения заключается в доступности и актуальности аутентичных сопровождающих материалов, краткий обзор которых приводится далее.

Большой выбор немецкоязычных фильмов (частично с возможностью онлайн-просмотра) представлен на сайте www.filmportal.de > Themen > Projekt „Die wichtigsten deutschen Filme“. С короткометражными фильмами можно ознакомиться на сайтах www.kurzfilmagentur.de и www.interfilm.de.

Разработка занятия с просмотром художественного фильма занимает немало времени, и при подготовке к этому важная роль отводится также ресурсам Интернета. Идеи по проведению занятий можно найти на онлайн-портале кинообразования www.kinofenster.de. В базе данных содержатся многочисленные рецензии, которые являются очень удобным исходным материалом для составления заданий по фильму. Поиск фильма и сопроводительных материалов может быть произведен по определенной тематике, например, поп-культура, миграция, гражданское мужество. Хотя кинопедагогические сопроводительные материалы (Filmhefte) рассчитаны на немецкоязычную аудиторию, они могут быть адаптированы для использования на занятиях по немецкому языку. Материалы, доступные для бесплатного копирования, размещены на следующих сайтах:

www.kinofenster.de

www.bpb.de

www.agkino.de/britfilms (для занятий по английскому языку) www.bernhardwickigedaechtnisfonds.de

www.bildungscnt.de

www.cinefete.de (для занятий по французскому языку)

www.filmeducation.org

В данной статье рассмотрено самое простое применение Интернета — использование его как источника дополнительного материала для преподавания и подготовки к занятию. В этом случае активируется только часть возможностей Сети, но даже при таком применении обучение иностранному языку меняется: пользователь получает доступ к актуальной и аутентичной информации, которую трудно найти в других источниках.

Источники

Беспалько В.П. Образование и обучение с участием компьютеров (педагогика третьего тысячелетия). М.: Московский психолого-социального институт; Воронеж: НПО «МОДЭК», 2002.

Соломахина И.А., Малокова Г.Н. Использование мультимедийных средств в обучении иностранному языку / Мультимедийный сборник. Фестиваль педагогических идей «Открытый урок». URL: <<http://festival.1september.ru/articles/212523/>>.

Schule im Kino: Praxileitfaden fuer Lehrkraefte (Tipps, Methoden und Informationen zur Filmbildung). URL: < <http://www.visionkino.de>>.

© Сибирцева В.Г., 2011

ОБУЧЕНИЕ АУДИРОВАНИЮ НА ОСНОВЕ ПОДКАСТОВ САЙТА ECONOMIST.COM

В статье рассматривается использование подкастов сайта economist.com при обучении аудированию студентов II курса факультета менеджмента НИУ ВШЭ. При выборе материалов для аудирования важно помнить о системе уровней владения иностранным языком, используемой в Европе (Common European Framework of Reference for Languages, CEFR), то есть не просто разрабатывать задания к аудиотекстам, а учитывать требования международных экзаменов. Именно поэтому задания к подкастам разработаны автором в формате экзамена IELTS (International English Language System — международный стандарт английского языка). При работе с подкастами используются три этапа работы с текстом — предтекстовой (pre-listening), текстовой (while-listening) и после-текстовой (further discussion).

Ключевые слова: подкасты; аудирование; трудности аудирования; этапы работы с текстом.

Многочисленные исследования свидетельствуют о том, что аудирование остается наиболее сложным видом речевой деятельности в методике преподавания иностранных языков. Прежде всего, необходимо дать определение понятию «аудирование». Согласно А. Хаватту и Дж. Дакину, аудирование — вид речевой деятельности, включающий в себя понимание того или иного устного текста, а именно понимание не только акцента говорящего, грамматики и лексики, но и смысла сообщения [Howatt, Dakin, 1974].

Известно, что в рамках программы II курса различных факультетов НИУ ВШЭ студенты изучают английский язык четыре академических часа в неделю. Это достаточно ограниченное время для развития языковых компетенций. В частности, на II курсе факультета менеджмента тренировке аудирования уделяется не слишком большое

значение. Тем не менее, в конце 2-го и 4-го модулей студенты II курса пишут сложный тест на аудирование, включающий в себя задания на множественный выбор и заполнение пропусков.

В то же время, задания на аудирование в течение учебного года не позволяют тщательно подготовиться к этим тестам. К примеру, большая часть заданий на аудирование в учебнике «Keys to Management» («Ключи к искусству менеджмента») [Cotton, 2005] в основном направлена на идентификацию определенного вокабуляра или же ответы на вопросы. В этом учебнике нет ни одного задания по аудированию на множественный выбор. На II курсе факультета менеджмента занятия ведутся также по учебнику «New Market Leader Upper-Intermediate» («Новый Market Leader, уровень выше среднего») [Cotton, Falvey, Kent, 2006]. В этом учебнике так же мало аудиозаданий на множественный выбор. Поэтому для развития навыков аудирования я использую как задания к международному экзамену BEC Higher (Business English Certificate — Свидетельство о знании делового английского языка, продвинутый уровень), так и подкасты сайта *the economist.com* с разработанными к ним заданиями.

В настоящее время с развитием Интернета появилось много новых возможностей предъявления современных аудиотекстов. Ведущие западные издания, например «Financial Times», «Guardian Weekly» и многие другие предоставляют аудиофайлы в разделе «Podcasts» («Подкасты»). Это тексты, часто новостного характера, начитанные диктором в формате MP3. Подкасты легко записать на CD или MP3-диск и принести в класс. Это записи хорошего качества, что облегчает аудирование в связи с отсутствием посторонних шумов.

Рассмотрим эти интернет-ресурсы более подробно. Обычно на сайте существует архив подкастов, где представлены программы за последние два-три года. Большой интерес представляют подкасты сайта *economist.com*. Это аудио- и видеоресурсы по пять-семь минут на разнообразные темы (*ecotourism* — экотуризм; *radiation* — радиация; *salt* — соль; *replacing the DVD* — замена DVD; *animal behavior* — поведение животных; *criminology* — криминология; *Facebook*; *gardening* — садоводство и др.). Архив аудио- и видеофайлов представлен в следующих разделах: *International* (международные события), *Business* (бизнес), *Science and Technology* (наука и техника), *Finance and Economics* (экономика и финансы), *Books and Arts* (книги и искусство). Кроме того, на сайте представлены аудио- и видеофайлы по континентам и странам: *Europe* (Европа), *the Americas* (Северная и Южная Америки),

United States (США), *Britain* (Великобритания), *The Middle East and Africa* (Ближний Восток и Африка), *Asia* (Азия) (см.: <http://www.economist.com/multimedia>). На сайте *economist.com* подкасты выкладываются с задержкой в полгода, то есть в данный момент можно найти аудиозаписи статей полугодичной давности. Подкасты сайта *economist.com* используются в качестве дополнительных материалов для аудирования на II курсе факультета менеджмента НИУ ВШЭ.

Известно, что аудиоматериалы должны отбираться с учетом интересов учащихся. Подкасты отвечают всем требованиям, предъявляемым к качественным современным аудиоматериалам. Они содержат элементы новизны, занимательности, что стимулирует мотивацию обучения. При прослушивании подкаста можно провести аудирование на понимание основного содержания текста (полное понимание текста) или же дать студентам ряд специальных вопросов (поиск необходимой информации).

Однако прежде чем разрабатывать задания на аудирование, нужно принять во внимание трудности, которые присущи этому виду речевой деятельности, и составить задания так, чтобы они способствовали снятию сложностей или, наоборот, их созданию. Основные трудности при аудировании могут быть обусловлены следующим:

- характером языкового материала;
- языковой формой сообщения;
- смысловым содержанием сообщения;
- условиями предъявления сообщения;
- источниками информации.

В свою очередь, Е.Н. Соловова выделяет три группы объективных трудностей [Соловова, 2002].

1. Трудности, обусловленные условиями аудирования, связанные с условиями предъявления сообщения и с источниками информации.

К ним можно отнести внешние шумы, помехи, плохую акустику, а также видимое наличие или отсутствие источника речи. Известно, что существуют *аудиовизуальные* и *аудитивные* источники информации. К аудиовизуальным источникам можно отнести иллюстрации, создающие наглядность при прослушивании, слайды презентаций в PowerPoint, видеозаписи. К аудитивным источникам относятся аудиозаписи. Естественно, восприятие аудиовизуальных источников несколько легче, чем аудитивных, так как в последних отсутствует зрительная опора. Нужно отметить, что подкасты — это записи хорошего качества, что облегчает аудирование благодаря отсутствию по-

сторонних шумов. Таким образом, устраняются трудности, связанные с условиями предъявления сообщения. Ведь тексты довольно высокого уровня сложности, и нет смысла усложнять их шумами, что иногда используется в практике преподавания иностранных языков.

2. Трудности, обусловленные индивидуальными особенностями источника речи.

В современном мире на английском языке говорят представители разных национальностей и, как следствие, носители различных акцентов и диалектов. Поэтому, как было отмечено ранее, на II курсе факультета менеджмента НИУ ВШЭ используется учебник «Market Leader Upper-Intermediate». В этом учебно-методическом пособии (УМК) представлено большое количество аудиозаписей, сделанных как дикторами-мужчинами, так и женщинами, разного возраста и разных национальностей. Например, в 3-м юните Агнес Чен, китайка, рассказывает о том, как вести бизнес в Южной Америке и в Китае [Cotton, Falvey, Kent, 2006, p. 24]. В 4-м юните Кэтрин Энг, кореянка, говорит о своей компании по производству часов [Cotton, Falvey, Kent, 2006, p. 31]. Аудиозаписи начитаны как британскими так и американскими дикторами. Нужно отметить, что в подкастах диалектные особенности разговорного языка представлены также достаточно широко.

3. Трудности, обусловленные языковыми особенностями воспринимаемого материала, относятся к последней группе типологических трудностей аудирования.

Трудности, связанные с языковой формой сообщения, часто возникают, когда сообщение содержит незнакомую лексику, идиомы, разговорные формулы, специальные термины, аббревиатуры.

Например, при прослушивании текста «Raising Finance» («Сбор средств») из учебника «Market Leader Upper-Intermediate», 9-й юнит, на вопрос «How can you pay the money back?» («Как возможно выплатить заем?») следует ответ «In one lump sum or by installments» («Целиком или частями») [Cotton, Falvey, Kent, 2006, p. 77]. Поскольку студенты незнакомы ни с понятием «lump sum» (целиком), ни с понятием «installments» (частями), в данном случае необходимо дать новую лексику перед прослушиванием.

В 10-м юните учебника «Market Leader Upper-Intermediate» — «Customer service» («Обслуживание клиентов») — предлагается прослушать текст про качество обслуживания в универсаме Harrods. В задании к аудированию True-False (да или нет) есть пункт 6: «Employees

receive champagne if they score 100% in the mystery shop tests» («Продавцы получают в подарок шампанское, если они набирают 100% при проверке качества их работы») (когда проверяющий под видом обычного покупателя проводит мониторинг качества обслуживания) [Cotton, Falvey, Kent, , 2006, p. 84]. Задание акцентирует внимание студентов на новом понятии и формирует умение догадываться о значении незнакомых слов.

Зачастую аудирование содержит знакомый, но трудный для восприятия на слух материал. Так, во 2-м юните учебника «Market Leader Upper-Intermediate» аудиотекст содержит сочетание blue-chip companies (голубые фишки) [Cotton, Falvey, Kent, 2006, p. 17]. Студенты не ассоциируют этот термин с русским эквивалентом (акции крупнейших компаний, лидеров в своих отраслях; в России это Газпром, РАО ЕЭС, Сбербанк и др.). Однако если после прослушивания акцентировать их внимание на понятии вопросом «Do you know what blue-chip companies are? Blue-chips?» («Вы знаете, что это за компании — голубые фишки? Голубые фишки?»), они идентифицируют термин.

Трудности, обусловленные характером языкового материала, подразделяются на фонетические, лексические и грамматические трудности.

Наибольшую сложность у студентов экономических вузов вызывают фонетические трудности. Графический образ слова в сознании студента, отличающийся от звукового, зачастую мешает узнаванию этого слова в звучащей речи. Так, в аудиотексте учебника «Market Leader Upper-Intermediate» в 11-м юните идет речь о том, что в таблетки «Tylenol» попал цианистый калий. Автор статьи задает следующий вопрос: «Do you know what cyanide is?» («Вы знаете, что такое цианистый калий?») Как правило, никто не знает. Однако при написании слова на доске все понимают, что это такое (фонетическая трудность: студенты знали слово, но думали, что оно произносится по-другому) [Cotton, Falvey, Kent, 2006, p. 93].

Выделяют также трудности, связанные со смысловым содержанием сообщения. В этом случае сложными для понимания являются ссылки на факты, связанные с культурой страны изучаемого языка, так называемые реалии. Например, в тексте из учебника «Market Leader Upper-Intermediate», в 11-м юните, говорится о том, как компания Johnson and Johnson преодолела кризис и встречается название торговой марки «Tylenol» [Cotton, Falvey, Kent., 2006, p. 93]. В США это очень распространенное болеутоляющее, но в России эта реалья не-

известна, поэтому перед прослушиванием я задаю вопрос: «Do you know what Tylenol is?» («Вы знаете, что такое тайленол?»). В случае отрицательного ответа группы дает необходимые разъяснения. Также часто при произнесении марки машины BMW [bi em dablju] студенты пребывают в растерянности и не понимают, о чем речь, поскольку по-русски это название произносится иначе: БМВ.

В контрольном аудировании на II курсе факультета менеджмента НИУ ВШЭ (по окончании 1-го модуля) я использую аудиотекст из учебника «Business Class» [Cotton, Robbins, 2001, p. 23]. Текст предъявляется два раза, студентам нужно записать основные идеи в нескольких рубриках задания.

- *You are going to hear an interview with John Williams, Account Executive of Reebok at Wellbeck Public Relations. Listen and complete the following fact file* — Сейчас вы прослушаете интервью с Джоном Вильямсом, работником бюро по связям с общественностью *Wellbeck*. Прослушайте текст и найдите следующую информацию:
- Product range (продуктовая линейка) — Target consumer (целевой потребитель) — Marketing philosophy (принципы маркетинга) — Marketing techniques (методы маркетинга) — Sponsorship (спонсорство) — Reebok Insta-Pump (воздушная подушка Reebok) — Basic concept (основная концепция) — How it works (как это работает) — Selling points (уникальное торговое предложение).

Однако при проверке результатов в 2007 г. я обнаружила, что никто из студентов в шести группах (около 70 человек) не сумел описать Reebok Insta-Pump. Было решено не учитывать этот пункт при оценке аудирования.

В 2008 г. я решила снять сложность, связанную с наличием незнакомого слова «cushion» (воздушная подушка в кроссовке) в тексте. Перед контрольным аудированием студентам был задан вопрос: «What is a cushion?» («Что такое подушка?») Никто не знал, поэтому были даны разъяснения: «Sofa cushions, like a pillow» («Диванная подушка»). Затем слово было написано на доске. Теперь с аудированием справились 80% студентов. Скорее всего, многие студенты знали это слово, но не воспринимали его в контексте бизнес-английского.

При выборе материалов для аудирования важно помнить о принципах CEFR, то есть не просто разрабатывать задания к аудиотекстам, а учитывать требования международных экзаменов. Именно поэтому к подкастам с сайта *www.economist.com* я разрабатываю задания на аудирование в формате экзамена IELTS. Как известно, тест на аудирова-

ние IELTS состоит из четырех частей: первая часть представляет собой диалог, вторая — монолог, третья — полилог, и четвертая — монолог. При этом четвертая часть экзамена IELTS на аудирование — наиболее сложная [Cambridge IELTS... 2007]. Именно поэтому для заданий на аудирование берутся подкасты, максимально похожие на четвертую часть IELTS listening (аудирования), то есть монологи.

При работе с подкастами рекомендуется использовать три этапа работы с текстом, предтекстовой, текстовой и послетекстовой).

Примеры заданий в секции Pre-listening (предтекстовой этап):

- *What are the reasons self-service on the rise nowadays? Listen and find out* (Почему самообслуживание становится все более популярным? Послушайте и выясните);
- *What kinds of forecasts do you think are made in prediction markets? Listen and find out* (Какие прогнозы делаются на рынках предсказаний? Прослушайте и выясните);
- *What advantages can a relaxed, fun working environment have? Listen and check your answers* (Какие преимущества дает спокойная рабочая обстановка? Прослушайте текст и проверьте, так ли это.)

В секции While-listening (текстовой этап) используются следующие виды заданий:

Summary completion (заполнение пропусков в кратком пересказе текста);

- True/false (тест «да» или «нет»);
- Note-taking (заметки по тексту);
- Answer the questions (ответы на вопросы);
- Multiple choice (множественный выбор);

Необходимо отметить, что задания рассчитаны на уровень Upper-Intermediate (выше среднего) и выше. К каждому тексту дается в общей сложности 10 вопросов.

Наконец, рассмотрим примеры заданий в секции Further discussion (дальнейшее обсуждение):

- *Do you personally prefer self-service or talking to an employee? Why?* (Вы предпочитаете самообслуживание или разговор с продавцом? Почему?);
- *In what spheres of life is self-service most convenient for you?* (В каких жизненных сферах самообслуживание наиболее удобно для вас?);
- *Would you like to work making forecasts in prediction markets? Why/why not?* (Вы бы хотели заниматься составлением прогнозов на рынке предсказаний? Почему?);

Do you think prediction markets are going to become more popular? Why?
(Как вы считаете, станут ли рынки предсказаний более популярными? Почему?).

Известно, что в формате экзамена IELTS текст прослушивается только один раз. Однако студентам можно предъявить аудиотекст (или сложные его части) два раза в учебных целях. Прослушивание текста вместе с обсуждением, как правило, занимает 15-20 минут. Таким образом, подкасты помогают не только тренировать аудирование, но и позволяют ввести и закрепить во время обсуждения новую лексику. Современность текстов позволяет заинтересовать студентов, они с удовольствием участвуют в обсуждении. Наконец, такие задания позволяют лучше подготовиться к ситуации экзамена. Итак, в статье рассмотрены интернет-источники подкастов в контексте бизнес-английского, представлены группы трудностей, с которыми сталкиваются студенты при аудировании, а также способы снятия ряда трудностей и улучшения преподавания аудирования в аспекте «Business English». В качестве аутентичных аудио- и видеоматериалов предлагается использование подкастов ведущих интернет-сайтов.

ИСТОЧНИКИ

Соловова Е.Н. Методика обучения иностранным языкам. Базовый курс лекций. М.: Просвещение, 2002.

Cambridge IELTS 5. Examination Papers from University of Cambridge ESOL Examinations: English for Speakers of Other Languages, CUP, 2007.

Cotton D. Keys to Management. Harlow, England: Pearson Education Limited. 2005

Cotton D. Falvey D., Kent S. Market Leader Upper-Intermediate. New edition. London: Pearson Education Limited, 2006.

Cotton D., Robbins S. Business Class. London: Pearson Education Limited, 2001.

Howatt A., Dakin J. Language Laboratory Materials // Techniques in applied linguistics / J.P. B. Allen, S. Pit Corder (eds). London; New York : Oxford University Press, 1974.

The Economist. Multimedia Library. URL: <<http://www.economist.com/multimedia>>.

ВИДЕО КАК ЭЛЕМЕНТ ИНТЕНСИВНЫХ МЕТОДОВ И ТЕХНОЛОГИЙ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ В ВУЗЕ

Технологизация и информатизация учебного процесса повышают качество образования и обеспечивают прогресс общества. Важной составляющей инновационных технологий является видео как элемент интенсивных методов обучения. В данной статье приводится краткий экскурс в историю возникновения и развития этих методов в нашей стране, подчеркивается важность перехода от когнитивной дидактики к креативной, рассматривается методика работы с видеофильмом на разных уровнях обучения с учетом возрастных особенностей обучаемых.

Ключевые слова: *суггестопедия; интенсивные методы обучения; креативная дидактика; инновационные технологии обучения; андрагогическая модель обучения.*

По концепции Федеральной целевой программы развития образования на 2006–2010 гг. повышение его доступности, эффективности и качества являются основными целями развития образования в России. Как достичь этих целей при ограниченном количестве аудиторных часов по дисциплине «Немецкий язык как второй иностранный язык»? Ответ очевиден: применением современных интенсивных методов и инновационных технологий.

Основа интенсивных методов обучения — концепция активизации психических резервов личности обучаемого. Болгарский ученый Г. Лозанов является основоположником суггестологии как «науки об освобождении скрытых возможностей человека» (1970 г.).

Суггестология — наука о внушении. Суггестопедия — ее применение в педагогике. Информация извне может проникать во внутренний

мир личности, утверждает Г. Лозанов, по двум каналам — сознательному и неосознаваемому. При этом неосознаваемое рассматривается как основной источник «резервных возможностей личности» и является суггестопедическим направлением в психологии, положения которого легли в основу ускоренного обучения иностранным языкам. Так возникли первые интенсивные языковые курсы, элементы которых можно использовать при работе в университетских группах.

Основными принципами суггестопедического процесса обучения являются [Щукин, 2010, с. 20]:

- принцип радости и ненапряженности;
- принцип единства сознательного и подсознательного;
- принцип суггестивной взаимосвязи.

Одним из первых последователей болгарского ученого в России явилась Г.А. Китайгородская, которая высоко оценивает вклад Лозанова в теорию и практику обучения. Г. Лозанову принадлежит сама идея интенсивного обучения, а в рамках созданной им суггестопедической системы обучения эта идея нашла свое первое практическое воплощение. Кроме того, ученый обратил внимание на резервные возможности психики обучаемого. Активизация психической деятельности человека в процессе обучения позволила ему существенно повысить эффективность обучения [Китайгородская, 2009, с. 261].

Метод самой Г.А. Китайгородской, разработанный ею в конце 1970 — начале 1980-х гг., известен как «активизация резервных возможностей личности учащегося».

Кроме того, в России известны следующие модификации суггестопедического метода: *эмоционально-смысловой* (И.Ю. Шехтер, 1973 г.); *интенсивный метод обучения устной речи взрослых* (Л.Ш. Гегечкори, 1975 г.); *ускоренный курс обучения языку методом погружения* (А.С. Плесневич, 1977 г.) [Щукин, 2010, с. 26].

Методы, разработанные Г.А. Китайгородской и И.Ю. Шехтером, применяются до сих пор.

Используя интенсивные методы и технологии обучения иностранным языкам в вузе, не следует забывать, что студенты — взрослые люди, умные, а часто одаренные.

Из сравнительной характеристики педагогической и андрагогической моделей обучения (по К. Ноулиджу) хорошо видно, что взрослые: считают себя способными самостоятельно определять направление собственного развития; обладают практическим опытом, который они непременно привносят в учебный процесс, и делают самостоятельный

выбор того, что и как они хотят изучать; имеют представление о том, каким образом должен быть организован процесс обучения [Кулагин, Краснова, Овезов, Сюлькова, Цветков, 2005, с. 40].

Как показывают тенденции развития международного образования и исследования отечественных педагогов, в настоящее время эффективность образования повышается при переходе от когнитивной дидактики к креативной. Упрощенно это звучит как «переход от зубрежки к процессам творчества» [Кулагин, Краснова, Овезов, Сюлькова, Цветков, 2005, с. 43].

Под технологией обучения следует понимать такую научную организацию труда, которая обеспечивает достижение поставленной цели обучения за кратчайший срок с наименьшей затратой сил. Это достигается не только с помощью методов обучения, но и техническими средствами обучения (ТСО). Роль аудиовизуальных ТСО в последнее время благодаря техническому прогрессу увеличилась и упростилась [Кажанова, 2009, с. 27].

Видеозапись учебного фильма или курса, демонстрируемая преподавателем с различных носителей (VHS-кассеты, CD-диски, DVD-диски), обладает наибольшими достоинствами и становится все более доступной.

Методика работы с видеофильмом

(на примере немецкого разговорного видеокурса «Einblicke» — «Обзор»)

Использование видеофильмов на занятиях способствует повышению качества знаний, так как позволяет прибегнуть ко всем видам коммуникативной деятельности: аудирование, речь, чтение и письмо (при выполнении упражнений) [Burvitz-Melzer, Quetz, 1999, s. 7].

Работа с видео должна быть систематической, точно соответствовать изучаемому учебному материалу и учебной теме, а саму демонстрацию надлежит правильно методически организовать.

Перед просмотром необходимо:

- подготовить упражнения, создающие определенный настрой (В качестве подготовки к фильму «Пары и одинокие» (название на яз. оригинала?): «Знаете ли вы кого-либо, у кого более четырех детей? Кто живет один? Кто живет вместе в гражданском браке?»);
- составить ассоциогаммы к теме (см. рис. 1);
- подобрать лексику и выражения по теме фильма.

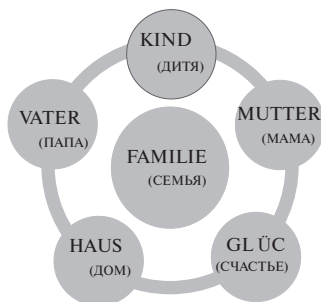


Рис. 1. Ассоциограмма к теме «Брак и семья»

К каждому блоку фильма желательно поставить хотя бы по одному настраивающему на тему или подготавливающему к ней вопросу. Подобные вопросы готовят к восприятию лексики фильма, предоставляют основную информацию, которая облегчает понимание фильма, помогают группе сконцентрироваться перед выполнением заданий. Здесь возможен простор для творчества преподавателя. Важно только одно: никогда не демонстрировать фильм без подготовки!

Во время просмотра выполняются упражнения на понимание (аудирование и визуальное восприятие). Такие упражнения разделяются на два вида: задания на опережение и после просмотра:

- **вперед (на опережение).** Вопросы («Как вы думаете, о чем этот фильм? Как будет развиваться действие фильма?») вынуждают обучающихся высказывать предположения по содержанию; таким образом, происходит и языковой тренинг, если эти предположения высказываются вслух. Одновременно создается понимание предстоящей ситуации и взаимосвязь фрагментов [Burvitz-Melzer, Quetz, 1999, s. 8]. Высказывая предположения, обучающиеся дают волю фантазии и силе воображения. Из соотношения предположений и действия фильма могут возникнуть интересные темы для последующего обсуждения;
- **назад (задания после просмотра).** Упражнения на детальное и глобальное понимание. В зависимости от задачи можно уделить внимание деталям или глобальному пониманию. Если, например, обучающиеся хотят знать, как в Германии поздравляют с днем рождения, поскольку кому-то из них предстоит поездка в страну и он приглашен в гости на празднование дня рождения, то обращают внимание прежде на детали: что говорят люди? как

вручают цветы — с упаковкой или нет? когда открывает именинник свой подарок? [Burvitz-Melzer, Quetz, 1999, s. 9].

Для целенаправленного и творческого обсуждения просмотренных фильмов существует целая палитра разнообразных, проверенных опытом и новых упражнений. Используются как закрытые, так и открытые задания:

- **закрытые форматы:** указать верны или неверны приведенные высказывания, выполнить задания с вариантами ответов (*multiple choice*), объединить (связать) отдельные предложения или части предложения;
- **открытые (обобщающие) задания:** ответить на вопросы по содержанию фильма, участвовать в обсуждении просмотренного материала. Обобщающие задания не обязательно сводятся исключительно к обсуждению фильма. Мы имеем здесь поле для импровизации. Излюбленными являются задания на разделение каналов восприятия (аудирование, визуальное): например, часть группы просматривает сюжет /действие (со звуком или без) и описывает увиденное другой части группы. Также можно попросить учащихся описать действие фильма с точки зрения одного из героев.

После просмотра выполняются языковые упражнения и проводятся дискуссии.

После обсуждения фильма не завершается языковая работа. Авторы видеокурса «Einblicke» рекомендуют следующие задания, осуществляемые после просмотра фильма:

- обучающие и ролевые игры для повторения лексики и выражений;
- дискуссионные предложения, которые еще раз поднимают тему, часто обнаруживая большие взаимосвязи [Burvitz-Melzer, Quetz, 1999, s. 9].

Организация занятий и формы работы

Чтобы облегчить обучающимся занятие и сэкономить время благодаря раздельным заданиям, следует постоянно продумывать организацию урока.

Следует иметь в виду:

1. Раздельные просмотровые задания (*split viewing tasks*) обращают внимание зрителей или отдельных групп на различные детали.

2. Групповая или работа в парах является надежным средством внутренней дифференциации. Более слабым ученикам или группам можно ставить такие задачи, которые они тоже смогут решать.

К сожалению, не все вышеописанное применимо для работы в группах, изучающих немецкий как второй иностранный язык, но опираться на эти методы и выбирать из них возможное для эффективного применения видео на уроке необходимо.

При демонстрации видеурока нужно соблюдать следующие требования:

- демонстрация не должна превышать 10–15 минут;
- сюжеты должны быть связаны и иметь законченный вид;
- тема демонстрируемого видеурока должна соответствовать изучаемой теме;
- изображение и звук должны быть четкими и качественными;
- язык должен быть современным, отвечающим нормам литературного языка.

Видеосюжеты можно применять на разных этапах: введение темы, дополнение, завершение цикла уроков по какой-либо теме [Burvitz-Melzer, Quetz, 1999, S. 10].

В качестве образца по применению видеоматериала на стадии завершения темы «Oktoberfest» («Октоберфест») приведем работу с одноименным видеосюжетом из видеокурса «Einblicke».

Студентами прочитаны книга, рекомендованная в качестве домашнего чтения — Felix & Theo «Oktoberfest» («Октоберфест»), и небольшой текст об истории возникновения праздника, поэтому очень легко ставить допросмотровые вопросы («Was meinen Sie, wovon der Film handeln wird?» — «Как вы думаете, о чем будет фильм?»; «In welche Stadt fahren wir mit Ihnen?» — «В какой город мы отправимся?»; «Wie viele Jahreszeiten hat diese Stadt?» — «Сколько времен года в этом городе?»).

На последнем занятии по теме «Oktoberfest» студентам демонстрируется учебный фильм, который рассказывает об этом празднике (продолжительность — 7–10 минут).

На стадии завершения темы возможны несколько вариантов работы с указанным фильмом:

- просмотр без звука всей или частью группы и описание увиденного;
- показ без картинки (студенты только слышат звук и описывают, что они мысленно видят).
- аудиовизуальное восприятие фильма.

Далее следует выполнение студентами открытых и закрытых обобщающих заданий: вопросы к тексту фильма, выводы, сравнения, правильно и (или) неправильно, задания с вариантами ответов (*multiple choice*) и закрепление лексики.

На этапе завершения темы можно обсудить со студентами вопросы сохранения традиций нашими народами («Ist das Oktoberfest eine alte oder eine neue Tradition?» — «Октоберфест — это старая или новая традиция?»); «Wann ist sie in Deutschland entstanden?» — «Когда она возникла в Германии?»; «Was wissen Sie von der Entstehung dieser Tradition?» — «Что Вы знаете об истории ее возникновения?»; «Ist das deutsche Oktoberfest auch nach Moskau gekommen?» — «Пришел ли немецкий “Октоберфест” в Москву?»; «Mit welcher russischen Tradition (welchem Fest) würden Sie die Deutschen bekannt machen?» — «С какой русской традицией познакомили бы Вы немцев?»)

Иногда полагают, что видеокурсы затруднительно применять на начальном этапе обучения иностранному языку. С этим нельзя согласиться. Существуют специальные видеокурсы для начинающих, например: «Schau mal an, Deutsch als Fremdsprache Grundstufe. Delta Publishing» («Видеокурс немецкого языка от начального до среднего уровня»).

На самых первых занятиях можно начинать работать с курсом видеофонетики автора Урсулы Гиршфельд (Ursula Hirschfeld) «Einführung in die deutsche Phonetik» («Введение в немецкую фонетику»), издательства Sprachen der Welt, Hueber. Ведущих преподаватель переводит, а живую речь из разных регионов Германии студент может воспринимать с первых минут обучения. Далее следуют учебные курсы «Alles Gute» («Всего доброго») и «Einblicke» («Обзор») и совсем серьезные «Nachrichten» («Последние известия») и многое другое.

В завершение хотелось бы отметить: несмотря на то, что видеокурсы и видеофильмы много потрудились на ниве народного образования, совершенствовались сами и техника, на которой они воспроизводились, будущее их очень ясное и обнадеживающее.

Применение видеокурсов и видеофильмов на занятии до сих пор является неотъемлемым средством интенсивных методов обучения, появившихся в конце 1970 — начале 1980-х гг. Однако при организации занятий не следует забывать о возрастных особенностях студентов и необходимо стремиться к андрагогической модели обучения, то есть обязательно учитывать эти особенности. Кроме того, для повышения эффективности образования преподавателю надлежит стремиться к

переходу от когнитивной к креативной дидактике, а сама работа с видео должна соответствовать методическим критериям.

В современных условиях применение видео в инновационных технологиях и информатизации открытого образования очень органично. Внедрение идеи технологизации и информатизации учебного процесса является важным фактором повышения качества образования и обеспечения прогресса общества.

Источники

Кулагин В.П., Краснова Г.А., Овезов Б.Б., Сюлькова Н.В., Цветков В.Я. Инновационные технологии и информатизация образования. М: Янус-К, 2005.

Китайгородская Г.А. Интенсивное обучение иностранным языкам. Теория и практика. Изд. 2-е, перераб. и доп. М.: Высшая школа; Научно-образовательный центр «Школа Китайгородской», 2009.

Шукин А.Н. Современные интенсивные методы и технологии обучения иностранным языкам: 2-е изд. М.: Филоматис, 2010.

Кажанова З.Н. Повышение качества образовательного процесса посредством новых информационных технологий // Вопросы современной науки и практики. 2009. № 5. С. 27–29.

Burvitz-Melzer Eva-Marie, Quetz Jürgen. Einblicke. Ein deutscher Sprachkurs. München: Goethe-Institut, 1999.

ИНФОРМАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ ОБУЧЕНИЯ В ВУЗЕ

С целью оптимизации процесса обучения в высшей школе необходимо создать предпосылки, разработать комплекс педагогических и организационно технических условий интеграции информационно-компьютерных технологий (ИКТ). В данной статье анализируются принципы широкого внедрения компьютерных технологий, а также выделены их преимущества и недостатки, определенные эмпирическим путем.

Ключевые слова: педагогические условия информатизации; обучение иностранным языкам с применением компьютера (computer assisted study); компьютерные технологии; ряд технических и организационных трудностей.

На этапе ускоренного развития науки и техники у информационного общества возникает необходимость интеграции информационных технологий в учебный процесс, применение которых позволит существенным образом оптимизировать процесс обучения в вузах.

Варианты внедрения могут быть различными: осуществление компьютерной поддержки всего курса обучения по определенной дисциплине (электронные лекции, практические занятия с использованием обучающих компьютерных программ, компьютерный контроль усвоения материала); сокращение времени поиска и переработки учебной информации, применение электронных учебников, энциклопедий и словарей; оперативное редактирование лекций, материалов с учетом всего нового, что появляется в конкретной предметной области; использование ресурсов Интернета, совершенствование методики работы с компьютером на занятии; предоставление студентам возможности для самостоятельной работы во внеаудиторное время.

Следовательно, необходимо создать предпосылки, разработать комплекс мер, обеспечивающих эффективное функционирование

учебно-воспитательного процесса с использованием новых информационных и коммуникационных технологий в высшей школе.

К педагогическим условиям, которые благоприятствуют широкому внедрению информационных технологий, принято относить нижеследующие: операционная, мотивационная, рефлексивная готовность работников образования к использованию средств информатизации; готовность обучающихся работать в компьютеризированной среде; создание условий для повышения профессионального уровня работников образования в решении проблемы информатизации образования; обеспечение процесса информатизации образования научной, учебной и методической литературой по данной проблеме; создание условий для творческой интеллектуальной деятельности участников педагогического процесса [Смольникова, 2003].

Следовательно, представляется затруднительным реализовать идею информатизации высшего образования, иницируемую правительством, без соблюдения педагогических (повышение функциональной грамотности работников), психологических (преодоление сопротивления большинства педагогов, снятие психологических трудностей и т. д.) и технических (оборудование компьютерных классов в строгом соответствии эргономическим требованиям и формирование команд в составе преподавателей-предметников, методистов и программистов, специалистов по IT) условий внедрения информационных технологий в учебный процесс.

Эмпирическим путем доказано, что компьютерные технологии в обучении преимущественно осуществляются в следующих трех вариантах:

- *проникающая технология*: применение мультимедиа- или интернет-технологий в процессе обучения по отдельным темам или разделам, для решения конкретных дидактических задач;
- *основная технология*: компьютер и Интернет используют в рамках изучения основных разделов, наиболее значимых в данной дисциплине, и в течение долгого времени;
- *монотехнология*: все обучение опирается на применение компьютера, включает самостоятельную работу студентов.

На современном этапе большинство преподавателей вузов используют только проникающую технологию — анализ видеофрагментов, просмотр различных передач и выпусков новостей на иностранном языке, выполнение заданий по просмотренным учебным фильмам, самостоятельная работа с CD-ROM, составляющими комплект

с базовыми иностранными учебниками, просмотр их приложений онлайн, тестирование.

В Нижегородском филиале НИУ ВШЭ созданы компьютерные тесты по разным аспектам (Business English — деловой английский, English for Specific Purposes — английский для специальных целей) для разных факультетов.

Среди нескольких программ — дизайнеров тестов, которые были апробированы нами, более современной и удобной для пользователя является программа для дистанционного обучения «Прометей». Форма проведения тестирования может быть разной (множественный выбор, заполнение пробелов, подстановка и так далее). Тестирование является объективным отражением уровня знаний, развития умений и сформированности навыков каждого студента. Во избежание угадывания или передачи ключей (ответов) от группы к группе «Прометей» позволяет использовать случайный выбор номеров вопросов. Поскольку номера меняются от пользователя к пользователю, тест становится практически неповторяемым.

Как известно, возможности компьютерных технологий многогранны и позволяют облегчить поиск аутентичного материала, активизировать самостоятельную работу студентов и повысить мотивацию обучения. Следовательно, интеграция мультимедиа- и интернет-технологий в образование способствует повышению его качества и выводит его на качественно новый уровень.

Обучение иностранным языкам с применением компьютера (computer assisted study) давно и довольно широко используется за границей [Garret, 1991]. Человек, не владеющий компьютерной грамотностью, воспринимается как необразованный, не умеющий читать и писать. Вся корреспонденция составляется на компьютере, деловая переписка осуществляется посредством электронных посланий (email), твиттеров (twitter) и т. д.

Процесс внедрения информационных технологий в России проходит крайне медленно. Использование мультимедиа- и интернет-технологий на занятиях по иностранному языку носит пока экспериментальный характер в силу ряда технических и организационных трудностей. Поскольку организация учебного процесса с применением мультимедиа-комплектов является трудоемким и ресурсоемким (материальные, кадровые ресурсы) процессом, она основывается на энтузиазме преподавателя.

Однако применение информационных технологий должно быть разумным и оправданным, а не повсеместным и стремительным. По

ряду причин прагматического характера полная замена традиционно-го обучения инновационным, основанным на применении мультимедиа- и интернет-технологий пока невозможна.

1. Во-первых, с точки зрения суммарного учета времени, проведенного студентами за компьютером на занятиях информатики и иностранного языка, в интернет-кафе и за домашним компьютером, это может быть просто небезопасно для здоровья.

2. Во-вторых, живое общение с преподавателем во время традиционных занятий генерирует массу вопросов и ассоциаций как у студентов, так и у преподавателей, что исключительно важно для развития понимания и запоминания материала. Даже интерактивный режим работы с мультимедийным компьютером не заменит коллективного обсуждения.

3. В-третьих, организация занятий по иностранному языку требует от преподавателя-предметника знаний в области методики, соблюдения правил обращения с компьютером и техники безопасности. Преподаватель иностранного языка становится посредником между знанием и обучающимся или, иными словами, обеспечивает адаптивную и рефлексивную стороны учебной деятельности.

4. В-четвертых, проведение и организация компьютерных занятий по иностранному языку с применением мультимедиа требует организации мультимедийных классов, приобретения необходимого программного обеспечения и разработки дидактически грамотно составленной методики применения мультимедиа-комплектов для модернизации традиционного обучения.

Таким образом, представляется, что применение новых информационных технологий требует разработки теоретико-методологических основ, создания образовательных локальных и интернет-коммуникаций различного уровня, адекватного программного обеспечения, дополнительного бюджетного финансирования, законодательной поддержки и подготовки квалифицированных кадров, а также их координации.

Источники

Смольникова И. А. Информационные технологии в образовании. М.: АПК-ИПРО, 2003. С. 13–36.

Garret N. Technology in the Service of Language Learning: Trends and Issues // *The Modern Language Journal.* 1991. Vol. 75.1. P. 74–101.

© Фролова Н.Х., 2011

**ЛИНГВИСТИКА ТЕКСТА И
МЕЖКУЛЬТУРНАЯ КОММУНИКАЦИЯ**

ГАЗЕТНЫЙ ТЕКСТ В АСПЕКТЕ ПОДГОТОВКИ К МЕЖКУЛЬТУРНОЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОММУНИКАЦИИ

Статья посвящена некоторым аспектам изучения политического дискурса в студенческой аудитории и возможностям, которые предоставляет газетный текст в плане совершенствования иностранного языка и подготовки к профессиональной межкультурной коммуникации. Акцент делается на обучающую роль газеты в учебном процессе в трех ракурсах. Новостные сообщения рассматриваются как образцы конденсированной подачи материала и пропагандистского текста, в котором необходимо выделять и отличать фактическую информацию от мнения автора, и как тексты, несущие разноплановую, но значимую культурную информацию. Последнее, как правило, оказывается наиболее трудным для обучающихся.

Ключевые слова: *СМИ; декодирование текста; культурный компонент; фоновые знания; реалия; прозвище; зооним.*

Возрастающее влияние средств массовой информации на различные аспекты жизни современного общества не вызывает сомнения. Не случайно поэтому в учебные планы многих солидных вузов включена дисциплина, связанная с изучением политического дискурса. Некоторые ученые считают, что на рубеже XX–XXI веков сложилось новое самостоятельное направление — политическая лингвистика [Ворошилова, 2007, с. 73–78]. Не вдаваясь в лингвистическую полемику о правомерности трактовки проблемы, сосредоточимся на более конкретном вопросе: как работа с газетным материалом помогает совершенствовать знание иностранного языка и готовить студентов к межкультурной профессиональной деятельности?

Принято считать, что газета выполняет следующие исторически сложившиеся именно в этой последовательности функции — информативную, убеждающую и развлекательную. Несомненно, первые две вполне могут играть еще и дополнительную, обучающую роль в учебном процессе. Для студента чрезвычайно важно как уметь извлекать информацию из газетного текста, так и самому облекать информацию в яркую, четкую и лаконичную форму. Для формирования таких навыков могут служить в частности краткие новостные сообщения, которые нередко представляют собой образцы конденсированной подачи материала. Умение выделять фактическую информацию и отличать ее от мнения автора также чрезвычайно важно для подготовки будущих специалистов. Передовицы, аналитические, тематические статьи могут служить прекрасным материалом для решения этих задач. Однако в данной статье делается акцент на лингвокультурную составляющую процесса обучения на занятиях по дисциплине «СМИ». Именно в этом плане газетный текст дает большие возможности, но как раз этот аспект оказывается наиболее трудным для студентов и, к сожалению, на такой подход к газетному тексту по разным причинам не всегда обращается должное внимание со стороны преподавателя.

Как правило, к третьему курсу студенты уже обладают достаточной компетенцией в области грамматики и имеют неплохой лексический запас, однако без учета лингвокультурного параметра невозможно даже адекватно интерпретировать текст, не говоря уже о более глубоком, профессиональным его анализе.

Культурологически значимые языковые единицы можно обнаружить в любой части газетного текста, но наиболее ярко они проявляют себя в газетных заголовках, что не случайно, поскольку заголовок всегда занимает «сильную позицию», в терминологии стилистики декодирования [Арнольд, 1973].

Именно поэтому газетные заголовки представляют собой мощный ресурс преподавателя. Традиционные виды работ с газетными заголовками нацелены, прежде всего, на лексико-грамматический аспект и часто включают следующие виды заданий:

- представьте заголовок как грамматически правильное оформленное предложение;
- подберите синонимы к существительным или глаголам в заголовках и сопоставьте их семантический и стилистический потенциал;
- скажите, чему, судя по заголовку, будет посвящена газетная статья и т. п.

При всей полезности таких упражнений, работу над заголовками нельзя сводить только к этому. Заголовки нередко содержат лексику с культурным компонентом значения, всевозможные аллюзии, предполагающие определенные фоновые знания, сокращения, связанные с реалиями культуры. Все это делает декодирование весьма сложной задачей. Приведем и проанализируем ряд примеров.

Электронная версия новостного сообщения от 10.10.2009 англоязычного телеканала Russia Today («Россия сегодня») начинается с заголовка: «Eyes Wide Shut — Western Media over South Ossetian War» («С широко закрытыми глазами — западные СМИ о войне в Южной Осетии») (см.: <http://rt.com/news/eyes-wide-open-media/> Published: 10 October, 2009).

Первая часть заголовка содержит аллюзию на известный фильм-мелодраму 1999 г. культового режиссера Стэнли Кубрика («Eyes Wide Shut», в русском переводе картина вышла на экран под названием «С широко закрытыми глазами»). Заголовок дополняется видеорядом — изображением известного древнего восточного символа: фигурок Трех мудрых обезьянок. Обезьянки символизируют один из основных принципов буддизма о неприятии зла (не слышу злое, не вижу злое, не говорю злое). В контексте статьи рисунок, с одной стороны, способствует буквальному осмыслению вербального текста, где каждый из элементов дополняет и усиливает воздействие другого, образуя графически-текстовое единство, с другой стороны, в данной конкретной ситуации, видеоряд приобретает новый смысл, содержит основной посыл (message) и подсказывает правильную интерпретацию заголовка и статьи в целом. Речь идет о том, что, хотя западная пресса и признала факт агрессии со стороны Грузии в войне с Южной Осетией, она предпочитает не распространяться на эту тему.

Аналитическая статья Пола Рейнолдса [Reynolds, 2002] в мировых новостях BBC открывается заголовком **«Bush and Putin on Nicknames Terms»** (букв.: «Буш и Путин общаются друг с другом, используя прозвища») (здесь и далее подчеркнуто мною. — Л.Б)..

Декодирование этого заголовка представляет собой определенную трудность. С одной стороны, явно прослеживается аллюзия на идиому «to be on first names terms» — быть на «ты» с кем-либо, находиться в приятельских отношениях. Но почему nicknames (прозвища)? Не владея фоновыми знаниями, пусть и весьма тривиального характера, ответить на этот вопрос невозможно. Дело в том, что бывший президент США Джордж Буш-младший имеет привычку давать всем прозвища: самому себе (*Dubyyu*, техасское произношение звука, который

дает буква «w»), членам своей администрации, политическим деятелям других стран. В.В. Путина, в то время президента России (статья написана 23 мая 2002 г.), экс-президент США во время их встречи наделил прозвищем *Pootie-Poot*, представляющим собой игру слов, основанную на схожести звуков, подчеркивая тем самым неформальный характер встречи и доверительность отношений.

Следует отметить, что журналисты нередко дают прозвища политическим деятелям. Этот пласт лексики, несомненно, важен, поскольку, как и реалии, содержит культурный компонент значения. Нередко политические лидеры имеют несколько прозвищ, подчеркивающих разные стороны их характера, деятельности, поведения в конкретных обстоятельствах. Маргарет Тэтчер, достаточно популярного в России и менее популярного премьер-министра у себя в стране, называли *Skipper's daughter* (Дочь шкипера); *Thatcher, the Snatcher* (Тэтчер-отнимала; *snatcher* — букв.: жулик, выхватывающий у прохожих сумки); *the Iron Lady* (Железная леди). Правильное осмысление этих прозвищ предполагает наличие у реципиента фоновых знаний. Первое прозвище — «Дочь шкипера» — содержит аллюзию на Эдварда Хита, бывшего премьер-министра Великобритании, увлекавшегося яхтами. Именно в его кабинете начинала свою политическую деятельность Маргарет Тэтчер. Вторым уничижительным прозвищем ее наделили в связи с тем, что в бытность министром труда, Маргарет Тэтчер отменила раздачу бесплатного молока нуждающимся детям в школах. И, наконец, последнее прозвище — «Железная леди», — под которым она была хорошо известна в России, скорее комплиментарно (теперь это словосочетание нередко употребляется обобщенно, по отношению к деловым женщинам, занимающим высокие посты). Не обошли «вниманием» журналисты и королеву Великобритании Елизавету II. С легкой руки сатирического журнала «Private Eye» газеты часто называют ее Бренда.

Множество прозвищ имел американский президент Рональд Рейган: *The Great Communicator* (мастер общения), в связи с его харизматичностью и популярностью у американцев; *Rambling Ronnie* (Косноязычный, или Несущий чепуху Ронни), намек на то, что Рейган не был силен в импровизации (в отличие от подготовленных речей); *the Teflon President* (букв.: Тефлоновый президент, к которому «грязь» не пристает, по аналогии со сковородами, в которых пища не пригорает), поскольку скандалы в его администрации не сказывались на его личной популярности; *Ray Gun* (обыгрывается фамилия Рейган, разложен-

ная на составляющие: лазарный луч + оружие), аллюзия на программу «Стратегическая оборонная инициатива» (СОИ — Strategic Defense Initiative), объявленную президентом США Рональдом Рейганом 23 марта 1983 г., ярким сторонником которой он являлся в противостоянии с СССР, и ряд других.

Не отстает от Рональда Рейгана по количеству прозвищ и Вильям Джефферсон Клинтон. Наиболее яркие из них следующие: *the First Black President* (Первый черный президент); *Slick Willie* (Ловкий, или Бойкий Вилли); *Eely Billy* (Скользкий, как уж, Билли); *Teflon Bill* (Тефлоновый Билл). Без опоры на фоновые знания понять основания для первого прозвища невозможно. Однако Тони Моррисон, благодаря которому это прозвище вошло в политический обиход, хотел таким образом подчеркнуть ярко выраженную поддержку Клинтона со стороны афро-американцев во время избирательной кампании.

И, наконец, нельзя не сказать о прозвищах нынешнего президента США, Барака Хусейна Обамы. В Интернете можно найти много материалов по этому вопросу, некоторые сайты, например www.brainshavings.com, содержат свыше 40 прозвищ. Лингвистическая и культурная ценность этих прозвищ не равнозначна. Некоторые из них, основанные на звуковом сходстве с террористом № 1 Осамой Бин Ладонном, содержат явную отрицательную коннотацию: *Obama bin Laden*, *Obama bin lyin*, *Obama Osama*. Но они достаточно прозрачны для декодирования и трудности не представляют. Однако прозвище *No Drama Obama*, в котором используется рифма (букв.: Обама без драмы, то есть не драматизирующий события), без обращения к культурному контексту непонятно. Такое имя Барак Обама получил еще будучи сенатором от штата Иллинойс за ту тщательность, с которой он подходил к составлению каждой речи к избирателям, к стратегическим решениям и назначениям сотрудников. Интересно отметить, что в ходе жесткой избирательной кампании, оппоненты нынешнего президента в качестве прозвища использовали его второе имя (*middle name*) — Хусейн, — явно намекая на иракского диктатора, стремясь вызывать тем самым у потенциальных избирателей нежелательные ассоциации [List of Presidents...].

Разумеется, трудности декодирования культурных компонентов значения газетного текста не ограничиваются только прозвищами политиков и встречаются не только в газетных заголовках.

Статья в «Christian Science Monitor» от 1 февраля 2010 г. открывается заголовком «Illinois Primary: GOP Jockeys to Make Gains in Obama's

Home State») («Праймариз в штате Иллинойс: Старая добрая партия (одно из названий Республиканской партии. — Л. Б.) готова использовать любые методы, чтобы победить в родном штате Обамы»):

The primary election, the nation's first in the 2010 season, will yield a clearer picture of Republican's chances of stealing these two seats from Democrats in **a state** that is reliably «blue» (Первые в стране праймариз в 2010 г. дадут более ясную картину шансов республиканцев отобрать у демократов два места в штате, который всегда был «голубым») [Paulson, 2010].

Почти вся лексика в заголовке содержит культурно значимую информацию: название штата (*Illinois*); первичные выборы в США (*primary*); аббревиатуру, обозначающую Республиканскую партию (GOP); имя действующего президента страны и штат, который он представлял в Конгрессе (*Obama's home state*). Несмотря на такое обилие лексики с культурным компонентом значения, для студентов, изучающих тему «Выборы в США», смысл заголовка, скорее всего, будет понятен. Однако весьма вероятно, что затруднение вызовет словосочетание ««голубой» (“blue”) штат», особенно в связи с теми ассоциациями, которые вызывает в русском языке появившиеся значение слова «голубой», тем более что в тексте статьи это слово дается в кавычках. Для правильного декодирования текста необходимо объяснить студентам, что, начиная с 2000 г., штаты, традиционно поддерживающие демократов, принято называть голубыми, а голосующие за республиканцев — красными (в день голосования на картах в штабах конкурирующих партий для наглядности все штаты окрашиваются именно в эти цвета).

Вступая в диалог культур, что в идеале и должно происходить на занятиях по СМИ, необходимо обратить внимание еще на один пласт лексики, значимый, с точки зрения ее национальной самобытности. Речь пойдет о *зоонимах*. Животные нередко выступают в качестве эмблем и излюбленных символов политических партий. Так, голубь является эмблемой либерально-демократической партии Великобритании, а осел и слон соответственно символами Демократической и Республиканской партий США. Не отстают от западных политиков и их российские коллеги. Газетный заголовок «Медведь наступил на хвост Выхухоли» («Аргументы и факты за неделю», 2007, апрель, № 15) совершенно не понятен, если не знать, что эти животные — символы двух российских партий, «Единой России» и «Справедливой России» соответственно.

Приведенные выше примеры, безусловно, значимы в лингвострановедческом плане и не должны игнорироваться. Однако большую трудность для студентов представляют используемые в политическом контексте те зоонимы, в которых наиболее ярко и колоритно проявляется национально-культурная самобытность этноса. Во многих языках человек, его манера поведения, черты характера нередко сравниваются с тем или иным животным. При этом свойства, приписываемые животному, могут иметь отчетливо выраженную национально-культурную специфику. Прокомментируем пример из основного учебника, используемого на занятиях по дисциплине «СМИ» при изучении темы «Выборы в США» на факультете мировой экономики и мировой политики.

He is hurt by the perception that he is afraid to face his opponent. He is followed on the campaign trail by people dressed in **chicken** costumes (Его репутации вредит то, что его воспринимают как политика, который боится противостоять своему оппоненту. В ходе всей избирательной кампании его преследуют люди, одетые в костюмы цыплят) [Мэскалл, 2002, с. 32].

При отсутствии более широкого контекста, начало предложения можно интерпретировать двояко: «Он обижен, что его считают...» или же «его имиджу вредит то, что считается, будто он боится своего соперника». Но совершенно непонятно, почему в ходе избирательной кампании его преследуют люди, одетые в костюмы цыплят.

Слово *chicken* (цыпленок) в американской культуре ассоциируется с трусостью. В российской культуре подобная ассоциация отсутствует. У американских детей есть игра — «Play chicken», в которой соревнуются в том, кто смелее, и где трусишку дразнят «*chicken*». Вся эта, не лежащая на поверхности информация, связанная со спецификой языковой картины мира в разных культурах, несомненно, важна для правильного декодирования текста. Подробнее о зоонимах в лингвострановедческом ракурсе см.: [Баркова, 2009, с. 55–67].

В контексте подготовки к профессиональному межкультурному общению нельзя обойти вниманием еще один достаточно массивный пласт лексики, в котором лингвистическая и культурологическая интерференции со стороны родного языка нередко приводят к непониманию или неверной интерпретации. Это так называемые *false friends* (ложные друзья переводчика). Преподавателям английского языка до боли знакомы типичные ошибки при переводе как с родного языка на английский, так и с английского на русский подобных слов и словосо-

четаний. Проиллюстрируем наиболее частотные из них. Адекватный перевод словосочетания «актуальные новости» — *topical news*; словосочетание *actual news* может употребляться, но совсем в другом значении: «There is no actual news in free newspapers, it is all about advertising» («В бесплатных газетах по существу нет новостей, там одна реклама»). Слово *partisan* в сочетаниях *partisan speech*, *partisan approach* не имеет никакого отношения к партизанам и означает «приверженность интересам одной партии». Студенты часто некорректно переводят *acting president* как «действующий президент», но правильный вариант — «исполняющий обязанности президента». Словосочетанию «действующий президент» соответствует английское слово *incumbent*. Заимствованное из английского языка *elector* употребляется в двух языках по-разному. В русском языке это любой человек, имеющий право голоса; такой человек соответственно может принимать участие в голосовании, в то время как в контексте американской действительности это слово имеет более узкое, специализированное значение — «член коллегии выборщиков», которая по существу и избирает президента и вице-президента США. Как уже говорилось выше, ошибки в осмыслении подобной лексики связаны с интерференцией родного языка и объясняются тем, что студенты подбирают лжеаналог в родном языке к кажущемуся им идентичным слову или словосочетанию на иностранном.

Работа с такой лексикой требует особого внимания со стороны преподавателя. Необходим превентивный подход, направленный на предупреждение подобных ошибок, и регулярное закрепление этого материала в аудитории.

В заключение хотелось бы отметить, что акцентирование внимания обучающихся на лингвострановедческих аспектах газетного текста будет способствовать формированию у них навыков межкультурного общения.

Источники

Арнольд И.В. Стилистика современного английского языка. Стилистика декодирования. Л.: Просвещение, 1973.

Баркова Л.А. Лексико-фразеологические зоонимы в лингвострановедческом ракурсе // Филологические науки в МГИМО. Сборник научных трудов. № 35 (50). М.: МГИМО-Университет, 2009. С. 55–67.

Ворошилова М.Б. Креолизованный текст в политическом дискурсе // Политическая лингвистика. Вып. 3 (23). Екатеринбург, 2007. С. 73–78.

Мэскал Б. Ключевые слова в средствах массовой информации. Москва: Астрель; АСТ, 2002.

Bush and Putin on Nicknames Terms. URL: <<http://brainshavings.com/obama-nicknames.html>>.

Eyes Wide Shut — Western Media over South Ossetian War. URL: <http://rt.com/top_news/2009-10-10/eyes-wide-open-media.html/>.

List of Presidents of the United States by Nickname. URL: <http://en.wikipedia.org/wiki/List_of_Presidents_of_the_United_States_by_name> (accessed on 7.12.2011).

Paulson A. Illinois Primary: GOP Jockeys to Make Gains in Obama's Home State. URL: <<http://www.highbeam.com/doc/1G1-218081931.html>> (accessed on 11.12.2011).

Reynolds P. Analysis: Bush and Putin on Nicknames Terms. 2002. URL: <<http://news.bbc.co.uk/1/hi/world/americas/2000197.stm>> (Retrieved 8 May 2010).

ПСИХОЛИНГВИСТИКА И МЕЖКУЛЬТУРНАЯ КОММУНИКАЦИЯ

В статье дается небольшой обзор актуальных вопросов отечественной психолингвистики. Одним из перспективных и активно развивающихся направлений являются исследования международной коммуникации. В работе приведен пример такого исследования.

Ключевые слова: психолингвистика; межкультурная коммуникация; ассоциативный эксперимент; Россия; Германия; Польша.

Психолингвистика является одним из самых бурно развивающихся направлений современной науке о языке. Данное направление представляет собой симбиоз психологии и лингвистики. Психолингвистика привлекает достижения психологии для объяснения внутренних мыслительных процессов и очень развитый аппарат лингвистики для исследования внешней речи. В психолингвистике существуют четыре основных направления научного поиска:

- производство речи;
- восприятие речи;
- онтогенез речи;
- речевое общение.

В апреле 2009 г. в Москве состоялся XVI Международный симпозиум по психолингвистике и теории коммуникации, в рамках которого обсуждались самые разные проблемы. На секционных заседаниях международного симпозиума «Психолингвистика в XXI веке: результаты, проблемы, перспективы» были затронуты следующие вопросы [Психорлингвистика в XXI веке... 2009]:

- методология и теория психолингвистики;
- производство и восприятие текста;
- речевое общение;
- психолингвистика развития;
- социальные аспекты языкового сознания;

- этнопсихолингвистика;
- проблемы перевода и билингвизма.
- Темы дискуссий на «круглых столах» были такими:
- проблемы нейролингвистики;
- динамические аспекты семантики слова и понимания текста;
- психолингвистические проблемы двуязычия и многоязычия;
- психолингвистика и интернет-общение;
- экспериментальные исследования функционирования речевых структур;
- гендерные аспекты языкового сознания;
- психосемиотика как методологический подход и метод анализа сознания;
- формирование языкового сознания в процессе инструктивного обучения;
- когнитивный анализ в психолингвистике.

Как мы видим из приведенного перечня, психолингвистика затрагивает многие сферы общения, современного языкознания, психологии, гендерологии, методики преподавания иностранных языков и др. И как справедливо полагает Н.В. Уфимцева, в начале XXI века психолингвистика справедливо занимает центральное место в системе наук о человеке [Уфимцева, 2009, с. 66], поскольку именно в ней провозглашенная в конце XX века антропологическая парадигма работает и человек действительно становится объектом исследований.

Одним из наиболее развитых направлений психолингвистики является изучение речевого общения в рамках как одной культуры, так и разных. На сегодняшний день написано большое количество научных работ, посвященных вопросам межкультурной коммуникации и накоплен большой банк данных о разных языках и культурах. Основным методом исследования в рамках данного направления является ассоциативный эксперимент в различных его вариациях (свободный, направленный цепочечный).

Приведем пример такого исследования. В августе 2008 г. в Берлине (Германия) Europäische Akademie (Европейская академия) проводила семинар «Brücken bauen — Polen, Russland und Deutschland in Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft» («Строим мосты: Польша, Россия и Германия — прошлое, настоящее и будущее»). В семинаре приняли участие студенты и молодые специалисты в области социологии, права, экономики, истории, стипендиаты Немецкой службы академических обменов ДААД (DAAD Deutscher akademischer Austauschdienst)

из Польши, России и Германии. На семинаре были рассмотрены вопросы истории взаимоотношений трех стран — Польши, России и Германии, а также проблемы экономики и политики этих стран в рамках Европейского союза.

В программе семинара была заявлена тема «Стереотипы и предрассудки в отношениях Польши, России и Германии». Тема была очень интересной, участникам был предложен фильм, после его просмотра завязалась оживленная дискуссия, обсуждались стереотипы, которые чаще всего представлены в кино и средствах массовой информации. Однако все это были стереотипы, которые живут в общественном сознании. Нам же было интересно узнать, какие представления друг о друге имели сами участники семинара. Для этого с ними был проведен свободный ассоциативный эксперимент с письменной фиксацией первой ассоциации и получены следующие результаты.

Первые стимулы были **Германия, Польша, Россия** (здесь и далее жирным шрифтом выделены слова-стимулы, курсивом — ассоциации). Оказалось, что немцы и поляки, принявшие участие в эксперименте, настоящие патриоты. **Германия** и **Польша** для них *Родина, семья, бабушка и дедушка, детство*. Для русских **Россия** — *большая, необъятная страна, со степями и загадочной русской душой*.

Польша и **Германия** означали для участников семинара соседние государства, члены Европейского союза. **Германия** у поляков ассоциировалась с *экономикой, работой, порядком и чистоплотностью*. «Ordnung muss sein» («Порядок должен быть») — такой девиз актуален для русских в связи с **Германией**. Что касается представлений русских о **Польше**, то здесь присутствовали только географические данные, а именно города — *Варшава* (столица) и *Краков* (древняя столица). Последняя ассоциация вероятно связана также со многими веселыми историями, которые начинаются словами «в *Кракове*, на главной площади, где стоит большая бочка с солеными огурцами, случилось ...» Для поляков и немцев **Россия** — это большая страна, во главе которой стоял долгое время *Путин*, где находится большой и очень важный концерт «*Газпром*». Это очень *непонятная и в то же время интересная страна*.

Следующими стимулами были **Европа, политика, экономика**. Эти понятия у испытуемых вызывали одинаковые ассоциации. **Европа** означает *ЕС, интеграцию, глобализацию, единство*. **Политика** связана с *демократией, дискуссиями, ответственными решениями, спорами, политиками*. Как правило, политикой занимаются мужчины. Для русских респондентов **политика сложна**, это *определенный вид искусства, игра* и даже

ложь. Экономика для поляков и русских связана с *деньгами*, для поляков важны *экономическое пространство ЕС* и *экономический рост*. Для немцев **экономика** — это *рыночная экономика, система*, это важно. Здесь также встречались такие ассоциации, как *благосостояние, инфляция, цифры*.

И, наконец, типичными национальными чертами самих участников семинара оказались следующие: **немцы** *пунктуальны, любят порядок, экономны, рациональны и дружелюбны; поляки* *неорганизованны, но прилежны, предприимчивы, креативны* и иногда *конфликтны*. Для немцев **поляки** представляют собой *дискуссионную культуру (eine Diskussionskultur)*, они *ориентированы на запад, честолобивы и скромны*. С точки зрения русских, **поляки** — патриоты, но для некоторых они представляют собой *что-то неизвестное. Поляки дружелюбны, милы и открыты*. Русская самооценка такова: *эмоциональны, дружелюбны, добродушны и беспутны*. Немцы и поляки с этим согласны; кроме того, они добавляют, что **русские** *стремятся к власти, откровенны и торопятся жить*. Конечно же, не обошлось без известного стереотипа: *русские пьют водку*.

Результаты этого небольшого исследования вызвали интерес у участников семинара; после обсуждения мы пришли к выводу, что ассоциативный эксперимент дает истинную и конкретную картину состояния дел. Этот метод является одним из основных способов исследования в этнопсихолингвистике.

Исследования национально-культурной специфики языкового сознания разных народов имеет большое прикладное значение. Данные могут использоваться в дальнейших кросскультурных исследованиях в качестве материала для контрастивного сопоставления; при подготовке спецкурсов по психолингвистике, этнопсихолингвистике, теории межкультурной коммуникации, гендерной лингвистике.

Источники

Психолингвистика в XXI веке: результаты, проблемы, перспективы. XVI Международный симпозиум по психолингвистике и теории коммуникации. Москва, 15–17 июня 2009. М.: Эйдос, 2009.

Уфимцева Н.В. XXI век: лингвистика или психолингвистика // Психолингвистика в XXI веке: результаты, проблемы, перспективы. XVI Международный симпозиум по психолингвистике и теории коммуникации. Москва, 15–17 июня 2009. М.: Эйдос, 2009. С. 57–67.

О НЕКОТОРЫХ ВОПРОСАХ СТРУКТУРЫ ЯЗЫКА В БИЛИНГВИСТИЧЕСКОМ АСПЕКТЕ

Одной из основных задач повышения эффективности учебного процесса является развитие аналитического мышления и когнитивных способностей студентов. Данная статья рассматривает возможности билингвистического метода анализа языкового материала в решении вопроса интенсификации обучения английскому языку в вузах неязыкового профиля. Приводится принцип распределения информации в предложении в устной и письменной речи языков аналитического и синтетического типа на материале функционального стиля научной и технической литературы.

Ключевые слова: интенсификация обучения; когнитивный; билингвистический; билингвы.

По имеющимся данным в настоящее время примерно каждый четвертый человек в мире говорит или умеет говорить по-английски. Число тех, кто изучает английский язык как иностранный, постоянно растет [Crystal, 2003, p. 69], а вопросы оптимизации обучения требуют от преподавателей все более эффективных подходов и решений. Например, существует мнение, что в обучении английскому языку как иностранному больше внимания следует уделять общим вопросам аккомодации к новой языковой реальности, чем нормам Британского варианта английского языка. В частности, считается, что обучение идиоматике не является важным на том основании, что люди, для которых английский — иностранный, не используют идиомы в общении на этом языке [Harmer, 2007, p. 21].

Это мнение разделяют не все. Более рациональным представляется подход, предполагающий при формировании языковых навыков одновременное обучение «правильности» (*accuracy*) и языковой креа-

тивности (*linguistic creativity*) в той мере, в которой это соответствует цели. В этом случае ориентация на нормы официальных вариантов английского языка вполне оправдана, а навыки, полученные в ходе обучения, могут обеспечить конкурентное преимущество для тех, кто выберет карьеру в сферах деятельности, предполагающих активное использование этого языка [Harmer, 2007, p. 21].

Как правило, определение подхода, методов и техник обучения осуществляется в зависимости от целей, объема учебного времени, возраста и подготовки обучаемых. Известно, например, что многие студенты запоминают лучше, если понимают суть языкового явления, а не просто механически заучивают его. Им нравится анализировать, и это желание необходимо поддерживать, поскольку, как известно, одной из основных задач любого обучения, задачей даже более важной, чем накопление фактической информации в той или иной области знаний, является развитие аналитического мышления и когнитивных способностей студентов (см. об этом: [Harmer, 2007, p. 57]. Еще в начале XX века Л.П. Якубинский писал: «Мы должны изучать строй речи в его отношении к познанию объективной действительности и воздействию на нее. Всякая иная постановка вопроса приводит к открытому или закрытому формализму» [Якубинский, 1986, с. 82].

В настоящее время необходимость быстрого и качественного ознакомления с новейшими достижениями в области науки, техники и других сферах жизни привела к появлению новой разновидности билингвов, чье двуязычие обусловлено научно-техническим прогрессом и бурным развитием нашего общества. Это миллионы людей, освоивших второй язык в пределах узкой специальности. Двуязычие их реализуется через билингвистическую речевую деятельность, в процессе которой информация передается с одного языка на другой при помощи языковых и внеязыковых средств. Они владеют двумя языками — родным и иностранным — не в равной степени. Если на родном языке они используют несколько функциональных стилей (разговорный, официально-деловой, стиль художественной, научной и технической литературы), то на иностранном языке — только один или два функциональных стиля, причем нередко преимущественно в устной или письменной форме [Пумпянский, 1986, с. 5]. Как правило, это выпускники неязыковых вузов, которые изучали иностранный язык первые четыре семестра, а по окончании вуза столкнулись с необходимостью использования этого языка активно. Ни для кого не секрет, что в рамках программы для неязыковых вузов формирование одинаково прочных

навыков во всех видах речевой деятельности связано с трудностями, такими как ограниченный объем учебного времени, отведенного для занятий под руководством преподавателя, значительная сложность подлежащего усвоению языкового материала и, как следствие, проблемы интенсификации обучения иностранному языку.

В отечественной литературе по данному вопросу сформировались два основных направления.

В первом случае интенсификация понимается как обеспечение оптимальных условий обучения (повышение общего количества часов занятий, увеличение числа занятий в неделю, наличие языковой практики в естественных и искусственно созданных условиях) в сочетании с соответствующей методикой — либо качественно новой, либо использующей новые элементы в преподавании иностранного языка [Жукова, 1982, с. 291–292].

Во втором случае рассматривается «повышение эффективности учебного процесса за счет внутренних ресурсов, путем совершенствования методических приемов без увеличения количества затрачиваемого времени» [Жукова, 1982, с. 291–292]. Такая интенсификация называется глубинной. Отмечено также, что вопрос интенсификации обучения иностранному языку изучается главным образом на базе эксперимента; иногда привлекаются материалы работ, направленных на анализ и описание особенностей языка [Жукова, 1982, с. 291–292].

В рамках второго направления в целях совершенствования техники перевода сложных специальных текстов с английского языка на русский и с русского языка на английский был разработан метод билингвистического исследования порядка слов в функциональном стиле научной и технической литературы. В основе этого метода лежит положение о том, что два предложения различных языков, передающие *одну и ту же мысль*, на логико-грамматическом уровне будут иметь *одну и ту же структуру*; при этом на синтаксическом уровне членение и маркирование языковыми средствами компонентов этой структуры в них может быть различным [Панфилов, 1977].

Данное положение базируется на том, что предложение языка любого строя характеризуется двумя уровнями и видами членения соответственно двум уровням структуры суждения как формы выражаемой предложением-высказыванием мысли. Синтаксическое членение соответствует структуре суждения как пропозициональной функции, то есть отражает отношение актантов (участников) к действию. Логико-грамматическое, актуальное членение предложения фиксиру-

ет субъектно-предикатную структуру суждения, ход, направленность познавательного процесса [Панфилов, 1977, с. 116–117].

Маркирование логического субъекта (вспомогательная информация) и логического предиката (основная информация) в предложении осуществляется особыми языковыми средствами; их набор лишь отчасти совпадает с теми, которые используются на синтаксическом уровне. С коммуникативной точки зрения различие между главными и второстепенными членами предложения несущественно: актуально более значимым может стать любой из них. Именно поэтому одной и той же ситуации, выраженной предложением, может соответствовать не одна, а несколько субъектно-предикатных структур [Панфилов, 1977, с. 116–117]. В письменной речи (особенно в функциональном стиле научной и технической литературы, для которого этот тип речи исходный), основным средством выражения логико-грамматического субъекта и предиката является порядок слов [Пумпянский, 1974, с. 64–65]. При этом в одних языках, синтетических, порядок слов служит, главным образом, для выражения хода мысли (русский язык), в других языках, аналитических, он одновременно выполняет функцию передачи синтаксических связей (английский язык).

Установлено также, что в синтетических языках (русском) в стилистически нейтральной письменной речи информация в предложении распределяется «линейно» — от вспомогательной информации (ВИ) в начале предложения к основной информации (ОИ) в конце предложения. В аналитических языках (английском) вспомогательная информация как бы пронизывает основную информацию, то есть может находиться до, в середине или после основной информации в предложении, что условно было названо «синусоидой». [Пумпянский, 1974, с. 68]. Кроме того, в русском языке наблюдается большое расхождение в распределении основной и вспомогательной информации в устной и письменной речи. В английском языке, напротив, не наблюдается большого расхождения между подачей основной и вспомогательной информации в предложениях обоих типов речи [Пумпянский, 1974, с. 65–67]. Такие различия существенно затрудняют анализ предложений на логико-грамматическом уровне в монологическом плане как для русского, так и для английского языка, и, следовательно, делают процесс перевода весьма сложным.

На основании рассмотренных выше положений метод билингвистического исследования порядка слов позволяет выявлять логико-грамматические эквиваленты распределения в предложении

основной и вспомогательной информации в любой паре языков независимо от их грамматического строя, если известны правила логико-грамматического членения предложений одного из этой пары языков [Пумпянский, 1974, с. 76].

Для практических целей разработаны методические рекомендации, которые могут быть использованы как для аудиторных, так и для внеаудиторных занятий со студентами, аспирантами, специалистами. Кроме того, такие рекомендации могут быть использованы для самостоятельного изучения языка. Некоторые наиболее важные из них мы приводим ниже [Пумпянский, 1981, с. 15–26].

1. Если при переводе с иностранного языка на русский, как и при написании статьи, составлении научного отчета и т. д. в русском тексте ощущается отсутствие жесткой логики изложения мысли, необходимо проверить, соблюден ли в предложениях информационный логико-грамматический принцип «линейного» распределения основной и вспомогательной информации в русской письменной речи. Если этот принцип нарушен, следует внести в изложение соответствующие коррективы по принципу: то, что информационно важнее, должно быть помещено в конец предложения.

2. Для адекватного перевода с английского языка на русский надо «выровнять синусоиду», то есть собрать из разных мест английского предложения всю вспомогательную информацию и расположить ее в начале русского предложения до сказуемого.

3. Члены предложения на логико-грамматическом уровне информационно многозначны и могут передавать как основную, так и вспомогательную информацию. Члены предложения, передающие *основную* информацию в предложении, называются «сильными» (сильное подлежащее, сильное сказуемое, сильное дополнение, сильное обстоятельство). Члены предложения, передающие *вспомогательную* информацию, называются «слабыми» (слабое подлежащее, слабое сказуемое, слабое дополнение, слабое обстоятельство).

4. Глагол-сказуемое в научной и технической литературе редко бывает сильным. Обычно он несет ослабленную информационную нагрузку и, являясь грамматическим организатором предложения, входит в состав именного сказуемого или образует информационный комплекс с сильным дополнением, сильным обстоятельством или сильным подлежащим.

5. Слабое подлежащее располагается в английском и русском языках до сказуемого. Английское слабое подлежащее эквивалентно русскому слабому подлежащему, слабому дополнению и слабому обстоятельству. Сильное подлежащее располагается в русской письменной речи *всегда* в конце предложения *после* сказуемого. В английском языке сильное подлежащее может находиться как *после* сказуемого, так и *до* него. Английское подлежащее после сказуемого всегда сильное и при переводе на русский язык сохраняет свое место, а дополнение или обстоятельство в этом случае слабые и выносятся в начало русского предложения.
6. Если наличие в английском предложении подлежащего после сказуемого всегда указывает на его информационную силу, то с сильным подлежащим до сказуемого все гораздо сложнее. Из всех английских подлежащих до сказуемого 85% — слабые, но около 15% несут основную информацию, являются сильными и при правильном переводе должны быть помещены в конец русского предложения. Довольно надежными показателями сильного подлежащего служат имена существительные, перед которыми стоят количественные заменители артикля, а именно числительные, местоимения, прилагательные с количественным значением типа «один», «два», «три», «много», «достаточно», «некоторые», «несколько», «другие», «различные», «ряд», «следующие», «еще». Например: «Many small memories, called scratch pads (ОИ), can be built economically (ВИ) into workday data-processing systems (ВИ)» («В современные системы обработки информации (ВИ) можно без особых затрат встроить (ВИ) много маленьких блоков памяти, называемых сборными платами(ОИ)»).
7. Еще одним показателем сильного подлежащего является информационная слабость обстоятельств типа: «для улучшения, усиления, снижения, оптимизации чего-то» в конце английского предложения. Они указывают на процессы, известные читателям и, следовательно, вводят вспомогательную информацию.
8. Итак, для того, чтобы подлежащее было сильным, необходимо (1) отсутствие у подлежащего тематической связи с предыдущим контекстом; (2) дополнение не должно образовывать комплекс с ослабленным глаголом, а должно вводить тематический контекст; (3) обстоятельство не должно образовывать комплекс с ослабленным сказуемым, но должно вводить обстоятельственный контекст.

9. Сильное дополнение образует информационный комплекс с ослабленным сказуемым и при переводе располагается *в конце* русского предложения. Слабое дополнение не образует комплекса со сказуемым и при переводе располагается *до* сказуемого в русском предложении.

10. Сильное обстоятельство образует информационный комплекс с ослабленным сказуемым и при переводе располагается *в конце* русского предложения. Слабое обстоятельство может стоять в любом месте английского предложения, а в русском эквиваленте располагается *до* сказуемого.

Как показывает практика, разработанные в рамках билингвистического метода приемы работают и удобны в применении. К сожалению, в данной статье из-за ее ограниченного объема не удастся рассмотреть другие возможности билингвистического анализа языкового материала. Надеемся вернуться к этому вопросу в дальнейшем в связи с проблемами интенсификации обучения иностранным языкам.

Источники

Жукова В.В. К вопросу об интенсификации процесса обучения взрослых иностранному языку (на материале английского языка) // Функциональные стили и преподавание иностранных языков. М.: Наука, 1982. С. 291–303.

Панфилов В.З. Философские проблемы языкознания: гносеологические аспекты. М.: Наука, 1977.

Пумпянский А.Л. Информационная роль порядка слов в научной и технической литературе. М.: Наука, 1974.

Пумпянский А.Л. Учебно-методические рекомендации по спецкурсу «Язык и стиль научной и технической литературы». Калинин: КГУ, 1981.

Якубинский Л.П. Избранные работы. Язык и его функционирование. М.: Наука, 1986.

Crystal D. English as a Global Language. 2nd ed. Cambridge: Cambridge University Press, 2003.

Harmer J. The Practice of English Language Teaching. 4th ed. London: Pearson Education Ltd, 2007.

ОБ ОСОБЕННОСТЯХ ИНТЕРПРЕТАЦИИ МАССОВО- ИНФОРМАЦИОННОГО ДИСКУРСА ПОСРЕДСТВОМ КАТЕГОРИИ ОБРАЩЕННОСТИ (НА ПРИМЕРЕ КОЛОНКИ РЕДАКТОРА)

Средства массовой информации (СМИ) являются неисчерпаемым аутентичным и авторитетным источником обучения иностранным языкам. В данной статье приводится пример работы с колонкой редактора. Освещая актуальные темы номера (информативная функция) с целью привлечь внимание адресатов (апеллятивная функция), редактор эксплицирует свою субъективную точку зрения, авторское «Я» (аксиологический аспект). Интерпретация аутентичного текста (колонка редактора) формирует у учащихся коммуникативную и межкультурную компетенцию, благодаря которым они могут успешно участвовать в диалоге культур с представителями немецкого этносообщества.

Ключевые слова: лингводидактика; коммуникативно-прагматический подход; СМИ; колонка редактора.

В лингвистике и лингводидактике наблюдаются сходные тенденции в рассмотрении объекта исследования: от структурного направления в лингвистических исследованиях и в методике преподавания к прагматическому. Начиная с 1970-х гг. в лингвистике произошел поворот к социальному анализу и функционированию языка, появилась прагматическая направленность лингвистических исследований, которая привела к возникновению антропоцентрической парадигмы. В центре ее находится человек с его потребностями, интересами, ценностями и т. д. В лингводидактике эта переоценка ценностей произошла немного позже.

Изменения общественно-политических и экономических условий развития нашего общества в последние десятилетия привели к преобладанию новой парадигмы, а именно личностно-ориентированной парадигмы образования и воспитания. В качестве основной ценности была признана свободная, образованная, развитая личность, способная жить и творить в условиях постоянно меняющегося мира, быть конкурентоспособной, интегрироваться в мировое сообщество. «Учащийся стал рассматриваться субъектом деятельности учения, поскольку «учебно-воспитательный процесс реализуется в сотрудничестве двух субъектов — учащего и учащегося» [Бим, 2005, с. 2]. Авторитарная, знаниево-центристская парадигма, образованная на субъект-объектных отношениях, нацеленная на подготовку исполнителя, сменилась деятельностной гуманистической личностно-ориентированной парадигмой, основанной на субъект-субъектных отношениях, в значительно большей степени нацеленной на формирование личности, способной к самореализации и к активному взаимодействию с другими.

Коммуникативно-прагматический подход отвечает современным требованиям, предъявляемым лингводидактикой к преподаванию иностранного языка, поскольку он интегрирует педагогическую (усиленное обращение к учащемуся как субъекту учебного процесса и к самому учебному процессу) и прагматическую (смещение целеустановки на практическое употребление иностранного языка) ориентацию, на основе которых сегодня структурируется работа над темами, грамматикой, лексикой, текстами и т. д.. [Neuner, 1994, S. 13]. Если раньше, например, при работе над текстом больше внимания уделялось формальной стороне языка (отработка лексики, тренировка грамматических форм и структур), то при коммуникативно-прагматическом подходе во внимание принимаются такие аспекты, как субъект произведения (автор и его намерения), его адресат, их взаимодействие в коммуникации, ситуация общения, выбор и контекст употребления языковых единиц [Арутюнова, 1990, с. 389–390]. Именно эти факторы играют важную роль при интерпретации массово-информационного дискурса, и, в частности, колонки редактора.

На современном этапе целью обучения иностранному языку является развитие способности у учащихся быть участниками или субъектами межкультурной коммуникации и использовать изучаемый язык для участия в диалоге культур [Брискина, 2003, с. 113]. По мнению И.И. Халеевой, межкультурная коммуникация представляет со-

бой «совокупность специфических процессов взаимодействия людей, принадлежащих к разным культурам и языкам. Она происходит между партнерами по взаимодействию, которые не только принадлежат к разным культурам, но при этом и осознают тот факт, что каждый из них является «другим» и каждый воспринимает чужеродность «партнера» [Халеева, 2000, с. 11].

В связи с акцентуацией прагматической направленности в обучении иностранным языкам современная трактовка практического владения языком связана, прежде всего, с наличием реального выхода на иную культуру и ее представителей [Акопянц, 2006, с. 17], поэтому современная лингводидактика должна использовать в учебных целях язык сегодняшнего дня, представленный в средствах массовой информации.

Средства массовой информации играют важную роль в жизни современного общества и в развитии языка. Они представляют своего рода зеркало, отображающее реалии современной жизни стран изучаемого языка. СМИ являются неисчерпаемым аутентичным и авторитетным источником обучения иностранным языкам. В связи с этим мы считаем целесообразным обратиться к такому типу текста, как «колонка редактора», поскольку он, помимо доминирующей информирующей функции, реализует апеллятивную, контактоустанавливающую, регулирующую и тому подобные функции. Способность текста производить коммуникативный эффект и осуществлять прагматическое воздействие на получателя информации называется *прагматическим потенциалом текста*, который является результатом выбора содержания текста, языковых средств его передачи и способов построения смысловых связей.

На наш взгляд, большим воздействующим потенциалом обладает категория обращенности, реализуемая в колонке редактора различными языковыми средствами. Данная категория уже сама по себе является прагматической, так как, обращаясь к кому-либо, человек преследует прагматическую цель воздействовать на оценки, мнения, суждения и поведение адресата.

Освещая актуальные темы номера (информативная функция) с целью привлечь внимание адресатов (апеллятивная функция), редактор эксплицирует свою субъективную точку зрения, авторское «Я» (аксиологический аспект). Обращаясь на страницах своего журнала к непреходящим человеческим ценностям (здоровье человека и., как следствие., здоровье государства, проблемы молодежи и т. д.), главный

редактор стремится воздействовать на оценки читателей, их взгляды и дальнейшее поведение. С этой целью он использует высказывания, содержащие цепочку риторических вопросов в сочетании с модальными глаголами (1) и модальными словами (2), передающими так же модальную оценку автора; личные (3) и притяжательные (4) местоимения 1-го лица множественного числа, притяжательные местоимения в вежливой форме (5) для обозначения читателей и передачи своего уважительного отношения к ним, а также прямое обращение к читателям (6) с оценочным определением *liebe* (r) (дорогая, дорогой).

• *Kann, darf, soll* (1) *der STERN den Arzt ersetzen? Wagen wir uns* (3) *mit unseren* (4) *Titelgeschichten und den zahllosen anderen Beiträgen, in denen es um Ihre* (5) *Gesundheit oder — hoffentlich* (2) *nicht — um Ihre* (5) *Krankheit geht, auf ein Gebiet vor, das den Medizin-Profis vorbehalten sein sollte* (1). *Kann* (1) *die im Mediziner-Jargon gern* (2) *so genannte «Laienpresse» das überhaupt* (2) *leisten?* (Может или должен ШТЕРН замещать врача? Осмелимся ли мы в наших передовых статьях и других многочисленных сообщениях, в которых речь идет о вашем здоровье или, надеюсь, не о вашей болезни, затронуть область, которую следовало бы оставить специалистам. Может ли «любительская пресса», называемая так на медицинском жаргоне, вообще себе это позволить?)

Liebe Leserin, lieber Leser (6) (*Дорогая читательница, дорогой читатель*) [Redaktionsartikel... 1997].

Высказывания с субъектным придаточным предложением передают обращенность к определенному кругу реципиентов, который очерчивается относительным местоимением *wer* (7) (кто):

• *Wer* (7) *seinen Körper, seine Stärken und Schwächen versteht, kann nicht nur selbst besser vorbeugen, sondern ist auch eher bereit, die von Ärzten verordneten Therapien zu akzeptieren* [8] (*Тот, кто понимает свое тело, свои сильные и слабые стороны, может не только сам предупреждать болезни, но и скорее готов принять назначенное врачом лечение*).

• *Wer* (7) *raus kommt, entdeckt mehr von der Welt...* (Тот, кто выезжает, делает больше открытий...) [Redaktionsartikel... 2005].

Редактор молодежного журнала «Juma», стремясь сократить дистанцию и приблизить круг читателей (молодых людей), использует в обращении доверительную форму «ты» (*du*) (8). Высказывания, содержащие настоящее время *Präsens* со значением будущего в сочетании с личным местоимением 2-го лица единственного числа *du*, обращенные к читате-

лю, побуждают его к конкретным действиям (зайти на сайт в Интернете и получить рекомендации, поискать информацию в данном журнале и т. д.) (9). Модальный глагол *können* (мочь) подчеркивает возможность выбора читателем, что является определяющим для молодежи (10).

Du (8) willst mal raus,

raus von zu Haus? (Ты хочешь прочь, прочь из дома?)

· *Im Internet bekommst (9) du (8)... eine Menge Tipps, von denen du (8) sicher einige gebrauchen kannst (10)* (В Интернете ты получишь массу рекомендаций, некоторые из которых ты, конечно, сможешь использовать).

· *Auch im neuen JUMA findest (9) du (8) eine Menge Anregungen... [Redaktionsartikel... 2005]* (В новой ЮМЕ ты также найдешь множество импульсов...)

Несомненно, большим перлокутивным эффектом (побуждение к дальнейшим действиям) обладают высказывания в повелительном наклонении (2-е лицо единственного числа), расположенные в сильной позиции в конце текста (11). Они создают эффект личного обращения автора к каждому подростку, при этом подчеркивается его авторитетное мнение (*Glaub mir*), участие, сопереживание (*Ich drücke dir die Daumen* — Я желаю тебе успеха).

· *Wichtig bei deinen Plänen ist vor allem eines: Ergreife (11) die Initiative! Sprich (11) mit Leuten, die dir helfen können! Bitte (11) deine Eltern um Unterstützung! Glaub mir: Es lohnt sich! Ich drücke dir die Daumen, dass es klappt!* [Redaktionsartikel... 2005] (Важным в твоих планах, прежде всего, является одно: Бери инициативу в свои руки! Разговаривай с людьми, которые могут тебе помочь! Попроси твоих родителей о поддержке! Поверь мне: это стоит того! Я буду держать за тебя кулачки, чтобы все получилось!)

Итак, прагмалингвистическая категория обращенности передается в колонке редактора высказываниями, содержащими:

- риторические вопросы;;
- модальные глаголы и модальные слова;;
- личные и притяжательные местоимения 1-го-го лица множественного числа;;
- притяжательные местоимения в вежливой форме;;
- прямые обращения к читателям с оценочным определением *liebe(r)* — дорогая, дорогой);
- придаточные предложения подлежащее, вводимые относительным местоимением *wer* (кто);

- формы настоящего времени Präsens в значении будущего в сочетании с личным местоимением 2-го лица единственного числа *du*;
- форму повелительного наклонения 2-го лица единственного числа.

В данных высказываниях и в данной коммуникативной ситуации сема «обращенность к читателю» является доминирующей.

Таким образом, при интерпретации аутентичного текста (колонка редактора) у учащихся формируется коммуникативная и межкультурная компетенции, благодаря которым они могут успешно участвовать в диалоге культур с представителями немецкого этносообщества. Интерпретируя текст колонки редактора с опорой на коммуникативно-прагматический подход и категорию обращенности, изучающие язык извлекают релевантную информацию об авторе, его адресате, их взаимоотношениях (уважительных, дружеских, доверительных и т. д.) в конкретной коммуникативной ситуации, о дальнейших поступках. При таком подходе учащиеся оказываются в центре познавательной активности, что благотворно влияет на усвоение иностранного языка, так как цель, мотив, содержание и способ работы принадлежат учащемуся. Он становится субъектом учебной деятельности, что является главным условием личностно-ориентированного подхода.

Источники

Акопянц А.М. Лингвопрагматика и методика обучения иностранным языкам // Иностранные языки в школе. 2006. № 2. С. 15–19.

Арутюнова Н.Д. Прагматика // Лингвистический энциклопедический словарь / гл.ред В.Н. Ярева. М.: Большая Российская энциклопедия. 1990. С. 389–390.

Бим И.Л. Модернизация структуры и содержания школьного языкового образования (ИЯ) // Иностранные языки в школе. 2005. № 8. С. 2–6.

Брискина М.Ю. Межкультурная коммуникация как основа языкового образования // Полифония образования и англистика в мультикультурном мире. М.: МГЛУ, 2003. С. 112–113.

Халева И.И. О гендерных подходах к теории обучения языкам и культурам // Известия Российской Академии образования. 2000. № 1.

Neuner G. Die gegenwärtige Situation: Grundlagen, Prinzipien und Übungsformen einer kommunikativ-pragmatisch orientierten Methodik des Fremdsprachenunterrichts // Übungstypologie zum kommunikativen

Deutschunterricht. Berlin; München, 1994. S. 13–15.

Redaktionsartikel vom Redakteur Christian Vogeler // Juma. Das Jugendmagazin. 2005. No. 3. S. 2.

Redaktionsartikel vom Stern-Chefredakteur Werner Funk // Stern. 1997. No. 48. S. 3.

© Митрофанова Т.А., 2011

МЕТАФОРИЧНЫЕ ЭКОНОМИЧЕСКИЕ ТЕРМИНЫ В КОНТЕКСТЕ МИРОВОГО ФИНАНСОВОГО КРИЗИСА (НА МАТЕРИАЛЕ НЕМЕЦКОГО ЯЗЫКА)

Наряду с тем, что метафора широко используется в художественном контексте, она продолжает прочно укореняться в специальных языках. В центре внимания данной статьи находятся речевые единицы и термины, возникающие в результате приема переноса с целью создания образности в немецком языке экономики и отражающие актуальные экономические реалии и феномены. При этом интенсивность процесса метафоризации специальных понятий увеличилась с начала глобального финансового кризиса. Основная функция таких единиц — точно и метко отразить происходящие в мировой экономике явления.

Ключевые слова: *экономический термин; метафоризация; метафора; калькируемая метафора; коннотация; композит; англо-американское заимствование; финансовый кризис; экономический кризис.*

Известно, что языку экономики принадлежат термины, обозначающие широкий круг понятий, а именно понятия, связанные с производством, потреблением материальных благ и услуг, их обменом, распределением, производственными отношениями и т. д.

По словам Г. Рингса экономическая дисциплина представляет собой понятие гетерогенное, которое объединяет в себе и политическую экономику, и экономическую науку, а также торговую, индустриальную и биржевую отрасли: «*Wirtschaft ist ein extrem heterogener Begriff, der Wirtschaftswissenschaften und Wirtschaftspolitik, aber auch Handel, Industrie, Börse umfasst*» [Rings, 2001, S. 2].

Относительно состава экономической терминологии существует мнение О.А. Зябловой о том, что экономические предметные термины преобладают над научными и предназначены для обозначения «многочисленных реалий конкретной экономической жизни» [Зяблова, 2002, с. 22].

Среди свойств экономического термина вряд ли можно назвать какие-либо признаки, принципиально отличающие его от термина любого другого специального языка. Перечислим основные из них: связь с понятием специальной сферы и обозначение термином данного понятия; точность; нейтральность [Ахманова, 2005, с. 474].

Наряду с прочими источниками возникновения и способами образования экономических номинаций, такими как терминологизация общеупотребительных единиц, сужение или расширение объема значения, заимствование, терминообразование и др., следует назвать метафоризацию.

Тот факт, что обозначение некоторых экономических понятий базируется на метафоре, подтверждает М.В. Китайгородская. Исследуя русскую экономическую терминологию, автор отмечает, что «в большинстве случаев это калькируемая метафора, например, *атака*, *успокаивающая цена*, *валютный коридор*, *кольцо (ring)*» [Китайгородская, 1996, с. 190].

Для экономической терминологии немецкого языка метафора — явление относительно нечастое. В специальном словаре Габлера среди исконных единиц найдены такие примеры, как *kalte Progression* (постепенная прогрессия, сдержанное развитие), *Warmstart* (мягкая загрузка системы), *Marktkanal* (рыночный канал) [Gabler Wirtschaftslexikon, 1997]. Основную долю метафорических наименований составляют англо-американские заимствования, например *Invisible Hand* («невидимая рука»).

Одним из примеров американской метафоры в немецком языке служит специальное наименование *Bull & Bear Bond* (спекулятивная облигация), получившее повсеместное употребление в биржевой сфере. Данный термин предполагает, что сумма выкупа долгового обязательства связана с развитием индекса курса акций. В игре оказываются задействованы биржевики, играющие на повышение — *bull* и на понижение — *bear*. Сумма выкупа выпуска ценных бумаг «быка» возрастает, когда индекс котировки акций повышается. И наоборот, понижается сумма выкупа облигаций «медведя» (*Bear-Transche*), если понижается индекс котировки.

Предпосылки для появления новых экономических терминов, в том числе метафоричных, создала глобальная рецессия начала XXI века. Такие наименования характеризуют причины, последствия, масштаб проблемы экономического кризиса, а также меры по его преодолению.

Язык всегда стремительно и точно реагирует на изменения в обществе; сегодняшнее кризисное состояние экономики не исключение. Экономический дисбаланс, вызванный в числе иных факторов ошибками на ипотечном и финансовом рынках, повсеместно приобрел название *финансового*, или *экономического* кризиса. Существует среди прочих и отрицательная коннотация слова кризис, которое изначально в латинском означает *перелом*, *переворот*. Выражение *экономический кризис* обрастает со временем смежными понятиями: *депрессия*, *рецессия*, *замедление*. Обращает на себя внимание наименование *депрессия* (нем. *Depression*), в котором скрыта метафора, поскольку слово первоначально употребляется в медицине и известно как обозначение угнетенного, подавленного психического состояния. Впоследствии медицинский термин приобретает распространение в экономической сфере: «упадок, застой в хозяйственной жизни страны».

В основу метафоризации следующих экономических номинаций положено сходство самых различных признаков предметов и явлений — цвета, формы, объема, назначения, положения в пространстве. Следует отметить, что по причине их международной распространенности, новые образования имеют интернациональный статус и, как правило, отличаются негативным оттенком.

Известный всему экономическому миру *черный понедельник* (англ. *Black Monday*, нем. *der Schwarze Montag*) вызывает отрицательные ассоциации в связи с самым большим падением промышленного индекса Доу—Джонса, случившимся в понедельник, 19 октября 1987 г. [Müller, 2009, S. 1]. Широко употребительным стало выражение *ипотечный мыльный пузырь*, известное также как *экономический пузырь*, *спекулятивный пузырь* (нем. *Spekulationsblase*). Собственно под мыльным пузырем в экономическом контексте понимается неустойчивая, ненадежная фирма или дело, операция, заканчивающиеся крахом, банкротством. В контексте кризиса речь идет о торговле крупными объемами товара или производных бумаг по ценам, существенно отличающимся от справедливой цены (цены, отражающей истинное качество товара). В немецком языке *Spekulationsblase* употребляется в биржевой сфере и сфере недвижимости, где инвесторы приобретают инвестиции по уже

завышенной цене, рассчитывая на дальнейшее повышение их стоимости. В итоге обнаруживается реальная стоимость акций, вследствие чего не происходит ожидаемого на них спроса по высокой цене. Все это приводит к краху, и спекулянтам приходится сталкиваться со стремительным обесцениванием акций (...Anleger... kaufen zu schon überhöhten Preisen und rechnen... mit einer raschen Wertsteigerung ihrer Investition. ...Bis sich... die Erkenntnis des realen Wertes des... Spekulationsobjektes durchsetzt und Käufer zu höheren Preisen... ausbleiben. Es kommt zum Krach... Spekulanten sehen sich mit dem rapiden Verlust ihrer Investitionen konfrontiert). В русском языке интерес вызывает и метафорическое выражение сдувание (ипотечного, кредитного и сырьевого) пузырей.

Обвал на фондовых рынках представляет собой один из многих примеров экономической метафоры. В немецком языке русскому выражению соответствует не одно наименование: *Börsenkrach* (биржевой крах), *Börsenbeben* (сотрясение на бирже). Явление, ставшее впоследствии глобальным, началось в США в 2007–2008 гг. и было обусловлено сложностями в кредитном, жилищном секторах и на сырьевых рынках. Оно сопровождалось снижением индексов, падением акций западных банков и цен на нефть и, как следствие, закрытием ряда торговых площадок. В то же время наступил *банковский крах* — банкротство пяти ведущих инвестиционных банков США: Bear Stearns, Lehman Brothers, Merrill Lynch, Goldman Sachs и Morgan Stanley.

Такое понятие как «ограничение кредита» в контексте экономического кризиса в немецком языке имеет наименование *Kreditklemme*, представляя собой результат непоследовательного калькирования с английского. Объясняется это тем, что элемент *Crunch* английской фразы *Credit Crunch* означает *треск*, в то время как немецкое существительное *Klemme* в составе композита имеет значение *зажим*. Есть основание утверждать, что немецкая экономическая метафора более точно отражает содержание *негативная финансовая ситуация, когда банки вынуждены сокращать или вовсе прекратить выдачу кредитов*, также *Kreditverknappung*.

К словам 2008 г., отобранных Обществом немецкого языка (Gesellschaft für Deutsche Sprache, GfDS), относится в числе других неологизм *Rettungsschirm* (разг. Европейский стабилизационный фонд) [Rings, 2001, p. 12]. Своим появлением существительное обязано мерам, предпринятым Федеральным правительством Германии, по оказанию помощи банкам в рамках закона о стабилизации ситуации на финансовом рынке (*Finanzmarktstabilisierungsgesetz*). Известно и такое наиме-

нование явления: *Bankenrettungspaket* (пакет помощи банкам). Но всеобщую популярность завоевало именно слово *Rettungsschirm*. Применяемое в ситуации использования запасного парашюта (*Fallschirm, der ausschließlich für den Einsatz zum Zweck der Rettung aus Luftnot vorgesehen wird* (парашют, который задействуют исключительно в целях спасения в воздушном пространстве)) немецкое обозначение *Rettungsfallschirm* стало исходным для образования существительного *Rettungsschirm*.

Подводя итоги, надо еще раз отметить, что экономическую терминологию составляют единицы языка, имеющие сугубо научное экономическое значение, а также специальные наименования, употребляющиеся в практической, специальной коммуникативной сфере экономики, и, наконец, термины, отражающие новейшие и наиболее насущные понятия экономической действительности. И в то время как термины двух первых категорий тяготеют к нейтральности, новые термины (термины-неологизмы) зачастую создаются на основе метафоричного переноса, что подчеркивает определенную их экспрессивность. Примером того служат экономические метафоры, созданные на волне последних событий мировой экономики.

Источники

Ахманова О.С. Словарь лингвистических терминов. Изд 3-е. М.: Ком-Книга, 2005.

Зяблова О.А. Социолнгвистические и когнетивные особенности функционирования экономической лексики. Автореф. дис. ...канд. филол. наук. М., 2002.

Китайгородская М.В. Современная экономическая терминология (Состав. Устройство. Функционирование) // Русский язык конца XX столетия (1985–1995). М.: Языки русской культуры. 1996. С. 162–236.

Gabler Wirtschaftslexikon / K. Alisch, E. Winter, U. Arentzen. 8 Bände. 16 Aufl. München, 1997.

Müller G. Wörter des Jahres 2008. Bemerkungen zur Gegenwartssprache // Der Sprachdienst No. 53. H. 1. Wiesbaden: GfDS, 2009. S. 1–15.

Rings G. Wirtschaftskommunikation ohne Komposita und Derivate? // GFL (German as a Foreign Language). 2001. No. 1. P. 1–28. URL: <<http://www.gfl-journal.de/1-2001/rings.pdf>>.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ НАЦИОНАЛЬНОГО КОРПУСА РУССКОГО ЯЗЫКА (НКРЯ) В СВЕТЕ ПРИМЕНЕНИЯ ТЕОРИИ НАЦИОНАЛЬНО- ЯЗЫКОВОЙ ОРИЕНТАЦИИ

Существующая в преподавании русского языка как иностранного методика национально-языковой ориентации применима и к преподаванию и изучению иностранного языка в части практики пользования исходным — русским — языком. Национальный корпус русского языка (НКРЯ) предоставляет практически неограниченную исследовательскую и обучающую базу. Для преподавателей иностранного языка НКРЯ также может представлять интерес с точки зрения отработки навыков корпусного преподавания, способствуя решению педагогической задачи по формированию высокообразованных носителей русскоязычной культуры. Национальный корпус русского языка способен помочь изучающим иностранные языки видеть и лучше понимать любую языковую систему, принципы ее функционирования, он расширяет возможности оперирования языковыми единицами, позволяет следить за изменениями в современном языке.

Ключевые слова: *Национальный корпус русского языка (НКРЯ); корпусное преподавание; языковая система; языковые единицы; языковые категории; работа с текстом; лексико-грамматический поиск; билатеральный перевод.*

Методику национально-языковой ориентации [Вагнер, 2001] логично направлять на поддержание и развитие у носителей (в том числе у студентов неязыковых вузов) практики пользования исходным, русским, языком. Возможность такого транспонирования определяется как в целом способностью и стремлением учащихся

к пониманию и усвоению языковых норм (так называемое чувство языка), так и решением педагогической задачи по формированию высокообразованных носителей русскоязычной культуры.

Метод сравнительного анализа [Кузнецова, 2002], который, можно считать, лежит в основе теории национально-языковой ориентации, требует, в первую очередь, устойчивых знаний учащихся в области родного языка. Так, для начинающих и продолжающих изучать иностранный язык важно слышать и понимать звуковые различия с исходным языком и соблюдать их в речевой практике целевого языка. Не менее значимо для студентов при изучении любого нового языка иметь богатый русскоязычный лексический запас (с широкими синонимическими и антонимическими рядами), владеть грамматическими и синтаксическими категориями (например, такими, как части речи, словосочетание, предложение) и понимать их функционирование в языке. Наконец, необходимо знать нормы построения фразы и логику составления текста. Именно на такой уровень языка нацелен ЕГЭ по русскому языку для выпускников средней школы и поступающих в вузы (см.: www.ege.edu.ru).

Вместе с тем, изучая целевой язык, русскоязычные студенты углубляют собственные представления об исходном языке, о языковых заимствованиях и лингвистическом взаимодействии, взаимопроникновении. Созданный по государственной инициативе в 2004 г. и регулярно пополняемый и обновляемый электронный Национальный корпус русского языка (НКРЯ) (см.: www.ruscorpora.ru) предоставляет практически неограниченную исследовательскую и обучающую базу и для специалистов в области русского языка (в том числе русского как иностранного), и для иностранных слушателей, изучающих русский язык. Как отмечают специалисты-практики, НКРЯ содержит все типы письменных и устных текстов, представленных в данном языке (художественные, публицистические, учебные, научные, деловые, разговорные, диалектные и т. п.) [Национальный корпус... 2007, с. 58]. Это Корпус реального языкового употребления, который содержит материалы естественного использования языка.

Для преподавателей иностранного языка НКРЯ также может представлять интерес.

Во-первых, речь идет о самостоятельной работе учащихся над совершенствованием исходной языковой базы без обращения к специализированным учебникам по русскому языку для студентов языковых направлений. Особо следует сказать об использовании уча-

щимися раздела лексико-грамматического поиска в НКРЯ. Овладение подобного рода навыками способствует развитию когнитивных способностей обучаемых в лингвистической области, что, несомненно, облегчает понимание и усвоение лексико-грамматических норм целевого иностранного языка.

Во-вторых, само по себе создание и использование Корпуса неизмеримо расширяет и вследствие этого изменяет наши представления о языке как явлении. По общему мнению преподавателей, которые уже обратились к использованию Корпуса, он может стать незаменимым дидактическим материалом для формирования информационно-коммуникативной компетентности студентов [Национальный корпус... 2007, с. 39]. При этом использование компьютерных методов в обучении языкам становится ориентированным прежде всего на лингвистическую, а не на техническую составляющую соответствующих программ — новые технологии меняют сам подход к лингводидактике [Национальный корпус... 2007, с. 10].

В.А. Плунгян [Национальный корпус... 2007, с. 64] справедливо усматривает развитие новой идеологии изучения языка, которая отражается в теории узуса и в соответствующем этой теории подходе, ориентированном на узус. Современные модели языка демонстрируют переключение с «системы» на «узус», с «языка» на «речь». В традиционных учебниках по языкознанию между тем обязательна трактовка лингвистики как науки о языке, но не науки о речи. С появлением НКРЯ развиваются новые подходы, характерные для корпуса:

- внимание к дискурсу, то есть к тексту, а не слову или предложению;
- внимание к количественному компоненту языка (более частотному);
- учет синхронной вариативности языка (различные реализации системы средств выражения смысла в зависимости от психологических, биологических, социальных и других факторов);
- диахроническая вариативность языка (язык изменяется во времени, потому нестабилен; существуют консервативные и прогрессивные участки языка);
- граница между понятиями языковой нормы и языковой правильности становится более размытой.

Кроме того НКРЯ предоставляет возможность для поиска лексико-грамматических соответствий при билатеральном переводе

(см. раздел параллельных текстов в Корпусе). Будущие переводчики сталкиваются с проблемой практического владения языком, и работа с аутентичным текстом является целеполагающей не только при переводе с целевого языка на русский, но и при подборе обучающих примеров для перевода с русского. Преподавателям для решения практических коммуникативных задач приходится обращаться к оригинальным материалам; в поиске подобных материалов помогает Корпус [Национальный корпус... 2007, с. 69]. Раздел параллельных текстов представлен в Корпусе пока только в русско-английской версии, и специалисты по иностранным языкам и русскому языку как иностранному справедливо отмечают, что в контрастивной грамматике наличие моноязыковых корпусов недостаточно, существует явная необходимость в создании мультиязыковых корпусов для лингвистических сопоставлений, составления словарей и изучения проблем перевода (так называемые ложные друзья переводчика, реалии и т. д.) [Национальный корпус... 2007, с. 20].

Разработку цельнотекстовых заданий в преподавании иностранного языка, таким образом, можно и целесообразно направлять на объемные тексты специального характера для перевода с русского языка. Использование таких приемов, как выделение ключевых слов, подбор к ним при необходимости синонимов из вокабуляра по изучаемой теме, детальный перевод логических связей в тексте и т. п., не только способствует организации грамотного перевода, но и развивает русскоязычные навыки будущих специалистов, в том числе непосредственно в языке специальности. Так, на сегодняшний день подкорпус «Экономика, бизнес, финансы», основываясь на материалах СМИ, отражает каждодневные стремительные изменения в терминологии по теме, и Корпус может функционировать в качестве толкового словаря, словаря сочетаемости, словаря синонимов, системы проверки, автоматической системы перевода [Национальный корпус... 2007, с. 47].

В заключение отметим, что в наши дни формирование молодых специалистов в системе высшего образования немислимо без овладения иностранными языками, в связи с чем мнение об отсутствии приоритета у преподавания иностранного языка в неязыковых вузах является ошибочным. Мотивация студентов — будущих специалистов к изучению иностранных языков с целью овладения основами качественной межкультурной коммуникации, в свою очередь, естественным образом увязана с поддержанием и развитием

русскоязычного дискурса и мышления в целом. Национальный корпус русского языка способен помочь изучающим иностранные языки видеть и лучше понимать любую языковую систему, принципы ее функционирования, он расширяет возможности оперирования языковыми единицами, позволяет следить за изменениями в современном языке. Наконец, НКРЯ предоставляет возможности для работы над заданиями по переводу с русского языка на иностранный для студентов не только языковых, но и неязыковых вузов.

Источники

Вагнер В.Н. Методика преподавания русского языка англоговорящим и франкоговорящим: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. М.: ВЛАДОС, 2001.

ЕГЭ. Официальный информационный портал Единого государственного экзамена. URL: <<http://www.ege.edu.ru/>>.

Кузнецова И.Н. Сопоставительная грамматика французского и русского языка. М.: Изд. дом «Стратегия», 2002.

Национальный корпус русского языка. URL: <<http://www.ruscorpora.ru/>>.

Национальный корпус русского языка и проблемы гуманитарного образования. Материалы международной научной конференции. Москва, 19–20 апреля 2007 г. М.: Изд. дом ГУ ВШЭ, 2007.

© Прилепская М.В., 2011

Ю.В. Романченко

МНОГОМЕРНОСТЬ СОДЕРЖАНИЯ РЕЛИГИОЗНОГО ТЕКСТА (НА МАТЕРИАЛЕ НЕМЕЦКОЯЗЫЧНОЙ ТЕОЛОГИЧЕСКОЙ СТАТЬИ)

Автор данной статьи разрабатывает когнитивные и лингвистические основы создания теологических текстов, в частности теологической статьи, описывает принципы ее организации, а также структурно-композиционные и языковые особенности, релевантные для лингвопрагматического воздействия.

Ключевые слова: лингвопрагматика; теология; статья.

Религия является одной из форм духовной деятельности человека наряду с наукой [Малинович, 1996; Морозова, 1998; Салахова, 2006]. Она оперирует понятием трансцендентной истины: понятие «истина» включено в понятие «Бог» и «Вера» [Фанян, 2000, с. 45] и содержится в Божественном знании, сообщенном людям Богом через Откровение, пророков, посланников [Салахова, 2006, с. 26]. Религиозная объективность предполагает наличие сакральной реальности, где границы между реальным и нереальным стерты и существует только одно мировоззрение — «глазами Бога» [Уразаева, 2003, с. 57].

Ведущей коммуникативно-речевой формой в религиозной литературе является толкование¹ Священных текстов, имеющее специаль-

¹ Толкование — объяснение чего-либо, изложение точки зрения на что-либо [Ожегов, 1986, с. 502].

Deutung — Versuch, den tieferen Sinn, die Bedeutung von etw.zu erfassen; Auslegung, Interpretation (Толкование — попытка понять более глубокий смысл, значение чего-либо, истолковывание, интерпретация) [Deutsches Universalwörterbuch, 1996, S. 337].

ное название «экзегеза»². Все истины, которые способен узнать человек, содержатся в Писании, и проблема состоит только в том, чтобы правильно истолковать и понять то, что сказано в нем. Как отмечает Я. Хинтикк, в содержании религиозного текста выделяются два уровня информации — «поверхностная» (явная) и «глубинная» (скрытая). «Поверхностную» информацию составляет очевидное содержание сообщения, а «глубинную» можно получить в результате применения операций логического вывода к знанию, представленному на уровне «поверхностной» информации [Хинтикк, 1980, с. 59].

Современный российский философ А.А. Ивин видит в тексте Библии множественность смыслов; кроме буквального может быть выделен аллегорический, символический, этический, исторический и проч. Многомерность содержания религиозного текста создает дополнительные трудности и в то же время открывает добавочные возможности для толкования, извлечения из него необходимой информации [Ивин, 2000, с. 120].

Истолковыванием религиозных текстов, прежде всего текстов Библии, занимается отдельная богословская дисциплина — экзегетика (от греч. *exégēsis* — истолковываю).

Исторически экзегетика прошла ряд ступеней. Первая, низшая ступень связана с семантическим или даже этимологическим анализом текстов, сводившимся к рассуждению по поводу смысла слов и морализированию («Этимология» Исидория Севильского). Вторая ступень представляет собой концептуальный анализ, предметом которого выступают не слова, а мысли авторов текста. Здесь экзегетика стремится к реконструкции смысла и содержания текста с использованием философской методологии и понятий (например, комментарии Василия Великого и Августина на первые главы книги Бытия, в которых в классической форме был сформулирован средневековый взгляд на космос и природу). Третья ступень — спекулятивная, или системотворческая, когда авторитетный текст становится лишь поводом для развития автором своих мыслей и философско-теологических построений. Примером являются знаменитые работы Фомы Аквинского и книги других средневековых теологов [Христианство... 1994, с. 535]. В христианской традиции существовало мнение, что чем ближе экзегет стоит ко времени откровения, тем больше у него шансов проникнуть

² Экзегеза — толкование неясных мест в древних, особенно религиозных текстах [Словарь... 1988, с. 572].

в тайну Священного Писания, и, наоборот, чем дальше он отстоит от этого времени, тем с большими трудностями он сталкивается. Отсюда традиция толкования не только Библии, но и произведений отцов церкви, существующая в католичестве.

К основным чертам теологического текста относятся его «комментаторский характер, проявляющийся в стремлении ограничиться детализацией доктрины и уточнением частных, не подвергая обсуждению ее центральные положения» и консерватизм, заключающийся в том, что «теолога более всего заботит безусловная сохранность ядра религиозной доктрины» [Ивин, 2000, с. 325]. Консерватизм распространяется на обсуждаемые проблемы, круг которых достаточно ограничен и устойчив, хотя он постоянно расширяется в связи с необходимостью религиозного осмысления актуальных проблем современности (экология, демография, политика и другое), освещаемых в религиозном ключе.

Теологическому мышлению свойственен глубокий символизм. Символическое значение присваивается каждому отрывку, предложению и даже слову Библии. Особенностью теологического символизма является не само по себе обилие символов, а, прежде всего, уверенность в их объективной данности. У теологического символа, как правило, ярче всего выражены познавательная, классифицирующая и систематизирующая стороны. Он выполняет также эмотивную функцию [Прилуцкий, 2006, с. 159].

Теологи, интерпретируя по-новому отдельные места из Библии, открывают возможности более глубокого понимания ее содержания, что способствует развитию христианской теологии в целом. Автор-интерпретатор претендует на реконструкцию внутреннего и аутентичного смысла написанного, того, каким был действительный замысел и реальный ход мыслей комментируемого автора. Поэтому в толковании значительную роль может играть фигура интерпретатора — индивида или института, берущего на себя распределение смыслов и транслирующего свою смысловую модель на реципиента.

Фундаментальной составляющей теологического исследования выступает апелляция к разуму (рацио). Христианская вера на уровне экзегетики носит «рациональный» характер, где допускаются и даже приветствуются доказательства, обоснования, сопоставление разных точек зрения, аргументация [Девятова, 1994, с. 78]. Вместе с тем, по мнению ряда исследователей, в теологии «наблюдается “внешняя” логичность, так как доказательство используется не в качестве инстру-

мента установления истины, а главным образом как средство убеждения» [Майоров, 1979, с. 334].

Основными задачами теологических текстов являются следующие:

- проинформировать читателя о результатах исследования библейских текстов и различных явлений религиозного характера;
- дать общую оценку произведения, события, личности, относящихся к сфере религиозной коммуникации;
- обосновать свою оценку, разъяснить, проиллюстрировать ее;
- оказать персуазивное воздействие на реципиента.

Теологическая статья выступает как выражение богословской мысли — особого способа когнитивных и коммуникативно-речевых действий автора-теолога, решающего в процессе формулирования текста задачу сообщения нового знания о действительности через призму религиозного восприятия и знания. Среди теологических статей, которые обычно обозначаются как «Beitrag», или «Artikel» (например, «Beiträge zum Neuen und Alten Testament» — «Взносы в Новый и Ветхий Завет»), может быть выделен как тип:

- *Hauptartikel* (основная статья), традиционно размещаемая в начале богословского журнала и выражающая основную тему, идею данного выпуска. Она затрагивает наиболее актуальные вопросы религиозной жизни и имеет проблемный характер. Для основной статьи характерно соединение аналитизма и обобщенности при изложении фактов и событий. Приведем названия некоторых передовых статей: Ella Gabriel. Über zwei ontologische Kernfragen im Lichte moderner Naturwissenschaft (*Элла Габриэль. К проблеме двух основных вопросов онтологии в свете современного естествознания*); Albrecht Grözinger. Das «Epische» als Aufgabe der Praktischen Theologie (*Альбрехт Грёцингер. Эпическое» как задача практической (прикладной) теологии*) и др.

Среди основных (передовых) статей можно выделить такие типы, как:

- статья-размышление (*Überlegungen, Reflexionen im Anschluss an, Besinnung, Interpretationen, Meditation*). Она направлена на толкование определенной темы, что часто отражено в подзаголовке и обычно содержит авторскую трактовку принципов христианства, сопоставление разных точек зрения, анализ аргументации. Данный тип богословской статьи относится к аналитическим жанрам, например, статья «Glauben und Erkennen im Johannesevangelium.

Strukturelle und hermeneutische Überlegungen» («Вера и познание в Евангелии от Иоанны. Размышления о структуре и герменевтике») [Evangelische Theologie, 1990, S. 123] посвящен проблеме осмысления веры на страницах Евангелия от Иоанна;

- статья-воспоминание (*Erinnerungen*), которая содержит воспоминания о выдающихся датах, знаменитых деятелях в области теологии и имеет поэтому элементы публицистического стиля. Обычно в ней рассматриваются и оцениваются отдельные вехи в жизни выдающихся теологов, их вклад в развитие богословской мысли и передаются индивидуальные впечатления и размышления. Такие статьи имеют различный объем и достаточно свободную композицию. Статьи-воспоминания могут иметь философский, историко-биографический, публицистический, литературно-критический и беллетристический характер. Примером может служить название статьи, посвященной памяти известного католического деятеля Г.У. Балтазара «Und wie weiter? Erinnerungen an Hans Urs von Balthasar» («А как дальше? Воспоминания о Хансе Урсе фон Балтазаре») [Communio, 2005, S. 6];

- теологические примечания (*Theologische Bemerkungen, Notizen*) как разновидность теологической статьи служат разъяснению отдельных положений Священного Писания и комментированию. Цель подобных статей состоит не только в толковании отдельных событий и фактов христианского учения, но и в воздействии на читателя через оценку этих событий и фактов. Приведем пример публикации, где речь идет о гуманистической концепции известного протестантского теолога А. Швейцера («Ehrfurcht vor dem Leben»), которая восходит к заповеди Иисуса о любви к ближнему («Liebesgebot Jesu»): «Glaube an den Schöpfer und Tierschutz. Randbemerkungen zu Albert Schweitzers Ethik angesichts urchristlicher Bekenntnissätze und Doxologien» — «Вера в Создателя и защита животных. Примечания на полях об этике Альберта Швейцера в рамках христианского учения») [Evangelische Theologie, 1990, S. 173].

В теологических статьях наблюдается полемика с другими авторами публикаций, где представлены различные точки зрения на причинно-следственные связи между религиозными явлениями. Статьи полемического характера отличаются большей эмоциональностью, диалогичностью, а также субъективностью. Тематика полемической рубрики может быть различной. В самих названиях часто содержится

указание на персоналии, их произведения, которые становятся предметом обсуждения. Приведем названия полемических публикаций: «Hans-Werner Gensichen über Michael von Brück, Einheit der Wirklichkeit (Ганс-Вернер Гензихен о Михаэле фон Брюке); *Michael von Brück. Antwort an Hans-Werner Gensichen (Михаэл фон Брюке. Ответ Гансу-Вернеру Гензихену); Reinerio Arce Valentin. Christentum und Revolution: ein Gespräch mit Fidel Castro (Райнерио Арче Валентин. Христианство и революция: разговор с Фиделем Кастро); Peter Winzeler. Der Sozialismus Karl Barths in der neuesten Kritik (Петер Винцелер. Социализм Карла Барта в новейшей критической литературе).*

Таким образом, помимо теснейших связей с Библией теологическая статья корреспондирует — ретроспективно и проспективно — с размышлениями других теологов и выступает в связи с этим как микротекст в макротексте теологического творчества отдельного самостоятельного субъекта, так и в макротексте информационного обмена в теоретико-богословской сфере и, наконец, в глобальной общетеологической коммуникации, через использование идей и изречений признанных в теологии авторитетов, в первую очередь богословов — св. Августина, Ансельма, М. Лютера, Г.У. фон Балтазара, Г. Эбелинга, М. Платова и др. Каждый новый богословский текст отражает преемственность в теологической науке, привлекая также знания из других областей: философии (Г.В. Лейбниц, Л. Фейербах, К. Маркс и Ф. Энгельс), литературы (Б. Брехт, Ф. Кафка), языкознания (Ю. Хабермас), психологии (Э. Фромм), социологии и др.

Источники

Агеева Г.А. Религиозная проповедь как специфический вид языковой коммуникации (на материале современных немецкоязычных проповедей). Дис. ...канд. филол. наук. Иркутск, 1998.

Девятова С.В. Современное христианство и наука. М.: Наука, 1994.

Ивин А.А. Теория аргументации. М.: Гардарики, 2000.

Майоров Г.Г. Формирование средневековой философии. Латинская патристика. М.: Наука, 1979.

Морозова Е.В. Особенности жанра современной христианской церковной проповеди. Лингвистический аспект (на материале немецкого языка): Дис. ...канд. филол. наук. — М.: МГУ, 1998.

Ожегов С.И. Словарь русского языка / под ред. Н.Ю. Шведовой. М.: Русский язык, 1986.

Прилуцкий А.М. Дискурс теологии. СПб.: Светоч, 2006.

Салахова А. Г.-Б. Речевые стратегии и средства их реализации в современных христианских немецкоязычных проповедях: Дис. ...канд. филол. наук. Челябинск, 2006.

Словарь иностранных слов // под ред. В.В. Пчелкина. М.: Русский язык, 1988.

Уразаева Н.Р. Структурно-семантическая характеристика немецкоязычного молитвенного текста: Дис... канд. фил. наук. М.: МГЛУ, 2003.

Фанян Н.Ю. Многомерность аргументации: проекция на лингвистическую область. Краснодар, Кубанский государственный университет, 2000.

Хинтикк Я. Логико-эпистемологические исследования. М.: Наука, 1980.
Христианство: Словарь / под ред. Л.Н. Митрохина. М.: Республика, 1994.

Altner Günter. Und wie weiter? Erinnerungen an Hans Urs von Balthasar // *Communio*. 2005. No. 2.

Deutsches Universalwörterbuch. Mannheim: Duden, 1996.

Hasler Victor. Glauben und Erkennen im Johannesevangelium. Strukturele und hermeneutische Überlegungen // *Evangelische Theologie*. 1990. No. 4.

Krusche Werner. Ehrfurcht vor dem Leben // *Evangelische Theologie*. 1990. No. 4.

РАСШИРЕНИЕ ТЕКСТОВОЙ ИНФОРМАЦИИ ПРИ ПЕРЕВОДЕ С НЕМЕЦКОГО ЯЗЫКА НА РУССКИЙ

Чтобы вписаться в глобальную, постоянно меняющуюся интеллектуальную среду, необходимо участвовать в межкультурном диалоге, что подразумевает наличие развитого теоретического мышления, креативного подхода, языковой интуиции, сформированной межкультурной коммуникативной компетенции. Недостаточно просто бегло общаться на иностранном языке, необходимо знать законы перевода и уметь «синтезировать» оптимальный вариант перевода, определяющим качеством которого является эквивалентность. Статья посвящена проблемам эквивалентности перевода и ее достижения, а также возникающему в результате переводческих трансформаций неизбежному эффекту — изменению объема текстовой информации при переводе. Приводятся основные причины данного явления и конкретные примеры расширения текстовой информации при переводе с немецкого языка на русский.

Ключевые слова: межкультурная компетенция; эквивалентность перевода; прагматическое значение; переводческие трансформации; коммуникативно-релевантная информация.

Цель высшей школы на современном этапе в условиях интеграции России в Болонский процесс, формирующий «мировой интеллектуальный климат» [Болонский... 2005, с. 18] и позволяющий людям, идеям и информации свободно перемещаться через границы государств, — сформировать выпускника, способного участвовать в межкультурном диалоге. Таким образом, межкультурная коммуникация — является частью профессиональной компетентности. При этом межкультурная компетенция — это особого рода способность, которая предусматривает тесное взаимодействие и взаимопроникновение

двух культур. Чтобы вписаться в глобальную, постоянно меняющуюся интеллектуальную среду, недостаточно просто бегло общаться на иностранном языке. Необходимо знать законы перевода и реферирования, переводить письменно и устно на основе умения «синтезировать» оптимальный вариант перевода. Ведь перевод как особый вид языкового посредничества призван приблизить межкультурную двуязычную коммуникацию к естественной одноязычной. Поэтому составной частью процесса формирования межкультурной компетенции оказывается усвоение студентами базовых переводческих навыков. В связи с этим значительное место в практике преподавания иностранного языка студентам неязыковых специальностей уделяется переводоведению и практике перевода, хотя речь при этом не идет о выделении данных направлений в отдельные учебные дисциплины.

Перевод является «минимально опосредованной трансляцией сообщения, в процессе которой переводчик осуществляет трансформации исключительно лингвоэтнического характера» [Латышев, 2000, с. 23]. Недопустим так называемый переводческий произвол: изменение мысли, заключенной в оригинале, ее неправомерная интерпретация. В то же время непозволительно и буквальное следование оригиналу. Если возникает необходимость объяснить получателю информации некоторые сложности, переводчик должен сделать переводческое примечание. «За самовольную подмену перевода другим видом языкового посредничества (как то: пересказ, реферат) переводчик несет ответственность» [Латышев, 2000, с. 23]. Об этих незамысловатых принципах перевода как раз и забывают студенты неязыковых специальностей, вынужденные, тем не менее, общаться на иностранном языке и использовать в своей работе иноязычную информацию. В общем, транслят должен быть не только текстуально аналогичен исходному высказыванию, но и равноценен по коммуникативному воздействию, причем второе требование более релевантно. Недаром одним из центральных понятий теории перевода является «эквивалентность перевода», определяющая эффективность межъязыковой коммуникации и означающая «относительную общность перевода и оригинала при отсутствии их тождества» [Комиссаров, 2000, с. 113]. Нетождественность текстов на иностранном языке (ИЯ) и языке перевода (ПЯ) вызывается языковыми и культурными различиями. «Коммуникативное приравнивание» [Комиссаров, 2000, с. 112] разноязычных текстов в процессе перевода сопровождается более или менее существенными опущениями и добавлениями, то есть изменением объема текстовой

информации. Переводчику постоянно приходится решать, какими элементами оригинала можно пожертвовать, чтобы сделать возможным полноценное воспроизведение других, коммуникативно более значимых его частей. В связи с этим в теории перевода говорится об инварианте перевода. Инвариант перевода — это то, что остается неизменным при переводе. По А.Д. Швейцеру, инвариант перевода — это «сохранение функционального содержания исходного сообщения, то есть его смысловой стороны (как семантической, так и прагматической), определяемой коммуникативной установкой и функциональными характеристиками переводимого высказывания, и, что не менее важно, соотносительностью между ними». [Швейцер, 1973, с. 69–70]. При этом речь не идет о непрременной передаче всего объема информации. Так, передача «прагматического значения» [Батрак, 1974, с. 149] нередко требует изменения объема информации, закладываемой в текст перевода, с учетом особенностей иноязычного получателя. Сам по себе этот вопрос в теории перевода мало изучен, хотя и представляет несомненный практический интерес, что и побудило автора статьи подробнее остановиться на его рассмотрении.

Задача достижения переводческой эквивалентности требует от переводчика, прежде всего, умения произвести межъязыковые преобразования, так называемые переводческие трансформации [Бархударов, 1974; Батрак, 1974; Батрак, 1977; Швейцер, 1973], с тем, чтобы текст перевода с максимально возможной полнотой передавал всю информацию, заключенную в исходном тексте, при строгом соблюдении норм ПЯ» [Бархударов, 1974, с. 190]. В результате этих трансформаций может происходить изменение объема текстовой информации за счет опущения или добавления лексических единиц. Причинами переводческих трансформаций являются «существенные расхождения коммуникативных компетенций носителей ИЯ и носителей ПЯ» [Латышев, 1981, с. 30], так называемый «лингвоэтнический барьер, который складывается из целого ряда факторов: различия в системах, нормах и узусе ИЯ и ПЯ, а также расхождение преинформационных запасов носителей ИЯ и носителей ПЯ» [Латышев, 1981, с. 34], то есть разница в фоновых знаниях. Анализ переводческих трансформаций показывает, что *самое большое изменение объема текстовой информации происходит в связи с необходимостью нивелировать разницу в фоновых знаниях получателей оригинала и транслята*. Речь в данном случае идет о прагматической адаптации перевода. Недостаток ситуативной информации может быть компенсирован расширением избыточной лингвистической

информации. Поэтому основная тенденция оптимизации объема информации при переводе, видимо, будет заключаться в увеличении количества лексических единиц, передающих семантическое наполнение текста лингвистической информации как в рамках микроконтекста (предложения), так и в пределах макроконтраста (абзаца и всего текста). В результате процесса перевода транслят оказывает на получателя познавательное и эмоциональное воздействие, запрограммированное отправителем информации. [Батрак, 1974, с. 146]. Рассмотрим случаи *расширения объема текстовой информации*.

1. Wer nach dem 31 Dezember 1923 geboren ist, ist deutscher Volkszugehöriger, wenn er von einem deutschen Staatsangehörigen oder **deutschen Volkszugehörigen abstammt** (Тот, кто родился после 1923 года, считается немцем, если его родители — граждане Германии или являются **лицами немецкой национальности, проживавшими за пределами Германского Рейха**).

В данном примере мы сталкиваемся с необходимостью введения дополнительной фоновой информации для получателя транслята, то есть с оптимизацией объема за счет включения новой информации.

2. Diese Maßnahmen stehen (nach der Änderung der Garantiefondsrichtlinien) vor allem jungen Aussiedlern offen, **die nicht mehr schulpflichtig** sind (Эти программы адресованы прежде всего тем молодым переселенцам, которые уже вышли из школьного возраста, **но школьного образования, какое требуется в Германии, не получили**).

Ввод дополнительной по отношению к исходному тексту информации продиктован необходимостью объяснить получателю, кто в данном контексте имеется ввиду под «nicht mehr schulpflichtig» («не обязаны больше обучаться в школе по возрасту»).

Задача ликвидации пробела в фоновых знаниях у получателя информации на ПЯ стояла и в следующем случае:

3. Die Selbstbedienungsmentalität vieler Wirtschaftsführer hätten der Steuermoral im Land nachhaltig geschadet (Эгоистичный менталитет многих банкиров и топ-менеджеров, которые, **по мнению многих, вышли сухими из воды**, оказал негативное влияние на налоговую мораль немецких граждан).

Очень важен также *учет прагматического аспекта при передаче безэквивалентной лексики*, то есть таких лексических единиц, которые не имеют ни полных, ни частичных соответствий в лексическом фон-

де другого языка. Особую группу безэквивалентной лексики образуют реалии — слова, обозначающие предметы, понятия и ситуации, не существующие в практическом опыте людей, говорящих на другом языке. Они не имеют точных соответствий в других языках и потому требуют особого подхода при переводе [Влахов, Флорин, 1986, с. 55]. Для нас представляют интерес, прежде всего, общественно-политические и исторические реалии. Для их передачи используется описательный перевод, при котором «информация, содержащаяся в исходном тексте имплицитно (то есть известная носителю ИЯ как часть его “фоновых знаний”), в тексте перевода будет выражена эксплицитно» [Бархударов, 1974, с. 126]. Например:

4. Jugendgemeinschaftswerk — das JGW (специальные службы, которые проводят социальную работу с молодыми иммигрантами, в частности, занимаются их трудоустройством и другими проблемами);

5. Kriegsfolgen-Bereinigungsgesetz 1993 (закон о возмещении ущерба пострадавшим в результате войны);

6. Das Ladenschlussgesetz (закон о времени работы магазинов, или закон, регламентирующий время закрытия магазинов розничной торговли).

В последнем случае (пример 6) предпочтительнее является первый вариант, поскольку он емок и точно отражает смысл термина.

Анализ материала показывает, что изменение *объема текстовой информации в сторону расширения* может происходить по-разному. Например, вследствие ввода дополнительных лексических единиц в сам текст перевода в результате комплексных переводческих трансформаций:

7. Die anderen Teilnehmer erwerben mit der Abschlussprüfung den «Schulischen Teil der **Fachhochschulreife**», der, je nach Bundesland, ergänzt durch ein Praktikum oder eine berufliche Ausbildung zur vollen Fachhochschulreife aufgestockt werden kann (Остальные учащиеся курсов получают после сдачи выпускного экзамена **свидетельство о том, что их знания соответствуют тем, которые необходимы для поступления в среднетехнические учебные заведения, и они могут обучаться на следующей ступени, ведущей к получению аттестата зрелости, дающего право на поступление в специальные (как правило, технические) вузы**).

Такой аттестат, дополненный свидетельством о прохождении практики или о профессиональном образовании (в каждой федеральной земле по-разному), дает право на поступление в технический вуз.

Часто автору перевода приходится вносить дополнительную информацию в виде примечания переводчика в самом предложении:

8. Von den im Jahr 1999 zugewanderten Aussiedlern waren... 5366 anderen Bekenntnisses, darunter Baptisten und **Mennoniten** (Из всех этнических немцев, переселившихся в Германию в 1999 г. ...5366 человек принадлежали к другим конфессиям, например, к баптистам и **меннонитам** [Протестантская секта. — Примеч. пер.]).

Если предполагаемое расширение очень объемно, дополнительный текст выносится в пояснительную сноску, за пределы основного, чтобы не перегружать текст и облегчить его восприятие получателем транслята.

Добавления могут вызываться формальной невыраженностью семантических компонентов словосочетания в ИЯ. Поскольку поверхностная структура предложения при одной и той же глубинной структуре в разных языках может быть различной, при переводе опущенные в ИЯ «уместные слова» нередко подвергаются «восстановлению», так как логически выводятся из исходной части текста, что диктуется требованием соблюдения норм и узуса ПЯ, чтобы избежать буквализмов, не принятых в ПЯ. Например:

9. Die hohe und zahlenmäßig weitgehend unkalkulierbare Zuwanderung seit Ende der achtziger Jahre stellte **Bund, Länder und Gemeinde** vor schwer lösbare Aufgaben bei der Unterbringung der Aussiedler sowie der Bereitstellung von Eingliederungshilfen (Массовая и в количественном отношении практически непредсказуемая иммиграция с конца 1980-х годов поставила **федеральные, земельные и местные административные органы** в сложное положение, поскольку они вынуждены были решать задачи размещения переселенцев и предоставления им помощи в интеграции).

В переводе примера 9 добавлено слово «административные», выраженное имплицитно в ИЯ.

10. Für das erste Jahr seien bereits 140 Millionen US-Dollar für den geplanten «**Reintegrationsfonds**» für **ausstiegswillige Taliban** zugesagt (В течение первого года планируется выделить 140 млн долл. в Фонд по реинтеграции **в общественную жизнь умеренных талибов, согласившихся отказаться от вооруженной борьбы**).

Расширение объема текстовой информации может быть также связано с необходимостью смыслового развития (модуляции), то есть замены слова или словосочетания ИЯ единицей ПЯ, значение которой логически выводится из значения исходной единицы. Например:

11. **Mit den Zielen, mehr Planungssicherheit zu schaffen und Gemeinden wie Aussiedlern eine sozial verträgliche Eingliederung zu ermöglichen, wurde eine Reihe von Planungsinstrumenten entwickelt** (Чтобы обеспечить предсказуемый приток иммигрантов и помочь как общинам, так и самим переселенцам в процессе интеграции, с тем **чтобы она протекала без социальных осложнений**, был разработан ряд мер по созданию механизма регулирования притока переселенцев).

Буквальный перевод приведенного текста противоречил бы нормам сочетаемости русского языка.

12. **Der Experte macht für die Entwicklung vor allem geringere Lohneinkommen durch Kurzarbeit** (Эксперт объясняет эту ситуацию (рост нелегальной трудовой деятельности) прежде всего сокращением доходов немцев из-за вынужденной неполной занятости на основном месте работы).

Добавления в процессе перевода могут быть вызваны и другими причинами. Одной из них является синтаксическая перестройка структуры предложения при переводе. Это необходимо при переводе приложений, которые в немецком языке встречаются чаще, чем в русском. Например:

13. **Bushs Pläne zur Entwicklung «einsetzbarer» Atomwaffen mit vergleichsweise geringer Sprengkraft schürten — verbunden mit der als «Bush-Doktrin» bekannt gewordenen Philosophie von zulässigen Präventivkriegen — die Ängste vor einem neuen nuklearen Wettrüsten** (Планы Буша по разработке ядерного оружия, обладающего относительно небольшой разрушительной силой, посеяли страх перед новой гонкой вооружений. **Тем более, что эти планы были увязаны в одно целое с теорией допустимости превентивного ядерного удара, известной как «доктрина Буша»**).

Чаще всего добавления вызываются необходимостью дать описательный перевод из-за несовпадений в системах языка, например, при передаче значения сложных слов, характерных для немецкого языка. При переводе таких слов результатом оказывается расширение объема транслята:

14. **Eingliederungsleistungen** — бюджетные ассигнования, выделяемые на оказание помощи иммигрантам в процессе их интеграции в германское общество;

15. **Leistungsgesellschaft** — общество, нацеленное на успех;

16. **das Grundsatzurteil** — решение высшей судебной инстанции о внесении (принципиальных) изменений в действующее право;

17. Zugriffserfolge (der Geheimdienste der USA) — успехи в обнаружении и обезвреживании террористических структур (Аль-Каиды);

18. Kennverhältnisse (Al-Qaida als ein loses Netzwerk von Kennverhältnissen) — отношения, основанные на личном знакомстве или через третье лицо.

Часто подобная операция производится также в случае применения такой переводческой трансформации, как конкретизация недифференцированных понятий. Разновидностью конкретизации можно также считать замену общего (собирательного) понятия его составляющими [Ефимов, 2009, с. 30]:

19. In Bezug auf den Islam werden **die Fronten** offensichtlich härter (Напряженность в отношениях **между мусульманами и немусульманами** растет»).

При переводе примера 19 употреблено также вариантное соответствие, так как прямое регулярное соответствие не узуально в данном контексте.

20. Selbstbedienungsmentalität vieler **Wirtschaftsführer** — эгоистичный менталитет многих **банкиров и топ-менеджеров**.

Встречаются также добавления, вызванные необходимостью употребления дополнительных лексем при трактовке понятия, что требуется для достижения точности передачи термина, употребленного в ИЯ, если слово имеет в ИЯ несколько значений:

21. Die Akzeptanz von Leistung, Unternehmertum und **Selbständigkeit** ist in der Bevölkerung rasant gestiegen (Приятие нацеленности на достижение максимального результата, идеи свободного предпринимательства и **экономической самостоятельности на пути к успеху** стали проявляться (среди населения) существенно ярче).

В примере 21 речь также идет об изменении качества информации. Мы видим здесь смысловое развитие понятия — «использование вместо данного лексического элемента действительности другого, находящегося с первым в отношении неразрывной связи (в данном случае процесс вместо результата) [Ефимов, 2009, с. 28].

Расширение текстовой информации может быть также вызвано деметафоризацией, деидиоматизацией, заменой данной идиомы другой, узуальной. Например:

22. Über-das-Ziel-Hinausschießen — то, что переходит всякие границы, не оправдывается никакими соображениями (букв.: стрельба поверх цели).

Итак, при переводе с немецкого языка на русский текстов, предназначенных для носителей языка перевода, речь чаще всего идет о *расширении текстовой информации*. Необходимость в изменении объема текстовой информации, закладываемой в текст перевода, по сравнению с объемом, содержащимся в исходном тексте, может быть вызвана, прежде всего, несоответствием степени информированности получателей оригинала и транслята о предмете сообщения, то есть разницей в фоновых знаниях [Верещагин, Костомаров, 1975, с. 173]. Недостаточная нейтрализация этого фактора лингвоэтнического барьера, иначе говоря, не восполненная переводчиком нехватка у носителей ПЯ коммуникативно-релевантной информации, может привести к частичному, а порой и полному искажению смысла оригинала. Для нивелирования «преинформационного дифференциала» (Латышев) используются ввод дополнительных лексических единиц в текст перевода.

Источники

- Бархударов Л.С.* Язык и перевод. М.: Международные отношения, 1975.
- Батрак А.В.* Семантическая инвариантность и словообразовательные процессы. Дис. ...канд. филол. наук. М., 1974.
- Батрак А.В.* Цели семантического анализа при переводе // Проблемы лингвистической семантики. Грозный: Изд-во Грозн. ун-та, 1977.
- Болонский процесс и его значение для России: интеграция высшего образования в Европе / под ред. К. Пурсайнена, С. Медведева. М.: РЕЦЭП, 2005.
- Влахов С., Флорин С.* Непереводимое в переводе. М.: М.: Международные отношения, 1986.
- Верещагин Е.М., Костомаров В.Г.* Язык и культура. М.: Русский язык, 1975.
- Ефимов В.С.* Практика перевода с немецкого языка на русский. Лексические и грамматические проблемы / под ред. проф. Ю.В Курносова. М.: Р. Валент, 2009.
- Комиссаров В.Н.* Современное переводоведение. М.: Р. Валент 2011.
- Латышев Л.К.* Курс перевода: эквивалентность перевода и способы ее достижения. М.: Международные отношения, 1981.
- Латышев Л.К.* Технология перевода. М.: НВИ-ТЕЗАУРУС, 2000.
- Швейцер А.Д.* Перевод и лингвистика. М.: Воениздат, 1973.

АВТОРЫ СБОРНИКА

Анашкина Елена Владимировна — доцент кафедры иностранных языков факультета мировой экономики и мировой политики, кандидат филологических наук.

Антонюк Елена Викторовна — доцент кафедры иностранных языков факультета мировой экономики и мировой политики, кандидат филологических наук.

Балашова Виктория Викторовна — старший преподаватель кафедры английского языка факультета экономики.

Барановская Татьяна Артуровна — заведующая кафедрой английского языка факультета экономики, доктор психологических наук, ординарный профессор; директор Центра языковой подготовки НИУ ВШЭ

Баркова Любовь Андреевна — профессор кафедры иностранных языков факультета мировой экономики и мировой политики, кандидат филологических наук.

Бердникова Дарья Владимировна — преподаватель кафедры английского языка при факультете менеджмента.

Буримская Диана Валентиновна — доцент кафедры английского языка при факультете права, кандидат педагогических наук.

Васильева Ирина Модестовна — старший преподаватель общеуниверситетской кафедры французского языка, кандидат филологических наук.

Гайдукова Тамара Михайловна — доцент общеуниверситетской кафедры немецкого языка, кандидат филологических наук.

Галатенко Юлия Николаевна — доцент кафедры иностранных языков факультета мировой экономики и мировой политики, кандидат филологических наук.

Голечкова Татьяна Юрьевна — старший преподаватель кафедры английского языка факультета экономики.

Гордеева Ирина Викторовна — старший преподаватель кафедры иностранных языков факультета мировой экономики и мировой политики.

Давидко Наталья Владиславовна — доцент кафедры иностранных языков факультета мировой экономики и мировой политики, кандидат филологических наук.

Денисова Наталия Евгеньевна — старший преподаватель кафедры иностранных языков факультета мировой экономики и мировой политики.

Жалсанова Жаргалма Баиновна — доцент кафедры немецкого языка, кандидат филологических наук.

Жукова Наталья Владимировна — старший преподаватель общеуниверситетской кафедры французского языка.

Захарова Анна Викторовна — старший преподаватель кафедры английского языка факультета экономики.

Искандерова Алла Федоровна — старший преподаватель общеуниверситетской кафедры французского языка.

Карпина Елена Владимировна — доцент кафедры иностранных языков факультета мировой экономики и мировой политики, кандидат филологических наук.

Катасонова Наталья Владимировна — старший преподаватель кафедры английского языка факультета экономики.

Кашкарова Татьяна Петровна — заместитель заведующего кафедрой, доцент кафедры английского языка на факультете экономики.

Колубелова Вера Андреевна — старший преподаватель кафедры английского языка факультета экономики, преподаватель Центра языковой подготовки НИУ ВШЭ.

Королева Ольга Леонидовна — доцент кафедры иностранных языков Пермского филиала НИУ ВШЭ, кандидат педагогических наук.

Корчагина Татьяна Ивановна — профессор кафедры иностранных языков факультета мировой экономики и мировой политики, кандидат филологических наук, доцент.

Косарева Татьяна Борисовна — доцент кафедры английского языка при факультете права.

Кузьмина Татьяна Александровна — доцент кафедры английского языка факультета экономики, кандидат химических наук.

Кучерова Людмила Николаевна — доцент кафедры английского языка при факультете менеджмента, кандидат филологических наук.

Ласточкина Татьяна Ивановна — заместитель заведующего кафедрой английского языка на факультете экономики, заведующий методическим кабинетом.

Левитская Галина Юрьевна — доцент кафедры английского языка факультета экономики.

Лучинина Екатерина Николаевна — доцент кафедры иностранных языков факультета мировой экономики и мировой политики, кандидат филологических языков.

Лыгаева Мария Александровна — доцент кафедры иностранных языков факультета мировой экономики и мировой политики, кандидат педагогических наук.

Ляпунова Елена Эммануиловна — доцент кафедры английского языка факультета экономики, кандидат филологических наук.

Малинина Ирина Александровна — доцент кафедры иностранных языков Нижегородского филиала НИУ ВШЭ, кандидат педагогических наук.

Мартынова Светлана Викторовна — старший преподаватель общеуниверситетской кафедры французского языка

Марушкина Анастасия Сергеевна — преподаватель кафедры английского языка факультета экономики.

Маслова Светлана Михайловна — старший преподаватель кафедры иностранных языков Пермского филиала НИУ ВШЭ.

Митрофанова Татьяна Александровна — старший преподаватель общеуниверситетской кафедры немецкого языка.

Нагорная Елена Васильевна — доцент кафедры иностранных языков факультета мировой экономики и мировой политики, кандидат филологических наук.

Никитина Ольга Борисовна — доцент кафедры английского языка факультета экономики.

Нистратова Светлана Леонидовна — доцент факультета иностранных языков и литератур Венецианского университета «Ка Фоскари», кандидат филологических наук.

Озолина Мария Николаевна — доцент кафедры грамматики немецкого языка факультета иностранных языков Московского педагогического государственного университета, кандидат филологических наук.

Парамонова Елена Владимировна — старший преподаватель кафедры английского языка при факультете права.

Петрова Елена Юрьевна — доцент кафедры иностранных языков факультета мировой экономики и мировой политики, кандидат филологических наук.

Потошина Ольга Сергеевна — преподаватель общеуниверситетской кафедры французского языка

Прилепская Марина Васильевна — доцент общеуниверситетской кафедры французского языка, кандидат исторических наук.

Принцпалова Ольга Вячеславовна — старший преподаватель кафедры иностранных языков факультета мировой экономики и мировой политики.

Прокопович-Микуцка Елизавета Сергеевна — старший преподаватель кафедры иностранных языков факультета мировой экономики и мировой политики, кандидат филологических наук.

Романченко Юлия Валентиновна — доцент общеуниверситетской кафедры немецкого языка, кандидат филологических наук.

Ряпина Татьяна Викторовна — доцент кафедры иностранных языков факультета мировой экономики и мировой политики, кандидат филологических наук.

Садикова Татьяна Борисовна — старший преподаватель кафедры иностранных языков Пермского филиала НИУ ВШЭ.

Самсонова Ольга Борисовна — старший преподаватель общеуниверситетской кафедры французского языка.

Серов Александр Иванович — доцент кафедры иностранных языков факультета мировой экономики и мировой политики.

Сибирцева Вера Григорьевна — доцент кафедры иностранных языков Нижегородского филиала НИУ ВШЭ, кандидат филологических наук.

Смирнова Ольга Владимировна — старший преподаватель кафедры иностранных языков факультета мировой экономики и мировой политики.

Солдатова Людмила Анатольевна — доцент кафедры иностранных языков факультета мировой экономики и мировой политики, кандидат филологических наук.

Тамбовцева Ольга Борисовна — доцент кафедры английского языка при факультете менеджмента, кандидат филологических наук.

Тарева Елена Генриховна — профессор кафедры иностранных языков факультета мировой экономики и мировой политики, доктор педагогических наук.

Тумаркина Екатерина Семеновна — заместитель заведующего общеуниверситетской кафедрой немецкого языка, доцент.

Ульянова Екатерина Сергеевна — доцент кафедры иностранных языков факультета мировой экономики и мировой политики, кандидат филологических наук.

Успенская Евгения Анатольевна — заведующая общеуниверситетской кафедрой немецкого языка, профессор, кандидат педагогических наук, доцент.

Федотова Наталья Николаевна — преподаватель Центра языковой подготовки НИУ ВШЭ.

Феклистова Людмила Павловна — старший преподаватель общеуниверситетской кафедры немецкого языка .

Филатчева Маргарита Михайловна — старший преподаватель общеуниверситетской кафедры французского языка.

Фролова Ирина Валерьевна — преподаватель кафедры английского языка факультета экономики.

Фролова Наталья Хайдаровна — доцент кафедры иностранных языков Нижегородского филиала НИУ ВШЭ, кандидат педагогических наук.

Халезова Елена Николаевна — доцент кафедры иностранных языков Пермского филиала НИУ ВШЭ.

Хараузова Валерия Витальевна — старший преподаватель общеуниверситетской кафедры французского языка.

Хуснутдинова Лариса Николаевна — старший преподаватель кафедры иностранных языков факультета мировой экономики и мировой политики.

Шарикова Галина Васильевна — доцент общеуниверситетской кафедры французского языка, кандидат педагогических наук.

Шмаль Мери Васильевна — доцент общеуниверситетской кафедры немецкого языка, кандидат педагогических наук.

