



МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ
РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
УДМУРТСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ
ИНСТИТУТ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ И ЛИТЕРАТУРЫ

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ И ПРАКТИЧЕСКИЕ ВОПРОСЫ ЯЗЫКОВОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Материалы региональной
научно-практической конференции
(20-21 февраля 2003 г.)

Ижевск
2003

УДК 81.2я431 + 74.202 я 431
ББК 811.1 (063)
Т338

Редакционная коллегия:

*Д-р пед. наук профессор А.Н. Утехина (гл. редактор);
канд. филол. наук, доцент Т.И. Зеленина; канд. филол.
наук, доцент Н.М. Платоненко; ассистент А.В. Жукова*

Теоретические и практические вопросы языкового образования: Материалы регион. науч.-практ. конф. (20-21 февраля 2003 г.) Посвящается 65-летию профессора А.Н. Утехиной. Ижевск: Изд. дом «Удмуртский университет», 2003. 316 с.

УДК 81.2я431 + 74.202 я 431
ББК 811.1 (063)

© ИИЯЛ – «Иж-Логос», общая редакция, создание оригинал-макета, 2003
© Издательский дом «Удмуртский университет», 2003

СЛОВО О ЮБИЛЯРЕ

(к 65-летию профессора А.Н. Утехиной)

Утехина Алла Николаевна более 40 лет работает в Институте иностранных языков и литературы (ИИЯЛ) Удмуртского государственного университета (ранее факультет романо-германской филологии). Она имеет более 120 публикаций, в том числе монографии, учебники, учебные пособия.

Научно-педагогическая и общественная деятельность профессора А.Н. Утехиной многогранна:

- профессор кафедры немецкой филологии;
- заведующая кафедрой дидактики раннего обучения иностранным и национальным языкам;
- руководитель аспирантов и соискателей (под её руководством защищено 6 кандидатских диссертаций);
- председатель Удмуртского исследовательского центра Поволжского отделения РАО;
- научный руководитель темы "Раннее языковое образование в условиях многоязычия в полиэтническом регионе", утвержденной Президиумом РАО;
- заместитель председателя диссертационного Совета Д 212.275.02. УдГУ по специальности 13.00.01 — общая педагогика, история педагогики и образования;
- оппонент кандидатских и докторских диссертаций;
- научный руководитель Регионального научного центра раннего языкового образования "Иж-Логос" при ИИЯЛ;
- член редколлегии Всероссийского научно-педагогического журнала по раннему обучению иностранным языкам "Класс!" (Ростов н/Д);
- консультант при написании монографий, учебников, учебных пособий и т.д.

Более десяти лет в ИИЯЛ под руководством А.Н. Утехиной исследуются вопросы, касающиеся раннего обучения иностранным языкам. В результате открыта кафедра, создана новая специализация "Обучение иностранному языку в раннем возрасте", которая внесена в реестр специализаций в рамках специальности "Филология". Учебное пособие А.Н. Утехиной "Иностранный язык в дошкольном возрасте: Теория и практика" получило гриф Совета по филологии УМО по классическому

университетскому образованию. Министерством народного образования Удмуртской Республики рекомендованы к внедрению "Интегративная программа "Лингва": Программа развития и обучения детей дошкольного и младшего школьного возраста" и учебное пособие "Веселый немецкий".

В настоящее время в Ижевске, столице Удмуртии, более 50 детских садов приобщают детей к иностранному (английскому), удмуртскому, татарскому, еврейскому языкам. В последние годы совместно с Управлением дошкольного образования и воспитания г. Ижевска под руководством А.Н. Утехиной проведены многочисленные семинары для преподавателей иностранных и национальных языков.

Всероссийская научно-практическая конференция "Раннее языковое образование: состояние и перспективы" (Ижевск, 2001 г.) показала, что научная школа языкового образования профессора А.Н. Утехиной занимает лидирующие позиции в этой области, а разрабатываемые ею дидактические основы обучения иностранным языкам в раннем возрасте, теоретические основы моделирования гуманитарного содержания начального образования и стратегии реализации модели языкового межкультурного образования, проблемы методологии развития языкового образования находят применение в преподавании национальных и иностранных языков не только на раннем этапе, но и в различных возрастных группах.

Профессор А.Н. Утехина награждена почетными грамотами УдГУ, Министерства народного образования Удмуртской Республики и Министерства народного образования Российской Федерации. Она – заслуженный работник народного образования Удмуртской Республики и лауреат премии Городской думы г. Ижевска в номинации "Женщина-ученый".

Зеленина Т.И., директор ИИЯЛ УдГУ,

Платоненко Н.М., зав. кафедрой немецкой филологии

ОГЛАВЛЕНИЕ

<i>А.Н. Утехина</i> СТРАТЕГИЧЕСКИЕ НАПРАВЛЕНИЯ РАЗВИТИЯ СОВРЕМЕННОГО ЯЗЫКОВОГО ОБРАЗОВАНИЯ _____	12
<i>Н.Н. Ажмякова</i> ОТБОР И ДИДАКТИЧЕСКАЯ ОРГАНИЗАЦИЯ АУТЕНТИЧНОГО МАТЕРИАЛА ДЛЯ МЕЖКУЛЬТУРНОГО ВОСПИТАНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ _____	23
<i>Т.И. Белова</i> К ВОПРОСУ О СПЕЦИФИКЕ ОБУЧЕНИЯ ДОШКОЛЬНИКОВ НЕРОДНОМУ ЯЗЫКУ В УСЛОВИЯХ ПОЛИЭТНИЧЕСКОГО РЕГИОНА _____	29
<i>Н.Е. Брим</i> ОСОБЕННОСТИ "Я-КОНЦЕПЦИИ" У ПЕДАГОГОВ ОТКРЫТОЙ СМЕННОЙ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ (пилотажное исследование) _____	34
<i>В.А. Булдаков</i> РЕАЛИЗАЦИЯ ЭЙДОСИМВОЛА В ЯЗЫКОВОМ ЗНАКЕ _____	38
<i>А.Г. Бушмелева</i> ФАКТОРЫ УЧЕБНОЙ УСПЕШНОСТИ СТУДЕНТОВ ПРИ ОБУЧЕНИИ В УСЛОВИЯХ БИЛИНГВАЛЬНОГО И ПОЛИКУЛЬТУРНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА _____	43
<i>В.В. Вартанова</i> ДРАМАТИЗАЦИЯ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ТВОРЧЕСКОЙ АКТИВНОСТИ ЛИЧНОСТИ _____	50
<i>И.К. Войтович</i> ПРИНЦИП НЕПРЕРЫВНОСТИ В СИСТЕМЕ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ЯЗЫКОВОГО ОБРАЗОВАНИЯ _____	58
<i>И.Б. Ворожцова</i> НА ПУТИ К АУТЕНТИЧНОСТИ КОММУНИКАЦИИ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ _____	62
<i>С.Я. Гельберг</i> РЕТРОСПЕКТИВНЫЙ ВЗГЛЯД НА ОБУЧЕНИЕ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ НА ФАКУЛЬТЕТЕ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ УГПИ _____	67
<i>О.А. Глухова</i> ФОРМИРОВАНИЕ МИНИМАЛЬНОГО КОММУНИКАТИВНОГО УРОВНЯ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНИКА _____	70

<i>О.Н. Голубкова</i> КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКАЯ СОСТАВЛЯЮЩАЯ ЯЗЫКОВОГО ОБРАЗОВАНИЯ _____	74
<i>Е.Б. Гусынина</i> ИСТОРИЯ ФОРМИРОВАНИЯ АНГЛИЙСКОГО ФАМИЛЬНОГО СУФФИКСА -S _____	81
<i>А.В. Жукова</i> К ВОПРОСУ ОБ ОСОБЕННОСТЯХ ОРИЕНТИРОВКИ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНИКА НА ФОНЕМАТИЧЕСКУЮ РЕЧЕВУЮ ДЕЙСТВИТЕЛЬНОСТЬ (на материале систематического обучения детей иностранному языку) ____	87
<i>А.Б. Журбина</i> ЯЗЫКОВОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В УСЛОВИЯХ ЗАОЧНОГО ОБУЧЕНИЯ НА СОВРЕМЕННОМ ЭТАПЕ _____	94
<i>А.Н. Загребина</i> ФОРМИРОВАНИЕ ТВОРЧЕСКОЙ ГОТОВНОСТИ КАК АСПЕКТА ЯЗЫКОВОГО ОБУЧЕНИЯ (теоретический обзор) _____	97
<i>Т.И. Зеленина</i> РОМАНО-ГЕРМАНСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ КАК СОСТАВЛЯЮЩАЯ КЛАССИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА _____	104
<i>И.Ю. Калинина</i> ПРОБЛЕМА СОЗДАНИЯ У СТУДЕНТОВ ВНУТРЕННЕЙ ПОТРЕБНОСТИ В ИЗУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ _____	109
<i>Т.Л. Кирилова</i> РАЗВИТИЕ УМЕНИЙ МОНОЛОГИЧЕСКОГО ВЫСКАЗЫВАНИЯ С ПОМОЩЬЮ ВИДЕОТЕКСТА _____	113
<i>О.В. Кожевникова</i> К ВОПРОСУ О РАННЕМ ЯЗЫКОВОМ ОБРАЗОВАНИИ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА (на материале обучения английскому языку группы детского сада) _____	118
<i>О.К. Козлитина</i> ПРОБЛЕМА ИССЛЕДОВАНИЯ ОБРАЗА УСПЕШНОГО И НЕУСПЕШНОГО УЧЕНИКА В СОЗНАНИИ ПЕДАГОГА _____	122
<i>И.А. Колодкина</i> ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МАТЕРИАЛОВ ООН НА ЗАНЯТИЯХ ПО ПРАКТИКЕ ПЕРЕВОДА НА СТАРШИХ КУРСАХ _____	130
<i>Ю.Н. Кочурова</i> ИЗ ИСТОРИИ ЯЗЫКОВЫХ КОНТАКТОВ РОССИИ И ФРАНЦИИ _____	133

<i>Т.А. Краснова</i> ВЛИЯНИЕ ПАРАЛИНГВИЗМОВ НА ЗНАЧЕНИЕ ИНТОНАЦИОННЫХ КОНТУРОВ _____	139
<i>Р.А. Кузнецова, А.Н. Утехина</i> ЛЕКСИЧЕСКИЕ УПРАЖНЕНИЯ ДЛЯ ОБУЧЕНИЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА УДМУРТСКОМУ ЯЗЫКУ КАК НЕРОДНОМУ НА ЭТНОКУЛЬТУРОВЕДЧЕСКОМ МАТЕРИАЛЕ _____	144
<i>Л.К. Мазунова</i> ПИСЬМЕННАЯ РЕЧЬ НА ИНОСТРАННОМ ЯЗЫКЕ КАК ОБЪЕКТ ОБУЧЕНИЯ: РЕТРОСПЕКТИВНЫЙ ВЗГЛЯД _____	152
<i>Л.М. Малых</i> К ВОПРОСУ ОБ ОРГАНИЗАЦИИ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ АУДИТОРНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ В КУРСЕ ИЗУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА _____	157
<i>Н.В. Маханькова</i> ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ КУЛЬТУРА ПРЕПОДАВАТЕЛЯ КАК МЕРА И СПОСОБ ЕГО ТВОРЧЕСКОЙ САМОРЕАЛИЗАЦИИ _____	164
<i>Д.И. Медведева</i> ПРОБЛЕМЫ ПЕРЕДАЧИ ХАРАКТЕРИЗУЮЩИХ ИМЕН ПЕРСОНАЖЕЙ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ПРОИЗВЕДЕНИЯ НА ИНОСТРАННЫЕ ЯЗЫКИ (на материале двух английских и немецкого переводов романа М.А. Булгакова "Мастер и Маргарита") _____	171
<i>Т.С. Медведева</i> АКАДЕМИЧЕСКАЯ МОБИЛЬНОСТЬ И ПРОБЛЕМА МЕЖКУЛЬТУРНОЙ АДАПТАЦИИ (на примере Германии) _____	178
<i>Н.Ю. Милютинская</i> ДИДАКТИЧЕСКОЕ ОСНАЩЕНИЕ ПРОЦЕССА ФОРМИРОВАНИЯ РИТМИКО-ИНТОНАЦИОННОЙ ВЫРАЗИТЕЛЬНОСТИ НА НАЧАЛЬНОЙ СТАДИИ ОБУЧЕНИЯ _____	186
<i>Е.И. Михалёва</i> ЯЗЫК КАК ЭТНОФОРМИРУЮЩИЙ ФАКТОР ЭТНИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ ПОДРАСТАЮЩЕГО ПОКОЛЕНИЯ _____	195
<i>О.В. Нефёдова</i> МУЗЫКАЛЬНАЯ ЛЕКСИКА КАК ОТРАЖЕНИЕ КУЛЬТУРНЫХ СВЯЗЕЙ ЕВРОПЕЙСКИХ СТРАН _____	199
<i>О.Г. Оленчук</i> ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД К ДИДАКТИЧЕСКОЙ ОРГАНИЗАЦИИ ТЕКСТОВ ДЛЯ ЧТЕНИЯ В КУРСЕ ОБУЧЕНИЯ ВТОРОМУ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ _____	203

<i>А.И. Орлова</i> ЭКОЛОГИЯ ЯЗЫКА И СМИ _____	207
<i>Н.М. Платоненко</i> ИНТЕГРАТИВНЫЙ ПОДХОД К СОСТАВЛЕНИЮ УЧЕБНЫХ ПРОГРАММ НА СПЕЦИАЛЬНОМ ЯЗЫКОВОМ ФАКУЛЬТЕТЕ _____	211
<i>Т.В. Попова</i> КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД К ОПРЕДЕЛЕНИЮ СТРУКТУРНО- КОМПОНЕНТНОГО СОСТАВА ДИДАКТИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ УЧИТЕЛЯ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ _____	214
<i>Г.Е. Поторочина</i> ФОРМИРОВАНИЕ ИНТЕРКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ ВУЗА В РАМКАХ ЯЗЫКОВОГО ОБРАЗОВАНИЯ _____	218
<i>Л.Г. Розенфельд</i> ОБРАЗОВАНИЕ И УПОТРЕБЛЕНИЕ ИМЕНИ ДЕЯТЕЛЯ (AGENS, NOMINA AGENTIS) В НЕМЕЦКОМ И УДМУРТСКОМ ЯЗЫКАХ _____	223
<i>О.К. Ролина</i> РОЛЬ СЛОВ-РЕАЛИЙ В ПРОИЗВЕДЕНИЯХ Т. КАПОТЕ И ПРОБЛЕМЫ ИХ ПЕРЕДАЧИ ПРИ ПЕРЕВОДЕ _____	228
<i>Н.И. Садыкова</i> ДИСКУССИЯ КАК ПРИЕМ ФОРМИРОВАНИЯ КРОССКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ В РАМКАХ СПЕЦКУРСА "КОНТРАСТИВНОГО СТРАНОВЕДЕНИЯ" _____	233
<i>Г.Я. Спиридонова</i> ДИДАКТИКА ОБУЧЕНИЯ ТВОРЧЕСКОМУ ЧТЕНИЮ _____	236
<i>К.Ю. Студеникина</i> ЭТНОКУЛЬТУРНЫЕ И ЯЗЫКОВЫЕ ПРОЦЕССЫ В УДМУРТИИ _____	241
<i>Л.В. Сюткина</i> ОСОБЕННОСТИ И УСЛОВИЯ ПРОЯВЛЕНИЯ ЭМПАТИИ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО И МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА _____	247
<i>И.М. Таланова</i> К ВОПРОСУ О ПРЕПОДАВАНИИ ПРАКТИКУМА ПО КУЛЬТУРЕ РЕЧЕВОГО ОБЩЕНИЯ БУДУЩИМ ПЕРЕВОДЧИКАМ (на материале работы со студентами второго курса) _____	253
<i>И.С. Трифонова</i> ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ УСЛОВИЙ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ЦЕННОСТНОГО САМООТНОШЕНИЯ КАК СРЕДСТВА ВОСПИТАНИЯ ЦЕННОСТНОГО ОТНОШЕНИЯ К ДЕТЯМ У БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА _____	259

<i>Г.А. Тронина</i> РОЛЬ ПРАКТИЧЕСКОЙ ГРАММАТИКИ В ОБУЧЕНИИ СТУДЕНТОВ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ _____	265
<i>Г.С. Трофимова</i> РЕЧЕВОЙ ЭТИКЕТ КАК АСПЕКТ ЯЗЫКОВОГО ОБРАЗОВАНИЯ СТУДЕНТОВ ИНОЯЗЫКА _____	269
<i>Л.В. Филиппова</i> НЕКОТОРЫЕ ПРОБЛЕМЫ ОБУЧЕНИЯ ИНОЯЗЫЧНОЙ КУЛЬТУРЕ__	274
<i>Л.И. Хасанова</i> К ВОПРОСУ О ВКЛЮЧЕНИИ РЕГИОНАЛЬНО-ЭТНИЧЕСКОГО КОМПОНЕНТА В СОДЕРЖАНИЕ ЯЗЫКОВОГО ОБРАЗОВАНИЯ _____	278
<i>Г.З. Хворенкова</i> ЭКСПРЕССИВНО-ПРАГМАТИЧЕСКИЕ ФУНКЦИИ РАЗЛИЧНЫХ ТИПОВ ПРЕДЛОЖЕНИЙ В АНГЛИЙСКОЙ НАУЧНОЙ РЕЧИ _____	282
<i>Т.С. Ходырева</i> ЛИНГВОСТРАНОВЕДЧЕСКИЙ АСПЕКТ В ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ ЯЗЫКУ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ НА МАТЕРИАЛЕ ОТЕЧЕСТВЕННЫХ ХУДОЖЕСТВЕННЫХ ФИЛЬМОВ (продвинутый этап) _____	290
<i>А.Е. Шапкин</i> РЕШЕНИЕ ПРОБЛЕМ ПЕРЕВОДА В ДИПЛОМНЫХ ИССЛЕДОВАНИЯХ _____	300
<i>М.В. Широбокова</i> ВКЛЮЧЕНИЕ НАЦИОНАЛЬНО-РЕГИОНАЛЬНОГО КОМПОНЕНТА В СОДЕРЖАНИЕ РАННЕГО ОБРАЗОВАНИЯ _____	303
<i>Н.М. Шутова</i> КУРС ТЕОРИИ И ПРАКТИКИ ПЕРЕВОДА КАК ОСНОВНАЯ СОСТАВЛЯЮЩАЯ ПОДГОТОВКИ ПЕРЕВОДЧИКОВ _____	307
СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ _____	313

А.Н. Утехина

СТРАТЕГИЧЕСКИЕ НАПРАВЛЕНИЯ РАЗВИТИЯ СОВРЕМЕННОГО ЯЗЫКОВОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Педагогическая наука в России открывает все новые горизонты для обновления и развития системы образования в целом и языкового в частности. Учебный предмет "Иностранный язык", будучи интегративным по своей цели обучения и междисциплинарным по своему предметному содержанию, является в настоящее время объектом пересмотра устоявшейся структуры научного знания и воплощением идеи перехода от "предметоцентризма" к образовательной области – языковому образованию. Языковое образование призвано в новом веке сыграть одну из ведущих ролей в расширении образовательного кругозора и поликультурного поля обучаемых в процессе языковой и культурной социализации личности обучаемых, поскольку готовит их к жизни в условиях многонационального, многоязычного, поликультурного мира. Оно приобретает важное значение в процессах развития глобального общения, взаимопонимания и сотрудничества между представителями различных культур, говорящих на разных языках.

В связи с утверждающейся на современном этапе образовательной парадигмой – гуманистической культурологического типа – неизбежно возникают проблемы обновления содержания языкового образования. В первую очередь видится обязательной разработка теоретико-методологических основ проектирования стратегий языкового образования, т.е. определение философских, психолого-педагогических и дидактических аспектов.

Современная философская мысль связывает идею обновления образования с культурной деятельностью, которая понимается как целенаправленное и особым образом организованное приобщение личности к культуре человечества на основе предоставления ей языковыми средствами возможностей глубокого "проживания" культурно-исторических традиций народов – носителей языка.

Методологической основой культурологического подхода к педагогическому образованию выступает концепция культуры М.М. Бахтина – В.С. Библера, в которой сосредоточены социальные, духовные, логические, эмоциональные и нравственные смыслы человеческого бытия, позволяющие определить культуру как антропологический феномен. Поэтому в основу модернизации языкового образования на культурологической основе могут быть положены следующие типы культур:

– объяснительно-исторический, согласно которому культура или цивилизация в широком этнографическом смысле слова слагается в ос-

новном из знаний о языке, верований, искусства, нравственности, обычаев, а также норм и способов поведения, усвоенных человеком как членом общества;

- исторический, в котором акцент ставится на традицию, выступающую в качестве главного культурного фактора и отражающую специфику, номенклатуру и функции языка определенной общности;

- нормативный, суть которого заключается в выделении специфических особенностей культуры, отражающих подчинение человека определенным правилам и нормам, которые связаны с социальной ситуацией и социальными функциями общения и входят в фонд культуры данного этноса.

Культурологический подход как принципиально гуманистическая позиция заставляет по-новому взглянуть на образование, в центре которого человек, чье развитие и жизнедеятельность возможны только на основе полноправного диалога с окружающим миром.

Культурно-гуманистический подход к современной системе образования намечает реализацию следующих направлений в равнопартнерской учебной деятельности:

- обеспечение в культурно-образовательном пространстве возможностей для культурного личностного развития ученика и профессионального становления и самореализации учителя;

- создание образовательной среды для развития культуросозидающей направленности обучающей деятельности учителя и культуротворческой реализации личностного положительного фонда обучаемого в учебном процессе;

- развитие духовных сил, способностей и умений, позволяющих обучаемому овладеть собственными способами учебной деятельности, а учителю – творчески выстраивать стратегии обучения;

- формирование характера и моральной ответственности в ситуациях адаптации обучаемого и обучающего к социальной и духовной сфере.

Как видим, в свете культурологического подхода современное языковое образование рассматривается сквозь призму понятия культуры, т.е. образование есть культурный процесс, осуществляемый в культуросообразной образовательной среде, все компоненты которой наполнены человеческими смыслами и служат человеку, свободно проявляющему свою индивидуальность, а также способность к культурному саморазвитию и самоопределению в мире культурных ценностей.

Именно неразрывная взаимосвязь между человеком и культурой находит свое отражение в образовании через включение в содержание

образования не только научных знаний, но и культуры как целостного развивающегося явления, как системы накопленных знаний, социального опыта, культурных достижений, а дидактическая организация данного содержания предполагает деятельность, направленную на познание мира в процессе активного диалога с ним. Таким образом, главная задача гуманистического образования культурологического типа заключается в развитии способностей личности во всех сферах ее деятельности через приближение к достижениям мировой и отечественной культуры, через овладение системой знаний о природе, обществе, человеке с целью интеграции в мировое пространство.

Рассмотрим, каким образом культурно-гуманистический смысл содержания образования может быть реализован в языковом образовании. Одним из условий успешной реализации идей гуманизации языкового образования является определение методологических основ, относящихся как к общему содержанию языкового образования, так и методологическому статусу компонентов языковых знаний. Методологические знания по сравнению с предметными отличаются несравненно большей обобщенностью и широтой переноса. Методологическая грамотность учителя способствует самостоятельному "открытию" предметных знаний, освоению новых областей теории и практики, рефлексии процессов и результатов обучающей деятельности учителя и учебной деятельности учеников (В.А. Сластёнин).

Исследования показали, что развитие методологии современного языкового образования происходит в направлении антропологизации. В течение последних десятилетий наметился "антропологический поворот" в философии, психологии, педагогике, лингвистике, продиктованный стремлением дать не фрагментарное, а целостное представление о человеке и его индивидуальности. И не в качестве декларативных утверждений (что можно обнаружить в многочисленных педагогических трудах), а на основе определения и создания педагогических условий, обеспечивающих естественное включение отдельного конкретного человека в современный природный и социальный мир, предоставляя ему возможности для внутреннего саморазвития, "культурного социогенеза" (В.П. Зинченко).

Мы выделяем в методологии проектирования языкового образования *антропологически-ценностный компонент*, который предусматривает знание и принятие обучаемого в учебном процессе как субъекта жизнедеятельности, как индивидуальности и как личности.

Антропологически-ценностный компонент методологической культуры учителя иностранного языка ориентирует языковое образование на

человека как величайшую ценность, признание педагогом-филологом закономерностей природного развития обучаемого, отношение к детству и юношеству как самоценному периоду развития человека. Именно это обуславливает отношение к обучаемому как субъекту жизнедеятельности и воспитание его в процессе обучения как активной, свободной, ответственной личности, готовой к деятельности в новых общественно-социальных условиях. Далее, антропологически-ценностный компонент методологии предполагает построение отношения к обучаемому в личностно-ориентированном образовательном пространстве в диалоговом режиме "личность – личность". При этом обучаемый принимается учителем как индивидуальность с его интеллектуальными способностями, потребностями, мотивами, темпераментом.

В рамках антропологически-ценностного компонента методологии гуманистического образования ученые выделяют несколько подходов¹: личностно-ориентированный, деятельностный, культурно-ориентированный, социокультурный, коммуникативно-когнитивный, интегративный и другие. Личностно-ориентированный подход, в основе которого – теоретические положения Л.С. Выготского, С.А. Рубинштейна, Б.Г. Ананьина, А.Н. Леонтьева, получившие развитие в работах современных ученых Е.В. Бондаревской, И.С. Якиманской и других, включает в себя учет индивидуальных особенностей обучаемых, их характерных черт, склонностей и интересов, индивидуальных учебных способов овладения языком. Обучение в соответствии с личностно-ориентированным подходом предполагает:

- самостоятельность обучаемых в учебном процессе, что выражается в определении целей и задач языкового курса, в выборе приемов, которые являются для них предпочтительными;
- опору на имеющиеся знания обучаемых в различных областях и привлечение этих знаний до того, как учитель объяснит новый материал (контекстные знания);
- учет социокультурных особенностей учащихся и их образа жизни, поощрение стремления быть "самим собой";
- учет эмоционального состояния обучаемых, а также их морально-этических и нравственных ценностей;

¹ Подход к определению языкового образования – это реализация ведущей, доминирующей идеи обучения языку в виде определенной стратегии и с помощью того или иного метода обучения. Подход к обучению языку опирается на ведущие методологические положения философии, психолингвистики, педагогики и дидактики.

– формирование учебных умений обучаемых в соответствии с их личностными качествами и направленностью;

– переход от авторитарного стиля преподавания к демократическому, определяющему расширение функций преподавателя как помощника, консультанта, советника.

Личностно-ориентированный подход в обучении языку – это гибкость в определении целей, отбора и организации содержания – использование аутентичного материала, выбор тем для обсуждения с привлечением актуального аудиовизуального материала, в том числе и с помощью сети Интернет. Все это инициирует обучаемых к самостоятельному поиску информации, к активным размышлениям, выводам, обобщениям.

В соответствии с данным подходом разрабатываются и внедряются личностно-ориентированные технологии – диалоговые приемы обучения в индивидуальных, парных и групповых формах взаимодействия, учебное взаимодействие учителя и учащегося по принципу "открытого действия", сущностью которого является продуктивная незавершенность, что обеспечивает пространство возможностей ученика творчески и самостоятельно решать учебные задачи и т. д.

Другая тенденция педагогической теории и практики образования связана с реализацией стратегии *деятельностного подхода* при обучении. Применительно к обучению иностранному языку мы берем за основу психолингвистическую теорию речевой деятельности (Л.С. Выготский, И.А. Зимняя, А.А. Леонтьев), рассматриваем речь как процесс формирования и формулирования мысли средствами языка и определяем обучение языку как последовательность взаимосвязанных фаз речевой деятельности: создание эмоционального настроения на восприятие иноязычной речи для стимулирования потребности в речевом высказывании, включение обучаемых в деятельность с новыми языковыми единицами для появления речевой интенции, создание условий для опосредования мысли во внутренней речи (установление ассоциативных связей и т.д.), моделирование коммуникативных ситуаций для акустико-артикуляционной реализации речи. Знание психолингвистических основ речепорождения позволяет выделить основные этапы процесса обучения неродному языку – создание мотива говорения, необходимость установления связи слова и понятия, внутреннее программирование учащимся высказывания, создание условий для внешней реализации речи (моделирование коммуникативной ситуации).

Важным педагогическим условием деятельностно-ориентированного обучения является использование субъектно-деятельностных техно-

логий (В.А. Сластёнин) – работа над проектами, тренинги, модерация, моделирование учебных ситуаций, дискуссии, пленумы "за" и "против".

Деятельностный подход переводит обучаемого в позицию субъекта познания, учебного труда и общения. Это, в свою очередь, ведет к реализации полисубъектного (диалогического) подхода, который основывается на идее развития творческого потенциала личности в процессе обучения, общения, взаимодействия с другими людьми.

Начиная с 70-х гг. XX в. определился *коммуникативный подход* к обучению языкам в связи с выдвиганием новой цели обучения – овладение языком как средством общения (Е.И. Пассов, И.Л. Бим и др.).

В соответствии с коммуникативным подходом обучение языку учитывает особенности реальной коммуникации, а в основе процесса обучения – модель реального общения, поэтому обучаемый овладевает навыками и умениями выражать ту или иную интенцию и использовать диалогические единства, сгруппированные по коммуникативным намерениям (просьбу, согласие, отказ, приглашение, совет, упрек и т.д.). Общеизвестны основные черты коммуникативного подхода:

- речевая направленность процесса обучения;
- функциональность в отборе и организации материала;
- ситуативность в активизации языкового и речевого материала и организации его тренировки;
- использование аутентичных материалов, к которым относятся языковые формы, типичные для выражения определенной коммуникативной интенции, аутентичные тексты, а также различные средства вербальной и невербальной коммуникации, характерные для носителей языка.

В отечественной методике достаточно разработаны подлинно коммуникативные технологии обучения – условно-речевые упражнения, ситуации, сюжетно-ролевые игры и т.д. Основной целью коммуникативного обучения методисты определили формирование коммуникативной компетенции, включающей такие компоненты как лингвистическая, социолингвистическая, дискурсивная, стратегическая, социокультурная и социальная компетенции.

Но с появлением, развитием и распространением коммуникативного подхода в отечественной и зарубежной методике появилась тенденция недооценивать роль когнитивных процессов при изучении иностранного языка. В отечественной психологии и методике, которые исторически тяготели к изучению когнитивных процессов, *когнитивный подход* означает, что изучение того или иного лингвистического явления должно опираться на умственные процессы и действия, лежащие в

основе понимания и использования этого явления в речи. Усвоение языка согласно когнитивному подходу происходит осознанно в процессе сопоставления языковых данных родного и изучаемого языков на аудитивном, семантическом и прагматическом уровнях.

Поскольку когнитивный подход не исключает необходимости обучать общению, но при этом не обходит вниманием интеллектуальное развитие обучаемого, достигаемое через осознанное овладение системой иностранного языка, сейчас принято говорить о *коммуникативно-когнитивном подходе* (М.З. Биболетова, С.Ф. Шатилов). При таком подходе обучение общению идет через овладение законами функционирования языка. Языковые знания и навыки усваиваются осознанно, с опорой на объяснение, правила и последующую тренировку. Обучение грамматике происходит с активной опорой на знание обучаемым теории родного языка, т.е. с опорой на сопоставление, группировку, сравнение, обобщение и т.п. Перевод используется как один из центральных приемов обучения. Разрабатываются познавательные и лингвистические игры. Происходит осознание содержания на социальном уровне – что говорится и какую функцию несет высказывание. Учитель создает условия для осознания учащимися собственного способа учения – как он учится, какие приемы использует, оценка их эффективности, а также самооценка уровня владения языком, т.е. уделяется внимание саморефлексии.

Современная образовательная система нацелена на осмысление обучаемым обобщенного, целостного представления о мире путем введения обучаемого в пространство мировой и отечественной культуры в ходе практической "интериоризации" культурного опыта поколений в его духовный мир с целью формирования личностной культуры как способа самореализации человека (В.А. Сластёнин). Этим обусловлен следующий концептуальный подход к языковому образованию – *культурно-ориентированный*. В основе определения культурно-ориентированного подхода в языковом образовании находятся: культурно-историческая концепция развития личности Л.С. Выготского, согласно которой человека развивают существующие в культуре способы взаимодействия с действительностью через освоение обучаемым определенных достижений культуры; положения Ю.М. Лотмана, К.Н. Поливановой о существовании связи между особыми типами воспроизводства культуры в разных возрастных периодах и соответствующими способами организации процесса обучения; положения В. Леопольда и Э. Оксаара об усвоении языка как научении культуре.

Системообразующим фактором проектирования культурно-ориентированного языкового образования является культурологическая основа, предопределяющая ведущую роль культурного компонента. Реализации данного подхода способствуют педагогические и дидактические условия – насыщение учебного процесса культурно и исторически значимым содержанием, организация учебной деятельности по усвоению языка в контексте культуры, включение в содержание обучения языкового, речевого, литературного, страноведческого, этнографического и музыкального учебного материала. Реализация культуронесущего содержания осуществляется в процессе использования таких культуротворческих технологий как драматизация, сюжетно-ролевые игры, декламация, кукольные представления, написание сценариев для постановки, разыгрывание сенок с помощью пантомимы и др.

Если в последние десятилетия прошлого века процесс обучения иностранным языкам был ориентирован на обучаемых как на участников коммуникации, то в настоящее время процесс обучения ориентируется на обучаемых как на носителей определенной национальной культуры, в основе которой находятся базовые общечеловеческие ценности, что ориентирует подрастающее поколение на изучение ценностей культуры своей страны и страны изучаемого языка, на сопоставительный анализ культурных различий и одновременно на поиск универсалий, общечеловеческих ценностей в различных культурах, а это содействует формированию толерантного сознания и переходу к диалогу как доминирующей форме коммуникации между поколениями и субкультурами.

Это существенно повлияло на расширение функций языкового образования в плане подготовки обучаемых к устному и письменному общению с носителями конкретного языка в реальной жизненной ситуации, в связи с чем был обозначен *социокультурный подход* (В.В. Сафонова, В.П. Фурманова и др.), который предполагает обучение:

- адекватной интерпретации национально-культурной, этнической и социально-стратификационной информации;
- корректному употреблению лингвострановедчески и социокультурно маркированной лексики;
- речевому поведению коммуникантов с использованием речевого этикета;
- умению соотнести известные явления другой культуры с подобными явлениями родной культуры.

Социокультурный подход к языковому образованию предопределяет:

– иноязычное коммуникативное развитие обучаемых в единстве с их когнитивным и эмоционально-эстетическим развитием;

– обучение языку (национальному, неродному, иностранному) в контексте диалога культур и цивилизаций с опорой на функционально-адекватные иноязычные аутентичные материалы и с учетом возрастных интересов и потребностей обучаемых в межкультурном общении.

Реализации социокультурного языкового содержания способствуют культуроведчески-ориентированные технологии (В.В. Сафонова), предполагающие коммуникативно-познавательные задания, познавательно-поисковые, культуроведческие задания, культуроведчески ориентированные ролевые игры, дискуссии, проекты и др.

Происходящее в последнее время взаимопроникновение традиционных научных дисциплин требует создания интегративных программ, обучение по которым способно формировать целостное восприятие мира обучаемым и себя как активной личности в нем.

Следующее концептуальное положение, определяющее современные стратегии обучения языкам (родному/неродному, иностранным) – *интегративный подход* к отбору и организации содержания языковых и гуманитарных дисциплин для построения образовательного пространства. Очевидна целесообразность создания единой дидактической системы, которая объединяет обучение родному и неродному языкам не только для решения коммуникативных целей, но и для формирования аналитических форм мышления на материале двух языков, развития умений сознательного, творческого анализа языкового материала, приобщения детей к родной и "чужой" культуре. Так, например, интеграция обучения языкам в раннем возрасте обусловлена:

– внутренним сходством языков, относящихся к одному классу процессов речевого развития: концепция лингвистики языкового существования (Б.М. Гаспаров), взгляды лингвистов на природу языка как универсального символического средства обучения и развития (А.Н. Леонтьев, Л.В. Щерба);

– отношениями взаимодействия в процессе их усвоения – обучение иностранному языку опирается на знание родного;

– положением об овладении неродным языком как условии продвижения родной речи обучаемого на высшую ступень осознания языковых форм, обобщения языковых явлений (Л.С. Выготский).

Сосуществование родного/неродного и иностранного языков по принципу дополнительности в едином процессе речевого развития обучаемого становится основой для создания единого многоязычного поликультурного пространства. В настоящее время происходит включение

иностранного языка в учебный план начальной школы, в связи с чем идут интенсивные разработки содержания, технологий, средств обучения детей раннего возраста. Нашей научной школой разработаны, апробированы и внедряются в учебный процесс теоретические и практические основы раннего обучения иностранным и национальным языкам (А.Н. Утехина, Т.И. Белова, Р.А. Кузнецова, Т.В. Попова, Г.Е. Поторочина и др.). Предложенный нами интегративный подход к структурированию содержания раннего языкового образования базируется на положениях педагогической антропологии – следовать естественному пути познания ребенком окружающего мира. Под преподаванием на интегративной основе мы понимаем взаимосвязанное преподавание нескольких предметов вокруг одного, в нашем случае иностранного, который является "запускным механизмом". При выборе других предметов мы руководствуемся необходимостью принятия во внимание основных потребностей ребенка – ручное творчество, уроки общения, русская словесность, музыкальные забавы. Все эти интегрированные дисциплины способствуют более глубокому и длительному усвоению ребенком лингвистического, страноведческого и социокультурного материала. Раннее приобщение к иностранному языку и культуре дает возможность увлекательного проникновения в культуру страны изучаемого языка, что способствует приобретению новых форм миропонимания и воспитания гуманистической направленности личности ребенка.

Длительная экспериментальная и научно-исследовательская работа, проводимая на кафедре раннего обучения иностранным и национальным языкам ИИЯЛ, позволяет заключить, что концепция проектирования стратегии языкового образования обусловлена философским, общенаучным и технологическим уровнями методологии и теории развития гуманистических образовательных систем и исходных теоретических положений педагогической антропологии.

Опираясь на методологию проектирования содержания языкового образования как многоуровневой системы, единство и взаимосвязь содержания на всех уровнях его формирования и реализации, мы разработали требования к отбору и организации содержания языкового образования на современном этапе:

- осознание значимости глобальных мировых общечеловеческих ценностей, специфическим образом спроецированных в сферу профессионально-педагогической деятельности;

- органичная связь содержания языковой подготовки обучаемых с социокультурной, что предполагает лингвистическую, социолингвистическую, социокультурную, дидактическую подготовку;

– изучение культурного своеобразия регионов и включение регионально-культурного компонента в содержание обучения с целью формирования региональной политики межкультурного и языкового образования молодежи;

– выделение междисциплинарного минимума культуроведческих понятий, способствующего социокультурному анализу образцов культуры, интерпретации фактов, явлений и событий культур в странах изучаемых языков, современных направлений развития мировой культуры;

– определение оптимального баланса между национальным, региональным и международным аспектами коммуникативного и культуроведческого языкового образования;

– разработка общих подходов к определению содержания и организации контроля комплексных языковых и социокультурных умений в устной и письменной речи на родном/неродном и иностранном языках;

– использование адекватных форм и технологий текущего и итогового контроля с учетом психофизиологических и интеллектуальных особенностей обучаемых начальной, средней и старшей ступени с целью формирования национальной экзаменационной системы.

В заключение считаем необходимым добавить, что современная система языкового образования может стать решающим фактором социально-культурного развития общества, однако необходимо использовать весь доступный потенциал обучаемого как индивида, субъекта различных видов активности, личности, индивидуальности, другими словами, потенциал обучаемого как целостного человека.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Биболетова М.З. Реализация коммуникативно-когнитивного подхода к обучению английскому языку // Обучение английскому языку в российских школах. М.: Титул, 2001. С. 62-67.

2. Бим И.Л. Языковой плюрализм – веление времени // Обучение английскому языку в российских школах. М.: Титул, 2001. С. 35-40.

3. Выготский Л.С. Мышление и речь // Собр. соч. Т. 2. М.: Педагогика, 1982. С. 3-360.

4. Гаспаров Б.М. Язык, память, образ: Лингвистика языкового существования. М.: Новое литературное обозрение, 1996. 352 с.

5. Леонтьев А.А. Основы психолингвистики. М.: Смысл, 1997. С. 84-126.

6. Пассов Е.И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению. М.: Просвещение, 1985. 206 с.

7. Сафонова В.В. Языковая педагогика и современные проблемы языкового образования // Языковое образование в национально-культурном наследии России. М., 2001. С. 5-9.

8. Слостёнин В.А. Методологическая культура учителя. В кн.: Слостёнин. М.: Магистр-пресс, 2000. С. 385-388.

9. Утехина А.Н. Теоретико-методологические основы моделирования гуманитарного содержания начального образования: Автореф. дис. ... д-ра пед. наук. Ижевск, 2000. 38 с.

10. Фурманова В.П. Языковое образование в поликультурной среде // Языковое образование в национально-культурном наследии России. М., 2001. С. 14-16.

Н.Н. Ажмякова

ОТБОР И ДИДАКТИЧЕСКАЯ ОРГАНИЗАЦИЯ АУТЕНТИЧНОГО МАТЕРИАЛА ДЛЯ МЕЖКУЛЬТУРНОГО ВОСПИТАНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Изменения, произошедшие в нашей стране за последние годы, значительно раздвинули горизонты отечественного образования, серьезно повлияли на его цели, содержание и функции. В современных условиях образовательным учреждениям приходится все более полно брать на себя функции культуропреимственности и культуротворчества, обеспечивающие идентификацию и самореализацию личности в процессе знакомства с поликультурным пространством мира и освоения способов межличностного и межкультурного взаимодействия. Обеспечение культурной самореализации личности требует от школы включения культурологических аспектов как в содержание обучения, так и в содержание воспитательного процесса. Основное направление образования – "качественно новый процесс обучения (социальные формы всестороннего воспитания и развития) и просвещения – приобщение к человеческой культуре" [4. С. 78].

Особую роль в процессе адаптации личности к социокультурному многообразию мира играют иностранные языки. Как каждый предмет открывает ребенку доступ к определенной части накопленного человечеством культурного фонда, так и процесс овладения иностранным языком дает возможность приобщения к иноязычной культуре [2]. Освоение иноязычной культуры предполагает приобретение знаний о различных областях жизни страны изучаемого языка, воспитание заинтересованного и толерантного отношения к стране и ее народу, развитие умений межкультурного общения и формирование мотивации к дальнейшему овладению языком [1]. Таким образом, культурологический подход к языковому образованию заключается в тесной взаимосвязи коммуникативно-ориентированного обучения иностранному языку с интенсивным использованием его как инструмента познания мировой культуры, национальных культур народов стран изучаемых языков и их отра-

жения в образе и стиле жизни людей, духовного наследия народов и способа достижения межкультурного понимания [3. С. 4].

Реализация процесса межкультурного воспитания школьников требует учета положений культурологического, гуманистического, коммуникативно-деятельностного подходов к образованию и ориентации на общепедагогические принципы – культурно-ориентированный, лично-ориентированный, деятельностно-ориентированный, принцип природосообразности. В связи с этим, современные принципы обучения иностранным языкам выглядят следующим образом:

- обучение иностранному языку в контексте диалога культур и цивилизаций;
- иноязычное коммуникативное развитие школьников в единстве с их когнитивным и эмоционально-эстетическим развитием;
- опора на функционально-адекватные иноязычные аутентичные материалы;
- взаимосвязанное обучение основным видам речевой деятельности;
- учет возрастных интересов и потребностей обучаемых в межкультурном общении;
- интенсификация учебного иноязычного общения;
- обеспечение дидактических условий для самообразования школьников при изучении иностранного языка.

В связи с необходимостью построения дидактической структуры процесса межкультурного воспитания младших школьников были выделены следующие частно-методические принципы обучения иностранному языку на основе диалога родной и иноязычной культуры:

- *принцип лично-ориентированного обучения и общения в условиях группового взаимодействия* (гуманизация отношений между субъектами образовательного пространства, интеграция групповых форм и лично-ориентированных методов обучения, направленных на формирование умений межличностного взаимодействия в учебном диалоге);

- *принцип интеграции в обучении* (взаимодействие и взаимопроникновение культур и систем родного и иностранного языков с целью создания условий для речевого развития, интеграция школьных предметов, дополнительного образования и личного опыта обучаемых для установления связи между житейскими знаниями и аудиторной работой и удовлетворения познавательных интересов в любой из сфер деятельности);

- принцип развития речемыслительной активности и самостоятельности учащихся в овладении иноязычной культурой на основе ситуаций как системы взаимоотношений (обучение иностранному языку параллельно с формированием мыслительных процессов в условиях интегративной динамической системы социально-статусных, ролевых, деятельностных и нравственных взаимоотношений);

- принцип взаимосвязи сенсорного, интеллектуального и речевого развития ребенка (совокупность эмоционального переживания, моторного действия и работы речевых органов в процессе развития способности к осознанному творческому освоению окружающего мира).

Основная цель языкового образования на младшей ступени обучения – личностное развитие ребенка [2; 5] – требует решения следующих задач в контексте межкультурного воспитания и развития младшего школьника:

- 1) развитие психических функций, связанных с речевыми процессами (восприятия, памяти, мышления);

- 2) развитие и совершенствование коммуникативных навыков и умений в групповом взаимодействии и развитие релевантных личностных качеств ученика (эмоциональных, творческих, социальных, когнитивных и речевых);

- 3) формирование элементарного коммуникативного уровня на иностранном языке;

- 4) формирование культурной идентификации ребенка (осознание себя как носителя определенной национальной культуры);

- 5) формирование толерантного сознания ребенка (отказ от эго- и этноцентричной позиции при столкновении с различиями как на межличностном, так и на межкультурном уровне, воспитание личности, способной к восприятию различных культур на основе равноправных, равноценных конструктивных отношений);

- 6) познание иноязычной культуры и корреспондирующих элементов родной культуры, усвоение общечеловеческих ценностей;

- 7) формирование положительного восприятия и отношения к культуре страны изучаемого языка и ее народу;

- 8) формирование интереса и мотивации к дальнейшему изучению иностранного языка и самостоятельному овладению иноязычной культурой;

Достижение подобного результата требует создания дидактической системы интеркультурного языкового образования, реализующего взаимодействие процессов обучения, воспитания и развития личности в культурном и образовательном пространствах. В целях реализации дан-

ной идеи видится целесообразным создание методики обучения иностранному языку с учетом всех выполняемых им функций, которая способствовала бы как решению коммуникативных задач, так и формированию аналитических форм мышления на материале изучения родного и иностранного языка, развитию умений сознательного творческого анализа языковых явлений, развитию умения языкового обобщения, а также приобщению детей к родной и иноязычной культуре, построению картины мира с помощью языка. Для этого важно понять язык не только как систему знаков, свод грамматических правил и синтаксических конструкций, но и как элемент национальной культуры, отражающий ее и, одновременно, позволяющий проникнуть в ее глубины.

В соответствии с этим были выделены следующие требования к отбору содержания обучения иностранному языку на основе диалога культур:

- культуроведческое наполнение (включение образцов детской культуры страны изучаемого языка: детский фольклор, современная детская художественная литература, а также культуроведчески-ориентированные познавательные тексты, отражающие изучаемые аспекты иноязычной культуры);

- воспитательная ценность (возможности отобранного дидактического материала в межкультурном воспитании и развитии младших школьников средствами иностранного языка: воспитание эмоциональных, творческих, социальных, когнитивных, речевых личностных качеств, положительного отношения к стране изучаемого языка и ее представителям);

- тематическая маркированность (соответствие материала тематическим блокам, представляющим педагогически адаптированную систему знаний о мире, нацеленную на формирование целостного представления ребенка об окружающей действительности и о месте в ней человека);

- соответствие жизненному и речевому опыту учащихся;

- соответствие интересам ребенка и создание условий для развития новых интересов и мотивации к дальнейшему изучению иностранного языка;

- дополняемость (соотнесенность с подобным элементом культуры своей страны);

- диалогичность текста ("открытость" для интерпретирующего его осмысления, возможность использования текста как источника инфор-

мации и проблем для обсуждения, создания коммуникативных ситуаций).

Учитывая перечисленные требования, было создано методическое пособие (книга для учителя) для работы с детьми младшего школьного возраста "Диалог культур в обучении иностранному языку". Пособие содержит 4 тематических блока, включающих культурологически-ориентированный аутентичный дидактический материал и различные виды заданий, направленных на межкультурное воспитание и развитие младших школьников в процессе обучения английскому языку на основе диалога отечественной и иноязычной культур.

Язык усваивается детьми как средство общения, поэтому основной путь к овладению иностранным языком – коммуникативный. Обеспечить создание коммуникативной мотивации у детей можно, предъявив в начале урока или перед выполнением какого-либо вида работы специально разработанный вид внешней наглядности [4]. Средством создания коммуникативной мотивации, то есть инициативного участия ученика в общении как на уроке, так и вне его в нашем пособии служат специально отобранные аутентичные материалы. Чем интереснее содержание мыслительной деятельности детей, тем интенсивнее потребность в его выражении [4. С. 114], поэтому особое значение при создании методического пособия придавалось разнообразию сюжетно-композиционного построения занятий, отбору материала, вызывающего интерес у детей и активизирующего мыслительные процессы.

Каждый тематический блок начинается и развивается вокруг одной сказки на английском языке, которая служит своего рода "запускным механизмом" в построении дальнейшей работы. Народные сказки – огромный и очень важный пласт фольклора. Наряду с лучшими литературными произведениями они создают базу национального, эстетического, нравственного воспитания читателей. Сказки на русском и иностранном языках, описывают различные аспекты национальной психологии, национального характера, систем и ценностей народа. Информация в подобных произведениях представлена в наиболее доступной для понимания форме, к тому же, сказочный мир хорошо знаком, интересен и понятен младшему школьнику.

Английские сказки дополнены аутентичными материалами, развивающими тематику различных моментов сказки. Эти материалы представлены песнями, стихами, пальчиковыми играми, народными пословицами и поговорками, тематически маркированными текстами на английском языке. Отобранные тексты представляют интересный сюжетный материал, обогащают словарный запас учащихся, обладают потен-

циалом создания коммуникативной ситуации, предоставляют возможность для игровой организации обучения (лексические, грамматические, ролевые, театрализованные игры). Это вариативный компонент содержания данного пособия. В зависимости от области возникших интересов, личностных особенностей учащихся, их жизненного опыта, специфики учебного заведения, данные тексты могут быть заменены на иной материал, раскрывающий те же или иные смысловые аспекты сказки.

Детская литература – неотъемлемая часть общей культуры народа. Важное культуроведческое значение зарубежной детской литературы состоит в том, что знакомство с ней русских школьников ведет к постижению ими глубины народного духа, образа жизни народа, говорящего на английском языке, формирует способность участвовать в опосредованном сказкой "диалоге культур". Таким образом, культуроведчески ориентированные аутентичные художественные тексты, дополненные тематически маркированными аутентичными иноязычными текстами, взятыми из различных источников, открывают нашим детям доступ к культуре народов, говорящих на английском языке.

Воспитание и развитие личности возможно лишь в деятельности, основанной на принципах сотрудничества, которые заключаются в диалогичности взаимодействия субъектов образовательного процесса. На практике это требует отбора определенных методов, приемов, форм организации образовательного процесса. Аутентичный дидактический материал должен сочетаться с комплексом специально разработанных упражнений, отобранных с учетом целей, задач и принципов межкультурного языкового образования. Особое значение в этом контексте приобретают коммуникативно-познавательные, познавательно-поисковые культуроведческие задания и культуроведчески ориентированные ролевые игры.

В пособии представлены следующие виды заданий в логике диалогического подхода к учебно-воспитательному процессу:

- прогнозирование смыслового содержания;
- логический анализ информации (мнений, точек зрения);
- критическое восприятие информации;
- интерпретация информации;
- сравнение, сопоставление точек зрения, фактов;
- выражение собственной точки зрения;
- обсуждение проблемы;
- эффективное слушание собеседника;
- выражение оценочных суждений (в т.ч. самооценка).

Обучение речевой деятельности предполагает совместную учебно-познавательную деятельность группы детей под руководством учителя. Поэтому особое значение в предлагаемой методике приобретает организация различных форм взаимодействия между субъектами образовательного процесса (учитель-группа, учитель-ученик, ученик-группа, ученик-ученик и т.д.). Для своего развития человеку необходимо понимание самого себя, как члена определенного культурного сообщества, что возможно лишь в процессе общения и взаимодействия с другими людьми.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Никитенко З.М., Осиянова О.М. К проблеме выделения культурного компонента в содержании обучения английскому языку в начальной школе // ИЯШ. 1993. № 3.
2. Пассов Е.И. Ситуация, тема, социальный контакт // Методика и психология обучения иностранным языкам / Под ред. А.А. Леонтьева. М., 1991. С. 162.
3. Сафонова В.В. Иностранный язык в двуязычном образовании российских школьников (в школах с углубленным изучением иностранных языков) // ИЯШ. 1997. № 1. С. 2-7.
4. Утехина А.Н. Иностранный язык в дошкольном возрасте: теория и практика. Ижевск: Изд. дом "Удмуртский университет", 2000. 247 с.
5. Утехина А.Н. Теоретико-методологические основы моделирования гуманитарного содержания начального образования: Дис. ... д-ра пед. наук. Ижевск, 2000. 620 с.

Т.И. Белова

К ВОПРОСУ О СПЕЦИФИКЕ ОБУЧЕНИЯ ДОШКОЛЬНИКОВ НЕРОДНОМУ ЯЗЫКУ В УСЛОВИЯХ ПОЛИЭТНИЧЕСКОГО РЕГИОНА

Раннее обучение неродному языку¹ как педагогическое явление к настоящему времени перестало носить исключительно "экспериментальный" характер. На современном этапе развития педагогики, психологии и методики можно говорить о наличии собственно концепции раннего обучения языкам и реализующих ее программ и методик обучения (работы И.Л. Бим, Н.Д. Гальсковой, Е.И. Негневицкой, А.Н. Утехиной и др.). Методическая наука, глубоко и весьма подробно изучив возрастные психические особенности дошкольников в связи с задачей

¹ Под ранним обучением в настоящей статье подразумевается дошкольное обучение. Под неродным языком понимается как иностранный язык (язык другого государства), так и второй (один из языков народов России, распространенный в данном регионе).

обучения их иностранному языку, все больше внимания уделяет специфике экстрадидактических условий, в которых осуществляется процесс обучения языку.

Одним из таких внешних условий является этническая и языковая специфика отдельно взятого региона – его полиэтничный и, соответственно, многоязычный состав. Сейчас было бы преждевременно говорить о том, что специфика обучения неродному (второму или иностранному) языку в многоязычном полиэтническом регионе является предметом научного анализа. Пока мы вправе говорить о том, что эта проблема обсуждается в теоретическом и прагматическом аспектах, а также ведутся наблюдения и фиксация отдельных фактов в реальной практике обучения.

Однако, такой "ориентировочный" этап в постановке и решении научной проблемы позволяет нам высказать несколько предположений, касающихся дидактических условий построения содержания и организации дошкольного обучения неродному языку в условиях многоязычного региона.

Во-первых, будучи новой для Удмуртии, заявленная проблема не является уникальной в своем проявлении и путях решения. Примером может послужить Швейцария с ее изначальным многоязычием на уровне государственных языков, да и вся современная Единая Европа, где проблема обучения нескольким иностранным языкам стран-соседей весьма актуальна.

Во-вторых, в отечественной дошкольной методике существует программа обучения иностранному языку детей дошкольного возраста, которая легла в основу эксперимента по созданию российско-французского детского сада на базе московского детского сада № 732. Цель обучения, согласно этой программе – "знакомство с культурой другой страны через овладение языком этой культуры" [4].

Таким образом, содержание обучения языку: игры, стихотворения, песни и другие устные жанры – становится средством "научения" общению. Роль родного языка – русского для русских детей, французского для французских – представляется скорее "дипломатической" (по типу общения в многоязычных государствах, например, в Швейцарии) – когда в ситуации общения удерживается общий смысл, осуществляется взаимопонимание в условиях говорения на разных языках [2].

Специфика условий организации такого обучения состоит в присутствии "живых носителей языка" с обеих сторон, которое являет собой естественное основание для возникновения процесса обучения язы-

ку / овладения языком и, следовательно, снимает вопрос о поисках "искусственной" мотивации детей дошкольного возраста.

Создатели экспериментальной программы также отвергают "путь механического заучивания готовых речевых образцов" [4] и стремятся к формированию у детей "умения создавать собственные высказывания, а, значит, и понимания их структуры, входящих в нее элементов" [4].

Формы организации обучения языку включают в себя традиционные речевые занятия, а также связанные с изучением языка занятия музыкой и изобразительным творчеством, игры и прогулки, в ходе которых "проговаривается" коммуникативно-речевой минимум, освоенный на языковых занятиях.

Способ организации процесса обучения языку путем создания естественного языкового пространства, когда преподавателем языка и партнерами по общению являются непосредственно носители языка, и, как следствие, возникает и поддерживается естественная мотивация общения на иностранном языке, наиболее близок европейскому (в частности, французскому) взгляду на проблему организации обучения языку в раннем возрасте [5; 6].

В свою очередь, Севрский центр педагогических исследований (Франция) отмечает следующие рекомендации Совета Европы по организации обучения иностранным языкам:

- обучение живым иностранным языкам должно начинаться как можно раньше – детский сад, начальная школа;
- все школы должны быть двуязычными;
- изучение иностранной речи – задача более важная, нежели изучение грамматики;
- преподавателями иностранного языка должны быть носители этого языка;
- продолжительные периоды обучения нужно заменять на более краткие: интенсивные, каникулярные, выездные (за границей);
- домашние задания не должны иметь "тренировочного" характера;
- новые технологии обучения должны обеспечивать аутентичные ситуации общения по преодолению языкового барьера.

Из этого следует, что целью современного обучения иностранным языкам является не достижение лучших результатов, а подготовка к жизни в едином многоязычном обществе [3].

Таким образом, в нашем распоряжении уже есть методические рекомендации по организации обучения неродному языку. Однако было бы любопытно проанализировать их с точки зрения специфики реаль-

ных условий "нашего" многоязычия и найти точки пересечения и расхождения с европейской моделью, а также рассмотреть проблемы разного рода, которые уже возникли или могут возникнуть в ходе реализации данных методических указаний.

Первое положение о том, что *обучение живым иностранным языкам должно начинаться как можно раньше – детский сад, начальная школа* находит отражение в нашей педагогической практике. Преподавание иностранного языка, наряду с удмуртским и татарским, присутствует в наших детских дошкольных учреждениях и средних школах (в виде специальных групп, классов, кружков, факультативов и т.п.). Однако преподавание каждого отдельного языка представляет собой изолированную замкнутую систему (различаясь по целям, содержанию и средствам обучения), вследствие чего не выстраивается картина многоязычия как существования в языковом пространстве [1]. Создание же интегрированной системы обучения нескольким неродным (например, второму и иностранному) языкам может стать перспективной задачей для ученых и практиков в области методики преподавания иностранных языков.

Второе положение о том, что *все школы должны быть двуязычными* в реальных педагогических условиях нашей республики не представляется "реализуемым" на сегодняшний день. Однако, элементы "учебного двуязычия" уже встречаются в школах с углубленным изучением иностранного языка (отдельные предметы ведутся там частично на иностранных языках).

Третье положение о том, что *изучение иностранной речи – задача более важная, нежели изучение грамматики*, является безусловно важным для понимания специфики массового обучения второму языку (в отличие от специального филологического изучения иностранного языка), поскольку цель изучения второго языка в многоязычном регионе – прежде всего расширение возможностей общения и культурного обмена между людьми с разными родными языками.

Четвертое положение о том, что *преподавателями иностранного языка должны быть носители языка*, на наш взгляд, требует уточнения. В многоязычном регионе, бесспорно, нет недостатка в носителях второго языка, однако быть носителем языка недостаточно для того, чтобы его преподавать. Компетентность в области лингвистики, возрастной психологии и методики обучения нельзя не считать приоритетными по отношению к "аутентичности", если речь идет о раннем обучении. Сложность процессов взаимодействия родного и изучаемого языка заставляет с большой ответственностью относиться к включению ино-

странного языка в процесс языкового обучения, а, следовательно, и речевого развития ребенка. Отсюда возникает необходимость в подготовке преподавателей для дошкольных учреждений из числа носителей языка.

Пятое положение о том, что *продолжительные периоды обучения нужно заменять на более краткие: интенсивные, каникулярные, выездные (за границей)*, применительно к условиям многоязычного региона можно считать реализованным, поскольку доступ в языковую среду второго языка не ограничен.

Шестое и седьмое положения о том, что *домашние задания не должны иметь "тренировочного" характера, а новые технологии обучения должны обеспечивать аутентичные ситуации общения по преодолению языкового барьера*, являются взаимосвязанными. В условиях единойязычия их реализация представляется проблематичной: в таких условиях домашние задания неизбежно носят тренировочный "условно-речевой характер", тогда как в условиях многоязычия естественная языковая среда позволяет применять знания, совершенствовать умения и навыки в живом процессе общения.

Таким образом, наличие общих методических ориентиров и опор, а также благоприятные экстрадидактические условия позволяют нам сделать благоприятный прогноз в отношении разработки проблемы дошкольного обучения неродному (второму или иностранному) языку в полиэтничном регионе как в теоретическом, так и прагматическом аспектах.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Гаспаров Б.М. Язык, память, образ. Лингвистика языкового существования. М.: Новое литературное обозрение, 1996. 352 с.
2. Гросжан М. Швейцария: мозаика культур: немецких, латинских и... // Новые ценности образования: Культурные модели школ. М.: Инноватор-Bennett College, 1997. Вып. 6. С. 57-65.
3. Пономарева В. Языковая политика в московских школах // Класс! 1993. № 1. С. 6.
4. Родина Н. Двужычие в детском саду // Класс! 1993. № 1. С. 15.
5. L'enseignement primaire et secondaire en France / Ed. Coopération Technique Française: Ambassade de France à Moscou, Ministère des Affaires Etrangères, 1994. 158 p.
6. Le système éducatif en France et son administration / Ed. Coopération Technique Française, Ambassade de France à Moscou, 1993. 140 p.

Н.Е. Брим

ОСОБЕННОСТИ "Я-КОНЦЕПЦИИ" У ПЕДАГОГОВ ОТКРЫТОЙ СМЕННОЙ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ

(пилотажное исследование)

За последние тридцать с лишним лет проводились разнообразные исследования по изучению "Я-концепции" детей и взрослых, в том числе роли "Я-концепции" в воспитании детей. Это работы Б.Г. Ананьева, Р. Бернса, А.А. Бодалёва, И. Кона, А.А. Реана, В.В. Столина и др. В целом "Я-концепция" определяется ими, как совокупность всех представлений индивида о себе.

Поскольку конкретная значимость и содержание компонентов "Я-концепции" варьируются в зависимости от социальных и психических состояний, человек формирует себя в деятельности, меняет свою самооценку и уровень притязаний в результате осознания каких-то своих способностей, мы можем говорить о профессиональной "Я-концепции", в частности о "Я-концепции" педагога. В исследованиях Л.М. Митиной и О.В. Кузьменковой [4], посвящённых данной проблеме, можно выделить следующие составляющие "Я-концепции" педагога:

- "Я-действующее" – оценка учителями своих личностных качеств и способов поведения, деятельности и общения;
- "Я-отражённое" – ожидаемая оценка других;
- "Я-творческое" – вся полнота возможностей, которые в перспективе может раскрыть человек;
- "Я-эмпирическое" – это "Я" повседневного самосознания с его наличными ограниченными, психологическими характеристиками.

Значимость и актуальность проблемы изучения "Я-концепции" педагога обусловлена влиянием представлений взрослого человека о самом себе на процесс обучения молодого поколения. Важность исследования заключается и в том, что, рассматривая "Я-концепцию" учителя, мы можем судить о его профессионализме. Так, из трудов Н. Боуэрс, Р. Соуэра, К. Каммингса, Н. Тробрюбриджа [3] можно сделать вывод, что позитивное восприятие учителем школьников и самого себя является одним из важнейших факторов эффективности его работы. Учителя же, не любящие свою работу, испытывающие чувство личностной и профессиональной неполноценности, непроизвольно создают в классе атмосферу, соответствующую этим ощущениям.

Существует ряд методик по изучению "Я-концепции" личности.

1. Опросник Т. Лири [2], предназначенный для исследования представлений субъекта о себе, своём идеальном "Я" и своих взаимоотношениях с ближайшим окружением. Данная методика может быть при-

менена для диагностики профессионального развития личности, однако носит при этом лишь обобщённо-личностный характер, а предлагаемые оценочные суждения ограничивают выбор испытуемого.

2. Психографические методики (проективные методы изучения личности), предложенные Л. Френком [7]. Для них характерны относительная свобода испытуемых в выборе ответа ввиду неопределённости стимульного материала или инструкции; максимальная проекция личности благодаря отсутствию социальных норм и оценок со стороны исследователя; измерение не конкретной психической функции, а модуса взаимоотношений личности с её социальным окружением.

3. Методика "20 высказываний", авторами которой являются М. Кун и Т. Макпартлэнд [7]. Центральным здесь является вопрос: "Кто я?", который должен быть логически связан с тем, с чем себя идентифицирует индивид, т.е. с социальным статусом и связанными с ним чертами личности. Однако при этом объективные установки у людей выражаются более ярко, чем субъективные.

4. Методика СОЧ(И) – структура образа человека (иерархическая), предложенная В.Л. Ситниковым [8] и предназначенная для выявления и анализа образов человека, имеющих в сознании взрослых и детей. Данная методика позволяет выявить структуру и содержание вербальных и невербальных образов ребёнка и "Я-образов" детей и взрослых, а также провести их качественную и количественную обработку и выявить взаимовлияние "Я-образов" и других разновидностей образов детей и взрослых. Она достаточно компактна и удобна для проведения групповых исследований.

5. Ретроспективная реконструкция жизненного пути (или "продольный" тип исследования личности), применённый в частности М.Л. Раусте фон Фрихтом [5]. Одни и те же люди изучаются на протяжении многих лет, и процесс развития человека прослеживается достаточно тщательно, но по причине длительности применения этого метода он является трудным и дорогостоящим.

6. Метод ранних воспоминаний в концепции А. Адлера [1]. Испытуемые описывают наиболее запомнившиеся воспоминания из детства. При этом люди с готовностью идут на это: ведь речь идёт "просто о фактах", и значение их не осознаётся. Компактность и простота метода позволяют использовать его для групповых исследований. Однако ранние воспоминания могут отражать лишь текущее состояние субъекта, обусловленное какими-то серьёзными внешними факторами. В этом случае они могут приобретать скорее ситуативно, а не фундаментально обусловленное значение.

Учитывая то обстоятельство, что "Я-концепция" формируется в раннем возрасте в ходе взаимодействия индивида с другими людьми, мы решили, что целесообразно было бы обратиться к методу ранних воспоминаний при изучении "Я-концепции" педагогов. В ранних впечатлениях и первых проявлениях своего характера зрелый человек ищет подтверждение уникальности своей личности. Педагогике не обойтись без изучения природы человека, ребёнка, группы детей и мира взрослых, в котором они живут и растут. Воспитателям нужно знать, как ребенок смотрит на мир, как воспринимает окружающих. Одним из путей для достижения данной цели является попытка вернуться в своё детство – через воспоминания о детских восприятиях, реакциях и чувствах.

Нами было проведено исследование "Я-концепции" педагогов открытой сменной общеобразовательной школы, занимающихся с разновозрастными детьми и взрослыми людьми, которые по каким-либо причинам не смогли вовремя закончить обычную среднюю общеобразовательную школу. Как правило, это трудные подростки, имеющие массу пагубных привычек. Каким же должен быть учитель, чтобы процесс взаимодействия с учеником осуществлялся эффективно? На наш взгляд, поставленный вопрос отличается актуальностью и новизной. Он также имеет практическую значимость, т.к. понимание содержания и структуры образа ребёнка в сознании педагога через его детские воспоминания (образ ребёнка в данном случае – это "Я-образ" педагога в детстве) позволит более точно определить пути повышения профессионализма педагога, а также осуществлять коррекцию взаимодействия педагогов и детей.

Испытуемыми нашего исследования явились 20 человек, из них трое мужчин и семнадцать женщин. В систематизированном виде их ранние воспоминания представлены в следующей таблице:

Категории	Переменные	Кол-во человек
1. Персонажи (лица, упомянутые в раннем воспоминании)	а) бабушка (дедушка)	5
	б) мать	3
	в) отец	3
	г) родители	2
	д) сестра (брат)	1
2. Темы (сюжеты или мотивы)	е) друзья	1
	а) прогулки (каникулы)	8
	б) праздники	3
	в) опасности (несчастные случаи)	3
	г) проступки	2
д) новые жизненные ситуации	2	

3.Внимание к деталям определённой модальности	а) зрительные ощущения	9
	б) слуховые ощущения	1
	в) моторные ощущения	10
4.Ощущение принадлежности	а) "Я-ситуация"	9
	б) "Мы-ситуация"	11
5.Обстановка (место действия раннего воспоминания)	а) на природе	10
	б) дома	2
	в) на улице	3
	г) в школе	1
6.Эмоции	а) чувство счастья	12
	б) чувство страха	3
	г) разочарование	2

Таким образом, центральными в воспоминаниях педагогов исследуемой группы являются образы бабушки или дедушки, которые могут означать, что они баловали ребёнка. Кроме того, у многих педагогов период раннего детства пришёлся на время Великой Отечественной войны. Их родители были на фронте, поэтому они воспитывались бабушкой или дедушкой.

Основной темой является описание какой-либо прогулки на природе. Вероятнее всего, это связано с тем, что педагоги утомлены и мечтают об отдыхе.

Среди ощущений преобладают моторные ощущения. Возможно, что в детстве эти люди были лишены возможности активно двигаться: прыгать, бегать. Может быть, они были заняты какой-то работой, выполняемой сидя. Через воспоминания они пытаются выразить свои желания и интересы: "Хотим играть, а не учиться"; "Лучше бегать во дворе, чем полоть грядки или пасти скот".

Преобладание местоимения "Мы" свидетельствует о большом развитии социального чувства сотрудничества. И, наконец, чувство счастья выступает в описаниях на первый план. Чувства помогают человеку удержать эмоциональный тон, соответствуют жизненному стилю, который он избрал. Воспоминания о праздниках помогают человеку сохранить оптимизм.

Вышеописанные факторы являются основными компонентами "Я-концепции" педагогов и позволяют сделать нам соответствующие выводы об их жизненной позиции в настоящий момент:

- наличие исследовательского интереса к проблемам и познавательная направленность;
- стремление выделиться;
- поиск защиты с целью устранения чувства страха;

- оптимистическое восприятие жизни;
- отсутствие страха перед будущим, умение извлекать урок из ошибок;
- значимость близких людей; способность анализировать опыт других людей;
- понимание необходимости отдыха.

Выведенные нами формулы "Я-концепции" учителей носят субъективный характер. Поэтому на данном этапе они рассматриваются как гипотезы о том, что данный коллектив достаточно дружен, любит свою работу, ищет новые пути решения проблем. Однако этого не достаточно, чтобы судить о профессионализме педагогов. Проведённое нами исследование является базовым для изучения педагогической успешности с помощью пятишкального инструментария Н. Кузьминой и индивидуальной экспертной оценки руководителя коллектива.

Указанные выше результаты исследования в дальнейшем могут быть подтверждены или опровергнуты. Тем не менее представляется необходимым зафиксировать полученные данные, т.к. они могут служить отправной точкой для дальнейшего исследования.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Акопов Г.В. Социальная психология высшего образования. Самара: Изд-во Самарского пединститута, 1993. 212 с.
2. Бернс Р. Развитие Я-концепции и воспитание. М.: Прогресс, 1986. 422 с.
3. Кон И.С. Открытие "Я". М.: Изд-во политической литературы, 1987. 366 с.
4. Митина Л.М., Кузьменкова О.В. Психологические особенности внутриличностных противоречий учителя // Вопросы психологии. № 3. 1998. С. 13-16.
5. Раусте фон Врихт М.Л. Образ "Я" как подструктура личности // Проблемы психологии личности. М.: Наука, 1982. 245 с.
6. Реан А.А., Коломенский Я.Я. Социальная педагогическая психология. СПб.: Питер, 1999. 416 с.
7. Сидоренко Е. Терапия и тренинг по Альфреду Адлеру. СПб.: Речь, 2000. 346 с.
8. Ситников В.Л. Психология образа ребёнка (в сознании субъектов педагогического процесса). СПб.: Химиздат, 2001. 40 с.

В.А. Булдаков

РЕАЛИЗАЦИЯ ЭЙДОСИМВОЛА В ЯЗЫКОВОМ ЗНАКЕ

Рассмотренная в предыдущих статьях специфика эйдоса затрагивала его социальный характер лишь косвенно. Между тем мышление (как

понятийно-рациональное, так и квалификативно-оценочное), будучи свойством индивидуального сознания, всегда включенного, однако, в коллективное сознание социальной группы, языкового коллектива, человечества, протекает в преимущественно знаковой, вербальной форме. Помимо этого, одной из основных функций человека как социального существа является способность к коммуникации. Именно из социального характера человеческого общения с необходимостью вытекает тот факт, что эйдосимвол стремится к материальному воплощению в языковом знаке как мыслительной единице и одновременно средстве интерперсонального обмена информацией. Из этого становится очевидной обязательность воплощения эйдосимвола в языковом знаке, или, иначе говоря, в его номинации. При акте именованя свойства и функции эйдосимвола находят свою опору и преломление в языковых средствах, ибо "язык не есть ряд готовых этикеток к заранее данным предметам, а промежуточная реальность, сообщающая не о том, как называются предметы, а, скорее, о том, как они нам даны" [5. С. 13]. Иначе говоря, эйдосимвол, будучи "предметной сущностью", часто интерпретируемой на основе национально-культурного опыта, при своем воплощении в уникальных формах национального языка приобретает в этом случае двойную идиоэтничность, причем вторичная идиоэтническая специфика опосредуется именно языком.

Как правило, эйдосимвол реализуется в языковом знаке не как сущностное "трансцендентальное" [4. С. 227] целое, а посредством одного или нескольких отобранных языковым коллективом истинных или мнимых стереотипных признаков (ср. [7. С. 48]), на основании которых осуществляется квалификативно-оценочное осмысление обозначаемой реалии. Будучи закрепленными за определенным формативом, эти признаки и составляют часть семантической структуры языкового знака. Узуально закрепленные в значении слова или фразеологической единицы, т.е. приобретшие свое лингвистическое преломление, такие признаки интерпретируются как некие мельчайшие, относительно самостоятельные семантические единицы, конституирующие значение слова. Наиболее часто при этом употребляется термин "сема". Наборы сем составляют в своей совокупности интенционал лексического значения, являющийся, в конечном итоге, результатом логического и эмпирического членения отражаемого объекта по признакам. Семы интенционала, в основу которых положены отдельные узуальные признаки либо псевдопризнаки именуемой реалии, репрезентируют все ее существенные атрибуты даже в том случае, если они не входят непосредственно в логико-семантическую структуру языкового знака. Так, например, слово

Handtuch не может быть интерпретируемо лишь как *Tuch fuer die Hand*. При этом в основу номинации часто закладывается один из периферийных признаков эйдосимвола, представляемый в качестве основного, что вызывает соответствующие эмотивно-оценочные коннотации: *der Pflendrehher* – "аптекарь".

Часть коннотативных сем, входящих в импликационал лексического или фразеологического значения, выводимы из реальных или фиктивных стереотипных свойств и качеств реалии, отраженных в именуемом эйдосимволе. Например, *Ferkel* в значении *грязнуля* содержит сему "нечистоплотность", выводимую из импликаций, связанных с реальным, квалифицируемым как негативное качеством поросенка. Подобные семы импликационала выражают коннотацию, которую можно обозначить как коннотацию *de objecto*. Другая часть коннотативных сем, входящих в импликационал значения, выводима из импликаций, связанных с употреблением языкового знака как такового, и носит рестриктивный характер. Коннотацию такого рода можно обозначить как коннотацию *de verbo*. В качестве примеров могут служить слова *logo* – "конечно, разумеется", *die Oldies* – "родители", употребляемые исключительно в среде молодежи. Следует отметить, что в реальной языковой деятельности оба типа коннотации выступают чаще всего совместно. Так, например, слово *der Steinklopper* – "студент геологического факультета" – обладает коннотацией *de objecto*, поскольку именуется отраженный в эйдосимволе объект по его косвенному признаку, так и коннотацией *de verbo*, вследствие чего данное слово квалифицируется как употребляемое в рамках студенческого жаргона. При этом коннотация *de verbo* как бы вбирает в себя коннотацию *de objecto*, выступающую в качестве коннотативной содержательной основы. В то же время коннотация *de verbo* оказывается шире коннотации *de objecto*, обладая еще и семами, регламентирующими употребление языковой единицы. Из изложенного вытекает, что коннотативная часть импликационала содержательной структуры языковой единицы есть сложная, гетерогенная сущность, центром которой, как правило, оказывается коннотация *de objecto*. Вместе с тем коннотация *de verbo* не является только лингвистическим отражением импликационала эйдосимвола. Как уже указывалось, она должна пониматься значительно шире, поскольку "слово выступает в речи не только как знак какого-то понятия или представления; оно отягощено грузом как устойчиво закрепленных за ним, так и индивидуально возникших в речи ассоциаций. Само значение слова может подвергаться различным сдвигам, вызванным и случайными сближениями слова с другими, сходными по звучанию словами, и контекстным пере-

осмыслением, и неожиданным раскрытием его многозначности" [8. С. 63-64]. Слово, функционирующее как материально-идеальный фрагмент универсума и осмысленное как факт сознания, может также вызывать к себе интерес, аккумулировать определенные коннотации, выступать в качестве объекта квалификативно-оценочной деятельности, соотноситься с другими словами и с ситуациями их употребления, включаться в фантазийную деятельность, обладать при его сравнении с другими словами свойством остраничности, т.е. функционировать в качестве эйдосимвола. Слово как репрезентант эйдосимвола есть, следовательно, символ символа, т.е. обладает двойной эйдосимволичностью, неся по этой причине усиленную коннотацию. Если отвлечься от репрезентации словом эйдосимвола как ментального отпечатка реальности, оно может обладать и собственной эйдосимволичностью, на основе которой у него возникает коннотация *de verbo*. Заметим, что выражать коннотацию *de verbo* могут не только полнозначные слова, но и их формальные фрагменты (например, сочетания звуков, служебные морфемы и т.п.). Более подробно это будет описано ниже.

Рассматривая проблему номинации эйдоса, следует отказаться от часто бытующего представления о чисто материальном, незначимом характере формата языкового знака. Языковедами правомерно подчеркивается, что рассматривая слово как знак, наивная логика имеет в виду лишь звуковую сторону. В таком понимании слово выступает в качестве "материального знака" для заранее данного понятия, а "значение" слова отождествляется со смыслом, существующим вне языка. Создается впечатление, будто соприкосновение с миром и процесс образования понятий протекают до и вне языка, и лишь затем данный процесс находит свое материальное воплощение в формате слова, в то время как и образование понятий, и их связь со звуковой оболочкой слова происходят практически одновременно, а, таким образом, одновременно закрепляется и результат связей между признаками различных реалий и, следовательно, между самими этими реалиями.

Излагаемое нашло свое убедительное подтверждение и в лингвистической концепции В. фон Гумбольдта, согласно которой слово обладает дуализмом, являясь одновременно как знаком, так и ментальным отражением [2. С. 320], т.е., являясь элементом языковой системы, слово в то же время есть отпечаток обозначенного им фрагмента универсума в сознании языковой личности.

По указанным причинам при рассмотрении целого круга проблем, связанность этого акта находит свое воплощение в "слышимом" слове [5. С. 315]. Действительно, процесс номинации эйдоса не является чем-

то растянутым во времени, а происходит, как правило, одновременно с возникновением эйдоса в человеческом сознании. Номинация эйдоса оказывается результатом акта лингвокреативного мышления, имеющего двоякую направленность и, с одной стороны, отражающего окружающий человека универсум, с другой же стороны, теснейшим образом связанного с имеющимися в наличии языковыми ресурсами [6. С. 198].

Слово и фразеологическую единицу традиционно принято интерпретировать как билатеральный языковой знак с единством формы и содержания. Однако говорить о материальной оболочке слова исключительно как о его форме, а о семантической стороне исключительно как о содержании было бы, как представляется, чрезмерно упрощенным.

Рассмотренные выше особенности эйдосимвола как специфического эйдоса сводились к его содержательной стороне как феномена сознания. Между тем одно из значений слова "эйдос" есть "форма", т.е. каждое содержание имеет какую-то форму своего проявления. Рассуждая об относительном характере формы и содержания, Г.Г. Шпет заметил следующее: "Соотносительность терминов "форма" и "содержание" означает не только то, что один из терминов немыслим без другого, и не только равным образом то, что форма на низшей ступени есть содержание для ступени высшей, а еще и то, что чем больше мы забираем в форму, тем меньше содержания, и обратно. В идее можно даже сказать: Форма и содержание – одно" [9. С. 424]. Это объясняет тот факт, что в человеческом сознании, помимо содержания языковой единицы как формы, запечатлевается и ее форма как содержание. Поэтому можно по праву считать, что звуковая оболочка слова, помимо формального аспекта, в силу определенных причин и при определенных условиях (например, в случае своей экзотичности) может иметь и свои содержательные импликации, пропущенные через квалификативно-оценочную "призму" сознания, обладая тем самым своего рода эйдосимволическостью. В этом случае можно говорить о внешней форме слова (ср. [4]). В пользу этого соображения могут послужить и доводы Ш. Балли, правомерно считавшего, что "человек постоянно стремится ассоциировать в уме слова или, говоря вообще, семантически значимые элементы языка, представляющие большее или меньшее формальное средство, причем отправным пунктом и толчком для этих ассоциаций является именно форма" [1. С. 51]. В свою очередь, вербализованный в результате лингвокреативного акта эйдос имеет и формально-реляционный аспект, проявляющийся, в частности, в связи эйдоса со звуковой формой, что выступает как внутренняя форма слова в ее традиционном понимании. Изложенные соображения подтверждают мысль А.Ф. Лосева, высказан-

ную им в "Философии имени" о том, что эйдос реализуется, с одной стороны, внешне, "на фоне иноприродной ему среды", т.е. инобытия, и, с другой стороны, внутренне, в реляционных связях своих признаков друг с другом [3. С. 95-96]. Исходя из изложенного, по формальному критерию мы можем выделить формально-содержательную (фоносемантическую, морфосемантическую, фразеосемантическую) и деривационно-семантическую коннотации.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Балли Ш. Французская стилистика. М.: Изд-во иностранной литературы, 1961. 394 с.
2. Гумбольдт В. фон. Избранные труды по языкознанию. М.: Прогресс, 1984. 397 с.
3. Лосев А.Ф. Философия имени. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1990. 269 с.
4. Потебня А.А. Слово и миф. М.: Правда, 1989. 622 с.
5. Рамишвили Г.В. От сравнительной антропологии к сравнительной лингвистике / В. фон Гумбольдт. Язык и философия культуры. М.: Прогресс, 1985. С. 309-317.
6. Серебренников Б.А. Роль человеческого фактора в языке: Язык и мышление. М.: Наука, 1988. 242 с.
7. Уфимцева А.А., Азнаурова Э.С., Кубрякова Е.С., Телия В.Н. Лингвистическая сущность и аспекты номинации // Языковая номинация: Общие вопросы. М.: Наука, 1977. С. 7-98.
8. Шмелев Д.Н. Слово и образ. М.: Наука, 1964. 120 с.
9. Шпет Г.Г. Сочинения. М.: Правда, 1989. 602 с.

А.Г. Бушмелева

ФАКТОРЫ УЧЕБНОЙ УСПЕШНОСТИ СТУДЕНТОВ ПРИ ОБУЧЕНИИ В УСЛОВИЯХ БИЛИНГВАЛЬНОГО И ПОЛИКУЛЬТУРНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА

Внезапное и радикальное изменение социальной жизни нашей страны, ее стремительное вхождение в мировое, в первую очередь, западное сообщество вернуло иностранные языки к жизни, сделало их реальным средством разных видов общения. Это послужило причиной пересмотра содержания существующих вузовских образовательных программ, целей, содержания, технологий иноязычного образования и причиной повышенного внимания к изучению нескольких иностранных языков как средству межкультурного взаимодействия и коммуникации.

Особый акцент ставится на социокультурном аспекте в изучении двух иностранных языков и иноязычных культур (в сравнении с род-

ной). Это позволяет нам говорить о создании билингвального (двухязычного) поликультурного образовательного пространства в условиях вуза.

Проблемы *билингвального образования* нашли отражение в работах таких исследователей, как И.Л. Бим, Б.А. Лapidус, Л.Н. Яковлева, И.И. Китросская, Б.С. Лебединская, А.Л. Бердичевский, И.П. Павлова, Г.И. Руднева, Н.Б. Баграмова и многих других.

Большинство авторов придерживается точки зрения, что на сегодняшний день центральное место в билингвальном образовании занимает формирование у студентов способности к участию в межкультурной коммуникации. Одновременно с изучением второго иностранного языка (ИЯ2) происходит углубленное знакомство не только с культурой страны этого языка, но и имеет место сравнение ее с культурой страны первого иностранного языка (ИЯ1) и родной культурой.

Как считает И.Л. Бим, специфичным для обучения ИЯ2 является тот факт, что чтение может с самого начала обучения иметь больший удельный вес, чем при начальном обучении ИЯ1. Это позволяет предъявлять более высокие требования к предметному содержанию текстов, их языковой сложности, дает возможность с первых шагов обучения использовать аутентичные тексты, которые обеспечивают приобщение к культуре страны изучаемого ИЯ2 [3. С. 18].

Опыт работы показывает, что успешность изучения студентами ИЯ2 значительно возрастает при использовании в обучении сопоставительного (контрастивного) подхода на социокультурном уровне. Суть его заключается в том, что студенты, изучая аутентичные тексты по одной тематике на ИЯ1 и ИЯ2, имеют возможность сравнить не только языковой материал ИЯ1 и ИЯ2, но и сопоставить предложенную в текстах социокультурную информацию. Таким образом, при изучении ИЯ2 речь может идти о сопоставлении внеязыковой действительности на базе трех культур и языков: родного, ИЯ1 и ИЯ2. В данном случае речь идет о создании *билингвального и поликультурного образовательного пространства в языковом образовании*.

Таким образом, в основе билингвального образования заложен принцип, который в наибольшей степени влияет на успешность языкового образования студентов. Этот принцип заключается в применении сопоставительного (контрастивного) подхода на социокультурном уровне, который оказывает положительное влияние на формирование навыков иноязычной коммуникативной компетенции, межкультурной коммуникации и в целом на успешность языкового образования.

Проблема *успешности* педагогического процесса в высшей школе не теряет своей актуальности и является объектом пристального внимания методистов, психологов, педагогов.

Термин "успешность обучения" в психолого-педагогической литературе впервые встречается у Б.Г. Ананьева. По его определению, успешность обучения свидетельствует о качестве учебно-познавательной деятельности (УПД) как процесса, протекающего во времени и связанного с усвоением определенной суммы знаний, умений и навыков и, кроме того, с приобретением социального опыта, усвоением сложного комплекса общественных норм [1. С. 168-169].

Как отмечает один из современных исследователей в области мотивации Е.П. Ильин, успешность деятельности человека оказывает значительное влияние на силу и устойчивость мотивов. Успехи воодушевляют его, а постоянно возникающее удовлетворение от достигнутого результата приводит к удовлетворенности родом занятий, т.е. к стойкому положительному отношению к своей деятельности [4. С. 306]. Таким образом, мотивация и успешность в нашем представлении являются взаимозависимыми и взаимовлияющими факторами учебной деятельности.

Схематически это можно представить следующим образом:

Рис.1

*Соотношение мотивации и успешности в процессе
учебной деятельности*

Мотивация ↔ Успешность

Взаимосвязь учебной успешности и мотивации широко обсуждается на страницах научно-педагогической и психологической литературы (А.А. Реан, В.А. Якунин, Е.П. Ильин, Н.И. Мешков, Н.М. Владимирова, Н.Н. Акулина, А.К. Маркова, А.А. Леонтьев, И.Л. Финько и др.).

В рамках данной статьи нам представляется важным рассмотрение вопроса о формировании мотивации достижения успеха при обучении иностранным языкам в билингвальном образовании.

Мотивация учения при усвоении иностранного языка привлекает внимание целого ряда как отечественных (И.А. Зимняя, А.А. Леонтьев, А.А. Алшазишвили, Н.М. Симонова, Н.В. Витт, М.А. Кудашева, Рознюк В.К., Кузовлева Н.Е., Л.И. Сухоцкая и др.), так и зарубежных (М. Фюмадель, Л.Я. Якобовиц, Ф. Лейзингер и др.) исследователей. Следует отметить, что все авторы признают мотивацию важнейшим психологическим фактором, определяющим успешность обучения. При этом во-

прос о формировании мотивации связывают прежде всего со спецификой иностранного языка.

Поскольку основополагающим подходом к обучению ИЯ в билингвальном и поликультурном образовании признан коммуникативный, то необходимо вести речь о создании и поддержании у студентов коммуникативной мотивации, которая, в свою очередь, способствует формированию коммуникативной успешности. В связи с этим в рамках данной статьи мы приравниваем содержание понятия "мотивация" к понятию "коммуникативная мотивация", а содержание понятия "успешность" к понятию "коммуникативная успешность".

Базируясь на педагогических исследованиях В.А. Якунина, Е.П. Ильина, А.А. Реана, Н.И. Мешкова, Б.Г. Ананьева о мотивации и учебной успешности, а также на работах Л.Н. Яковлевой, И.Л. Бим, С.Г. Тер-Минасовой об интеграции культуры в языковое образование, выделим следующие факторы, влияющие на формирование коммуникативной мотивации, а затем и коммуникативной успешности у студентов при обучении в билингвальном и поликультурном образовательном пространстве:

- Содержание учебного материала (аутентичный страноведческий материал на двух языках);
- Благоприятный социально-психологический климат в группе.
- Адекватная самооценка студентов;
- Навыки учебной самоорганизации студентов;
- Организация преподавателем деятельности студентов (использование групповой и коллективной форм работы, а также методов проблемного и программированного обучения);
- Демократический стиль педагогической деятельности преподавателя.

В общей структуре мотивации доминирующим является познавательный мотив, определяющий учебную деятельность и формирование отношения к ней. В его основе заложено постоянное стремление к познанию, а также имеет место связь с содержательной и организационной стороной самой учебной деятельности. Здесь особое значение приобретает *содержание изучаемого материала*, его аутентичность (естественность). Именно выход на уровень возможного использования страноведческих материалов на нескольких языках для их языкового и культуроведческого сравнения может позволить логично и эффективно решить задачи по усилению поликультурной ориентации в области билингвального образования в целом, расширению фоновых знаний, модернизации лексической базы. Такой подход к образованию во многом обеспечивает

не только более эффективное решение практических, общеобразовательных, развивающих и воспитательных задач, но и содержит огромные возможности для создания и дальнейшего поддержания коммуникативной мотивации, что в дальнейшем способствует развитию коммуникативной успешности у студентов.

Социально-психологический климат в коллективе, группе, по мнению Е.П. Ильина, значительно влияет на отношение человека к выполняемой им работе, на силу его мотива. Возможность определять режим своей деятельности, обсуждение всем коллективом общих вопросов, дружеская атмосфера способствуют удовлетворению потребности человека в уважении со стороны других, потребности считаться значимым членом группы. В этом случае у студентов возникает внутренняя мотивация, направленная на реализацию личностного потенциала в общении [4. С. 307].

По мнению В.Л. Мунтян, степень адекватности *самооценки* в значительной степени влияет на мотивацию учения. У студентов с адекватной самооценкой наблюдаются высокоразвитые познавательные интересы и положительная мотивация к учению. Студенты с неадекватной самооценкой (как заниженной, так и завышенной) часто допускают ошибки в своих выводах о степени трудности и путях достижения успеха в обучении, что отрицательно сказывается на стратегических аспектах познавательного развития, приводит к снижению мотивации и активности в обучении [6].

Значительную роль в формировании коммуникативной мотивации, а затем и учебной успешности у студентов играет *стиль педагогической деятельности преподавателя*. Демократический стиль деятельности, по мнению Е.П. Ильина, способствует внутренней мотивации, а либеральный стиль снижает мотивацию учения и формирует мотив надежды на успех [4. С. 264].

Большинство исследователей и практиков в области обучения иностранному языку признают *групповую и коллективную формы работы* наиболее оптимальными для активизации коммуникативной деятельности студентов (Е.И. Пассов, И.Л. Бим, Г.С. Трофимова, В.И. Чигринов, Е.П. Ильин и др.). Е.П. Ильин считает, что групповая форма учебной деятельности создает лучшую мотивацию, чем индивидуальная. Групповая форма работы позволяет создать у студентов установку на соревнование, вызывает желание быть не хуже других, что привлекает к деятельности даже слабо мотивированных и пассивных студентов [4. С. 63].

Среди исследователей в области методов обучения иноязычной коммуникативной деятельности, способствующих активизации познавательной и коммуникативной мотивации, а также развитию умений обсуждения проблемной ситуации и поиска выхода из нее посредством самостоятельной работы с информацией, особо выделяют *метод проблемного обучения* (И.Я. Лернер, А.М. Матюшкин, М.И. Махмутов, В.И. Чигринов, А.А. Мураховский, М.М. Левина и др.).

По мнению В.И. Чигринова, проблемное обучение представляет собой совместную деятельность преподавателя и студентов, направленную на разрешение проблемно-поисковых задач, в основе которых лежат реальные противоречия, обусловленные характером и содержанием изучаемой науки [7. С. 34].

В иноязычном образовании при определении содержательной стороны проблемного обучения перед преподавателем стоит задача отобрать для анализа наиболее актуальные проблемы современности, интересующие молодежь и в какой-то степени затрагивающие личностные интересы каждого студента, а также способные направить его познавательную мотивацию на получение как можно большего количества информации по этой проблеме из различных источников. В качестве таких источников в билингвальном поликультурном образовании выступают аутентичные материалы, которые, обладая достаточной информативностью, эмоциональной насыщенностью и культурологической направленностью, способны вызвать интерес у студентов, желание обсудить предложенную проблему, т.е. создать коммуникативную ситуацию на занятии, стать основой для развития коммуникативной мотивации.

По мнению Н.И. Мешкова, активность студентов, которая в дальнейшем становится основой их учебной успешности, реализуется в их *самостоятельности*. Движущими силами учебного процесса являются противоречия между выдвигаемым ходом обучения учебно-практическими задачами и наличным уровнем знаний. Как утверждает исследователь, недостаточное развитие у студентов умений и навыков самостоятельного управления собственной деятельностью негативно отражается на их учебной успешности [5. С. 26].

В.Н. Бессонова отмечает, что интеллектуальные умения студентов успешно формируются в самостоятельной работе при следующих условиях:

- если индивидуальные формы занятий сочетаются с групповыми;
- если учебные задания носят проблемный характер и в них учитывается роль образных компонентов в развитии мышления [2].

Как отмечают В.А. Якунин, В.Н. Бессонова и другие исследователи, большие возможности для развития умственной самостоятельности и творчества студентов открывают практические формы самостоятельной работы с применением компьютера [2; 8].

В лаборатории проектирования самостоятельной аудиторной работы студентов при кафедре второго иностранного языка ИИЯЛ УдГУ у студентов есть все возможности для самостоятельной работы по выполнению заданий проблемного характера индивидуально и в группах в процессе работы с аутентичными текстами из современных газет и журналов, а также с аудио- и видеоматериалами и обучающими компьютерными программами. Собственный опыт работы, а также отзывы студентов позволяют сделать вывод о том, что такая форма деятельности способствует развитию у студентов самостоятельности, формированию познавательной мотивации, а также навыков самоорганизации.

Высказывая мысль о положительном влиянии навыков самостоятельной работы на учебную успешность студентов, исследователь Н.И. Мешков говорит о необходимости формирования у студентов навыков *учебной самоорганизации*, под которой понимает деятельность индивида, побуждаемую и направляемую целями, мотивами управления учением и осуществляемую системой интеллектуальных действий по решению организационных задач [5. С. 26].

Таким образом, все вышеперечисленные факторы в той или иной степени влияют на формирование коммуникативной мотивации у студентов, что в дальнейшем становится основой успешности их обучения в билингвальном и поликультурном образовательном пространстве.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Ананьев Б.Г. Избранные психологические труды. М.: Педагогика, 1980. 287 с.
2. Бессонова В.Н. Творческая самостоятельная работа студентов как средство формирования профессиональных умений: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. Л., 1986. 24 с.
3. Бим И.Л. Концепция обучения второму иностранному языку (немецкому на базе английского). М.: Вентана-Граф, 1997. 40 с.
4. Ильин Е.П. Мотивация и мотивы. СПб.: Питер, 2000. 512 с.
5. Мешков Н.И. Психолого-педагогические факторы академической успеваемости. Саранск: Изд-во "Кворум", 1991. 64 с.
6. Мунтян В.Л. Формирование адекватной самооценки учебных способностей старшеклассников как путь повышения их активности в обучении // Воспитание, обучение и психическое развитие: Тезисы докладов к V Всесоюзному съезду психологов СССР. Ч. 1. М., 1977. С. 25-33.

7. Чигринов В.И., Мельникова Ш., Мураховский А.А. Формы, методы и средства учебно-познавательной деятельности обучаемых: Уч. пособие. Харьков, 1987. 90 с.

8. Якунин В.А. Педагогическая психология. СПб.: Изд-во "Полиус", 1998. 639 с.

В.В. Вартанова

ДРАМАТИЗАЦИЯ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ТВОРЧЕСКОЙ АКТИВНОСТИ ЛИЧНОСТИ

В настоящее время в обществе все больше утверждается мысль о том, что образование из способа просвещения индивида должно превратиться в механизм развития творческой личности, ее индивидуальных способностей и дарований. Личности, способной конструировать самое себя, определять и изменять свою жизненную стратегию. Личности, готовой действовать творчески, ярко, самобытно и уникально.

В свете реформирования современной школы гуманизация, как доминирующее направление преобразования школьной образовательной системы, обращена прежде всего к человеку (в отличие от технократических парадигм педагогического образования) и проявляется в индивидуально-личностной, ценностно-смысловой, культурологической и деятельностной ориентации обучаемых и обучающихся. Таким образом, развитие творческого потенциала личности учащегося относится к числу тех важных "проблем века" (Д.Б. Богоявленская) [1], от решения которых в значительной степени зависит развитие общества в масштабе страны и на уровне общечеловеческих ценностей.

В силу своей особой значимости проблема развития творческого потенциала личности изучается представителями различных направлений науки. Надо сказать, что творчество экстраполируется на все сферы развития личности: от когнитивного до эмоционально-мотивационного.

Интересным представляется подход к творческим процессам Д.Б. Богоявленской, которая вводит интегративный показатель творческих процессов – интеллектуальную активность – инициативу, комбинирующую умственные способности и мотивирующую структуру личности [1]. Нельзя не согласиться с основной идеей такого интегративного подхода, утверждающей, что развитие творческих процессов связывается не только со структурой познавательной деятельности, но и с мотивационным строем личности.

Другие исследователи (А.А. Гостев, О.М. Дьяченко) указывают на качественный анализ личностных образований и их связей с характером творческих проявлений при выполнении творческих заданий [5].

К настоящему времени в науке накоплен богатый материал, позволяющий с новых позиций подойти к проблемам творческого процесса. Понятие "творчество" раскрывается одними исследователями как создание новых, оригинальных ценностей, имеющих общественную значимость (С.Л. Рубинштейн), другими как созидание чего-то нового, в том числе и во внутреннем мире самого субъекта (Л.С. Выготский), третьими как источник и механизм движения, атрибут материи (Я.А. Пономарев) и т.д. [3; 7; 9].

На основе анализа научной литературы можно сделать вывод о том, что обучение творческой деятельности предполагает применение способов и приемов творческой активности обучаемого как условие личностного роста (А.М. Матюшкин) [6].

Долгое время считалось, что чем выше уровень умственных способностей, тем больше его творческая активность (вспомним хотя бы коэффициент интеллекта IQ, применявшийся для измерения и творческого потенциала личности).

В противовес этому подходу была разработана иная концепция, постулирующая зависимость различия творческих возможностей от мотивационной структуры личности [1].

Однако, творческую активность следует рассматривать не только как многофакторный объект, но и как объект целостный. Творческая активность представляет собой группу личностных качеств, которая обуславливает внутреннюю потребность, тенденцию индивида к энергичному освоению внешней деятельности, к деятельному самовыражению личности.

Далее мы рассмотрим основные составляющие творческой активности. По нашему мнению, *мерой творческой активности* может служить *творческая интуиция* как продолжение мыслительной деятельности за пределами ситуативной творческой заданности. Мы имеем в виду склонность субъекта к тому или иному типу решения творческой задачи по характеру ее обоснования. Для нас важно, каким образом субъект "решает" нестандартную задачу, выбирая аналитический или образно-интуитивный вид обоснования проблемы.

Далее, мы рассматриваем *творческое воображение* как процесс, сопутствующий творческому поиску, "не подчиняющийся никаким правилам и законам, управляющих собственно мышлением" [2. С. 379]. Необходимо признать бесспорным тот факт, что творческое воображение является основой или "*механизмом*" творчества. Таким образом, творческое воображение рассматривается нами как сложный процесс, заключающийся в создании новых творческих представлений и мыслей.

Кроме того, в воображении происходит детализация создаваемых образов, их "оживление", что ведет к индивидуализации и самоценности творческих проявлений.

Следующим важным и необходимым компонентом творческой активности мы отмечаем *рефлексию* как *анализ* личностью собственного сознания и собственной творческой деятельности. Опираясь на результаты педагогических исследований В.В. Давыдова, Я.А. Пономарева, В.А. Петровского [4; 7], мы пришли к выводу о том, что рефлексия – это не просто знание или понимание субъектом самого себя, но и выяснение того, как другие знают и понимают "рефлексирующего" [11. С. 185], его личностные, когнитивные и эмоциональные особенности, что является важным при изучении специфики творческой активности.

Также мы акцентируем внимание на *открытости личности* как *посреднике* ее творческого восприятия окружающего мира. Это, безусловно, имеет большое значение для теории и практики современного обучения в свете изменений в образовательном пространстве и предполагает готовность личности к творческому общению с людьми. Эта характеристика создает условия для развития творческого, индивидуального стиля личности, для проявления ее интеллектуальной и эмоциональной инициативы и импровизации, для свободного творческого саморазвития на основе самовыражения личности.

Фундаментом творческой активности мы называем *творческие способности*. По нашему мнению, творческие способности, определяя ширину и глубину творческого процесса, преломляются через мотивационную структуру личности и не проявляются в ней непосредственно.

В настоящее время у педагогов и психологов нет единого ответа на вопрос, что такое творческие способности. При установлении основных понятий о творческих способностях наиболее удобно исходить из понятия "способность". Ряд психологов (В.Н. Мясищев, А.Г. Ковалев, Н.С. Лейтес, К.К. Платонов) определяют способности через признак "свойства личности". Другие ученые (С.Л. Рубинштейн, В.А. Крутецкий) называют способности "индивидуальными особенностями личности" [9]. Для нас представляет интерес дифференциально-психологический подход Б.М. Теплова к вопросу о способностях личности [12]. Согласно его представлениям, под способностями понимаются индивидуально-психологические особенности, отличающие одного человека от другого; способностями называют не всякие индивидуальные особенности, а такие, которые имеют отношение к успешности выполнения какой-либо деятельности; способности не сводятся к тем знаниям, навыкам и умениям, которые уже выработаны у индивида [12. С. 16].

Если трансформировать представленные выше соображения применительно к творческим способностям, можно предположить, что творческие способности личности представляют собой синтез свойств и особенностей личности, соответствующих требованиям определенного вида творческой деятельности и обуславливающих уровень ее результативности.

Все вышеизложенные характеристики творческой активности имеют глубокий социально-педагогический смысл, т.к. их успешное применение свидетельствует о гармоническом единстве индивидуальных творческих особенностей личности, обладающей креативностью, восприимчивостью к творческим инновациям, широтой интересов и увлечений, богатством внутреннего мира, самостоятельностью и творческой смелостью.

Формирование творческой активности как стимула творческой деятельности возможно лишь в специально организованной творческой среде путем обеспечения определенного комплекса условий этой среды. Сегодня это становится возможным благодаря обновлению системы образования посредством переноса акцента с обучающей деятельности на деятельность творчески преобразовательную. Этому способствует цикл занятий по театральной деятельности, который представляет собой образовательный процесс, основанный на принципах игрового взаимодействия и моделирования, что позволяет рассматривать драматизацию как один из источников мотивации при решении учебных задач, а именно, как одно из наиболее эффективных средств формирования творческой активности личности обучаемого.

Эффективность применения драматизации в процессе стимулирования творческой активности обусловлена тем, что театр как институт вплотную занимается теорией, драматургией игры, игровым моделированием, практической психологией и включает в себя и простейшие общедоступные задания, развивающие психофизические процессы индивидуума, и более сложные ситуативные игры, сценические импровизации, помогающие проникать во внутренний мир другого человека, находить новые средства самовыражения и самоопределения. Механизм театра во многом построен на феномене ролевой игры. Любая ролевая игра предполагает, с одной стороны, образ персонажа, роль, а с другой – реальную личность исполнителя этой роли. Если театр отражает, изучает жизнь посредством игры, то драматизация, как одна из составных театральной педагогики, изучает саму игру, природу творческих процессов изнутри.

Театральная педагогика – это богатейший опыт, накопленный русской театральной культурой (А.В. Луначарский, К.С. Станиславский), ее фундамент [8; 10]. Задача педагога – комплексна и многоаспектна: помочь ребенку овладеть различными методами познания жизненных и научных реальностей, уметь настроить обучаемого на "работу над собой", проводить ситуативную активность в сознательную, деятельностьную, создавать правильные, творческие отношения "субъект – деятельность".

Прежде чем приступить к осуществлению столь важных задач, педагогу необходимо овладеть технологией драматизации и обладать определенными личностными качествами, которые позволят ему быть успешным в своей профессиональной деятельности.

Опыт работы коллектива ИИЯЛ свидетельствует о больших возможностях применения драматизации в формировании творческой активности, повышении мотивации к изучению иностранного языка (ИЯ), в развитии личностных качеств обучаемых: эмоциональных, когнитивных и творческих способностей у разных возрастных групп: детей 5-8 лет детской школы "Лингва", подростков 9-14 лет колледжа иностранных языков ИИЯЛ и студентов 17-25 лет.

Занятия по ИЯ с привлечением элементов драматизации, проводимые в ИИЯЛ, необычны, эмоциональны и увлекательны. Сложилась определенная система использования приемов драматизации в учебном процессе на всех этапах непрерывного языкового образования:

- инсценировка событий, изображенных в изучаемом тексте, по сценарию, написанному в процессе адаптации текста произведения;
- инсценировка сказки, песни, поэтических отрывков на ИЯ;
- постановка пьесы и ее фрагментов.

Можно предложить следующую общую структуру занятия по применению элементов драматизации на занятии по ИЯ, проводимого по четырем направлениям:

- актерская мастерская;
- творческая мастерская;
- работа над сценарием;
- репетиции.

Конечно, структура урока меняется в зависимости от цели урока, возраста обучаемых, степени усвоения материала. Необходимо следить за тем, чтобы статичные упражнения чередовались с подвижными, своевременно происходила смена одного задания другим и т.д.

Важным условием успешного применения драматизации на занятии по ИЯ, на наш взгляд, является сохранение игрового начала: *короткое*

объяснение – пробный показ – краткий анализ показа – поточный показ и анализ творческой деятельности учеников – поощрение лучших.

Подробнее хотелось бы остановиться на постановке спектаклей на ИЯ (в ИИЯЛ есть опыт в этой области: участие детей 12-13 лет колледжа иностранных языков в фестивале франкофонных театров "Маски" в Москве в декабре 2000 г., а также в фестивале "Театр на сцене", проходившем в Санкт-Петербурге в феврале 2001 г.).

При подготовке спектакля возможно соблюдение следующего алгоритма работы:

- Представление сценария.
- Распределение ролей.
- Обсуждение декораций и костюмов.
- Чтение ролей.
- Подбор музыкального сопровождения.
- Общая репетиция.

В процессе репетиций, демонстраций отдельных сцен "актеры":

– хорошо запоминают не только текст собственной роли, но произвольно усваивают тексты ролей партнеров. Таким образом, занятия по театрализованной деятельности помогают учащимся активизировать языковой материал, изученный на занятиях по ИЯ, правильно оформляя высказывание фонетически и сопровождая его естественными жестами;

– развивают способность изучать, анализировать и по-своему интерпретировать произведение;

– пополняют свой словарный запас большим количеством незнакомой лексики, включенной в текст произведения;

– развивают творческие способности, самостоятельно интерпретируя некоторые отрывки из спектакля и вживаясь в образы действующих персонажей, выступают с предложениями по отбору музыки, реквизита, костюмов;

– погружаются в мир иноязычной культуры для получения социокультурных знаний о стране изучаемого языка;

– преодолевают страх публичных выступлений;

– совершенствуют навыки самостоятельной работы с предлагаемым для драматизации литературным источником. Необходимость поиска страноведческой информации стимулирует учащихся к постоянному обращению к справочной литературе, а, следовательно, к самостоятельному поиску нужной информации.

Работа по театральной деятельности на занятиях ИЯ предусматривает три ступени обучения.

На первой ступени – *подготовительной* – мы в основном опираемся на развивающие игры и упражнения, в том числе и подвижные, для развития всех видов памяти, наблюдательности, фантазии и воображения, ассоциативного мышления, внимания и реакции. Затем начинается непосредственная работа над пластической выразительностью движений и специальными упражнениями по развитию речевого аппарата и образной речи учеников, в которой особое внимание обращается на проявление артистической смелости публичного выступления, пластической выразительности и коммуникативных навыков.

На следующей, *импровизационной* или *этюдной* ступени, превалирующей становится импровизация действия. Здесь необходимо уделять больше времени развитию выразительности речи, упражнениям на развитие фантазии, воображения и общения. Игры носят более целенаправленный характер, дается больше индивидуальных занятий, оттачивается пластика движений для выражения характеров персонажей. "Актеры" учатся соотносить свои действия с действиями товарищей, подмечать свои и чужие ошибки.

Третья ступень, *игра – драматизация*, включает в себя освоение умений и навыков элементов сценического искусства и служит подготовкой к творческой деятельности в последующем обучении. Ученик теперь уже выступает от лица выбранных им персонажей. Мостиком к этому этапу являются импровизационные показы. Здесь при помощи учителя рождаются и закрепляются сюжетные сценки, записывается текст и порядок действий; пишутся инсценировки небольших литературных произведений; ведется работа с произведениями профессиональных драматургов с анализом событий, представленных в произведении, особенностей эпохи, характеров и поступков героев. В процессе занятий предполагаются беседы об истории театра страны изучаемого языка, театральных деятелях, об устройстве театра. Эти занятия проводятся режиссером театра "Иж-Логос", их целью является расширение кругозора и воспитание культурного зрителя.

Сцена приучает учащегося к четкой, правильно фонетически и интонационно оформленной речи, пластике, выразительности движений, раскованности, свободному общению между собой и со зрителем, психологическому осознанию дистанции между реальной ситуацией и игровой, между личностью и группой людей.

Таким образом, для успешного применения театральной деятельности на занятиях ИЯ необходимо:

1) последовательное и структурированное применение педагогами широкого спектра заданий, упражнений и игр по драматизации на занятиях по ИЯ;

2) сотрудничество "актеров" и педагогов в подготовке театрального действия;

3) поэтапное ознакомление с вербальными средствами выразительности;

4) учет психофизиологических особенностей обучаемых.

Драматизация в процессе общего образования раскрывает философские представления о мире в конкретных чувственных формах, внедряется в пространство учебного предмета, темы урока и текста. Она позволяет войти в пространство возможного и невозможного посредством игры, формируя творческую активность учащегося, совершенствуя процесс обучения ИЯ и воспитывая эстетические представления обучаемого.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Богоявленская Д.Б. Интеллектуальная активность как проблема творчества. Ростов-на-Дону: Изд-во Ростовского университета, 1983. 176 с.

2. Брушлинский А.В. Субъект: мышление, учение, воображение. М.: Просвещение, 1996. 392 с.

3. Выготский Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте. М.: Просвещение, 1991. 93 с.

4. Давыдов В.В. Проблемы развивающего обучения: опыт теоретического и психологического мышления. М.: Педагогика, 1986. 240 с.

5. Дьяченко О.М. Развитие воображения дошкольника. М.: Международный Образовательный и Психологический Колледж, 1996. 197 с.

6. Матюшкин А.М. Актуальные проблемы психологии в высшей школе. М.: Знание, 1977. 44 с.

7. Пономарев Я.А. Психология творчества и педагогика. М.: Педагогика, 1976. 280 с.

8. Рождественская В.М. Сценическая педагогика К.С. Станиславского в детском театральном коллективе // Вопросы режиссуры самодеятельного детского театра: Сб. науч. работ. Л., 1988. 96 с.

9. Рубинштейн С.Л. Принцип творческой самодеятельности. К философским основам современной педагогики // Вопросы психологии. 1986. № 4.

10. Сапегин Б.В. Детский самодеятельный театр и проблемы подготовки его руководителей // Вопросы режиссуры самодеятельного детского театра. Сб. науч. работ. Л., 1988. 96 с.

11. Слостенко В.А., Подымова Л.С. Педагогика: инновационная деятельность. М.: ИЧП "Издательство Магистр", 1997. 224 с.

12. Теплов Б.М. Избранные труды: в 2 т. Т. 1. М.: Педагогика, 1985. 328 с.

И.К. Войтович

ПРИНЦИП НЕПРЕРЫВНОСТИ В СИСТЕМЕ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ЯЗЫКОВОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Развитие социально-политической ситуации периода распада советского государства привело к значительной трансформации общественного сознания в оценках одних и тех же событий, связанных с этим распадом. Не явились исключением и представления об образовании, его целях, содержании, средствах, методах реализации. Это обстоятельство вызвало к жизни явление дополнительного образования, которое выступает частью массового непрерывного образования и не может рассматриваться вне его контекста. Основной задачей данного типа образования выступает удовлетворение образовательных потребностей населения, носящих преимущественно временный, региональный, национальный, конфессиональный либо специфически профессиональный характер [5]. С одной стороны, современное отечественное дополнительное образование обслуживает наиболее острые и динамичные образовательные потребности той части населения, которая способна платить за обучение, с другой же стороны, оно дает образовательным учреждениям возможность решить те социальные задачи, которые в данный момент остаются нерешенными органами государственного образования.

В настоящей статье рассматривается дополнительное языковое образование, являющееся частью гуманитарного образования. Система языкового образования строится на принципе непрерывности. Что же понимается под непрерывным образованием? Например, в статье В.А. Сластёнина "Ведущие тенденции развития дополнительного образования взрослых" непрерывное образование определяется как "пожизненный стадиальный процесс усвоения знаний и умений, сориентированный на поступательное обогащение творческого потенциала личности и ее духовного мира, состоящий из двух основных преимущественно связанных этапов:

1) обучение, воспитание и развитие, предшествующее вступлению в самостоятельную жизнь;

2) учебно-познавательная деятельность в период взрослой жизни" [5. С. 275].

Не будет ошибкой утверждать, что формирование системы непрерывного дополнительного языкового образования началось с "учебно-познавательной деятельности в период взрослой жизни". В силу языковых потребностей взрослого населения появилось множество курсов иностранных языков для взрослых и сформировалась система второго

высшего (в нашей ситуации языкового) образования. Социальной основой непрерывности языкового образования явилась и является огромная потребность в специалистах, владеющих иностранными языками, в условиях научно-технического прогресса. При этом практическое владение иностранными языками в средней школе является "базой для специального доучивания" [4. С. 30].

Однако дополнительное языковое образование не ограничивается только обучением взрослых. Формирование системы непрерывного образования является одной из актуальных задач развития нашего общества. Существующее в стране образование многозвенно и включает в себя дошкольные учреждения, школы, вузы, курсовые системы повышения квалификации. Все это, к сожалению, еще не является системой, так как каждое звено функционирует самостоятельно, без должной связи с предыдущими и последующими звеньями, без необходимой опоры на уже усвоенное и сформированное и без реально учитываемой перспективы [3].

В области отдельных, "сквозных" предметов, к которым, например, относится иностранный язык, имеются попытки создания своих внутренних систем непрерывного обучения. Обучение в каждом звене происходит пока стихийно, с учетом прагматических целей, под воздействием беспорядочно формирующегося социального заказа вследствие развития международных экономических, научных и гуманитарных контактов и связанной с этим моды на западную культуру [2]. Самым большим дефицитом в организации обучения иностранным языкам становится системность. Отсутствует опора на предшествующее обучение. Проблема преемственности приобретает комплексный характер и становится одним из ведущих общедидактических принципов создания обоснованной системы обучения иностранным языкам. Можно сказать, что принцип преемственности соблюдается в распределении учебного материала, в структуре учебников и в организации учебного процесса. Однако между звеньями непрерывного языкового образования (в детском саду, в начальной и средней школе, в ПТУ, техникуме, вузах, в системе повышения квалификации, курсовом обучении и при экспресс-обучении) такая преемственность еще не достигнута.

Так обстоят дела в системе непрерывного языкового образования. Теперь попробуем соединить два понятия – дополнительное образование и непрерывное образование. Существует ли система непрерывного дополнительного языкового образования? Очевидно, в целом – вряд ли. Тем не менее, есть отдельные попытки создания своих внутренних систем непрерывного дополнительного обучения. Примером может слу-

жить опыт работы Института иностранных языков и литературы (ИИЯЛ) Удмуртского государственного университета. В конце 80-х гг. при факультете романо-германской филологии (ныне ИИЯЛ) было создано научно-методическое объединение "Иж-Логос". Как и в большинстве структур подобного рода главный акцент в деятельности ставился на работу со взрослыми. Однако уже вскоре под руководством канд. филол. наук доцента Т.И. Зелениной (ныне директор ИИЯЛ) начала создаваться система непрерывного образования в сфере дополнительного образования, в результате чего выстроилась целая цепочка дополнительного языкового образования: детская школа "Лингва" (рук. – д-р пед. наук, профессор А.Н. Утехина), колледж иностранных языков (рук. – канд. филол. наук, доцент Т.И. Зеленина), школа "Абитуриент Ин-Яз" (рук. – канд. филол. наук, доцент И.К. Войтович), школа "Юный переводчик" (рук. – канд. филол. наук, доцент Н.М. Шутова), второе высшее образование (рук. – канд. филол. наук, доцент Т.И. Зеленина), школа педагогического мастерства "Ин-Яз" (рук. – канд. филол. наук, доценты Л.М. Малых, Н.М. Платоненко). Появилась идея осуществления преемственности между структурами, в которых происходит обучение иностранному языку, а также воспитание и развитие, "предшествующее вступлению в самостоятельную жизнь" [5].

Популярность иностранных языков и недостаточно высокий уровень их преподавания в школе вынуждают родителей искать структуры, которые бы могли на платной основе обеспечить качественное обучение детей иностранным языкам. Именно поэтому возможна и реальная преемственность в обучении между детской школой "Лингва" и колледжем иностранных языков "Ин-Яз", которая позволяет придать учебному процессу динамичный и перспективный характер.

Следующую ступень в непрерывной системе дополнительного языкового образования ИИЯЛ "Иж-Логос" представляет школа "Абитуриент Ин-Яз". Здесь обучаются школьники 10-11 классов, и осуществляется подготовка к вступительным экзаменам по иностранным языкам (письменно и устно). Именно в этой структуре наиболее остро проявляются расхождения между уровнем школьной подготовки и теми требованиями, которые предъявляет абитуриенту вуз. Программа школы "Абитуриент Ин-Яз" построена так, что она позволяет сократить разрыв в уровне подготовки между школой и вузом и делает преемственность между обучением иностранному языку в школе и вузе вполне достижимой. Школа "Абитуриент Ин-Яз" исходит из того, что овладение иностранным языком в вузе в объеме, предусмотренном программой, возможно для студентов лишь в том случае, если оно базируется на знани-

ях, приобретенных в средней школе [1. С. 65]. В данном случае речь идет не о количественной, а качественной преемственности обучения между школой и вузом. Работа школы "Абитуриент Ин-Яз" имеет целью не только подготовить абитуриентов к вступительным экзаменам, но и ликвидировать тот разрыв в знаниях, который существует между реальной школьной подготовкой и требованиями вуза.

Каждое звено рассматриваемой цепочки дополнительного языкового образования "Иж-Логос" имеет свою специфику и заслуживает отдельного рассмотрения.

В свете всего сказанного можно сделать следующие выводы:

- Систему дополнительного языкового образования можно рассматривать как комплекс структур, обеспечивающих организационно-содержательное единство всех звеньев образования;
- Работа дополнительного образования, как и образования в целом, должна исходить из принципа непрерывности.
- Непрерывное дополнительное языковое образование обеспечивает развитие человека как личности на протяжении всей его жизни.
- При переходе из одного звена дополнительного языкового образования в другое актуальным всегда остается перенос опыта умения работы с языком, что составляет основу преемственности и последовательности в непрерывном обучении иностранным языкам.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Арзикулов Х. К вопросу о преемственности курсов иностранных языков средней и высшей школы в составлении словаря-минимума для неязыковых вузов // Методика обучения иностранным языкам в системе непрерывного образования: Сб. науч. тр. Минск: Высш. шк., 1991. С. 64-69.
2. Маслыко Е.А. Методические основы обучения иноязычному общению в системе непрерывного образования // Методика обучения иностранным языкам в системе непрерывного образования: Сб. науч. тр. Минск: Высш. шк., 1991. С. 10-25.
3. Методика обучения иностранным языкам в системе непрерывного образования: Сб. науч. тр. Минск: Высш. школа, 1991. С. 146.
4. Светлицева Г.К. Преемственность содержания обучения иностранному языку // Вопросы преемственности в преподавании иностранных языков в средней и высшей школе. Свердловск: Изд-во "Уральский рабочий", 1979. С. 26-33.
5. Сластёнин В.А. Ведущие тенденции развития дополнительного образования взрослых. М.: Изд. дом "Магистр-Пресс", 2000. С. 488.
6. Трилинский И.И., Слаба Г.И. Согласованность программ и учебников – важный фактор осуществления преемственности между школой и вузом // Вопросы преемственности в процессе преподавания иностранных языков в

средней и высшей школе. Свердловск: Изд-во "Уральский рабочий", 1980. С. 139-143.

И.Б. Ворожцова

НА ПУТИ К АУТЕНТИЧНОСТИ КОММУНИКАЦИИ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

Коммуникация в обучении иностранному языку заняла ведущее место и определила предмет данной образовательной области. Формирование коммуникативной компетентности все больше заявляется как приоритетное среди целей обучения. При этом коммуникативность "предполагает, что содержание обучения ориентировано на общение и потому определяется не грамматикой, а природой самого общения" [5. С. 8], общения не учебного, сконструированного в данных условиях и для данного материала, но представляющего собой модель, слепок с реального общения. А раз так, то обучение коммуникации вовлекает не только языковые знания, речевые умения, но и контекст, в котором она осуществляется, социальные и личностные роли, опыт, способы установления отношений и многое другое. Неслучайно теория и практика обучения иностранному языку все больше обращается к разделам лингвистики, изучающим условия речевого общения – социолингвистике, психолингвистике, прагмалингвистике, лингвистике текста, к наукам о коммуникации.

Немаловажное значение для обучения иноязычному общению имеет решение вопроса, что из коммуникативных действий – передача и получение информации, социальное взаимодействие, воздействие на собеседника, личностное самовыражение, влияние интеллектуальных, моральных отношений и пр. – оказывается сущностным, исходным, лежащим в основе всех других действий. Долгое время этот вопрос вообще не обсуждался. Как само собой разумеющееся принималось, что в речевой коммуникации вербальные средства несут основную нагрузку в передаче информации, на них было нацелено учебное внимание. Понимание речевого высказывания и продуцирование осуществляется через язык как систему знаков. Он присутствует в любом из трех направлений в обучении коммуникации, как об этом говорится в работе В.Г. Костомарова, О.Д. Митрофановой: а) собственно лингвистическом, разрабатывающем теорию формальных (языковых) средств выражения в коммуникации; б) психолингвистическом, исследующем способность человека пользоваться системой языковых средств для порождения и восприятия предложений вне ситуаций общения (языковая, или лингвистическая компетенция); в) социолингвистическом, объясняющем систе-

му языка и лингвистическую (языковую) компетенцию, социальными факторами и контекстами (ситуациями) [5. С. 10]. Таким образом, для любого из направлений в обучении коммуникации следует исходить из системы языка, которая лежит в основе способности человека пользоваться ею в ситуациях общения. Получается заколдованный круг, где все замыкается на системе языка.

В представлении о коммуникации, которое развивается в данной работе, исходной фигурой является человек, естественной средой общения предстает деятельность. Деятельность предшествует социальному опыту и не только определяет сущность человека, но, выступая в роли подлинной субстанции культуры и всего человеческого мира, создает и самого человека (А. Дистервег, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн, А.В. Петровский, Д.Б. Эльконин, В.В. Давыдов, Г.С. Батищев, С.Д. Смирнов и др.), и ее работа сопоставима по мощности с самой природой, в том смысле, что в ходе деятельности "субстанциональность природы творчески достраивается до невозможного в самой природе" [9]. Действование – естественный фон существования человека, включает не только физические действия, но и ментальные операции, мышление, созерцание, обдумывание. Оно сталкивает всякий раз приобретенный опыт с новым и формирует зону развития. Деятельность определена как основная область, в которой происходит присвоение человеком действительности и одновременно "осуществление" субъекта [6]. Важно, что любая деятельность – общественно-производственная, познавательная или общественно-коммуникативная – осуществляется на фоне взаимодействия субъектов деятельности друг с другом или с собой. Это взаимодействие не ограничивается общением людей друг с другом: "...одно должно в любом случае необходимо присутствовать в диалоге – взаимная направленность внутреннего действия", "два участвующих в диалоге человека, очевидно, должны быть обращены друг к другу" [1]. Субъекты деятельности включены – волей совместной деятельности – в сеть значимых для них отношений. Это и является сутью коммуникации – осуществление отношений как человеческого в человеке. Человек диалогичен по своей природе и стремится вступить в диалогические отношения в ходе осуществления деятельности. И аутентичная коммуникация характеризуется диалогичностью, т.е. наличием отношений.

Однако путь выстраивания отношений, т.е. осуществления диалогичности, не универсален. Он может пойти от Я в единстве Я-Ты человека, а может осуществляться от Ты в этом "едином слове Я-Ты" по выражению М. Бубера. И, как показали наши исследования, в разных

культурах делается свой выбор в виде Я-позиции или Ты-позиции в общении [2; 3; 4]. Ярким свидетельством различий в способах установления отношений является феномен т.н. "культурного шока" как несовпадения воспринимаемого и ожиданий. Француженка реагирует на появление визави в обычном костюме (не в пальто или теплой куртке) в Москве в холодный ноябрьский день: "У вас что в Ижевске пальмы растут?". Причем здесь пальмы? Нет бы просто сказать "Чего это Вы так легко оделись? Вам же холодно". А можно счесть за остроумие. Разновидностью "культурного шока" являются шутки или то, что воспринимается в виде шутки.

Или наблюдения автора за встречами русских студентов с французскими музыкантами. Возраст студентов – 19-21 год, возраст музыкантов – 20-36 лет. Вопросы русских *Где вы живете и популярны ли в вашем городе? Где еще популярны ваши концерты, кроме вашего города? Где популярны ваши концерты в России? Ваши предпочтения в музыке? Что Вы любите, кроме музыки? Что вам больше всего понравилось в России?* нацелены на групповое, неиндивидуальное общение: нет адресованности вопросов и нет смущения по поводу того, что за всех отвечает солист (русскому коммуникативному сознанию присущ групповой симбиоз, групповой субъект), и на обмен оценками (место музыкантов в табели о рангах, необходимость знать, хорошие они или плохие, и с этих позиций воспринимать выступление музыкантов). В ответах французов конкретная информация и уход в шутку, чтобы воздержаться от необходимости давать оценки: *В городе, где я живу, 450 жителей и там я очень популярен. А в России я популярен здесь в этом зале... Я здесь не один... Кому Вы задаете вопрос?... Люблю слушать разную музыку. Такого музыканта, которого бы ставил выше всех, нет... Я ем, сплю и пою, когда принимаю душ... Я пою с Клеманом, когда он принимает душ... На Ваш выбор: а) девушки, б) водка, в) что Вам понравится. Я выбираю а)...*

Неаутентичность данной коммуникации ведет к тому, что подтверждаются стереотипы с той (*Французам бы все шутить. Они неискренни, не говорят, что думают...*) и другой (*Непонятные эти русские! Что они хотели узнать? Ни одного вопроса по делу...*) стороны. Нет развития общения. Общения, на самом деле, не состоялось. Результат вполне предсказуем: гостей, как правило, надо уговаривать на такие встречи, а публику приходится организовывать. Они говорят на разных языках.

Вопрос об аутентичности коммуникации столь же правомерен, как вопрос об аутентичности личности. От личности, ради ее психического и физического здоровья, требуется понимать себя, отвечать своим по-

требностям, быть самой собой, быть подлинной. Для того, чтобы коммуникация обслуживала наиболее эффективно деятельность, необходима ее подлинность, надо, чтобы люди продвигались в совместной деятельности, держали бы в поле деятельности один и тот же предмет.

От чего зависит аутентичность коммуникации? От целей коммуникации в совместной деятельности? От коммуникативного намерения инициатора общения? От характера коммуникантов? Их воспитанности? Жанра речи? Языка? Желания понять? Все эти факторы, безусловно, играют свою роль в процессе коммуникации. Однако не они определяют изначальный успех взаимодействия. Путь осуществления коммуникации, ее исходный предмет диктуется культурой. Важно понять этот путь и этот предмет.

Под аутентичной коммуникацией мы понимаем такую коммуникацию, в которой коммуниканты используют способы диалогического взаимодействия, свойственные данной культуре, выраженной данным языком. Так, русские, говорящие по-русски, пользуются стратегиями общения, принятыми в русской культуре и требуемыми русским языком. Ибо родной язык транслирует носителю способы его взаимодействия в деятельности, что затем объявляется культурно закрепленным [7]. Русские, которые говорят по-французски, попадают в условия другой коммуникации и ее аутентичность требует от них использовать тот способ взаимодействия, который является для нее принятым. В нашей терминологии – принять Ты-позицию в общении. Иначе получается, как свидетельствует коллега, что "мы всю общаемся по-французски на уроке, а присутствующий француз потом признается, что он ничего не понял из того, что у них происходило". При этом все говорят на хорошем французском языке. А проблема в том, что в русском общении в центр обсуждения попадают прежде всего оценки, суждения и переживаемые эмоции, в то время как в европейской среде коммуникация строится вокруг информации. Формула Я-общения звучит в ситуациях спонтанного речевого поведения: Вы наступили кому-то на ногу или неожиданно для себя причинили неудобство: *Ой, извините!* "Ой" выдает эмоцию, "извините" обращает ваше внимание на собеседника. Своеобразной формулой Я-общения будет выражение *Ой, извините!*, которое звучит в ситуациях спонтанного речевого поведения, когда субъект коммуникации неожиданно для себя причинил неудобство другому.

Трудность обеспечения аутентичности общения в обучении иностранному языку связана, прежде всего, со стереотипностью коммуникативного поведения в родной культуре. Стереотипы как таковые не вычленимы, как ежедневные маршруты, по которым мы ходим и прак-

тически не замечаем, что по пути попадаете. Попадая в другую местность, взгляд обнаруживает несоответствие привычному, но путешественник не всегда даже может сказать, в чем это несоответствие проявляется, поскольку привычное глубоко интериоризировано. Роль стереотипов велика, они создают для человека ощущение безопасности и они ему дают точку отсчета в восприятии, поскольку живут в шкале ценностей [8]. Как, например, для героини Г. Газданова: *То, что какие-то люди вообще говорят на других языках, было для Сюзанны не то чтобы непостижимо, но так неестественно, что она никак не могла свыкнуться с этой мыслью, ей все казалось, что это чуть не притворство. Она совершенно серьезно сомневалась в том, что на других языках можно действительно выразить все решительно. – Ну что можно сказать друг другу по-русски?* Ценности имеют свойство абсолютизироваться: это так, а не иначе. Пусть попробует русский читатель выстроить мысленно шкалу своих жизненных ценностей! А потом обратит внимание на то, какие жизненные ценности представлены в одном из важных для французской семьи документов: соблюдение правил поведения в обществе, ценность денег, важность учебы, спорт, ценность работы, необходимость рассчитывать только на себя для того, чтобы сделать карьеру в профессии и быть успешным в жизни. Велико было недоумение русских студентов, изучающих французский язык.

Другая трудность состоит в том, что реально обучение иноязычной коммуникации проходит в рамках роднокультурной среды: студенты и преподаватели разделяют культурные привычки и заведомо обречены на неаутентичную коммуникацию. Есть, однако, сильный фактор аутентизации – сам изучаемый язык. Позиция общения, свойственная данной культуре, отражена на всех уровнях функционирования языка: в способах именовании предметного мира и фрагментов действительности (ни одна номинативная единица одного языка не совпадает по своей семантике с соответствующей номинативной единицей другого, даже имена собственные), в грамматике глагольных времен, в детерминации единиц речевого потока, в структуре текста, в просодике речевых фрагментов, в синтаксической его организации и т.д.

Путь к аутентичной коммуникации на изучаемом языке пролегает в создании условий разнообразия деятельности, богатства осваиваемого материала, придания субъектного характера обучения и организации субъектно-субъектного взаимодействия в освоении иноязычной речевой деятельности. Доверие к субъекту деятельности позволяет "вращивать" подлинное общение на уроках иностранного языка.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Бубер М. Два образа веры: Пер. с нем. / Под ред. П.С. Гуревича, С.Я Левит, С.В. Лёзова. М.: Республика, 1995. С. 99.
2. Ворожцова И.Б. Культурная обусловленность восприятия текста. Текст: восприятие, информация, интерпретация / И.Б. Ворожцова // Текст как явление культуры. Информационно-аналитическая обработка текста: Сб. докл. 1 Международной научной конференции Российского нового университета (Москва, 27-28 мая 2002 г.). М.: РОСНОУ, 2002. С. 110-122.
3. Ворожцова И.Б. Культурологическая основа личностно-позиционно-деятельностной модели обучения. Ижевск: УдГУ, 2001. С. 16-34.
4. Ворожцова И.Б. Ориентации общения в русской и французской речевой культуре / И.Б. Ворожцова // Метод активизации возможностей личности и коллектива 25 лет спустя: Юбилейный сб. ст. М.: Научно-образовательный центр "Школа Китайгородской", 2000. С. 168-173.
5. Костомаров В.Г., Митрофанова О.Д. Коммуникативность как категория науки методики // Коммуникативное обучение иностранным языкам: Межвуз. сб. науч. тр. Пермь-Москва, 1998.
6. Леонтьев А.Н. Деятельность, сознание, личность. М.: Политиздат, 1977. С. 73.
7. Лотман Ю.М. Культура и информация / Ю.М. Лотман // Семиосфера. С.-Петербург: "Искусство-СПБ", 2000. С. 396.
8. Протасова Е., Мустайоки А. "Мы" и "Они": русские и финны о русских и финнах // Русское и финское коммуникативное поведение. Воронеж, 2002. С. 14.
9. Смирнов С.Д. Педагогика и психология высшего образования: от деятельности к личности. М.: Аспект-пресс, 1995. С. 40.

С.Я. Гельберг

РЕТРОСПЕКТИВНЫЙ ВЗГЛЯД НА ОБУЧЕНИЕ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ НА ФАКУЛЬТЕТЕ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ УГПИ

Полвека назад на факультет иностранных языков УГПИ приехали выпускники 1-го Московского госпединститута иностранных языков им. М. Тореза, увлеченные своей профессией, стремящиеся внедрить методику преподавания английского языка своей alma-mater в обучение студентов периферийного вуза.

Материальная база факультета была недостаточной, отсутствовали необходимые учебники, методические пособия, по которым можно было бы изучать теорию и практику языка, а то что имелось не соответствовало стандартам даже того времени. Молодые преподаватели с энтузиазмом подбирали материалы, подыскивали тексты, составляли к ним упражнения, которые тогда писали вручную под копирку (печатные машинки с латинским шрифтом были редкостью). В те годы студенты

ловили каждое слово преподавателя, с желанием вникали в содержание того, что им говорится. Естественно ведущее место занимало обучение *произношению* и интонации.

В условиях внеязыковой среды большую роль играла *личность* преподавателя. Имитация его речи, которая являлась образцом для подражания, приносила хорошие результаты, а заучивание наизусть рифмовок, стихов, отрывков из прозы закрепляло приобретенные умения и путем длительных тренировок превращало их в навыки. В процессе обучения четко определялись виды работ, такие как чтение, контрольное чтение, декламация, заучивание наизусть. Имитативные приемы помогали добиться фонетической правильности речи, даже в столь трудных условиях преподавания иностранного языка.

Большое внимание уделялось *работе над текстом*, отбору слов и выражений, поиску предложений, в которых они реализуют свои значения, переводу на русский язык. Подбирались фабульные тексты, использовались пластинки для проигрывателя: в это время (50-е гг.) стали появляться лишь первые катушечные магнитофоны.

Изучение текстов позволяло формировать не только навыки чтения, но и умения и навыки разговорной речи, так как преподаватели умело организовывали обсуждение текстов, вовлекая студентов в дискуссии, предлагая обсудить прочитанное в парах и группах. Такая работа привела к постепенному появлению коммуникативного подхода к изучению языка. *Речевые функции* связаны с социальной активностью человека, они выражают речевую интенцию и могут быть сопоставимы с коммуникативными речевыми актами. Говорящий может передать смысл/содержание разными языковыми средствами и структурами. Хотя в те годы основным считалась содержательная сторона обучения, все-таки преподаватели старались обращать внимание на возможности разнообразной речевой репрезентации одного и того же смысла. Уделялось внимание стилистическим аспектам языка – его литературной норме и отклонениям от нее.

В теории и практике обучения велись споры о том, чему важнее учить – лексике или грамматике. Преподаватели-практики считали целесообразным объединение содержательной стороны, которая выражена лексикой, и формальной, отраженной в грамматике. В условиях внеязыковой среды следовало опираться на сознательное овладение языком с опорой на родной язык, переводу уделялось достаточно большое место.

Конструктивным был подход, учитывающий различные пути презентации материала как дедуктивные, так и индуктивные, и разные способы его тренировки с опорой на сознательность. Лексический и грам-

матический материал тщательно отбирался, а для его тренировки преподаватели сами готовили упражнения, и из года в год накапливали большой раздаточный материал.

Можно сказать, что используемые методы преподавания оказались весьма эффективными, т.к. в настоящее время в Институте иностранных языков и литературы (ИИЯЛ) Удмуртского госуниверситета успешно работают преподаватели, закончившие факультет иностранных языков в 60-е – 70-е гг., которые продолжили и усовершенствовали методы и формы обучения иностранному языку, использовавшиеся старшими коллегами, и подняли их на современный уровень.

При обучении английскому языку уделялось внимание и *письменной речи*. Основной упор был направлен на изучение графической и орфографической системы языка. Известно, что орфография английского языка трудна и не соответствует произношению, поэтому часто проводились диктанты и другие письменные упражнения на аудиторных занятиях, а во внеаудиторное время студентам предлагалось написать сочинения на заданные темы, дать характеристику действующих лиц читаемых произведений, характеристику известных людей, своих сокурсников и т.д. Письменные работы являлись действенным средством контроля знаний.

Существенную роль играла *внеклассная работа*: постановка скетчей, пьес, отрывков из романов английских и американских писателей. На факультете было популярно обучение английскому языку через песни (*English through song*). Ансамбли, исполнявшие песни на английском и немецком языках, пользовались большим успехом не только на факультете, но и в городе, они были украшением на смотрах художественной самодеятельности.

Сочетание всех этих видов работы воспитывало интерес к языку и способствовало повышению качества обучения.

В современных условиях, когда выросла техническая оснащенность института, когда многие студенты имеют компьютеры и хорошую аудио- и видеотехнику в домашних условиях, возможности изучения иностранного языка значительно отличаются от тех, в которых приходилось работать преподавателям в 50-е - 60-е гг. XX в.

В настоящее время преподаватели и студенты имеют возможность посещать страны изучаемых языков, общаться с носителями языка – все это весьма эффективно для усвоения и использования языка. Но практика работы и в современных условиях показывает, что традиционные методы изучения языков актуальны, а опыт преподавателей тех лет следует изучать и заимствовать.

О.А. Глухова

ФОРМИРОВАНИЕ МИНИМАЛЬНОГО КОММУНИКАТИВНОГО УРОВНЯ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНИКА

Переход отечественной системы образования на гуманистическую парадигму делает центральной фигурой процесса обучения ученика, его интересы, идеалы, личность. При этом функции образования не сводятся к усвоению знаний, умений, навыков; важным является его направленность на расширение сферы содержания человеческой субъективности. Личностное развитие каждого ребенка проходит путь от социального развития (изначально ребенок и его речь, поведение – социальны) к индивидуальному развитию. Источник развития высших психических функций в культурно-исторической парадигме – социальная среда. Ребенок, как существо социальное, развивает в себе качества, накопленные людьми во взаимодействии со средой. Специфика и формы развития подчиняются действию культурно-социальных законов. Движущей силой психического развития в концепции личностно-ориентированного образования, а также в культурно-исторической концепции названо общение. Вот почему развитие способности ребенка общаться есть прямой путь к раскрытию его личностного потенциала [1].

Общение, как социальный процесс, включает в себя обмен деятельностью, опытом, способами деятельности, воплощенными в материальную и духовную культуру. В общении осуществляется рациональное и эмоциональное взаимодействие людей, выявляется общность (расхождение) мыслей и взглядов, создается сплоченность и солидарность, характерные для коллектива, формируется образ жизни. Общение является одним из важнейших условий формирования сознания и самосознания личности, стимулятором ее развития, условием формирования ее психических свойств. Приобщение ребенка к культурно-историческому опыту человечества происходит только в общении со взрослым, с учителем, друг с другом. Именно общение является важнейшим условием правильного воспитания [2].

Младший школьный возраст является одним из самых важных периодов в развитии навыков общения с окружающими людьми. Несмотря на небольшую его продолжительность, именно в это время у детей происходят существенные изменения в коммуникативной деятельности, заключающиеся в формировании сознания, взглядов, черт характера, психических свойств и качеств.

Общение в учебном процессе служит: средством, развивающим индивидуальность; инструментом воспитания необходимых черт личности; каналом, по которому осуществляется познание; способом переда-

чи опыта [2]. Большими потенциальными возможностями развития способности ребенка общаться обладает процесс формирования минимального коммуникативного уровня на уроках иностранного языка.

Анализ концептуальных положений личностно-ориентированного образования, а также учет закономерностей природного развития детей, позволил определить минимальный коммуникативный уровень младшего школьника как совокупность следующих структурных компонентов:

– *умение устанавливать эмоциональный контакт* (а именно улавливать эмоциональное состояние друзей, педагога, сопереживать) и развивать способность к адекватной эмоциональной реакции. Данный компонент обеспечивает реализацию воспитательной цели раннего обучения иностранным языкам. Научась "видеть и слышать" другого человека (партнера по общению) ребенок осознает себя как личность;

– *умение регулировать поведенческие реакции* (внимательно слушать, вежливо благодарить, приветствовать с улыбкой, глядя в глаза). Данный компонент отражает развивающую и воспитательную цели раннего обучения. Умение регулировать поведенческие реакции в соответствии с социокультурными нормами страны изучаемого языка обеспечивает формирование уважения и интереса к языку, культуре и народу, а также обеспечивает приобщение к общественно-историческому опыту [3];

– *речевые действия в ситуации общения* (умение начать, поддерживать, закончить разговор). Данный компонент есть практическая реализация ребенком усвоенных диалогических единств, сгруппированных по коммуникативным намерениям;

– *владение диалогическими единствами*, сгруппированными по коммуникативным намерениям (в ситуациях приветствия, просьбы, прощания и т.п.). Важность данного компонента обусловлена определением диалогического единства как лингвистической основы коммуникативной единицы сопряженного коммуникативного взаимодействия [4]. Многие иницирующие и реагирующие реплики диалогических единств представляют собой клишированные фразы и выражения. Младшие школьники усваивают диалогические единства имитативным способом, опираясь на хорошо знакомые структурные компоненты и невербальные средства устно-речевого общения. Усваивая диалогические единства, ребенок получает модель речевого взаимодействия.

– *владение невербальными формами коммуникации* (мимика, жесты, язык тела). С помощью пластического языка передается от 50% до 80% информации, которая прочитывается легко и не требует уточнения и расшифровки. Вот почему овладение ребенком невербальными фор-

мами коммуникации есть путь преодоления скованности в процессе общения.

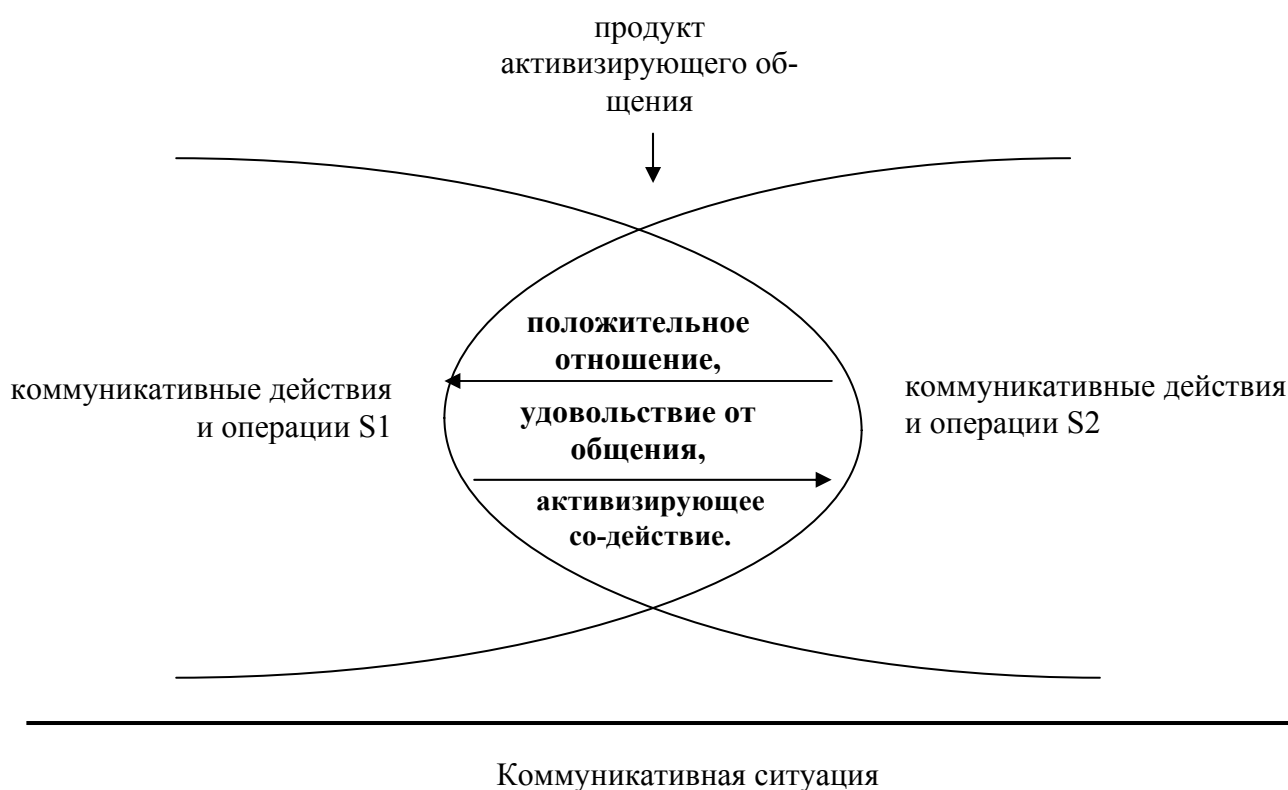
Совокупность данных структурных компонентов составляет элементарный уровень коммуникативной компетенции ребенка, который, во-первых, обеспечит общение на начальной ступени, и во-вторых, создаст базу для успешного совершенствования речевой деятельности на продвинутых ступенях.

Большими потенциальными возможностями формирования минимального коммуникативного уровня обладает процесс активизирующего общения.

Под активизирующим общением мы понимаем личностное взаимодействие с целью инициирования, активизации эмоциональных и интеллектуальных способностей, осуществляющееся посредством коммуникативных действий и операций, включающих "открытие" ребенка на общение, со-участие и "возвышение" в процессе общения.

Анализ основных положений теории межличностного и педагогического общения позволил разработать и представить модель активизирующего общения следующим образом (рис. 1):

Рис. 1



Коммуникативные действия и операции субъектов активизирующего общения объединены причинно-следственной связью, т.е. каждая осуществленная учителем активизирующая операция влечет за собой

определенную реакцию ученика как результат активизирующего действия. Все активизирующие коммуникативные действия и операции можно условно разделить на три группы: 1) "открытие" ребенка на общение; 2) со-участие ребенка в процессе общения; 3) "возвышение" ученика в процессе общения.

1. Исходная задача "открытия" ребенка на общение – пробудить желание выйти на общение, снять психологические зажимы, снять страх перед неизвестностью, убедить ребенка в положительном отношении к нему, а так же повысить его самооценку и уверенность в себе. "Открытие" ученика на общение производится посредством:

- *пластического образа* (открытая поза, улыбка, демонстрация расположенности к собеседнику за счет мимической выразительности);

- *снятия страха* – операции, необходимой для каждого ребенка, жаждущего успеха и пугающегося неудачи ("Это совсем не трудно"; "Мы готовы помочь" и т.д.);

- *предвосхищения успехов обучаемого* – операции оглашения достоинств, которые еще не успел обнаружить человек. Мера психической свободы ребенка увеличивается, если он слышит: "У тебя, такого талантливому (умного, нежного, сильного), непременно получится хорошо".

2. Со-участие ребенку в процессе общения – данная группа операций призвана поддерживать его в выходе на общение, соучаствуя и оказывая ему помощь, проявляя интерес к его внутреннему миру, одобряя его и стимулируя активное проявление свойственных только его личности особенностей. Данная группа содержит следующие операции:

- *устранение барьеров* (физического, социального, терминологического);

- *демонстрация расположенности за счет пластико-мимической выразительности* (невербальное проявление интереса и одобрения, открытая поза, улыбка);

- *латентное руководство мыслительной деятельностью обучаемого* – это завуалированная помощь человеку, который должен научиться обходиться в дальнейшем без помощи. Латентное руководство инициирует представление в сознании ребенка, он видит ту картину, которая должна сложиться в ходе его деятельности. Данная операция дает основания для самостоятельных в дальнейшем шагов ребенка.

3. "Возвышение" в процессе общения – такое воздействие на ребенка, при котором ему удается в ходе общения совершить восхождение к духовным новообразованиям: быть добрее, смелее, решительнее, внимательнее. Данная группа содержит следующие операции:

– *персональная исключительность* – парадигма данной операции возлагает ответственность, мобилизуя ребенка: "Только ты и мог бы...", "Именно на тебя у нас большая надежда...";

– *высокая оценка* полученного ребенком продукта деятельности – одна из самых важных активизирующих операций. Парадигма этой операции: "Особенно удалось тебе...", "Больше всего мне нравится, как ты...";

Совокупность осуществления вышеперечисленных операций есть средство создания благоприятного психологического климата в группе, при которой ребенок чувствует себя защищенным, "принятым" группой, имеет возможность и стремление положительно проявить свое "Я", активно вступать в общение и, следовательно, интенсивно развиваться.

Осуществление вышеперечисленных активизирующих операций предполагает двусторонний активный процесс взаимодействия – обучающую коммуникативную деятельность учителя и активную коммуникативную деятельность ученика. Безусловно, спектр действий преподавателя неизмеримо шире, чем у ребенка, но и ребенок способен овладеть данными операциями на уровне, достаточном для успешной коммуникации.

Результаты применения разработанной модели на практике подтвердили ее эффективность. Минимальный коммуникативный уровень, сформированный в процессе активизирующего общения, создает базу для успешной речевой деятельности на последующих этапах обучения, закладывая прочную основу коммуникативной успешности в жизнедеятельности ребенка.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Выготский Л.С. Собрание сочинений в 6-ти томах. Т 2. М.: Педагогика, 1982. С. 179-180.
2. Пассов Е.И. Портрет коммуникативности / Коммуникативная методика. № 1. 2002. С. 50-52.
3. Утехина А.Н. Иностраный язык в дошкольном возрасте: Теория и практика. Ижевск: Изд. дом "Удмуртский университет", 2000. С. 52.
4. Филатов В.М. Раннее обучение иностранным языкам. Ростов-на-Дону, 1996. С. 35.

О.Н. Голубкова

КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКАЯ СОСТАВЛЯЮЩАЯ ЯЗЫКОВОГО ОБРАЗОВАНИЯ

В последние десятилетия раздаются голоса педагогов и ученых о необходимости сделать образование "культуросообразным", ориентиро-

ванным на освоение образцов мышления, закрепленных в истории культуры человечества. Эти процессы не могут не коснуться языкового образования, которое по определению "вписано" в культуру и связано с ней теснейшим образом. Тем не менее, есть необходимость проследить связи культуры и образования и их взаимодействие в рамках функционирования профессиональных образовательных программ высшего образования "филология" и "лингвистика и межкультурная коммуникация", в которых языковое образование занимает центральное место и является и целью, и средством академического процесса.

Анализ требований государственных образовательных стандартов по филологическим и лингвистическим специальностям показывает, что культурологический компонент реализуется на разных уровнях: 1) как учебная дисциплина "культурология" в блоке гуманитарных и социально-экономических дисциплин; 2) как учебная дисциплина "культура страны изучаемого языка" в блоке общепрофессиональных дисциплин; 3) как культурологический подход, пронизывающий разные гуманитарные предметы в разных блоках учебных дисциплин. Свести культурологический компонент в языковом образовании только к изучению названных дисциплин значило бы лишить филологическую и лингвистическую систему подготовки специалистов системообразующего ориентира. В реформировании, обновлении и активном внедрении нуждается именно третий уровень, диктующий перестройку преподавания отдельных дисциплин гуманитарной, общепрофессиональной и специальной направленности.

Необходимость внедрения культурологического компонента в языковое образование продиктовано рядом причин. Во-первых, философскими причинами. Философский смысл рубежа тысячелетий, пафос сегодняшнего дня выражается особым отношением к культуре, которая и составляет смысл человеческого бытия. Эпицентр всего человеческого бытия смещается к "полюсу культуры" [2]. Современные образовательные системы, в том числе и языковое образование, выстраивают свои основные идеи в соответствии с концепцией культуросообразности.

Во-вторых, общественно-политическими причинами. В современном мире, где в определенной степени "стираются" границы между национальными сообществами, и активность межнациональных контактов возрастает, возникает потребность в развитии умений успешно вступать во взаимодействие с представителями других наций, народностей, государств. Именно с этим связана потребность в приобщении к иным культурам.

В-третьих, морально-этическими причинами, так как возникает необходимость собственной национально-культурной идентификации, осознание своей принадлежности к определенной культуре. Самоидентификация возможна лишь в том случае, если есть контакты с другими культурами, на границе культур.

В силу своей специфики всё гуманитарное образование является частью культуры, и культура, в свою очередь, является элементом гуманитарного образования. Такая же двойственность наблюдается и в соотношениях "язык – культура", "литература – культура". В каком виде эти соотношения должны быть представлены в системе языкового образования студентов высшей школы? Как должна быть выстроена система приоритетов? Вот вопросы, требующие немедленного ответа.

Культура выступает предпосылкой и результатом образования человека, то есть целью и средством. Человек, обучаясь "культуре", обретает собственную культуру – и личностную, и профессиональную.

В связи с этим следует отметить, что в разработках философской антропологии было предпринято немало попыток ответить на вопрос о сущности человека. Наиболее важным открытием в этой области оказалась способность человека "строить самого себя", а значит "постоянно изменять содержание ответа на вопрос о его собственной сущности". Однако, человек не может считаться саморазвивающейся системой. Это понятие "строительство" можно сопоставить с понятиями "самоопределение" и "самореализация". Человек формируется относительно социума и культуры, и в социуме и культуре. В качестве отправной точки может быть положена концепция культурной ориентации, которая приводит к мысли о том, что "развивающимся может быть признан минимальный объект – "исторически развивающаяся культура плюс человек" или "человек в рамках исторически развивающейся культуры" [8. С. 116]. Исходя из вышеизложенного, можно утверждать, что самоопределение человека относительно культуры является одним из факторов профессионального формирования специалиста –лингвиста и филолога.

В этом подходе, как и в других педагогических системах, "культура рассматривается как внешняя инстанция по отношению к педагогической ситуации", поэтому можно считать, что "педагогическая ситуация разворачивается в рамках культурной организации" [8. С. 144]. Культура возникает как результат педагогической деятельности и развития педагогической коммуникации. При таком подходе "культура" рассматривается как особый аспект внутри педагогической ситуации, и перед обучающимся появляется возможность освоить новую форму рефлексии.

В языковом образовании содержанием является иноязычная культура, то есть та часть духовной и материальной культуры, которую учащийся имеет возможность присвоить в процессе коммуникативного иноязычного образования в познавательном, развивающем, воспитательном и учебном аспектах. Именно языковое образование может служить средством развития индивидуальности на основе диалога культур, при условии, что образовательная технология использует стратегию не "язык + культура", а "культура через язык, язык через культуру", где в интегративном единстве "язык – культура" ведущим с функциональной точки зрения является компонент "культура". Общение в диалоге культур – иноязычной и родной – определяет в человеке главное – развитие его как личности [7].

Межкультурное общение рассматривается не только как средство создания европейского сознания, но и как средство сохранения и поддержания собственной культуры, поскольку неповторимость собственной культуры осознается только на рубеже культур, а точнее, на грани двух сознаний – в диалоге культур.

Понятие "культура" в образовании включает в себя два содержательных аспекта: культура – рамка для коммуникации, широкое, универсальное информационно-историческое поле, и культура, возникающая как продукт рефлексии обучающегося. В процессе подготовки специалиста важно, чтобы в профессиональную образовательную программу были заложены содержательные принципы и технологии реализации обоих аспектов – культура как универсум и культура как внутренний мир. Методологический подход в сфере образования должен быть ориентирован "на выделение ряда базовых способов мышления и деятельности, а также на формирование пространства рефлексии и понимания, организованного как полиэкран, в котором могут быть переданы и продуктивно усвоены названные способы деятельности" [8. С. 144].

Эта мысль активно прорабатывается ведущими филологами страны, и проблема исполнения идеи межкультурного диалога становится актуальной темой для дискуссии. Так, на пленуме Учебно-методического объединения классических университетов по филологическому образованию, проф. Т.Д. Венедиктова говорила о внедрении идеи межкультурного диалога следующее: "Исполнение может быть тощим: знание языка, плюс речевой этикет, плюс страноведческая информация. А может быть полным: тогда это способность воспринимать разные культурные условности, эстетические коды, теоретические дискурсы – словом, метаязыки культуры. Это очень деликатные навыки, освоение которых предполагает лингвистическую компетенцию, но выходит далеко

за ее пределы, они не нарабатываются на скорую руку и не присущи a priori любому знающему специалисту" [3].

Для того, чтобы оценить природу дисциплины "иностраннй язык" в ряду других дисциплин и увидеть внутренний потенциал культуросообразности, можно обратиться к классификации учебных предметов по ведущему компоненту – основной цели, ради которой каждый предмет введен в учебный план [4].

1. Предметы, ведущим компонентом которых являются научные знания, такие как физика, биология, география.

2. Предметы, ведущим компонентом которых являются способы деятельности. Среди них иностраннй язык, черчение, физкультура, информатика.

3. Предметы, ведущим компонентом которых являются ценностные ориентации (изобразительное искусство, музыка).

Иностраннй язык как центральная дисциплина профессиональной образовательной программы "филология" и "лингвистика и межкультурная коммуникация" в рамках высшего образования должна отвечать параметрам, необходимым и с точки зрения научного знания, и с точки зрения обеспечения способа деятельности и изучения ценностных ориентаций. Научное знание обретается в ходе изучения теории иностранного языка, изучение иностранного языка как способа деятельности предполагает практический курс, а формирование ценностных ориентаций происходит в ходе освоения содержательного наполнения иноязычных материалов – в ходе изучения литературы, музыки, искусства страны изучаемого языка. Очевидно, что в природе предмета "иностраннй язык" заложена его интегративная сущность. Освоение профессиональных образовательных программ "филология" и "лингвистика и межкультурная коммуникация", предполагающее изучение иностранного языка, оказывается элементом языкового образования, понимаемого в более широком смысле.

Изучающий иностраннй язык остается носителем своей собственной культуры, однако его фоновые знания расширяются и дополняются элементами культуры страны изучаемого языка; тем самым как личность он становится в какой-то мере носителем мировой культуры и начинает лучше понимать и ценить собственную культуру. Иностраннй язык как учебный предмет, передавая обучающемуся иноязычную культуру, вносит свою лепту в общее образование, ибо "... через многообразие языков для нас открывается богатство мира и многообразие того, что мы познаем в нем, и человеческое бытие становится для нас шире, поскольку языки в отчетливых и действенных чертах дают нам различ-

ные способы мышления и восприятия", – утверждал великий философ В. фон Гумбольдт [5].

Задача обучения иностранному языку через культуру требует особого подхода к изучению специфики взаимодействия культурно-специфических стратегий и опорных элементов, что выводит за пределы языковых знаний в область знаний об устройстве мира, о вербальном и невербальном поведении в разных ситуациях, в область системы норм и оценок и т.п. [6]. Очевидно, что необходимо обосновать концепцию функционирования языка во взаимодействии с культурой и практически усовершенствовать важную область управления языковым процессом, в котором учебный материал теснейшим образом соприкасается с культурно-познавательными задачами обучения иностранному языку. Необходимо раскрыть диалектические связи между языковыми явлениями и внеязыковой действительностью, выявить особенности языкового сознания личности, ее национальные черты, а также адекватно смоделировать методику изучения взаимосвязи языка и культуры.

Научить языку как средству межкультурного общения, как способу познания достижений отечественной и общечеловеческой культуры, подготовить личность обучающегося к толерантному восприятию чужой культуры, к пониманию условности национальных стереотипов и предрассудков – главные задачи сегодняшнего дня.

Академик Д.С. Лихачев в статье "Слово" отмечает, что "язык является не просто способом общения, но неким концентратом культуры – культуры нации и ее воплощения в разных слоях населения вплоть до отдельной личности". Через слово у человека строится образ мира и благодаря слову в процессах общения и речемыслительной деятельности создается индивидуальная картина мира, позволяющая принять и осознать окружающую нас внеязыковую действительность. Сам язык становится источником сведений об истории и культуре страны изучаемого языка. Язык тесно связан с жизнью, он отражает жизнь и является ее частью. Человек перестает отличать предмет от названия, пласт действительности от пласта ее отражения в языке, поэтому создается иллюзия их единства, которая разрушается лишь в исследовательских целях.

Культурологический подход вносит свои коррективы и в принципы преподавания и изучения литературы, которая также является средоточием представлений человека о мире, его ценностных ориентирах и самом человеке. Художественное произведение есть отражение действительности, особой национальной и универсальной картины мира. Слова М.М. Бахтина об исследованиях в области литературоведения актуальны и сегодня: "Литература – неотрывная часть культуры, ее нельзя по-

нять вне целостного контекста всей культуры данной эпохи. Ее недопустимо отрывать от остальной культуры и, как это часто делается, непосредственно, так сказать, через голову культуры соотносить с социально-экономическими факторами" [1]. Литературу нельзя изучать и преподавать с учетом лишь выяснения имманентных, внутренне ей присущих законов. При "спецификаторских" увлечениях игнорируются вопросы взаимосвязи и взаимозависимости различных областей культуры и теряются системообразующие ориентиры, без которых невозможно профессиональное языковое образование.

Привычное разделение на лингвистов и литературоведов, которое, по привычке, предписывается и студентам, и преподавателям, а также разделение исторической, филологической и философской подготовки не является "естественным положением вещей", а результатом культурно-образовательной политики, в свое время оправданной, ориентированной на определенное состояние науки и определенную социальную конъюнктуру. В последнее десятилетие гуманитарная наука в значительной степени ориентирована не на специализации, а на междисциплинарность, на интеграцию достижений разных гуманитарных дисциплин. Этот фактор также необходимо учитывать при выстраивании культурологического компонента языкового образования. Именно культурологический компонент может обеспечить необходимую философско-методологическую базу междисциплинарных исследований.

Другой особенностью "культурологического компонента" в наше время является то, что современная культура существует и функционирует в плотном информационно-насыщенном поле. Студентам приходится сталкиваться с огромными потоками информации, в которых нелегко выделить приоритеты. Нередко преподаватели стремятся улучшить качество подготовки студентов за счет увеличения аудиторных часов, выделенных на изучение той или иной дисциплины, продолжая информировать студентов, хотя очевидно, что на сегодняшний день эта форма организации учебного процесса малоэффективна. Необходимо интенсифицировать формы представления и освоения материала за счет использования современных средств обучения и методов преподавания. Внедрение "стереоскопических", то есть активных аудиовизуальных форм презентации материала – веление сегодняшнего дня. Именно в такой активной, интенсивной форме студенты способны эффективно воспринимать информацию, так как новые поколения студентов воспитываются именно в таком активном аудиовизуальном поле. Академический процесс не должен вступать в противоречие с привычной для обучающихся культурой восприятия информации.

В целом можно утверждать, что реформирование языкового образования, совершенствование методов преподавания иностранного языка требует системного внедрения культурологического подхода.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Бахтин М.М. Литературно-критические статьи. М.: Художественная литература, 1986. С. 502.
2. Библер В.С. От наукоучения – к логике культуры. М.: Изд-во полит. лит-ры, 1991. С. 250.
3. Венедиктова Т.Д. Романо-германская филология: Поиск динамических структур // Информационный бюллетень Совета по филологии учебно-методического объединения по классическому университетскому образованию. М.: МГУ; Томск: ТГУ, 2001. № 5. С. 24-32.
4. Гузеев В.В. Образовательная технология: от приема до философии. М.: Сентябрь, 1996. С. 55.
5. Гумбольдт фон. В. Язык и философия культуры. М.: Прогресс, 1985. С. 451.
6. Залевская А.А. Введение в психолингвистику. М.: Российск. гос. гуманит. ун-т, 1999. С. 344.
7. Пассов Е.И. Основы коммуникативной методики обучения иноязычному общению. М.: Рус. яз., 1989. С. 276.
8. Щедровицкий П.Г. Очерки по философии образования. М.: Педагогический центр "Эксперимент", 1993. 156 с.

Е.Б. Гусынина

ИСТОРИЯ ФОРМИРОВАНИЯ АНГЛИЙСКОГО ФАМИЛЬНОГО СУФФИКСА -S

Являясь полноправными словами любого языка, имена собственные, как это неоднократно отмечалось в лингвистической литературе, обладают по сравнению с нарицательными именами определенной спецификой. Эта специфика неизбежно предопределяет и особые свойства ономастических строевых морфем. Одним из первых это отметил С. Роспанд: "Особенности ономастического материала наглядно проявляются и в его морфологии, т.е. в функциях его словообразовательных формантов, их составе и характере их изменений" [1]. Под упомянутыми изменениями, безусловно, следует понимать не только возможные изменения в уже существующих формантах, но и те изменения, которые ономастические форманты претерпели в процессе исторического развития от первоначальных форм к современным.

Установлено, что в различных языках многие ономастические форманты восходят к строевым морфемам нарицательных имен. Однако, как показывает исследование, исходная морфема и сформировавшийся

на ее основе ономастический формант по своим свойствам не только не идентичны друг другу, но и являются качественно разными единицами. Между ними – существенные различия: функциональные, семантические, фонетические, в ряде случаев – графические. Прежде, чем стать ономастическим формантом, исходная строевая морфема проходит путь длительной эволюции, в процессе которой она теряет свои старые свойства и приобретает новые.

Одним из возможных вариантов такой эволюции является история английского фамильного суффикса -s.

Фамилии, в состав которых входит суффикс -s относится к числу наиболее распространенных в Англии (Johnes, Collins, Wells и др.). Как самостоятельный антропонимический тип они оформились несколько позже других фамилий. Первые документально засвидетельствованные формы относятся к концу XI в.: Aeluric Doddes 1068-98 (bury 39). Как свидетельствуют исторические документы, в последующие столетия формируются все основные структурные типы фамилий на -s, но по частотности они вплоть до конца XIV в. намного уступают другим фамилиям. В XV - XVI вв. число примеров резко возрастает, и это связано с интересным лингвистическим явлением, впервые подмеченным С. Мэтьюз. На определенном этапе (по мнению С. Мэтьюз – в XVI в.) суффикс -s начинают добавлять к фамилиям, до того не имевшим его. Делается это, как полагает С. Мэтьюз, в силу подражания, для того, чтобы придать фамилии определенную структурную завершенность по аналогии с уже существующими фамилиями на -s [2].

Производящими основами фамилий с суффиксом -s выступают личные имена в полной (Richards) и сокращенной форме (Robins), топонимы (Wells, Holmes), нарицательные имена (Eyres, Parsons, Haywards). На первый взгляд, структура этих фамилий напоминает форму имени существительного в родительном падеже. Поэтому некоторое время считалось, что все фамилии с суффиксом -s являются застывшими формами родительного падежа. Однако, более поздние исследования архаичных форм фамильных именовании, представленных в различных исторических документах, убедительно показали, что современные английские фамилии с суффиксом -s восходят не к одному, а к нескольким источникам: к эллиптированным формам родительного падежа, передававшим значение посессивности [3]; к формам родительного падежа, передававшим локальное значение (так называемый независимый родительный падеж) и обозначавшим место жительства, работы, службы определенного лица [4]; к окончанию множественного числа [5]. Для исследования важно одно: к какой бы строевой морфеме нарицательных

имен ни восходил суффикс -s в той или иной современной фамилии, в настоящее время он выступает как качественно новый элемент – ономастический (фамильный) формант со своими специфическими свойствами.

Таким образом, на современном этапе существует единая группа фамилий с единым суффиксом -s, а не несколько групп с омонимичными формантами. Задача, таким образом, состоит в том, чтобы восстановить путь развития суффикса -s от нескольких омонимичных флексий к единому десемантизированному показателю фамилий определенной группы.

На наш взгляд, в истории формирования фамильного суффикса -s можно выделить три этапа:

I. На первом этапе в языке существуют различные, генетически не тождественные друг другу именованья, в составе которых выделяется конечный элемент -s. Эта группа постоянно пополняется за счет новых образований – от эллиптированных форм родительного падежа, несущих посессивное и локативное значение, топонимов в форме множественного числа и т.д. На этом этапе именованья еще не являются наследственными и носят описательный характер, т.е. указывают на реальное место жительства, родственные отношения и т.д. Сохраняющиеся при записи предлоги и артикли свидетельствуют о различном происхождении именованья. Эти два фактора способствуют тому, что конечный элемент -s на данном этапе частично, очевидно, сохраняет связь с исходной морфемой /флексией родительного падежа, множественного числа и т.д./, хотя и входит в состав ономастической единицы.

II. Перейдя в наследственные фамилии, именованья на -s утрачивают описательный характер. Предлоги и артикли отпадают. Вместе с тем, в языке существуют фамилии, образованные бессуффиксальным путем от исходной формы тех же основ, что представлены в фамилиях на -s: Dow – Dowes, Brook – Brooks, Woodman – Woodmans. Благодаря наличию общего формального признака – конечной морфемы -s, фамилии (вне зависимости от их происхождения) постепенно начинают восприниматься как представители одной группы, в противоположность фамилиям, не имеющим соответствующего форманта. Таким образом, постепенно складывается самостоятельная группа с единым выделяемым конечным формантом -s, который, возникая на основе омонимичных морфем, не является суммой их значений, а представляет собой качественно новое явление. Он не несет специального значения и постепенно приближается по функции к чисто формальному показателю собственных имен.

III. На третьем этапе суффикс -s, по аналогии с уже существующими образованиями, добавляется к фамилиям, не имеющим его. В результате и происходит резкое возрастание количества фамилий на -s, подмеченное С. Мэтьюз. Данный процесс проходил уже на более поздней стадии развития фамилий, тогда, когда они стали массовым, обыденным явлением и появилась возможность сопоставлять пары John – Johnes, Mill – Mills и т.д. При таком сопоставлении постепенно могло сложиться впечатление, что -s является формальным признаком, по которому фамилию можно отличить от личного имени, апеллятива или топонима, являющегося ее исходной основой. В результате многие фамилии, писавшиеся в течение долгого времени без конечного -s приобретали его. Начало этого процесса, на наш взгляд, относится к XV в., т.е. к более раннему периоду, чем это предполагает С. Мэтьюз. В XV в. в различных по характеру исторических памятниках наблюдается неустойчивое написание ряда фамилий. В одном и том же документе фамилия человека фиксируется то с суффиксом -s, то без него: Tho. Mores I434 /Cov I6I/, Tho. More /ib, I62/; William Olyver I495/LCC 207/, Will Olivers I498 /ib., 232/. Особенно часто примеры такого неустойчивого написания встречаются в письмах, которые стоят ближе к разговорной речи, чем официальные документы и поэтому лучше отражают языковую ситуацию на том или ином этапе.

Таким образом, группа фамилий на -s продолжала пополняться за счет новых образований и после того, как завершилось формирование фамилий других структурных типов. Границы ее, очевидно, оставались открытыми вплоть до конца XVIII в. В результате этого процесса качественно изменилось соотношение простых и производных фамилий в английском языке. Так практически исчезла форма именованья Well(e) встречавшаяся в XIII-XIV вв. В настоящее время существует фамилия Wells, почти полностью поглотившая бессуффиксальный вариант. С лингвистической точки зрения присоединение суффикса -s к уже существующим фамилиям можно объяснить действием закона отталкивания имени от породившего его апеллятива, сформулированного А.В. Суперанской [6]. Исследование показывает, что в первую очередь суффикс присоединялся к фамилиям, омонимичным личным именам /Adam, Matthew, Robin и др./. Подобных фамилий, образованных бессуффиксальным способом, было в тот период в английском языке довольно много; их сходство с личными именами не могло не препятствовать нормальному функционированию. Добавление специального фамильного форманта /в целях отграничения от исходных основ/ было вызвано, таким образом, объективной необходимостью. До нашего времени не

дошло никаких сведений о том, был ли этот акт своеобразной нормативной деятельностью писцов, или являлся личной инициативой владельцев фамилий, (влияние субъективного фактора в ономастике тоже нельзя полностью исключать, особенно когда речь идет о ранних этапах становления фамилии – социальной категории). Написание фамилий в XV-XVI вв. еще оставалось неустойчивым, и это позволяло допустить некоторые незначительные изменения в структуре и произношении.

Сама возможность присоединения к уже существующим фамилиям свидетельствует о том, что на третьем этапе -s выступает как фамильный суффикс. Ни семантически, ни функционально он не связан с исходными морфемами /показателями родительного падежа, множественного числа и т.д./; между ними – отношения чисто омонимического характера. В ходе длительной эволюции конечная морфема -s в составе фамилий приобрела качественно новые свойства, а именно:

I. Суффикс -s, присоединяясь к производящей основе, образует стандартный структурный ряд фамилий.

II. Суффикс -s не обладает лексическим и грамматическим значением. Это – служебный элемент, формальный показатель фамилий определенной группы /именно это свойство и было реализовано на третьем этапе/.

III. Суффикс -s обладает широкой сочетаемостью /мог присоединяться к личным именам в полной и сокращенной форме, топонимам, нарицательным именам в процессе образования фамилий, а также на последнем этапе – к самим фамилиям/.

В составе фамилий -s выступает как словообразовательный суффикс. В этом его коренное отличие от показателей родительного падежа и множественного числа, являющихся словоизменительными моделями.

IV. Как показывает исследование, решающим фактором в переходе к единому фамильному суффиксу было слияние омонимичных морфем в одну морфему – формальный показатель фамилий, а это стало возможным только в результате их десемантизации. Десемантизация же строевых морфем нарицательных имен, после того, как они вошли в состав фамилий, была неизбежной, поскольку фамилии по своей природе являются немотивированными именованьями. В принципе для любого имени собственного лексическое значение нарицательного имени, выступившим в качестве его производящей основы, не являются актуальным. Поэтому можно утверждать, что десемантизация – обязательный этап в процессе перехода любой строевой морфемы нарицательных имен в ономастический суффикс.

Таким образом, история формирования английского фамильного суффикса -s является примером частного проявления общей закономерности, универсальной для всех собственных имен в любом языке. Подобно тому, как имя собственное стремится отойти от апеллятива, лежащего в его основе, ономастический формант, генетически восходящий к строевой морфеме нарицательных имен, неизбежно приобретает новые свойства, качественно отличные от свойств исходной морфемы. Эти новые свойства предопределяются самой природой собственных имен.

Исследование истории происхождения английского фамильного суффикса -s прежде всего показывает, что даже при сохранении ряда общих черт /в данном случае, фонетической и графической/, исходная строевая морфема нарицательных имен и созданный на ее основе ономастический суффикс – принципиально различные лингвистические единицы. Это, безусловно, необходимо учитывать в процессе анализа собственных имен.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Роспанд С. Перспективы развития славянской ономастики // Вопросы языкознания. 1962. № 4. С. 12.
2. Matthews C. English Surnames. London: Wiedenfel and Nicolson, 1966. P. 207-208.
3. Fransson G. Middle English Surnames of Occupation 1100-1350. With an Excursus on Toponomical Surnames. Lund: G.W.K., Gleerup, 1935. P. 26-27.
4. Tengvik G. Old English Bynames. Uppsala: Almqvist and Wiksels, 1938. P. 207-208.
5. Reaney P.H. A Dictionary of British Surnames London: Routledge and K. Pauls, 1958. P. XXX.
6. Reaney P.H. A Dictionary of British Surnames. London: Routledge and K. Pauls, 1958. P. XXXII.
7. Суперанская А.В. Ономастические универсалии // Восточно-славянская ономастика. М., 1972. С. 352.

СПИСОК СОКРАЩЕНИЙ

bury – Douglas D.Ch. Feudal Documents from the Abbey of Bury St.Edmunds. Oxford: Univ. press, 1932. 243 p.

Cov – The Coventry Leet Book: or Mayor' s Register, containing the Records of the City Court Leet or View of Frank-pledge, A.D. 1420-1555. London: K. Paul, Trench, Trubner a. Co., 1907-1909. 813 p.

LCC – The Medieval Records of a London City Church /St. Mary at Hill/. A.D. 1420-1559 / ed.H. Littenhales/. London: K.Paul, Trench a. Co., 1904. 450 p.

А.В. Жукова

К ВОПРОСУ ОБ ОСОБЕННОСТЯХ ОРИЕНТИРОВКИ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНИКА НА ФОНЕМАТИЧЕСКУЮ РЕЧЕВУЮ ДЕЙСТВИТЕЛЬНОСТЬ

(на материале систематического обучения детей иностранному языку)

Ученые считают, что на протяжении дошкольного возраста важно поддерживать наблюдавшуюся у ребенка еще в раннем детстве познавательную активность к фонематической стороне речи, чтобы развивать более осознанные формы ориентировки в ней, формировать устойчивый познавательный интерес к родной речи [1; 2 и др.].

Присоединяясь к этой точке зрения, мы задались вопросом, способно ли систематическое обучение иностранному языку (безусловно, спонтанное овладение неродным языком в условиях "погружения" в иноязычную среду требует отдельного рассмотрения, не входящего в задачи нашего исследования) внести свои изменения в особенности ориентировки старших дошкольников на фонематическую организацию речи.

В настоящем исследовании воспитанники различных дошкольных образовательных учреждений г. Ижевска в возрасте от 4 до 8 лет составили три различные выборки.

1. Контрольную группу (КГ) образовали 85 детей из ДОУ № 287, не обучавшихся иностранному языку.

2. В полуконтрольную группу (ПГ), сформированную на базе ДОУ № 278, вошли дети старшей и подготовительной группы, изучавшие на начало исследования английский язык на протяжении, в общей сложности, 7 месяцев (ноябрь 1998 г. – апрель 1999 г.; октябрь 1999 г.), и дети средней группы, приступившие в октябре 1999 г. к изучению английского языка. Количество испытуемых, вошедших в КГ и ПГ, одинаково; дети подготовительной группы составили 34% каждой выборки, старшей – 38%, средней – 28%. Режим обучения английскому языку в ДОУ № 278: старшая и подготовительная группы – дважды в неделю по 25 минут, средняя – по 20 минут в неделю. Кроме того, в ДОУ № 278 (как и в ДОУ №287) предусмотрены занятия математикой, музыкой, физкультурой, изобразительным и прикладным искусством, развитием речи.

3. Экспериментальная группа (ЭГ) в количестве 27 человек была создана на основе Детской школы "Лингва" при ИИЯЛ УдГУ. В данной группе 16 детей (59% выборки) изучали английский и французский/немецкий язык второй год, 11 детей (41% выборки) – первый (начиная с октября 1999 г.). Режим занятий: один раз в неделю 4 урока по

25 минут (два иностранных языка плюс музыкальное занятие, прикладное искусство или развитие речи и "Азбука общения").

Обучение в Детской школе "Лингва" (ЭГ) и в ДОУ № 278 (ПГ) осуществлялось в группах по 8-10 человек на основании "Интегративной программы "Лингва" (авторы – Утехина А.Н., Зеленина Т.И.), которая в 1998 г. была лицензирована и рекомендована Министерством народного образования Удмуртской республики к внедрению в дошкольные учреждения.

Одной из задач нашего исследования было определение объема воспроизведения слов, фраз на изучаемом иностранном языке во вне-учебной ситуации.

Экспериментатор просил ребенка припомнить английские слова, фразы, стишки или песенки. Детей из Детской школы "Лингва" (ЭГ) просили еще и сказать что-нибудь по-французски или по-немецки.

Дети КГ подобным образом не опрашивались.

За единицу измерения мы считали как отдельное слово, так и фразу (например, "How are you?", "I am fine, thank you!" и др.), стишок или песенку в том случае, если ребенок на просьбу экспериментатора перевести сказанное на русский, давал упрощенный, сведенный к одному-двум словам перевод (например, "Study every day" → "Учиться" и т.п.), или вообще затруднялся в ответе. При дроблении ребенком фразы (стишка, песенки, считалки) на семантические фрагменты ("Play hockey": "play – играть", "hockey – это хоккей" → "Играть в хоккей") засчитывалась их сумма.

Другая задача исследования состояла в определении уровня распознавания слов изучаемого иностранного языка среди слов, принадлежащих другой языковой системе.

Для этого ребенку зачитывались две серии слов (по 10 в каждой), предлагалось распознать в каждой серии английские слова. Отобранные преподавателями иностранных языков слова во всех вариантах данного задания удовлетворяли таким требованиям, как краткость произнесения (небольшое количество звуков в слове), наличие типичных (отличных от других языковых систем) звуков. В эксперименте использовалась аудиозапись чтения списка иноязычной лексики преподавателем, одинаково хорошо владеющим произношением на английском, французском, немецком языках и не ведущим занятия ни в одной из групп.

Первая серия слов состояла из знакомых ребенку английских слов и слов, относящихся к другому иностранному языку. Набор знакомых слов был предложен преподавателями, ведущими занятия по иностранному языку в той или иной группе детей. В список были включены наи-

более простые и часто употребляемые в учебной ситуации лексические единицы.

Во вторую серию слов вошли уже исключительно незнакомые английские слова.

В подобном виде процедура осуществлялась в ПГ (список слов см. ниже), в проведение ее в КГ и ЭГ были внесены некоторые поправки.

Поскольку дети КГ не изучали английский язык (равно как и любой другой), экспериментатор в первую очередь предлагал послушать, как звучат английские слова. После того, как ребенку был медленно зачитан короткий перечень английских слов, содержащий в себе вкрапления из слов первой серии, ему давалась инструкция: "Попробуй теперь угадать, какое слово английское, а какое – нет".

Список 1 и 2 серии слов для ПГ и КГ

1 серия слов	2 серия слов
1. good (англ.)	1. garnier (франц.)
2. médecin (франц.)	2. teeth (англ.)
3. pauvre (франц.)	3. grass (англ.)
4. hello (англ.)	4. froid (франц.)
5. mother (англ.)	5. change (англ.)
6. laborieux (франц.)	6. ballon (франц.)
7. today (англ.)	7. l'été (франц.)
8. cadeau (франц.)	8. scarlet (англ.)
9. fromage (франц.)	9. gentil (франц.)
10. fine (англ.)	10. tape (англ.)

Детям ЭГ, обучавшихся в Детской школе "Лингва" двум языкам – английскому и французскому/немецкому, предлагалось различить, в зависимости от изучаемого языка, английские и французские/немецкие (знакомые – в первой серии, незнакомые – во второй) слова. Перечень (английские/французские и английские/немецкие слова) выглядел следующим образом:

Список 1 и 2 серии слов для ЭГ

1 серия слов	2 серия слов
1. a dog (англ.)	1. garnier (франц.)
2. merci (франц.)	2. teeth (англ.)
3. petit (франц.)	3. grass (англ.)
4. red (англ.)	4. froid (франц.)
5. jump (англ.)	5. change (англ.)
6. une souris (франц.)	6. ballon (франц.)

7. hello (англ.)
8. manger (франц.)
9. je suis (франц.)
10. tiger (англ.)

1 серия слов

1. a dog (англ.)
2. Apfel (нем.)
3. grün (нем.)
4. red (англ.)
5. jump (англ.)
6. Pferd (нем.)
7. hello (англ.)
8. schwarz (нем.)
9. Zitrone (нем.)
10. tiger (англ.)

7. l'été (франц.)
8. scarlet (англ.)
9. gentil (франц.)
10. tape (англ.)

2 серия слов

1. Herd (нем.)
2. teeth (англ.)
3. grass (англ.)
4. Glöckchen (нем.)
5. change (англ.)
6. Finger (нем.)
7. Kugel (нем.)
8. scarlet (англ.)
9. Rücken (нем.)
10. tape (англ.)

Показателями этой части эксперимента послужили:

- 1) количество верно распознанных слов в первой серии;
- 2) количество верно распознанных слов во второй серии;
- 3) соотношение верно отнесенных к разным языковым системам слов в незнакомом лексическом ряду и слов в наполовину знакомом (для детей ЭГ – знакомом полностью) лексическом ряду;
- 4) % верно отнесенных к разным языковым системам слов по итогам прохождения обеих серий (в сумме).

В целом, анализ результатов исследования производился в аспекте действия возрастного фактора.

Так, с возрастом количество воспроизводимой иноязычной лексики среди обучающихся детей увеличивается. В проведенном нами под руководством Е.В. Осминой пилотажном исследовании на базе Детской школы "Лингва" (1996 г.) мы обнаружили, что подобная закономерность распространяется и на родной язык: с возрастом увеличивается объем безошибочного воспроизведения, а также избирательность восприятия устной речи. По-видимому, фонематический слух следует рассматривать как функцию времени. В этой связи не вызывает удивления и факт синхронного роста количества называемой ребенком "на вскидку" лексики английского и французского/немецкого языка (ЭГ: $r_{xy}=0,54$, $p<0,05$).

Обсудим, далее, названные детьми группы иноязычных лексических единиц и их количественное соотношение, оговорив предварительно неизбежность схематизирования подобного рода заданиями жи-

вого процесса овладения речью в ходе обучения (задание конструировалось под одну задачу – задачу измерения определенного показателя – и не могло одновременно учитывать коммуникативную направленность и ситуативность, присущие как реальному речевому, так и условно-речевому общению в целом). Поэтому лишь с определенной долей условности мы можем говорить, что данное задание моделирует сам процесс формирования лексических навыков монологической речи и диагностирует его успешность. Кроме того, сама специфика дошкольного возраста (когда дети не готовы к свободному монологу в ситуации тестирования и на родном языке) накладывала ограничения в изобретении более "речевых" заданий.

На круглых диаграммах представлено соотношение групп воспроизведенной детьми ПГ и ЭГ иноязычной лексики (при построении диаграмм учитывалось среднее арифметическое сумм лексических единиц, принадлежащих к той или иной группе).

Среди названных детьми слов не удается построить классификацию по единому основанию (лексические группы или грамматические структуры), поэтому мы считаем возможным определить обозначившиеся группы слов как группы лексико-грамматических единиц различной протяженности: существительные, глаголы, "этикетные" слова и выражения (коммуникативно-речевые клише), текстовые единства (стихи, песенки, считалки и т.п.).

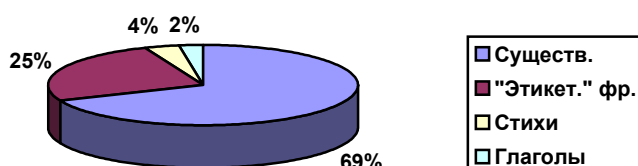


Диаграмма 1. Группы воспроизводимой ПГ иноязычной лексики

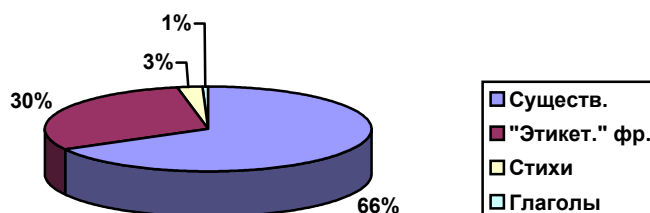


Диаграмма 2. Группы воспроизводимой ЭГ иноязычной лексики

По "показаниям" диаграммы, наибольший "удельный вес" составляют существительные (ПГ – 68,67%; ЭГ – 66,95%). При этом наиболее "популярными" оказались существительные, обозначающие животных.

На втором месте по объему воспроизведения (ПГ – 25,3%; ЭГ – 29,95%) – "этикетные" слова и фразы (например, "Hello!", "How are you?", "I'm fine thank you!" и т.п.).

Третья по частоте названия – группа, к которой мы отнесли стишки и песенки (ПГ – 3,62%; ЭГ – 2,54%). При количественной обработке каждый стишок или песенка принимался нами за единицу: дети неизменно испытывали неразрешимые затруднения в ответ на просьбу перевести текст "построчно", в лучшем случае мы слышали: "Про лодочку", "Про настроение" или, как вариант ответа, "Не знаю".

Наименее удерживаемыми в памяти (и воспроизводимыми) оказались глаголы (ПГ – 2,41%; ЭГ – 0,56%).

Очевидно, что приведенные данные в немалой степени отражают учебный материал, предлагаемый дошкольникам на занятиях по иностранному языку.

Представляется любопытным сопоставление итогов нашего эксперимента с результатами аналогичных зарубежных исследований, посвященных анализу последовательности возникновения в речи ребенка, обучающегося неродному языку, различных грамматических категорий. В них указывается, что специфической стратегией, используемой ребенком при овладении вторым языком, является употребление в речи некоторых целостных выражений – "формул", "идиом", "стереотипов", "клише", "штампов", структура которых ребенком не анализируется; ему известно лишь их общее значение и уместность применения в различных коммуникативных ситуациях [4; 5; 6]. В исследовании Chesterfield R., Chesterfield K. [3], проведенном в детском саду и первом классе, где учатся мексиканские дети, овладевающие английским языком, описываются, кроме вышеуказанной, следующие стратегии, к которым прибегают дети в процессе общения на втором языке: имитация слова, произнесенного другим; манипулирование языком в речи, обращенной к самому себе; самостоятельное исправление ошибок, допущенных в речи; просьба объяснить непонятное слово или выражение.

Рассмотрим результаты второго "испытания", предложенного детям.

Количество верно распознанных английских слов в незнакомом лексическом ряду ниже, чем в знакомом, в группах детей, изучающих иностранный язык/языки (ПГ: $n = 77$, $G_{эмп} = 9$, $G_{эмп} < G_{кр}$ при $p \leq 0,01$; ЭГ: $n = 24$, $G_{эмп} = 4$, $G_{эмп} < G_{кр}$ при $p \leq 0,01$). Подобный эффект можно

рассматривать как общий для обеих групп ($\varphi^* = 0,6337$, $\varphi^*_{\text{эмп}} < \varphi^*_{\text{кр}}$ при $p \leq 0,05$).

Большинство детей распознает слова, относящиеся к разным иностранным языкам, более, чем в половине случаев (>50%). Дети, "соприкасавшиеся" с иностранным языком, ошибаются при выполнении этого задания реже, чем дети КГ (ПГ: $\varphi^* = 4,7525$, $\varphi^*_{\text{эмп}} > \varphi^*_{\text{кр}}$ при $p \leq 0,01$; ЭГ: $\varphi^* = 5,1921$, $\varphi^*_{\text{эмп}} > \varphi^*_{\text{кр}}$ при $p \leq 0,01$).

Достоверна разница между равными по количеству испытуемых выборками – КГ (группа детей, не обучающихся иностранному языку) и ПГ (группа детей, изучающих неродной язык) по:

- соотношению правильно отнесенных к разным иностранным языкам слов в разной мере знакомом лексическом ряду ($t = 4,7791$, $p < 0,05$);

- объему безошибочно распознанных слов, принадлежащих к разным языкам ($t = 5,1168$, $p < 0,05$).

T-критерий Стьюдента показывает, что дети ПГ в среднем (ср.=76,17; $\sigma = 2,36$) реже ошибаются при распознавании слов, относящихся к разным иностранным языкам, в наполовину знакомом лексическом ряду, чем дети КГ (ср. = 97,86; $\sigma = 9,59$), и % верно отнесенных к разным языковым системам слов по итогам прохождения обеих серий у них выше (ПГ: ср. = 64,18; $\sigma = 1,09$; КГ: ср. = 56,12; $\sigma = 9,59$).

В ПГ обнаружена тенденция обратной связи количества английских лексических единиц, которое припомнил ребенок, с соотношением верно распознанных по принадлежности к разным языкам слов в зависимости от степени новизны для ребенка предъявленного материала ($r_{xy} = -0,26$, $p < 0,05$) (чем больше английской лексики смог воспроизвести ребенок, тем, вероятнее всего, меньше ошибок распознавания он допустил в наполовину знакомом лексическом ряду, по сравнению с незнакомым). В ЭГ уровень распознавания разноязыковой лексики сопряжен с количеством названных "на вскидку" английских слов/фраз ($r_{xy} = 0,50$, $p < 0,05$) и с соотношением верно отнесенных к различным языкам слов (ряд незнакомых лексических единиц/ряд знакомых единиц) ($r_{xy} = 0,62$, $p < 0,05$).

Таким образом, обнаруженные закономерности позволяют нам предположить относительную независимость развития фонематического слуха от факта обучения детей иностранному языку с указанной интенсивностью (фонематический слух, по всей вероятности, имеет свой хронотоп развития). Вместе с тем, ознакомление с иноязычной лексикой в достаточной мере способствует выделению и "узнаванию" ее в иностранном речевом потоке.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Карпова С.Н., Труве Э.И. Психология речевого развития ребенка. Ростов-на-Дону: Изд-во Ростовского ун-та, 1987. 96 с.
2. Эльконин Д.Б. Избранные психологические труды. Проблемы возрастной и педагогической психологии / Под ред. Д.И. Фельдштейна. М.: Международная педагогическая академия, 1995. 224 с.
3. Chesterfield R. and Chesterfield K. Natural order in children's use of second language learning strategies. *Child language*, 1985. V 6. № 1. P. 49-59.
4. Hakuta K. A case study of a Japanese child learning English as a second language. *Language learning*, 1976. № 26. P. 321-351.
5. Vihman M. Formulas in first and second language acquisition. *Papers and Reports on Child Language Development*, 1980. № 18. P. 75-92.
6. Wong-Fillmore L. The second time around: Cognitive and social strategies in second language acquisition. *Stanford University*, 1976.

А.Б. Журбина

ЯЗЫКОВОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В УСЛОВИЯХ ЗАОЧНОГО ОБУЧЕНИЯ НА СОВРЕМЕННОМ ЭТАПЕ

В настоящее время количество взрослых, желающих получить высшее языковое образование, постоянно возрастает. Это связано с несоответствием уровня знаний работающего взрослого поколения темпам развития и внедрения в производство новых технологий. Таким образом, чтобы адаптироваться в современном мире, взрослому необходимо повышать и совершенствовать свой интеллектуальный уровень.

В связи с этим в настоящее время обществом востребовано заочное языковое образование всех форм: от традиционной формы заочного обучения до дистанционной, с использованием последних достижений компьютерной техники.

Специфика обучения иностранному языку в условиях заочного образования состоит в том, что количество аудиторных часов в 3-4 раза меньше, чем на дневном отделении, и большая их часть приходится на самостоятельную работу студентов.

Для достижения высокой степени обучаемости необходимо оптимизировать самостоятельную познавательную деятельность обучаемых.

Оптимизация обучения студентов-заочников происходит по таким направлениям:

- использование традиционных приемов обучения;
- использование методов интенсивного обучения;
- использование приемов самоорганизации в рамках самостоятельной работы студентов заочного обучения.

К традиционным приемам обучения иностранному языку на заочном отделении относятся следующие:

- обучение ознакомительному, изучающему чтению;
- выполнение тестовых заданий;
- работа с текстом (составление вопросов, планов и т.д.);
- объяснение грамматических и лексических структур при помощи готовых опорных сигналов и таблиц;
- обучение основам реферирования;
- выполнение контрольных работ;
- обучение переводу;
- решение кроссвордов на заданную тему и т.п.

На старших курсах обучения к традиционной работе с текстом добавляются упражнения, формирующие логическое и творческое мышление:

- организация дискуссий, конференций на базе пройденного материала;
- активный обмен мнениями в ходе групповой дискуссии;
- схематическое оформление итогов общения студентов в таблицы;
- фиксация результатов учебной деятельности в форме диаграмм, таблиц;
- анализ готовых таблиц;
- обучение монологическому высказыванию на основе текста;
- написание сочинений на заданную тему;
- составление коротких рассказов;
- подготовка сообщений на русском и иностранном языках по пройденной теме с их последующим обсуждением (примерные темы: "Реклама", "Глобальные мировые проблемы", "Стресс и как его избежать", "Живопись" и т.д.).

Однако, как показали наблюдения и результаты анкетирования, у современных студентов-заочников отсутствует способность к самостоятельному добыванию информации и её обработке. При использовании лишь традиционных методических приемов студенты приобретают навыки и умения работы с готовым языковым материалом.

С целью интенсификации учебной деятельности студентов заочного отделения на начальном этапе обучения, представляется необходимым использовать методы интенсивного обучения, которые позволяют им усваивать больший объем информации в сжатые сроки. Сюда относится интенсивное наслушивание языкового и речевого материала в ходе погружения в иноязычную речь на этапах предъявления, активизации и

тренировки учебного материала. Формы интенсивных методов – межличностное взаимодействие в режимах студент – студент, студент – преподаватель, преподаватель – студент – способствуют активизации речевого общения и задают эталон и алгоритм самостоятельной работы студентов-заочников.

Помимо использования интенсивных форм обучения необходимы организация контроля за учебной деятельностью студентов и обучение формам самоконтроля.

К традиционным путям организации самостоятельной работы студентов относятся контрольные работы и их проверка преподавателем. На современном этапе развития заочного образования разрабатываются и внедряются в учебный процесс формы самоорганизации при работе с языковым и речевым материалом. Сюда относится разработка тестовых заданий с ключами, лексико-грамматических упражнений по пройденной тематике, позволяющих составлять план работы в домашних условиях на межсессионный период. Отчет по самоорганизации учебной самостоятельной деятельности может быть представлен в виде следующей схемы (см. таблицу 1).

Схема самоорганизации студентов-заочников

Дата	Планируемая работа	Планируемое количество времени	Отметка о выполнении (причина невыполнения)	Реально затраченное время

Таким образом, преподаватель имеет возможность отслеживать и корректировать организацию самостоятельной работы студентов, а учащиеся приобретают способность к самоконтролю и самоорганизации.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Бочарова Е.П. Дидактические основы обучения будущих специалистов самоконтролю знаний: Дис. ... д-ра пед. наук. Владивосток: Дальневосточный гостехуниверситет, 1996. 407 с.
2. Кулюткин Ю.Н., Сухобская Г.С. Исследование познавательной деятельности учащихся вечерней школы. М.: Педагогика, 1977. 152 с.
3. Проблемы изучения иностранных языков в заочной и вечерней высшей школе // Интенсификация самостоятельной работы студентов, изучающих иностранные языки: межвуз. сб. Вып. 5. Л.: Изд-во ЛГУ, 1989. 128 с.
4. Сергиенко Е.Б. Организационно-педагогические модели дистанционного обучения в высшей школе: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. Казань, 2001. 22 с.

А.Н. Загребина

ФОРМИРОВАНИЕ ТВОРЧЕСКОЙ ГОТОВНОСТИ КАК АСПЕКТА ЯЗЫКОВОГО ОБУЧЕНИЯ (теоретический обзор)

Значительные социальные и культурные изменения, происходящие в России на протяжении последних десятилетий, привели к трансформации приоритетов высшего образования. Современная образовательная система, ранее базировавшаяся на технократическом и предметно-центричном принципах, ставит обучаемых в субъектную позицию по отношению к собственному развитию. В связи с этим социальный заказ на "знающую" личность дополняется заказом на творческую личность, т.е. на человека, способного определять для себя конкретные цели, предлагать нестандартные пути их решения.

Цель современного образования – "содействовать становлению самостоятельной, свободной, культурной, высоко нравственной личности, сознающей ответственность перед семьей, обществом и государством, уважающей права и свободы граждан, способной к взаимопониманию и сотрудничеству с другими людьми" [6. С. 315].

Анализ научно-теоретической литературы последних лет позволил выявить, что особое внимание уделяется формированию и развитию творческих способностей обучаемых, привитию им навыков самообразования и самовоспитания. Как и раньше, вузы должны способствовать созданию образованной личности. Однако следует отметить, что содержание понятия "образованный" человек претерпевает существенные изменения. Н.Г. Московцев указывает на тот факт, что образованным все чаще считают не просто эрудита, а человека, "умеющего информацию добывать, преобразовывать, делать на ее основе собственные оригинальные выводы" [5. С. 143].

Таким образом, образованный человек не тот, кто обладает определенными знаниями, а тот, кто имеет способность к саморазвитию, самосовершенствованию. Одно из требований, которое в наше время предъявляет общество к личности обучаемого, это ее творческая активность, творческий подход к реализации своих профессиональных навыков, владение навыками творческого саморазвития. Именно творческая личность способна самореализоваться в современных социально-экономических условиях, найти смысл своего существования, стать конкурентноспособной. На формирование творческой готовности личности студента особое влияние оказывает творческая личность педагога.

В данных условиях преподаватель становится определяющим компонентом образовательной парадигмы, от которого зависит становление нового поколения – поколения творческих людей. Преподаватель не

должен быть исполнителем определенных педагогических догм. В первую очередь это – творец, творец самого себя и своих учеников, будущих специалистов. Благодаря преподавателю, организующему творческую учебную деятельность обучаемых, возможно формирование их творческой готовности.

Определение понятия "творческая готовность" потребовало не только анализа его составных компонентов "готовность" и "творчество", но и рассмотрения близких ему понятий: "готовность к творчеству", "креативность" и "творческие способности". В таблице 1 подытожена информация, полученная в ходе исследования подходов к определению "творчество".

Таблица 1

Подходы к определению понятия "творчество"

Группа подходов	Подход	Определение
Подходы, ориентированные на поиск источников	Психоаналитический	Творчество – результат внутриличностных конфликтов. Это экстернализация продуктов воображения посредством взаимодействия примитивных и более зрелых типов мышления.
	Гуманистическая психология	Творчество является реализацией естественного творческого потенциала в случае устранения внутренних барьеров и внешних препятствий. Оно возникает при отсутствии внутриличностных конфликтов.
	Психометрический	Творчество – взаимодействие двух противоположных типов мышления: дивергентного и конвергентного. Причем творческий потенциал определен генетически.
Подходы, ориентированные на процесс	Ассоцианисты	Творчество – результат способности человека находить отдаленные ассоциации в процессе поиска решения проблемы.
	Гештальтпсихология	Творчество – это не логические, пошаговые действия и не разрозненные ассоциации, а более определенное реструктурирование целостной ситуации.

Последовательно обратимся к рассмотрению понятий "готовность к творчеству", "креативность", "творческие способности".

О.Л. Калинина определяет готовность личности к развитию творческого потенциала как интегративное образование в структуре личности, обеспечивающее эффективное раскрытие ее творческих возможностей, как переход потенциальных сил человека в актуальные, и включающее

в себя мотивационно-ценностный, когнитивный и эмоционально-волевой компоненты [4].

И.В. Агадашева, Л.Д. Мальцева под готовностью к творческой деятельности понимает психическое новообразование в личности, стиле деятельности, индивидуальности, которые обеспечивают продуктивное осуществление деятельности. В структурном отношении готовность к творчеству представляет собой совокупность интеллектуального, мотивационного, волевого и эмоционального компонентов.

По мнению И.Б. Бодревой, готовность к творческой деятельности проявляется в креативности личности, наличии профессиональных способностей, профессиональной компетентности и умелости, а также профессионального опыта. Разделяя точку зрения И.Б. Бодревой, можно заключить, что понятие "готовность к творчеству" и "креативность" соотносятся как общее и частное. Кроме этого, показатели сформированности готовности к творчеству представлены (помимо креативности) наличием творческих способностей. Рассмотрим отдельно эти два понятия.

Анализируя работы ученых, занимающихся разработкой вышеобозначенных проблем, Н.Ю. Хрящева и С.М. Макшаков заключают, что если творчество понимается как процесс, имеющий определенную специфику и приводящий к созданию нового, то креативность рассматривается как потенциал, внутренний ресурс человека. Под креативностью понимают способность человека отказаться от стереотипичных способов мышления (Дж. Гилфорд) или способность обнаруживать новые способы выражения (Н. Роджерс).

Е.П. Торренс определяет креативность как способность к обостренному восприятию недостатков, пробелов в знаниях, дисгармонии и так далее. Он делит процесс творчества на несколько составляющих: восприятие проблемы, поиск решения, возникновение и формулировка гипотезы, ее проверка, модификация и нахождение результата.

Многие исследователи, трактуя креативность как глубинное свойство личности, выражающееся в оригинальном видении проблемы, указывают на особое значение окружающей среды в процессе актуализации творческих способностей (Д.Б. Богоявленская, Р. Стернберг и др.).

Дж. Гилфорд, Е.П. Торренс выделяют 6 параметров креативности, подчеркивая важность интеграции конвергентного (логического, последовательного) и дивергентного (целостного, интуитивного) мышления:

- оригинальность;
- семантическая гибкость;
- способность к постановке проблемы;

- способность к генерированию большого числа идей;
- способность усовершенствовать объект;
- способность решать проблемы.

Наличие в структуре личности вышеперечисленных параметров позволяет характеризовать человека как творческую личность.

Кроме того, другие исследователи рассматривают креативность как комплексную характеристику личности (А.М. Брушлинский, Л.Е. Варфоломеева, Н.Ф. Вишнякова, Я.А. Пономарев и др.).

Креативность – это неотъемлемая сторона человеческой духовности и условие творческого саморазвития личности, резерв ее самоактуализации. Креативность характеризуется комплексом созидательно-личностных особенностей человека, позволяющих успешно создавать социально-личностный новый продукт в материальной и духовной деятельности. Основными показателями проявления креативности являются творческое мышление, оригинальность, воображение, интуиция, эмоциональность и эмпатия [2].

Важно тот факт, что некоторые ученые отождествляют креативность с творческими способностями.

Анализируя труды отечественных и зарубежных исследователей, В.Н. Дружинин выделяет три основных подхода к проблеме творческих способностей [3]:

1. Как таковых творческих способностей нет (Д.Б. Богоявленская, А. Маслоу, А. Олох, А. Танненбаум и др.). Творческое поведение человека определяется интеллектуальной одаренностью, наличием необходимых для творчества мотивации, ценностей, личностных черт. Творческая личность обладает такими чертами, как когнитивная одаренность, чувствительность к проблемам, независимость в неопределенных и сложных ситуациях.

2. Творческие способности являются самостоятельным фактором, независимым от интеллекта (Дж. Гильфорд, Г. Грубер, Я.А. Пономарев и др.). Сторонники этого подхода придерживаются мнения, что между уровнем интеллекта и уровнем креативности наблюдается незначительная корреляция.

3. Высокий уровень развития интеллекта предполагает высокий уровень развития творческих способностей, но в отдельных случаях уровень развития творческих способностей может не зависеть от интеллектуального уровня (Г. Айзенк, Д. Векслер, Л. Термен. Р. Уайсберг, Р. Стенберг и др.). Исследователи утверждают, что творческого процесса как специфической формы психической активности нет.

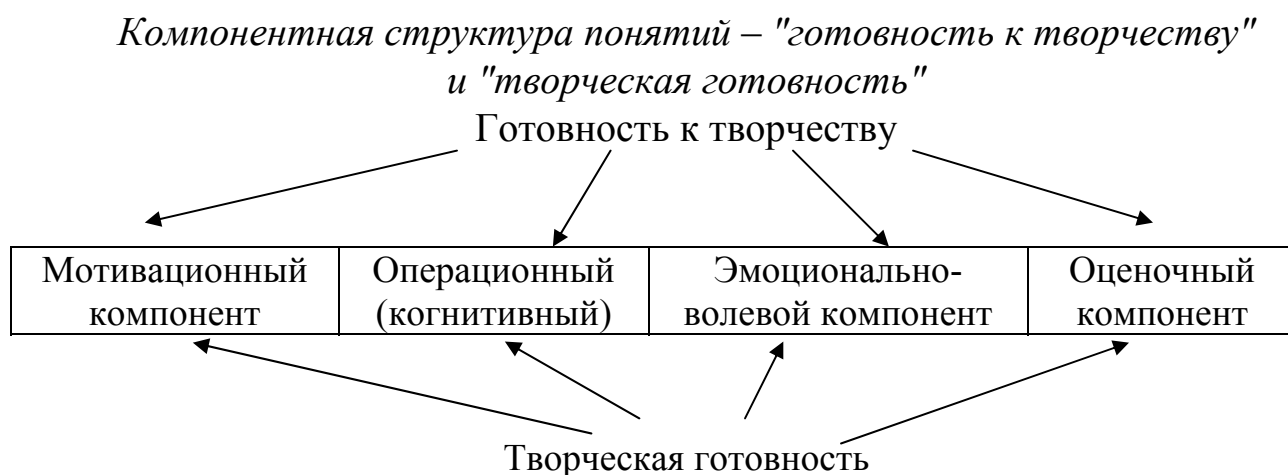
Автор данной статьи придерживается второй точки зрения, согласно которой уровень сформированности творческих способностей представлен самостоятельным фактором, который лишь незначительно соответствует уровню развития интеллекта. Это подтверждает проведенное автором исследование.

Некоторые исследователи рассматривают, наряду с креативностью, такую личностную категорию, как "творческая готовность". К признакам "творческой готовности" авторы относят: интеллектуально-творческую инициативу, творческий потенциал, творческое мышление [1].

В рамках данного исследования понятие "творческая готовность" определяется как интегративное качество личности, обладающей творческим мышлением, творческой активностью, интеллектуально-творческой инициативностью, способную к самоактуализации и саморазвитию. Близкое понятие "готовность к творчеству" понимается как установка, т.е. психологическое состояние, определяющее активность личности и обеспечивающее раскрытие творческого потенциала личности.

В содержательном плане готовность к творчеству включает в себя 3 компонента: мотивационный, операционный (познавательный) и эмоционально-волевой (М.И. Дьяченко, Л.А. Кандыбович, Е.П. Кораблина и др.). В то время как творческая готовность характеризуется четвертым компонентом – оценочным (см. схему 1).

Схема 1



Под оценочным компонентом понимается способность обучаемых к самооценке, анализу своей деятельности. Кроме этого, элементом данного компонента представлена рефлексивная активность субъекта деятельности, которая определяется как качество личности, характеризующееся наличием у человека развитого мышления, умений, навыков, необходимых для выполнения учебной деятельности, взаимосвязи интеллектуального и личностного в психике, критического представления о

себе, которое приводит к построению нового образа "Я" как субъекта творчества.

Многие исследователи (Л.В. Муратова, Л.М. Перминов, Б.И. Федоров и др.) утверждают, что если бы учебный процесс не сопровождался самопознанием субъекта, самоанализом и самооценкой, осознанием собственного эмоционального состояния и психического переживания, вызывающими глубинные изменения в человеке, нельзя было бы считать, что обучение достигло своей цели и способствовало формированию образа "Я" в самом человеке. Эта внутренняя работа субъекта связана с открытием для себя индивидуальных, личностно значимых смыслов.

Содержанием рефлексии в учебной деятельности являются:

- знания о внешнем мире, самом человеке, связях его с миром, месте человека в нем, понимание места и значения отраженного его сознанием внешнего мира для него самого;
- структура деятельности: мотивы и потребности, цель, действия по ее достижению, самоконтроль, самооценка, самокоррекция;
- личностные подструктуры: интересы, ценностные ориентации, идеалы, убеждения, взгляды; опыт личности; воля, психо-эмоциональное отношение, способности и дарования, собственное поведение и т.д.

Таким образом, оценочный компонент является важным элементом структуры творческой готовности, который не учитывается в процессе формирования у обучаемых готовности к творчеству.

Помимо этого, аналитический обзор научно-теоретической литературы, затрагивающей проблемы развития творческого потенциала человека, позволил выявить, что большинство ученых выделяют трехкомпонентную структуру данного понятия. О.Л. Калинина исследует мотивационно-ценностный, содержательно-процессуальный (когнитивный) и эмоционально-волевой компоненты. Е.В. Гришина в структуре творческого потенциала личности выделяет мотивационный, содержательный и операционный компоненты.

Из всего вышесказанного можно сделать вывод о том, что одним из важных показателей творческой готовности является сформированность оценочного компонента в структуре личности. Необходимо также отметить, что наличие в структуре личности творческой готовности предполагает развитость многих процессов "самости", которые являются главными характеристиками творческого человека (самопознание, самоуправление, самоорганизация, самореализация, самодеятельность, самоконтроль, самооценка, самовнушение, саморазвитие).

Анализ научно-педагогической литературы позволил отметить достаточное количество работ, посвященных педагогической творческой деятельности (М.Я. Виленский, В.И. Загвязинский, В.А. Кан-Калик, Н.Д. Никандров и др.), разработке теоретических основ подготовки педагогов, а также преподавательской творческой деятельности (Ю.К. Бабанский, В.В. Краевский, В.А. Сластёнин, Н.М. Яковлева и др.). Отметим, что особое внимание в научно-педагогической литературе уделяется именно подготовке преподавателей к развитию творческих способностей обучающихся. Однако в условиях современного образования, предъявляющего высокие требования к организации учебной деятельности студентов, главным является необходимость привить обучаемым потребность в непрерывном самообразовании. Очевидно, что только творческий человек, т.е. человек, обладающий творческой готовностью как особым качеством личности, способен саморазвиваться, самосовершенствоваться в течение всей своей жизни.

Проблема творческого саморазвития личности исследуется в работах В.И. Андреева, В.С. Библера, С.Ю. Курганова, А.Н. Тубельского и др. Однако эта область знания недостаточно изучена и требует дальнейших теоретических исследований и практических разработок по формированию у студентов процессов "самости", являющихся компонентами творческой готовности. Формирование творческой готовности студентов возможно успешно осуществить в процессе языкового обучения.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Варфоломеева Л.Е., Вишнякова Н.Ф. Творческая готовность как личностно-деятельностная категория акмеологии // Акмеологические проблемы подготовки преподавателей. Вып. 2. Москва – Шуя, 1999. С. 12-54.
2. Вишнякова Н.Ф. Психологические основы развития креативности в профессиональной акмеологии. М.: МГУ, 1996. 26 с.
3. Дружинин В.Н. Психология общих способностей. СПб.: Питер, 2000. 356 с.
4. Калинина О.Л. Организация самообразовательной деятельности как эффективное условие формирования у подростков готовности к развитию своего творческого потенциала. Пермь: ПГТУ, 2001. 28 с.
5. Московцев Н.Г. Образование взрослых как творческий процесс // Психолого-педагогические проблемы развития личности в современных условиях. СПб., 2000. С. 143-145.
6. Подласый И.П. Педагогика. М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1998. 576 с.

Т.И. Зеленина

РОМАНО-ГЕРМАНСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ КАК СОСТАВЛЯЮЩАЯ КЛАССИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА

За последние десять лет романо-германское образование в классических университетах России находится в постоянном стрессовом состоянии, которое вносит как положительные, так и отрицательные моменты. Одни факторы являются результатом общих преобразований, затронувших всю систему высшего образования: смена государственных образовательных стандартов, появление внебюджетной деятельности в государственных вузах, открытость международному сообществу и т.д. Другие обусловлены изменением в системе филологического образования: появился единый государственный стандарт по специальности "Филология", объединивший так называемые базовые специализации: "Классическая филология", "Русский язык и литература", "Языки и литература народов России", "Зарубежная филология" (куда вошла самостоятельно существовавшая десятилетия специальность "Романо-германская филология"). Третьи затронули систему изучения самих романо-германских языков на "инъязыках": из "языка как части филологического образования вычленилось собственно языковое (лингвистическое) образование: появилось новое направление "Лингвистика и межкультурная коммуникация", которое включает в себе специальности: "Перевод и переводоведение" (квалификация – лингвист, переводчик), "Теория и методика преподавания языков и культур" (квалификация – лингвист, преподаватель), "Теория и практика межкультурной коммуникации" (квалификация – лингвист, специалист по межкультурной коммуникации).

Филологическая и лингвистическая специальности "ромгерма" переживают непростое время. Ученые классических университетов обеспокоены судьбой романо-германского образования и считают, что назрела необходимость определить его роль и место в образовательном пространстве России [1; 2]. Для того, чтобы понять, какие задачи следует ставить, необходимо осмыслить то, что было вчера и имеется сегодня.

Специальность "Романо-германская филология" была прерогативой классических университетов. В зависимости от традиций конкретных вузов специальность велась на романо-германских отделениях в рамках филологических факультетов или на факультетах романо-германской филологии, являвшихся отдельными структурами (в некоторых вузах они назывались институтами иностранных языков).

Сегодня романо-германское образование в России идет по следующему пути развития.

В одних университетах на "инъязых" продолжают преподавать романо-германские языки в рамках специальности "Филология", как правило, там, где романо-германское отделение находится (или находилось до недавнего времени) в составе филологических факультетов. Прежде всего, в тех вузах, где преобладают традиции, имеются сильные научные филологические школы. Большинство факультетов заняли выжидательную позицию, надеясь на то, что будет утверждена дополнительная квалификация "Переводчик" для базовой специализации "Зарубежная филология". С этим ходатайством в Министерство образования РФ вышел Совет по филологии УМО по классическому университетскому образованию [3].

Некоторые "инъязы" классических университетов отказались от специальности "Филология" (романо-германская филология) и полностью перешли на направление "Лингвистика и межкультурная коммуникация". До выхода новых стандартов в рамках специальности "Романо-германская филология" студент мог получить квалификацию "Филолог, преподаватель, переводчик". Стандарт первого поколения (1997 г.), объединивший все языки (классические, русский, национальные и иностранные), предполагал только одну квалификацию "Филолог". По стандарту второго поколения (2000 г.) студент получает квалификацию "Филолог, преподаватель". Боясь потерять абитуриентов, которые идут на "инъяз" с установкой стать переводчиком, факультеты этой группы перешли на специальность "Перевод и переводоведение" (квалификация – лингвист, переводчик), отказавшись от обучения студентов педагогической деятельности, прежде всего там, где в городе имеются педагогические вузы.

На других "инъязых" параллельно со специальностью "Филология" (квалификация – филолог, преподаватель) открыта специальность "Перевод и переводоведение" (квалификация – лингвист, переводчик). При этом появилось ложное мнение о том, что филологическое образование – это только педагогическая деятельность, а лингвистическое образование – деятельность переводческая. Непрестижность в современном обществе учительской профессии вызывает негативное отношение к специальности "Филология" у потенциальных абитуриентов "инъязыков".

Романо-германское образование до недавнего времени было представлено в таких образовательных структурах как *классические университеты* (готовился специалист-филолог широкого профиля, в том числе для работы в педагогической и переводческой сферах), *педагогиче-*

ские институты (выпускали учителей иностранных языков) и *специализированные институты иностранных языков* (выпускники могли стать учителями или переводчиками), т.е. специалисты по иностранным языкам готовились только на "инъязых".

Закрытость страны для зарубежья придавала особую элитарность студентам, выпускникам и преподавателям факультетов (институтов) иностранных языков. Знание языков давало возможность иметь контакты с иностранцами. С 90-х гг. XX столетия круг людей, владеющих иностранными языками, значительно расширился. *Политический фактор* (открытость России зарубежью) способствовал тому, что в среднем образовании из третьестепенного предмета за очень короткий срок иностранный язык перешел в разряд приоритетных. *Экономический фактор* (финансирование вузов по остаточному принципу, конкуренция с негосударственными образовательными структурами) привел к тому, что иностранному языку как специальности в рамках "Филология" и "Лингвистика" начали обучать в технических и профильных вузах. Кроме того, создание *многоуровневой системы* языкового образования привело, в частности, к открытию специальности "Иностранный язык" в системе среднего специального образования (педагогические училища).

По данным Министерства народного образования РФ количество студентов в системе высшего образования увеличилось в целом за последние восемь лет в 2 раза, а количество преподавателей (особенно высокой квалификации) осталось примерно на том же уровне. Статистика свидетельствует о том, что прием в вузы на социально-гуманитарные специальности вырос примерно в 4 раза [2. С. 28]. Это коснулось и сферы иностранных языков. Как следствие мы имеем следующее:

Увеличение количества студентов в группах. Отсюда законное требование Совета по филологии УМО о целесообразности сохранения коэффициента соотношения преподаватель: студент как 1:8 при планировании учебных поручений для преподавателей-филологов, ведущих обучение по базовой специализации "Зарубежная филология" [4].

Увеличение нагрузки на преподавателей "инъязов". Кроме основной работы они ведут занятия во внебюджетной сфере своего вуза, трудятся по совместительству в других вузах и средних учебных заведениях (как государственных, так и негосударственных), "обслуживают" филиалы и представительства других вузов в своем регионе, осуществляют многочисленные виды переводческой деятельности, занимаются репетиторством и др.

Переход преподавателей "межфаков" в разряд преподавателей "инъязов". Открытие в разных специальностях (гуманитарных, естест-

венно-научных, технических) квалификации "Переводчик в сфере профессиональной деятельности" вносит новые требования к обучению иностранным языкам: прежде всего необходимо обучить переводу вообще, а затем переводу частному (традиционная система сдачи тысяч знаков сегодня не актуальна).

Настораживает открытие на "межфаках" специальностей "Филология" и "Лингвистика": во-первых, отсутствуют квалифицированные кадры (теоретические дисциплины ведут зачастую преподаватели-гастролёры), во-вторых, сильна традиция преподавания иностранного языка как предмета, а не как части целого (филологического или лингвистического) образования, в-третьих, культивировавшийся на "межфаках" страны коммуникативный метод обучения ИЯ в течение последних 15-20 лет (что в принципе стало положительным моментом) является только частью комплекса методов обучения в системе языкового образования спецфака. В целом дидактика обучения иностранным языкам на "инъязе" имеет свою специфику, существенно отличающуюся от специфики "межфака".

Россию захлестнула англомания. Увеличение количества студентов в сфере романо-германского образования произошло в основном за счет увеличения количества обучающихся английскому языку. И если государственные вузы имеют какое-то соотношение между языками (среди германских языков в основном обучают английскому и немецкому, среди романских – французскому, испанскому, реже итальянскому, португальскому, румынскому), то в негосударственных вузах преподается, как правило, английский. Англомания, распространяющаяся в Европе, вносит свои коррективы в российское школьное образование: многие школьники (а вернее, их родители) желают изучать только английский язык. Это – объективная реальность. Конец XX в. - начало XXI в. – время английского языка. Но так было не всегда. Из истории известно, что в Европе в эпоху Средневековья была распространена латынь, в эпоху Возрождения отдавали предпочтение итальянскому языку, в XVIII-XIX вв. – французскому. В XXI в., возможно, будет "царствовать" испанский, китайский или русский язык. Европейское сообщество озабочено англоманией (её связывают с американизацией), оно считает, что сегодня следует опираться на многообразие языков и культур и на защиту самобытности меньшинств. От этого выиграют все народы, живущие рядом [5; 6].

Если на сегодняшний день в России стоит остро вопрос о сохранении национальных языков и культур, то при имеющейся англомании мы через несколько десятилетий можем потерять не только нацио-

нальные языки, но и оказаться перед проблемой сохранения государственного языка России. Представляется, что одним из способов сохранения национальных языков является создание многоязычной среды. Чем больше языков знает человек, тем бережнее он относится к родному языку и родной культуре и воспринимает с уважением иной язык и культуру.

Мы обозначили только некоторые явления, лежащие на поверхности. Эти явления и другие, более глубинные, показывают, что перед современным романо-германским образованием стоят новые задачи:

- активное включение антропологического подхода в обучение (до недавнего времени система высшего образования была нацелена на подготовку специалиста для народного хозяйства, теперь она должна вернуться к человеку: в частности, помогая студенту в учебном процессе, следует научить его адаптироваться в постоянно меняющейся жизненной среде);

- решение проблемы качества романо-германского образования (имеющей место из-за чрезмерной коммерциализации);

- сохранение и приумножение лучших научных традиций отечественной романо-германской филологии (поднятие престижа изучения иностранных языков в рамках специальности "Филология");

- создание ситуации взаимопонимания на уровне разных специальностей романо-германского образования (не противостояние "Филологии" и "Лингвистики", а взаимодополнение);

- введение модульного и интегративного обучения (например, на уровне изучения классических, русского, национальных и иностранных языков, а также на уровне прикладных специализаций);

- выработка стратегии на многоязычие (в противном случае введение квалификации "Переводчик в сфере профессиональной деятельности" на многих факультетах сделает уязвимыми "инъязы" России в глазах абитуриентов);

- создание системы непрерывного языкового образования (от дошкольного возраста до изучения языков на протяжении всей жизни);

- изучение зарубежных систем языкового образования, которое позволит в дальнейшем интегрироваться в систему европейского образования (не теряя лучшие российские традиции). Настало время осмыслить такие явления, получившие широкое распространение на "инъязых", как мобильность студентов, участие в скаутских лагерях, стажировки по различным грантам, гувернерство в форме *au-pair* и др.;

- воспитание патриотизма (часть людей изучает языки с целью, чтобы покинуть Россию и найти благополучную жизнь). Преподаватели

иностранных языков не решают экономические проблемы страны, но они обязаны показывать в процессе обучения реальную картину, с которой сталкиваются эмигранты вообще, и российские в частности.

В целом представляется, что романо-германское образование страны развивается динамично и имеет интересные перспективы. Задача "инъязов" классических университетов – стать во главе бурно развивающихся процессов в данной сфере и вырабатывать научную стратегию ее развития в каждом конкретном регионе.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Александрова О.В. Пути развития романо-германского филологического образования // Информационный бюллетень Совета по филологии учебно-методического объединения по классическому университетскому образованию. М.: МГУ; Томск: ТГУ, 2001. № 5. С. 25-28.

2. Венедиктова Т.Д. Романо-германская филология: Поиск динамических структур // Информационный бюллетень Совета по филологии учебно-методического объединения по классическому университетскому образованию. М.: МГУ; Томск: ТГУ, 2001. № 5. С. 28-34.

3. Решение научно-методической конференции по проблемам университетской романо-германистики, 27 сентября 2001 г. // Информационный бюллетень Совета по филологии учебно-методического объединения по классическому университетскому образованию. М.: МГУ; Томск: ТГУ, 2001. № 5. С. 24.

4. Решение секции романо-германской филологии, 9-11 апреля 2001 г. (Липецк) // Информационный бюллетень Совета по филологии учебно-методического объединения по классическому университетскому образованию. М.: МГУ; Томск: ТГУ, 2001. № 5. С. 22.

5. Tabouret-Keller A. Les identités culturelles // Éducation et sociétés plurilingues / СМІЕВР. Aosta, 1998. № 5. P. 1-6.

6. Weber M.-T. Pluralité linguistique et culturelle dans la formation des enseignants // Éducation et sociétés plurilingues / СМІЕВР. Aosta, 2000. № 8. P. 101-102.

И.Ю. Калинина

ПРОБЛЕМА СОЗДАНИЯ У СТУДЕНТОВ ВНУТРЕННЕЙ ПОТРЕБНОСТИ В ИЗУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ

В настоящее время, когда мир осознал невозможность развития вне тесного общения между отдельными индивидами, а также между макро- и микро сообществами и внутри них, происходят весьма позитивные изменения в плане доступа к познанию иных культур. Эти общественные явления весьма актуальны для изучения иностранных языков. Язык, по известному высказыванию, является душой народа, без понимания которой невозможно и понимание соответствующего иностранного

языка и культуры данного народа. Иными словами, принимая знания иностранного языка в качестве одной из необходимых составляющих культурного облика любого современного человека, мы одновременно говорим о необходимости изучения экстралингвистической реальности, окружающей этот язык. Это – требование времени и, в терминах мотивация – необходимость – потребность, является внешним стимулом к овладению иностранными языками.

В данной статье, однако, хотелось бы обратить внимание на внутреннюю мотивацию, получившую значимость в связи с актуальностью антропологического подхода в обучении. Суть его заключается в том, что человек испытывает внутреннюю потребность в изучении иностранного языка. Внутренняя потребность включает в себя заинтересованность обучаемого, наличие благоприятной перспективы применения знаний на практике, возможность самореализации и саморазвития. Будем ли мы делать что-то, заведомо зная, что наша деятельность не приведет ни к каким значимым для нас результатам? Ответ очевиден.

Причина любой деятельности – ожидание или надежда на положительное подкрепление ее результатами труда. Стремление к получению поощрения само по себе является совершенно естественным, однако характер его может быть различным.

Изучая поведение животных, бихевиористы пришли к выводу о связи между условиями, в которых происходит эта деятельность, самой деятельностью и поощрением-подкреплением этой деятельности. На начальной стадии эксперимента животные не имеют никакой внутренней необходимости совершать какую-либо деятельность. Работа исследователей сводится к тому, чтобы создать эту необходимость-потребность с помощью подкреплений-поощрений. Это – всем известный условный рефлекс, это – созданная необходимость.

Мы уверены, что на базе создания необходимости базируется и такая деятельность, как учение – обучение. Студенты обычно идут к преподавателю с уже сформированной необходимостью, она может быть врожденной или приобретенной. Врожденная любознательность и приобретенная (сформированная) необходимость ведут к поискам действий, которые должны привести деятеля к ожидаемому результату, т.е. подкреплению его действий.

Характер необходимости может быть внешним и внутренним. Внешняя необходимость не является объектом нашего интереса, так как она не имеет ценности для деятеля, в частности, для персоны, изучающей иностранный язык. Дело в том, что персона, изучающая иностранный язык на базе внешней необходимости, не придает этой необходи-

мости большого значения; эта необходимость представляется хотя и ценной, но чуждой деятелю. В такой ситуации деятель ожидает подкрепления только извне.

Наиболее интересной является внутренняя необходимость, т.е. интериоризированная потребность деятельности, в нашем случае – потребность изучения иностранного языка. В этой ситуации персона так же ожидает положительного подкрепления своей деятельности, однако, здесь оно может идти не только извне, но и, что очень важно – изнутри, т.е. от самого деятеля – обучаемого. Иными словами, обучаемый становится не только объектом, но и субъектом деятельности. При внутреннем подкреплении студент зависит только от себя, может корректировать свою деятельность и даже изменять в своем сознании первоначальную причину своей деятельности. Оптимальным вариантом здесь можно считать изменение внешней мотивации на внутреннюю.

Этот вариант оптимален не только для студента, но и для преподавателя. В предыдущие годы, в условиях крайне ограниченного или "нулевого" реального общения процесс формирования потребности стимулировался извне и развивался по линии: оторванное от реальности, заочное знакомство с культурой, отчужденное познание литературы, музыки, живописи и т.д.

Заинтересованное изучение соответствующего языка связана с большей или меньшей степенью надежды на возможность общения с носителями языка, поэтому мотивация порой запаздывает. В этой ситуации главным, иногда единственным, источником информации является преподаватель, превращавшийся часто и в лучшем случае в массовика-затейника, а иногда и в кочегара. Кочегар в поте лица швыряет и швыряет в топку мотивации уголь всё новых и новых найденных им материалов, для того, чтобы паровоз урока шел и вез достаточно праздных пассажиров – учеников. Дальнейшая разработка внешней мотивации, таким образом, ведет в тупик:

- деградация чувства собственного достоинства у преподавателя;
- развитие чувства потребительства у обучаемых.

Простое логическое рассуждение ведет к мысли о необходимости изменения самой мотивации и превращения ее из внешней во внутреннюю. К счастью, общественные обстоятельства складываются таким образом, что роль внутренней мотивации к изучению иностранных языков увеличивается. Процесс в данном случае идет по следующей линии:

1) непосредственное, личное знакомство с культурой, языком, людьми, иной державой;

2) весьма заинтересованное, основанное на внутренней – опережающей потребности, изучение иностранного языка;

3) безусловное использование своих знаний и умений в реальной жизни.

Разумеется, не все обучаемые бывали в других странах, общались с носителями иностранных языков, будут связаны в дальнейшем с культурой этих стран. Мы не ставим задачу решить все проблемы, возникающие в каждом конкретном случае. Более важным представляется изучить наметившуюся тенденцию и максимально использовать все предоставляемые ею возможности. Здесь хотелось бы остановиться и отметить, что опережающая потребность – это "палка о двух концах", поскольку потребности могут быть различными. Поэтому, будучи преподавателями, т.е. специалистами, выполняющими определенный социальный заказ, мы не можем обучать наших студентов только потому, что им этого хочется и только потому – что им хочется. Пережив потрясения войн и резолюций, тоталитарных режимов и экономических экспериментов, что неизменно приводило людей в общественные, политические и экономические тупики, общество выбрало путь гуманизации, несовместимый с подавлением чужой воли и невысказанный без овладения культурой. Однако, для того чтобы следовать по этому пути, люди, особенно молодые, должны быть подготовлены, подготовлены нами – преподавателями.

Здесь хотелось бы обратиться к концепции профессора А.Н. Утехиной о новом гуманитарном содержании образования. Автор говорит о раннем языковом образовании, хотя наш опыт преподавания иностранных языков в различных странах мира и для студентов различных национальностей и возрастов позволяет говорить об универсальности положения данной концепции.

Особый интерес представляет положение о "создании образовательной ситуации", от чего в большой степени зависит эффективность усвоения, в частности, иностранного языка.

Весьма важным моментом для усиления эффективности учебного процесса в целом "является не только объём знаний, умений, навыков, но и высокий уровень воспитанности обучаемых и их развитие".

Для создания соответствующей образовательной ситуации и для достижения высокого уровня воспитанности, кроме всего прочего, весьма важен и учебный материал, который используется преподавателями. С сожалением отмечаем, что этот аспект не всегда способствует достижению поставленных высоких целей, а иногда даже может привести к полной утрате мотивации, т.е. нулевой эффективности.

Таким образом, первостепенной задачей преподавателя современного вуза (и в России и за рубежом), является:

1) создать у студентов внутреннюю потребность изучения иностранных языков;

2) научить студентов радоваться своей деятельности, ожидать поощрения-подкрепления не только из внешнего источника, но и от себя самого.

Для этого необходимо:

– наличие у студентов благоприятной перспективы применения своих знаний;

– знание и понимание культуры народа, язык которого они изучают; в последнее время такая перспектива значительно расширилась в связи с глобализацией и увеличением контактов с носителями языка;

– наличие качественных учебных пособий, что, к сожалению, не всегда соответствует требованиям преподавателей.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Утехина А.Н. Педагогические основы структурирования содержания раннего языкового образования // Раннее языковое образование: состояние и перспективы: Материалы Всеросс. науч.-практ. конф. (5-8 апреля 2001г.). Ижевск: Изд. дом "Удмуртский университет", 2001. С. 217-228.

Т.Л. Кирилова

РАЗВИТИЕ УМЕНИЙ МОНОЛОГИЧЕСКОГО ВЫСКАЗЫВАНИЯ С ПОМОЩЬЮ ВИДЕОТЕКСТА

Одной из наиболее актуальных и сложных проблем современной методики является обучение устному общению. К наиболее важным видам устной речи как средства общения следует отнести монологическую речь. Развитие у студентов умений монологического высказывания является одной из практических целей обучения иностранным языкам. Именно достижение этой цели представляется нам необходимым при развитии речевых умений монологической речи, т.к. у студентов формируются и закрепляются навыки устной речи на иностранном языке с целью дальнейшего приобретения коммуникативной компетенции и использования языка в своей профессиональной деятельности.

Использование в процессе обучения устной речи технических средств обучения и контроля (а именно аудиовизуальных средств – кино, видеофильмов, телепередач) является одной из наиболее актуальных проблем современной методики. Аудиовизуальные средства обучения приобрели особое значение в преподавании иностранных языков в связи с переносом акцента на овладение языком как средством коммуника-

ции. По мнению некоторых методистов (М.В. Ляховицкий, Н.М. Копи-ман, Л.Г. Кашкуревич и др.) [3; 4], телевидение располагает большим потенциалом для развития монологической речи. Благодаря зрительно-му ряду оно облегчает работу оперативной памяти, организует слуховое внимание, создает опоры предвосхищения смысла высказывания. Исходя из вышесказанного, возникает необходимость совершенствования методики развития монологических высказываний с помощью видеотекста.

Монологическая речь относится к информационному способу общения, при котором люди обмениваются мыслями, идеями, интересами, чувствами, духовными ценностями. Особенности содержания, особенности лингвистических и психологических механизмов монологического высказывания во многом зависят от коммуникативных функций монолога: информативной, воздействующей, эмоционально-выразительной. Монологическая речь, как и диалогическая, обладает психологическими и лингвистическими характеристиками. Психологические особенности монологической речи обусловлены природой механизма ее порождения. Как отмечает Н.И. Жинкин [1], "механизм утверждающего синтеза" выполняет здесь особую роль. Его действием создается целое объединение, в котором последующее звено должно быть упреждено предваряющим импульсом, т.е. сказанное человеком в начале сообщения уже предполагает определенное последующее развитие мысли. Благодаря механизму утверждающего синтеза монологическое высказывание обладает такими качествами, как связность, контекстность, ситуативность, непрерывность, мотивированность.

С лингвистической точки зрения, по мнению Е.И. Пассова [5], монологическая речь характеризуется следующими чертами:

- относительно непрерывным характером речи;
- последовательностью, логичностью речи;
- относительно смысловой законченностью, коммуникативной направленностью высказывания;
- полносоставностью предложений, и как правило, развернутым изложением мыслей.

Итак, монологическая речь является одной из форм устной речи, психологические и лингвистические особенности которой необходимо учитывать при обучении иностранному языку, что позволит не только преодолеть трудности, возникающие в овладении монологической формой высказывания, но и более рационально использовать ее при обучении.

Монологическая речь в процессе коммуникации служит для передачи информации, следовательно целью обучения монологической речи является формирование ее умений, под которыми Е.И. Пассов понимает умения коммуникативно-целенаправленно, логично, структурно и связно, продуктивно, самостоятельно, непрерывно, выразительно, достаточно полно и правильно в языковом отношении излагать свои мысли в устной форме.

Ученые-методисты считают, что обучение монологическому высказыванию должно проходить поэтапно: от простых в логико-композиционном и смысловом отношении типов монолога, таких, как "описание" и "сообщение", которые не представляют большой трудности для обучаемых, к более сложным типам монолога "рассказ" и "разъяснение", которые требуют творчества, проявления индивидуальности, раскрытие внутренних закономерностей воспринимаемых предметов, явлений, логической организации высказываемого. Развитие умений монологической речи будет происходить намного эффективнее, если мы будем использовать при обучении текст, однако не в его традиционном понимании. Мы считаем целесообразным использовать тексты, которые назовем вслед за немецким методистом Ральфом Эппенедером [7] видеотекстами.

Видеотекст представляет собой определенную, разорванную во времени и пространстве ситуацию общения, которая репродуцируется посредством видеомэгнитофона. Необходимыми компонентами ситуации являются предмет коммуникации, автор и реципиент. Данный текст служит зрительным подкреплением после предварительной устной проработки материала на предыдущем этапе и должен создать необходимую содержательную и коммуникативную базу для развития говорения.

Видеотекст можно характеризовать в 4-х аспектах:

- психологическом;
- психолингвистическом;
- лингвистическом;
- методическом.

Психологический аспект заключается в том, что видеотекст, с одной стороны, является продуктом речевой деятельности, в частности, говорения, а с другой стороны, одновременно служит объектом рецептивного вида речевой деятельности слушания.

При выборе видеотекста, на базе которого происходит развитие монологических умений студентов, следует учитывать также ряд лингвистических и психолингвистических факторов. К таким факторам относятся:

- когерентность (связность);
- цельность;
- информативность.

Если рассматривать видеотекст с точки зрения методики, то следует отметить, что видеотекст не должен содержать большое количество незнакомого материала. Фразы, составляющие видеотекст, должны быть обязательно новыми трансформациями того, что было усвоено раньше. Так, за счет новых комбинаций лексических единиц и грамматического материала на основе ранее изученного достигается новизна. Следует отметить, что в методическом плане видеотекст в отличие от других видов текста является одним из новейших средств обучения говорению, которое обладает рядом важных достоинств.

А.Ф. Зиновьева [2] считает, что видеотекст создает многообразие коммуникативно-речевых ситуаций, ускоряет процесс усвоения лексических единиц, активизирует познавательную деятельность обучаемых.

Особую ценность использование видеотекста для обучения языку, по мнению А.Н. Щукина [6], представляет та сторона динамики изображения, которую определяют как ситуативность. Ситуативность и динамизм кино делают этот вид наглядности особенно эффективным средством обучения монологической и диалогической речи. С помощью видеотекста создаются условия для более полной реализации известных дидактических принципов доступности, наглядности, сознательности; расширяются потенциальные возможности при объяснении многих явлений лингвистического и экстралингвистического плана; интенсифицируется учебный процесс в целом. Таким образом, учитывая широкие возможности использования видеотекста, мы применяем видеосюжеты для обучения монологическому высказыванию. Подтверждением этому служит один из созданных нами комплексов упражнений для развития монологической речи.

Разрабатывая упражнения для развития умений монологических высказываний, мы исходили из методической типологии монологических высказываний и учитывали трудности, которые они вызывают при выполнении. Первоначально студентам были предложены наиболее простые в логико-композиционном и смысловом отношении типы монолога "описание" и "сообщение", а затем более сложные, такие как "рассказ" и "разъяснение".

Указанная последовательность типов монолога обеспечила постепенный переход от менее сложного высказывания к более сложному и позволила учесть степень сложности речемыслительных процессов, сопровождающих выполнение данных речевых действий.

Перед работой над видеотекстом в группе студентов были сняты лексические трудности: лексика была выписана на доску и объяснена путем дефиниции этих слов и предъявления к ним синонимов.

После предъявления студентам видеосюжета по теме "Пасха в Германии" согласно дидактическому принципу "от простого к сложному, от легкого к трудному", мы начали обучение с монологических высказываний, характеризующихся наиболее простыми логическими отношениями между составляющими их суждениями, а именно с монологическим сообщением (первое задание) и монологическим описанием (второе задание).

В первом задании студентам предлагалось сообщить о том, что они узнали из сюжета о праздновании Пасхи в Германии. Во втором задании они должны были описать празднование Пасхи в Германии и убедить тем самым своего друга поехать в Германию именно в это время.

При выполнении третьего задания (монологический рассказ) и четвертого (монологическое разъяснение) студенты столкнулись с более сложной задачей, чем сообщение какой-либо информации или описание какого-либо явления, поскольку здесь от них требовалось более глубокое знание лексики, морфологии и синтаксиса (смена временного плана). В этом задании студентам предлагалось рассказать своим гостям, которые приехали из Германии, о праздновании Пасхи в России.

В заключение (четвертое задание) была организована страноведческая конференция. Студенты высказывали свое мнение по предложенному на конференции вопросу и разъясняли свою позицию по отношению к Пасхе как религиозному празднику. Проанализировав выполненное задание по развитию умений монологических высказываний, мы пришли к следующим выводам:

- большая информативность изображения видеотекста, яркость и выразительность зрительно-слуховых образов, динамизм зрительного ряда способствовали более целенаправленному оформлению высказываний;

- речь студентов стала намного продуктивнее и приобрела самостоятельность в результате того, что видеотекст с его акцентом на визуальном образе и способностью воссоздания условий реальной коммуникативной ситуации, ускоряет процесс усвоения лексических единиц, активизируя познавательную деятельность обучаемых;

- обладая сильным эмоциональным воздействием на человека, видеотекст создает благоприятные условия для более выразительного высказывания мыслей и суждений у студентов;

– в результате последовательной и синхронной передачи информации по двум каналам (визуальному и аудитивному) речь студентов стала более логичной.

Таким образом, видеотекст, создавая множество коммуникативно-речевых ситуаций, обладая большой информативностью, выразительностью зрительно-слуховых образов, имеет широкие возможности применения в обучении монологической речи.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Жинкин Н.И. Психологические особенности спонтанной речи // ИЯШ. 1965. № 4. С. 33-38.
2. Зиновьева А.Ф. Управление коммуникативной деятельностью с помощью системы учебных телефильмов // ИЯШ. 1987. № 2. С. 33-37.
3. Кашкурович Л.Г. Формирование различных видов речевой деятельности с помощью кинофильмов // ИЯШ. 1984. № 1. С. 57-58.
4. Ляховицкий М.В., Кошман И.М. Технические средства обучения иностранным языкам. М.: Просвещение, 1981. 160 с.
5. Пассов Е.И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению. М.: Просвещение, 1985. 206 с.
6. Щукин А.Н. Методика использования аудио-визуальных средств. М.: Русский язык, 1981. 128 с.
7. Eppeneder R. Chancen und Probleme authentischer Videotexte im Fremdsprachunterricht // Unterrichtspraxis und theoretische Fundierung in Deutsch als Fremdsprache. München, 1984. S. 205-215.

О.В. Кожевникова

К ВОПРОСУ О РАННЕМ ЯЗЫКОВОМ ОБРАЗОВАНИИ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

(на материале обучения английскому языку группы детского сада)

В последнее время возрастной порог начала обучения иностранному языку все более и более снижается. Еще в 80-е - 90-е гг. XX в. дети впервые знакомились с иноязычной речью только в 4-5 классах средней школы, то есть в 10-11 лет. На рубеже веков этот возраст снизился до 6-7 лет, и иностранный язык начали преподавать в некоторых школах с первого класса. Современный ребенок-дошкольник слышит иностранную речь всюду: в средствах массовой информации, в кино, путешествуя с родителями за границей, пользуясь компьютером. Ориентируясь на сложившуюся ситуацию и на все возрастающие потребности ребенка в овладении иностранным языком, образовательные учреждения стремятся разработать программы дошкольного обучения, используя новейшие методики. При этом осознается, что методика изучения языка в

раннем возрасте должна принципиально отличаться от методик его изучения в среднем и старшем возрасте.

Раннее языковое обучение – это не только дань моде. Многие педагоги и психологи подчеркивают необходимость лингвистического развития как важного рычага интеллектуального совершенствования ребенка. Известный психолог Д.Б. Эльконин отмечает, что дошкольный возраст является периодом, в котором имеется наибольшая чуткость к языковым явлениям [10]. Е.А. Тинякова, в свою очередь, утверждает, что знакомство с другими языками приучает детально вычленять и тонко подмечать оттенки смысла: необычайные фонетические ситуации шлифуют произносительные способности и эстетизируют слуховой аппарат; иные грамматические структуры служат хорошей логической тренировкой [5]. А.Н. Утехина считает, что обучение иностранному языку позволяет, с одной стороны, приобщить ребенка к неродной культуре, а, с другой стороны, способствует осознанию родной культуры [6].

Тем не менее, в данной проблеме существует ряд спорных вопросов, например, нет единодушия по поводу оптимального возраста для начала занятий иностранным языком. Ученые расходятся во мнении о том, какие занятия более эффективны – групповые или индивидуальные, идут споры об их продолжительности и т.д. Некоторые ученые вообще оспаривают целесообразность раннего обучения иностранному языку. Существует точка зрения, что изучать язык нужно только тогда, когда в нем возникает объективная потребность – не ранее 9 класса средней школы [3]. С данным мнением трудно согласиться. Думается, что правы те, кто рекомендует начинать изучать язык в сензитивный период – период старшего дошкольного возраста. Такое обучение является важным предварительным этапом подготовки к школе и способствует развитию памяти, внимания, воображения.

От того, какими будут первые шаги ребенка на пути овладения иностранным языком, зависят его будущие знания и в данной области, и по другим предметам. В связи с этим преподавателю английского языка в детском саду необходимо не только стремиться к накоплению детьми лексического запаса и освоению правильного произношения, но и учитывать возрастные и, по возможности, индивидуальные особенности каждого ребенка для его общего развития и создания устойчивого интереса к обучению в целом.

Наш опыт преподавания английского языка детям дошкольного возраста основывается на работе в детском саду № 112 г. Ижевска. Занятия проводятся с февраля 2002 г. в старшей и подготовительной группах (дети 5-7 лет). Каждый урок длится от 25 до 30 минут в микро-

группах по 8-10 человек. Периодичность занятий – два раза в неделю. В основе обучения лежат методики И.А. Шишковой, М.Е. Вербовской, Л.С. Архангельской, Е.А. Тиняковой, Н.Ю. Череповой, А.Н. Утехиной и ряда других авторов [1; 2; 4; 8; 9]. Разнообразие подходов позволяет оптимально проводить занятия, ориентируясь на интересы и запросы ребенка в текущий момент времени.

На занятиях иностранным языком с детьми на начальном этапе мы учитываем следующие методические рекомендации:

1. Урок должен носить комплексный характер, то есть включать элементы других преподаваемых предметов – основ счета, чистописания, природоведения, музыки и пения, основ драматизации и т.д.

На наших занятиях мы уделяем много внимания пению, рисованию, подвижным и творческим играм, физкультурным упражнениям, танцам.

2. Важным принципом обучения является обеспечение абсолютной понятности для ребенка того, что происходит и говорится на занятиях педагогом и другими детьми. Необходимо построить работу на занятиях таким образом, чтобы дети понимали, что сказал учитель или другой ребенок.

Для этого нами проводятся различные игры и соревнования, в которых требуется быстро и точно понимать, какое задание нужно выполнить (кто быстрее найдет карточку с нужным словом; кто не ошибется при выполнении команд в подвижных играх и т.д.).

3. Изучение языка должно происходить с учетом его коммуникативной функции: т.е. обучение говорению на иностранном языке происходит в действии (это либо игра, либо драматизация, либо просто фразы, сопровождающие действия).

Эти действия ребенок не обязательно выполняет сам, он может, например, руководить куклами. Фонетическая постановка речи с помощью напевания английских песен снимает напряженность устной речи и эстетизирует урок.

4. Должен применяться метод накопления лексического запаса – "от слова к фразе". Формируя у ребенка начальный запас слов, эффективнее давать ему новые слова тематическими группами, чтобы они лучше усваивались. Заучивая стихи, ребенок запоминает слова в словосочетаниях и в структурах.

Рифмованная подача слов и словосочетаний благотворна не только с точки зрения облегчения работы памяти. Благодаря ей ребенок соприкасается с миром прекрасного – поэзией и музыкой. Необязательно учить наизусть все стихотворения. Можно выбирать только те, которые ребенку особенно нравятся, а остальные просто читать и иллюстриро-

вать картинками. Выученные стихи надо как можно чаще повторять. Лучше делать это в игровой форме. Почти все дети очень любят учить стихи и песни, особенно если они правильно подобраны и соответствуют какому-то моменту жизни ребенка (песни о временах года и праздниках, на день рождения друзей из группы и т.д.)

5. При обучении грамматике рекомендуется практиковать перенос полученных структурно-грамматических навыков на незнакомые слова и группы слов, а также налагать иноязычные структуры на русские фразы, т.е. осуществлять условный перевод. К.Д. Ушинский утверждал, что "...изучение грамматики языка должно проистекать для ребенка из его собственных наблюдений над тем, как он говорит" [7].

Например, изучив конструкцию "I can" в сочетании с глаголами "run", "jump", "swim", на следующем занятии мы добавляем новые слова и составляем фразы "I can sleep", "I can fly" и т.д.

6. Урок иностранного языка является и коррекционно-логопедической тренировкой, средством воспитания эстетики речевого общения.

Речевой аппарат дошкольника обладает большой гибкостью, очень чувствителен и аппарат слухового восприятия. В этом возрасте дети как губки впитывают звуковое содержание окружающей среды, удивляются новым звуко сочетаниям, играют в звуки, сравнивают их, детский слуховой опыт порождает различные оригинальные ассоциации. На этом фоне велика восприимчивость и облегчена имитация звуков, звуко сочетаний, слов и фраз неродного языка. Кроме того, некоторые звуки иностранного языка могут произноситься ребенком правильно в отличие от похожих (но не идентичных им) звуков родного (например, русское "р" и английское "r"). Это повышает самооценку ребенка и вселяет в него уверенность в успех.

Каждое наше занятие начинается с фонетической зарядки, в ходе которой важно не только повторить английские звуки, но и в увлекательной форме подчеркнуть их отличие от звуков родного языка. Особенно эффективны здесь фонетические сказки, герой которых – Язычок – попадает в различные ситуации и общается со множеством других персонажей. Звук [u:] ассоциируется с английским ветром, [f] – с фырканием ежика, [m] – с тем, как мычит английская корова, [ð] – с тем, как комары летают вокруг лягушки и показывают ей язык и т.д.

7. На уроках следует применять средства психологической разгрузки – эмоционально яркие моменты для создания чувства радости, двигательные упражнения, игры, обращение к родному языку в виде русской параллели сказок, предметы, игрушки и картинки одноразового

использования (раскраски), музыкальные эпизоды. Полезно использование эффекта неожиданности.

Кроме того, хорошим психологическим фоном для изучения английского языка служит периодическое чтение, даже на русском языке, английских народных сказок, что и делают воспитатели детского сада на других занятиях. Все это позволяет создать необходимую атмосферу, благоприятствующую изучению иностранного языка и формированию мотивации учения.

Итак, опыт работы с детьми дошкольного возраста свидетельствует о том, что раннее языковое обучение оправдано. Дети 5-7 лет психологически готовы к освоению иностранного языка. Навыки, приобретенные на занятиях по английскому языку, являются хорошим импульсом для общего развития ребенка, его умения общаться со сверстниками и взрослыми. Эти занятия помогают ребенку лучше осознавать собственную культуру и приобщиться к культуре другого народа.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Агеева И.Д. Английский язык для детей. СПб.: Изд-во "Союз", 2001.
2. Архангельская Л.С. Изучаем английский язык. М.: Изд-во "ЭКСМО-Пресс", 2001.
3. Вотинков В.А. Научно-популярное издание по проблемам методики преподавания иностранных языков. М.: ТОО "СЛАЙДИНГ", 1997. С. 9.
4. Минаев Ю.Л., Зубкова М.Е., Боровикова Е.Г. Английский язык. М.: АСТ, 1998.
5. Тинякова Е.А. We begin to speak English. Практическое пособие по эстетике английского языка. Курск: "Полстар", 1995. С. 7.
6. Утехина А.Н. Речевые игры в раннем языковом образовании. Ижевск: Изд. дом "Удм. ун-т", 2001. С. 62.
7. Ушинский К.Д. Избранные педагогические сочинения в двух томах. Т.2. М.: Учпедгиз, 1954. С. 696.
8. Шишкова И.А., Вербовская М.Е. Английский для малышей. Книга для родителей и преподавателей. М.: Росмэн, 2000.
9. Шолпо И.Л. Как научить дошкольника говорить по-английски. СПб.: Специальная литература, 1999.
10. Эльконин Д.Б. Избранные психологические труды. М.: Педагогика, 1989.

О.К. Козлитина

ПРОБЛЕМА ИССЛЕДОВАНИЯ ОБРАЗА УСПЕШНОГО И НЕУСПЕШНОГО УЧЕНИКА В СОЗНАНИИ ПЕДАГОГА

Стержнем профессионального сознания педагога является образ ребенка, так как педагогическая деятельность – это профессиональная

деятельность, в основе которой лежат отношения типа "человек – человек", строится эта деятельность по законам общения. Важнейшей составляющей общения является *социальная перцепция*, так как именно она определяет формирование образа партнера. Социальная перцепция включает в себя процессы восприятия и понимания людьми друг друга.

Изучение опыта работы учителей показало, что не все они достаточно хорошо знают и понимают своих учеников. "Многие учителя не знают объективно существующих закономерностей межличностного познания в учебно-воспитательном процессе и не могут выяснить причин, которые мешают понять индивидуальность конкретного ученика, ведут его к стереотипным оценкам его личности, а вслед за этим – к выбору неадекватных приемов педагогических воздействий" [6. С. 5].

Проблема восприятия человека человеком ("познание") является чрезвычайно популярной в течение многих лет. Такие исследователи, как А.А. Бодалев, Б.Г. Ананьев, А.А. Реан и др. занимались проблемой восприятия человека человеком, исследовали различные эффекты восприятия и такие механизмы межличностного познания, как стереотипизация, проецирование, идентификация, децентрация и эмпатия.

Механизмы децентрации и идентификации считаются важнейшими в процессе познания педагогом личности учащегося. Именно от способности отойти от своей эгоцентрической позиции, понять и принять точку зрения учащегося, наконец, встать на его место и рассуждать с его позиции зависят адекватность, полнота и глубина познания его личности.

В педагогическом процессе встречаются также проецирование и бессознательная идентификация. Но их распространенность зависит от таких факторов, как различие в возрасте, социальный статус, ролевые позиции педагогов и учащихся. Когда эти различия объективно (например, в силу молодости педагога) и субъективно (установка на равноправие – коммунарская методика, педагогика сотрудничества) не столь значительны, действие механизма может быть весьма существенным.

Эмпатии принадлежит особая роль в процессе познания педагогом личности учащегося. От способности к сопереживанию зависит не только адекватность восприятия "другого", но и установление эффективных, положительных взаимоотношений с учащимися.

У педагога в процессе познания личности учащегося "срабатывает" также механизм стереотипизации. Возможны все его разновидности: социальные, эмоционально-эстетические, реже антропологические. Эмоционально-эстетические стереотипы играют определенную роль в процессе педагогического общения. Оказывается, что от внешней при-

влекательности учащегося может зависеть в определенной мере профессиональная оценка педагогом личностных качеств ученика. Как и любой другой человек, педагог почти никогда не осознает влияния эмоционально-эстетических стереотипов на собственные оценки учащихся.

"В межличностном познании стереотипы играют негативную роль, если педагог жестко следует им и если их влияние приобретает абсолютный характер. Существенно положительное значение стереотипы приобретают в том случае, если педагог, опираясь на них, дает лишь вероятную оценку личности учащегося; если педагог "знает себя" и отдает себе отчет в существовании субъективных оценочных стереотипов; если опора на стереотипы является лишь одним из возможных механизмов познания, который действует в условиях дефицита информации, впоследствии уступая место целенаправленному, профессиональному изучению личности" [10. С. 338].

Как показывают многочисленные исследования, у педагога под влиянием собственного педагогического опыта могут складываться определенные специфично-педагогические социальные стереотипы. Так, например, можно считать уже доказанным распространенный стереотип о связи учебной успешности учащегося с его личностными чертами: хорошо успевает – наделяется положительными качествами, плохо успевает – отрицательными качествами. Почти всегда педагог, как и любой другой человек, не осознает влияния эмоционально-эстетических стереотипов на собственные оценки учащихся [9. С. 14].

Аналогичные факты мы обнаружили в проведенном нами пилотажном исследовании, в котором участвовали преподаватели кафедры второго иностранного языка ИИЯЛ. Преподавателям было предложено описать образ "лингвистически успешного" и "лингвистически неуспешного" ученика. На материале изученных нами педагогических характеристик на "успешных" и "неуспешных" учеников мы обнаружили, что оценочные суждения, даваемые педагогом ученику, не являются лишь обобщением знаний о состоянии работы ученика, они включают еще и представления, относящиеся к способностям, умственному развитию, интересам и характеру ученика. Обработка материала показала, что положительные суждения типичны для "успешных" учеников, а отрицательные суждения – для "неуспешных".

Характеристики "успешного" ученика совпадают по способу структурирования, в них ведущим моментом является активность, прилежание, способности, темп умственной работы: *"...очень активный, систематически занимается и регулярно посещает занятия, обладает способностью к овладению языками и развивает ее путем получения новых*

знаний"; *"... успешный ученик энергичен, целеустремлен, отличается большой настойчивостью и длительно сохраняющимся интересом к занимающему его объекту"*.

Центральным моментом структурирования оценочных представлений "неуспешного" ученика является: пассивность, бездеятельность в учебной работе, отсутствие способностей и интересов, слабость общего развития: *"... как правило пассивен, не принимает активного участия в работе, заниженная самооценка, нет веры в себя"*; *"...единственным критерием неуспешного ученика является огромный мешок лени, лежащий на его плечах, который он не в состоянии скинуть"*; *"... немного замедлен темп усвоения материала со всеми вытекающими последствиями"*.

Данные характеристики представляют интерес с точки зрения психологической проблемы понимания личности личностью и с точки зрения воздействия и оценки. Однако необходимо заметить, что разные педагоги рисуют себе далеко не одинаковый образ "успешного" или "неуспешного" ученика. Все оценочные стереотипы носят субъективный, индивидуальный характер, так как каждый стереотип – это уже накопленный опыт общения с учащимися, опыт данного конкретного педагога.

Таким образом, учителя по-разному характеризуют учеников, что подчеркивает несомненную роль личности самого учителя в познании учащегося. Поэтому, на наш взгляд необходимо остановиться на ряде факторов, характеризующих личность педагога и начать, пожалуй, необходимо с *его профессионального самосознания*.

На данный момент в области педагогической психологии имеется ряд исследовательских работ, посвященных изучению сложных структур, определяющих эффективность педагогического труда. Также появляется ряд работ, посвященных анализу профессионального педагогического сознания (Г.В. Акопов, В.М. Бехтерев, Ф.Е. Василюк, В.А. Ганзен, А.Н. Леонтьев и др.).

Понятием профессионального сознания определяются все те проявления сознания личности, которые связаны с ее профессиональной деятельностью. Они определяются местом и значением данной профессии в профессиональной структуре общества, отношениями личности к профессии, ее представителям и к себе как профессионалу, уровнем профессиональных знаний и умений, выраженностью профессиональных способностей, профессиональными перспективами и достижениями, переживаниями успехов и неудач в профессиональной деятельности. В структуру профессионального сознания входят профессиональ-

ные цели, профессиональные знания, профессиональные отношения и профессиональное самосознание [1. С. 51].

Именно профессиональное самосознание входит в структуру профессионального мастерства учителя и является показателем его развития. Лишь в том случае, если педагог осознает себя в деятельности, возможно активное саморазвитие, сознательное формирование у самого себя профессионально значимых качеств, профессионального мастерства.

Рассматривая педагогическую деятельность, следует остановиться на ряде факторов, влияющих на профессиональное самосознание учителя. Так, например, *рефлексивно – перцептивные способности и умения педагога*. Это умения педагога познать собственные индивидуально-психологические особенности, оценить свое психическое состояние, а также осуществить разностороннее восприятие и адекватное познание личности учащегося. Эти умения основываются на системе соответствующих знаний (например, возрастной психологии подростков, юношей и девушек, знание закономерностей и механизмов личностного познания и рефлексии), на чем более подробно мы остановимся далее.

Познание личности учащегося может существенно затрудняться в случае плохой осведомленности педагога об особенностях собственной личности, о своих сильных и слабых сторонах, установках, индивидуальных особенностях реагирования в различных педагогических ситуациях.

Многие исследователи (В.А. Кан-Калик, Н.В. Кузьмина, А.В. Мудрик, А.А. Реан) едины во мнении, что продуктивность педагогической деятельности во многом зависит от силы и структуры *профессиональной мотивации* педагога. А.А. Реан выделяет в мотивационной структуре педагогической деятельности внутреннюю мотивацию (ВМ), внешнюю положительную мотивацию (ВПМ) и внешнюю отрицательную мотивацию (ВОМ).

Под внутренней мотивацией понимается интерес к педагогической деятельности, стремление к педагогическому творчеству и т.д. Внешняя положительная мотивация связана с удовлетворением потребностей, внешних по отношению к педагогической деятельности (социальный престиж, уважение коллег, материальные блага). Внешняя отрицательная мотивация связана с потребностью самозащиты, характеризуется стремлением избежать осуждения со стороны и т.п. Сочетание ВМ, ВПМ, ВОМ может быть различным и от этого сочетания зависит оптимальность мотивационного комплекса. Наилучшей является ситуация, когда мотивационный комплекс педагога представлен сочетанием ВМ >

ВПМ > ВОМ. Наихудший комплекс определяется сочетанием ВОМ > ВПМ > ВМ.

Одним из аспектов профессионального самосознания является *самооценка* учителя. Так или иначе, самооценка определяет процессы общения и деятельности, в том числе и в профессиональной деятельности. Самооценка влияет на личное отношение к окружающим и на особенности восприятия [4. С. 310]. Одно из исследований А.А. Реана доказало положительную корреляционную зависимость между отклонением самооценки педагога от идеала по параметру "самоуверенность" и общей оценкой педагогом личности учащегося. Данная связь объяснена следующим образом: те педагоги, которые не связывают свое профессиональное самосовершенствование с развитием "самоуверенности" (напротив, приближаясь к своему идеалу профессионализма, стремятся стать менее самоуверенными), дают более позитивную оценку личности учащегося. И наоборот, чем более педагог связывает свое профессиональное самосовершенствование с повышением "самоуверенности", тем чаще он дает в целом негативные оценки личности учащегося.

Человек с низкой самооценкой, несомненно, склонен принижать значение личности другого человека точно так же, как значение собственной личности. Такой человек стремится повысить самооценку, доказывая, что другие ниже и хуже, чем он сам. Поэтому низкая самооценка в большинстве случаев сопровождается установкой на негативное восприятие окружающих.

На наш взгляд, необходимо остановиться еще на ряде факторов, влияющих на понимание учителем личности учащихся. Как показали исследования Л.Д. Ершовой, В.М. Роздобудько, С.В. Кондратьевой, понимание учителем личности учащегося в какой-то степени зависит от *пола* учителя [6. С. 23]. Исследование В.М. Роздобудько показали, что учителя-женщины более объективны в оценке своих учеников, чем учителя-мужчины. Интеллектуальные, волевые качества учеников, черты характера, выражающие их отношение к окружающим людям и к самим себе, правильнее оценивают учителя-женщины, они же чаще мужчин стремятся понять личность в целом. Однако, мужчины лучше оценивают те качества своих учеников, которые связаны с их отношением к труду.

Многие исследователи говорят о различии в понимании учителем детей в зависимости от его *специальности*. Учителя гуманитарного цикла полнее характеризуют учеников, чем учителя политехнического цикла. Несомненно, это можно объяснить спецификой преподаваемого ими предмета. На взаимопонимание людей положительно влияют гума-

нитарные дисциплины. Учителя гуманитарных дисциплин полнее, глубже характеризуют коммуникативные и рефлексивные качества учеников, в то время как учителя политехнического цикла проявляют более глубокое и разностороннее знание черт характера, выражающих отношение учеников к труду. Они лучше знают особенности математических, конструктивно-технических и спортивных интересов своих учеников.

Определенное значение в процессе познания детей имеет *стаж* учителя. В своем исследовании Н.В. Антонова выделяет три группы учителей, в зависимости от стажа работы. К первой группе – относятся учителя со стажем до 10 лет. К этой группе, по ее мнению, относятся начинающие учителя. Они открыты восприятию нового в себе и окружении, склонны к самоизменениям. Они еще не вполне определились в профессиональном плане, не вполне ощущают целостность своей личности, возможно, они находятся в состоянии поиска. Проблемы профессиональной самореализации еще не занимают центрального места в сознании этой группы испытуемых.

Уже сформировавшиеся учителя (стаж 10-20 лет) – склонны к защите своего "Я" и не стремятся к самоизменениям. Тенденция к закрытости и ригидности "Я" может привести к превращению некоторых ранее эффективных приемов общения в стереотипные, о чем подробнее поговорим далее. У учителей третьей группы (стаж более 20 лет), по мнению Н.В. Антоновой, нарастает неудовлетворенность своей жизнью, они ощущают собственную неадекватность современной ситуации. Однако у них увеличивается интерес к проблемам общения [3. С. 24-25].

Исследование В.М. Роздобудько затрагивает вопрос педагогического стажа. Автор приходит к выводу, что общее количество признаков, которые называет учитель, характеризуя учеников, уменьшается по мере увеличения стажа работы в школе. Учитель с большим стажем характеризует учеников более обобщенно, чаще применяет глобальные оценки личности учащегося. Однако характер этого обобщения зависит от уровня *педагогического мастерства* учителя. Учитель-мастер понимает ученика творчески, и обобщенность отражения заключается в выявлении индивидуального своеобразия личности учителя. У учителей, не ставших мастерами, с увеличением педагогического стажа, нередко формируется стереотипный, формальный подход к пониманию личности. Для учителей, обладающих высоким уровнем педагогического мастерства, характерно проникновение в скрытые резервы развития, оптимистичность характеристики личности. С повышением уровня педаго-

гического мастерства повышается оценка личности учащегося любого типа успеваемости.

Говоря о взаимосвязи эффективности познания учителем личности учащегося и личностью самого учителя необходимо также выделить некоторые *индивидуально – психологические свойства* учителя. В.М. Роздобудько доказывает, что высокий уровень интеллекта, высокая степень эмоциональной устойчивости и возбудимости, а так же интраверсия (зависимость реакций от образов, мыслей, связанных с прошлым и будущим) – связаны со способностью учителя к полному и адекватному пониманию своих учеников. Исследователь отмечает также, что эти качества учителя влияют на процесс понимания детей в первый момент встречи. Потом начинают действовать другие факторы, это, прежде всего, мотивы познания (интерес к детям, характер отношения к ним).

Таким образом, личность самого педагога и перечисленные выше механизмы познания определяют структуру и содержание образа учащегося в сознании педагога.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Акопов Г.В. Социальная психология высшего образования. Самара: Изд-во Самарского ун-та, 1993. С. 54-61.
2. Андреева Г.М. Процессы каузальной атрибуции в межличностном восприятии // Вопросы психологии. 1970. № 6. С. 26-38.
3. Антонова Н.В. Личностная идентичность современного педагога и особенности его общения // Вопросы психологии. 1997. № 6. С. 23-29.
4. Бернс Р. Развитие Я-концепции и воспитание. М.: Прогресс, 1986. 422 с.
5. Бодалёв А.А. Восприятие человека человеком. Л.: Изд-во Ленингр. ун-та, 1965. 123 с.
6. Кондратьева С.В. Учитель – ученик. М.: Педагогика, 1984. 80 с.
7. Обозов Н.Н. Психология межличностных отношений. Киев: Изд-во "Лыбидь", 1990. 192 с.
8. Реан А.А. Психология педагогической деятельности. Ижевск, 1994. 81 с.
9. Реан А.А. Психология познания педагогом личности учащегося. М.: Высш. шк., 1990. 80 с.
10. Реан А.А., Коломинский Я.Л. Социальная педагогическая психология. СПб.: Питер, 1999. 416 с.
11. Рождественская Н.А. Роль стереотипов в познании человека человеком // Вопросы психологии. 1986. № 4 С. 69-76.
12. Ситников В.Л. Образ ребенка в сознании детей и взрослых. СПб.: Химиздат, 2001. 288 с.

И.А. Колодкина

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МАТЕРИАЛОВ ООН НА ЗАНЯТИЯХ ПО ПРАКТИКЕ ПЕРЕВОДА НА СТАРШИХ КУРСАХ

Глобализация международных отношений, мира финансов, бизнеса, компьютерных технологий и телекоммуникаций заставила по-новому взглянуть на важность переводческого труда и, как следствие, проанализировать состояние методики преподавания перевода. Овладение навыками как письменного, так и устного перевода предполагает, помимо теоретической подготовки, специальную практику и тренировку по каждому направлению, что находит отражение в программах подготовки переводчиков. Студенты должны ознакомиться с такими видами перевода, как двусторонний перевод беседы, последовательный односторонний перевод на слух, последовательный односторонний перевод с листа, синхронный перевод, полный и реферативный письменный перевод.

Каждый раз преподавателям приходится решать вопрос о содержательном наполнении занятий. Используемые тексты должны включать не только вполне конкретные лексические, грамматические и стилистические проблемы для выработки у студентов умения выбирать нужную стратегию перевода. Они также должны иметь познавательную и общеобразовательную ценность. Любой серьёзный переводчик осознаёт, что его деятельность изначально многообразна, и что "он должен быть не только лингвистом, или, выражаясь метафорически, словесным акробатом, но и ходячим энциклопедическим справочником" [2], что подразумевает постоянное повышение квалификации и расширение кругозора.

Ознакомление будущих переводчиков с политико-правовыми системами государств, их управленческими структурами, учреждениями и институтами, официально принятыми названиями и всем спектром современных социальных, политических проблем не должно стать исключительной прерогативой дисциплин общественно-политического цикла, читаемых студентам на их родном языке, причём в ограниченном количестве часов. Неоспоримую роль в формировании данной компетенции у студентов должны играть практические занятия по практике перевода, а точнее, их содержательное наполнение. Выпускники рядового инъязы вряд ли могут рассчитывать на работу в высших политических сферах, например, в ООН, или на перевод переговоров на уровне глав государств. В эту деятельность вовлечены "асы", настоящие мастера своего дела, прошедшие специальную подготовку и имеющие огромный опыт работы в различных международных организациях и политических кругах. Тем не менее, политическая грамотность необходима любому обра-

зованному человеку, политическая компетенция может пригодиться во время переводческой деятельности любого рода.

В последние годы наметился положительный перелом в издании практических пособий по переводу. Неоценимую помощь в работе оказывают практикумы Линн Виссон (США), серия "Мир перевода" А. Чужакина и совместный проект О. Мешкова и Мартина Лэмберта "Learn to translate by translating" (Великобритания). Хотя все вышеуказанные курсы являются самодостаточными, на занятиях по практике перевода для студентов IV курса по специальности "перевод и переводоведение" мы совмещаем их для активизации деятельности студентов в аудитории и наиболее эффективной организации их самостоятельной работы. Кроме этого, чтобы сделать процесс перевода более значимым и приближенным к реальной политической ситуации в мире, приходится обращаться к дополнительным источникам. Это основные англо-американские газеты, теле- и радио-передачи, а также печатные материалы, предоставляемые Информационными центрами ООН и их электронные версии, а также запись передач Радио Объединённых Наций на сайте в Интернет по адресу: www.un.org.

Большинство людей знает лишь о деятельности Организации Объединённых Наций, связанной с поддержанием мира или оказанием гуманитарной помощи. Далек не все осведомлены о других аспектах её работы. ООН является центром решения проблем, с которыми сталкивается всё человечество. Эта деятельность осуществляется совместными усилиями более 30 связанных с ней организаций, составляющих систему Организации Объединённых Наций. Из дня в день ООН и другие организации её системы ведут работу по содействию соблюдению прав человека, борьбе с болезнями, обеспечению развития мирового сообщества и борьбе с нищетой. Учреждения ООН разрабатывают нормы и правила безопасного и эффективного воздушного и морского сообщения, способствуют совершенствованию телекоммуникаций и защите интересов прав потребителей, а также обеспечению уважения прав интеллектуальной собственности. ООН является инициатором многих международных кампаний по борьбе против оборота наркотиков и терроризма. Действуя во всех регионах мира, Организация Объединённых Наций и её учреждения оказывают помощь беженцам и осуществляют программы разминирования, помогают улучшить качество питьевой воды и увеличить объём производства продовольствия, предоставляют займы развивающимся странам, помогают стабилизировать финансовые рынки.

На общем фоне бурного вовлечения государственных, общественных структур и отдельных граждан в общественно-политическую и экономическую деятельность мирового сообщества программы ООН – уже не просто то, о чём мы узнаём из новостей, а то, в чём каждый из нас, так или иначе, участвует.

В своей работе мы используем пресс-релизы конференций, проводимых ООН, принятые на них тексты деклараций и резолюции, речи и пресс-брифинги ключевых фигур организации, параллельные тексты журналов "Choices", "Хроника ООН" и "UN in Russia". Эти источники дают богатый материал по всем темам, выделяемым в курсе перевода общественно-политических текстов, а именно:

1. Home policy and foreign affairs.
2. Visits, negotiations, agreements, treaties.
3. Business and Economy.
4. Political set-up and elections.
5. The international legal order and human rights.
6. Peace and security.
7. Cultural heritage.

На базе упомянутых выше источников составляются ролевые игры для устного двустороннего перевода, а аудиоматериалы используются в неизменённом виде для устного последовательного перевода, а также для развития навыков реферативного и аннотационного перевода. Любому виду работы предшествует обсуждение тематики и серия упражнений по наращиванию активного запаса русско-английских соответствий частотной лексики внутри конкретной темы. Упражнения также направлены на развитие смысловой и образной памяти, навыка переключения с одного языка на другой, навыков синтаксического развёртывания и компрессии.

Спецификой большинства используемых нами текстов и аудиозаписей является клишированность средств языкового выражения, а основным средством – устойчивая в рамках конкретного речевого жанра сочетаемость [1]. В этом они очень похожи на газетно-журнальные информационные тексты. Английский текст складывается из привычных носителям языка блоков (*free and fair elections, proliferation of deadly weapons, high-level dialogue, development through partnership, to take a back seat*), и задача переводчика - подобрать, не изменяя значения, такие же знакомые блоки для читателей текста перевода ("свободные и честные выборы", "распространение смертоносного оружия", "диалог на высшем уровне", "развитие через партнёрство", "отойти на второй план"). Овладение этими единицами обычно не вызывает у студентов

больших трудностей, чего нельзя сказать о словах, обозначающих основные органы ООН, а также самостоятельные организации, связанные с ООН специальными соглашениями. И дело здесь не в том, что студенты никогда не слышали таких словосочетаний, как *International Court of Justice* – "Международный Суд", *Security Council* – "Совет Безопасности", *General Assembly* – "Генеральная Ассамблея", *Economic and Social Council* – "Экономический и Социальный Совет", *Trusteeship Council* – "Совет по Опеке" или таких аббревиатур, как *ILO /International Labour Organization/* – МОТ /Международная Организация Труда/, *UNESCO /United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization/* (ЮНЕСКО), *WHO /World Health Organization/* – ВОЗ /Всемирная Организация Здравоохранения/, *IMF /International Monetary Fund/* – МВФ /Международный Валютный Фонд/ и т.д. Проблема заключается в неспособности студентов дать правильный эквивалент, закрепившийся в русском языке, и незнании того, что стоит за этими словосочетаниями и аббревиатурами.

Таким образом, если мы действительно заинтересованы в подготовке компетентных переводчиков, посредников и непосредственных участников межкультурного общения, а не просто специалистов-гуманитариев с высоким уровнем знания языка, то мы должны честно признать существующую проблему и попытаться найти пути её решения. Включая в занятия по практике перевода материалы ООН, мы стараемся параллельно развитию исключительно "переводческих" умений и навыков вести систематическую работу по формированию "общественно-политической" компетенции будущих переводчиков. Ещё рано говорить о конкретных результатах нашего опыта, но представляется важным поставить в дискуссионном плане проблему повышения общекультурной и политической компетенции тех, кто призван осуществлять диалог культур и народов.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Алексеева И.С. Профессиональное обучение переводчика. СПб.: Изд-во "Союз", 2001. С. 196.
2. Синхронный перевод с русского на английский. Л.: Виссон; М.: Р. Валент, 1999. С. 29.

Ю.Н. Кочурова

ИЗ ИСТОРИИ ЯЗЫКОВЫХ КОНТАКТОВ РОССИИ И ФРАНЦИИ

Хорошее владение иностранным языком до недавнего времени в России было скорее исключением, чем правилом. В последнее десятилетие ситуация значительно изменилась и сегодня достаточно много

людей используют знание иностранного языка в своей профессиональной деятельности. Европейское сообщество нацеливает своих специалистов на владение несколькими языками. В этом направлении, вероятно, развивается и Россия.

Путь к многоязычию – это проблема межъязыкового и интеркультурного взаимодействия [3. С. 170]. Этот путь Россия уже проходила в своей истории. И чтобы понять, как сделать современного гражданина многоязычным, целесообразно обратиться к истории.

Особенности русского исторического процесса обусловили непрекращающиеся интенсивные связи России с рядом иностранных держав и народов. Ломка и перестройка здания русской государственности, производства, культуры, быта, предпринятая в начале XVIII в. Петром I, перестройка по сознательно выбранным передовым западным образцам открыла путь мощному воздействию на русскую речь иностранных форм общения.

В этот период неизмеримо возросло число лиц и групп, для которых характерен тот или иной тип двуязычия. Петровская эпоха является особой вехой в русской истории, поворотом России к Западу, а в языковом отношении – первым периодом решительной европеизации русского языка. Для этого периода характерна многоконтakтность русского языка с другими языками: английским, голландским, немецким, французским, польским, итальянским и др.

С установлением и укреплением торговых, дипломатических, политических отношений России со странами Европы возникла потребность в специально обученных людях. Большие группы молодых людей посылались в разные города Европы для изучения самых различных ремесел. Также наблюдался обратный процесс привлечения в Россию большого количества иностранных специалистов разного профиля. Потребность в подобном обмене неизбежно вызывала в русском обществе стремление к овладению языками. Франция, наряду с другими странами Европы оказалась одним из мощных источников европеизации русского языка.

В первую четверть XVIII в. непосредственные связи России с Францией были эпизодическими, однако уже в 30-е гг. французский язык стал одним из языков образования (наряду с латинским и немецким), на нём издавались книги. В период царствования Елизаветы (вторая четверть XVIII в.) установились дружественные отношения России и Франции, которые укрепились в эпоху Екатерины II, когда контакты с носителями французского языка стали особенно тесными.

Начиная с 50-х гг., в связи с распространением частного обучения дворянских детей, в Россию приезжает множество иностранцев – учителей и гувернеров, растет число пансионеров, преподавание в которых велось на французском либо немецком языках. В это время знание иностранного языка становится показателем образованности дворянина, без знания языков трудно поступить на службу, сделать карьеру. В итоге во второй половине XVIII в. многие люди владели живыми иностранными языками. Это прежде всего придворный круг дворянства, офицерство, высшие служащие государственного аппарата, нарождающаяся интеллигенция, крупное купечество. При этом Петербург второй половины века с его придворным обществом и высшей аристократией был средоточием французского языка в России. Москва же – центр демократической интеллигенции и масонства – тяготела к немецкому языку.

Сильнейшее воздействие на умственную жизнь русской интеллигенции второй половины века оказали идеи французских просветителей. Вольтеризм стало наиболее типичным и распространенным типом мировоззрения образованных людей XVIII в. В 70-90-е гг. значительное распространение получают морально-этические и социально-политические взгляды французского философа Ж.-Ж. Руссо.

Формы этикета и светского обхождения, пришедшие из Франции, распространяются не только при дворе, но и в частном обиходе. Драматическое искусство России второй половины XVIII в. также находилось под французским влиянием. Больше половины всех переводных изданий того времени были переводами с французского.

Французский язык становится официальным языком придворно-аристократических кругов, языком светских дворянских салонов. Увлечение всем французским принимало в высших дворянских кругах характер галломании. Этот процесс вызывал негативную реакцию многих видных писателей того времени, которые боролись за национальные основы русского литературного языка и видели в чрезмерном увлечении французскими словами опасность утраты своеобразия родного языка. В конце 80 - начале 90-х гг. XVIII в. в связи с политической реакцией, вызванной Великой французской революцией, проявление пуристических тенденций усиливается.

Однако к концу XVIII в. процесс европеизации русского языка, осуществлявшийся преимущественно при посредстве французской культуры литературного слова, достиг высокой ступени развития. От десятилетия к десятилетию в стране увеличивалось число людей дву- и многоязычных. А это, в свою очередь, удешевляло интенсивность контактов [1. С. 5-47].

Начало XIX в. характеризует возросший уровень образования, содействовавший освоению европейской культуры. В первой трети этого века Россия теснейшим образом связана с Западной Европой. В это время еще сохраняет устойчивость утвердившаяся в XVIII в. гегемония Франции в области искусства и просвещения. События Отечественной войны обостряют противоречия на международной арене, а также внутри страны. После заключения мира с Францией политика Александра I становится более реакционной.

В пушкинскую эпоху важным остается вопрос о месте иноязычной лексики в русском литературном языке. Первая треть XIX в. характеризуется бурными спорами, острыми столкновениями различных точек зрения. Многие писатели, например И.А. Крылов, А.С. Грибоедов, писатели-декабристы выступали против засорения языка ненужными заимствованиями и в своем литературном творчестве очень умеренно использовали иноязычные лексические элементы. Полемика вокруг западноевропеизмов в этот период касалась главным образом заимствований французских, редко – немецких. Преобладала точка зрения, согласно которой вполне допустимым считалось включение в литературное употребление тех иноязычных слов, которые заимствовались вместе с предметом или понятием, не имевшими в русском языке соответствующего наименования. Характерно признание А.С. Пушкина, что его слог "Пестреть гораздо б меньше мог Иноплеменными словами", но "панталоны, фрак, жилет, Всех этих слов на русском нет" (Евг. Онег.) [4. С. 7-18].

В тот период галлицизмы были составным элементом не только литературной, но и бытовой лексики. Многие дворяне говорили и писали в 20-е гг. того века и по-русски, и по-французски (или по-русски с сильной примесью французского). Даже крайние противники употребления французских слов и оборотов нередко использовали французские выражения. Стремление преодолеть французское влияние на русскую культуру приводит к некоторому сокращению притока новых лексических единиц из французского языка. Однако процесс заимствования продолжался: в русский язык вошли слова, выражающие различные понятия в сфере общественной мысли, философии, психологии и т.п., проникают слова, обозначающие понятия, связанные с дворянским бытом, архитектурные термины, названия предметов одежды, обуви. Пополняется группа слов, относящихся к кулинарии, развлечениям, медицине, расширяется группа наименований, определяющих родственные отношения.

В 20-30-е гг. XIX в. продолжались споры о заимствованиях, делались попытки заменить некоторые иноязычные наименования русскими новообразованиями или диалектизмами. Поисками русских эквивалентов иноязычным словам занимались многие литературные деятели, в том числе В.И. Даль, который предлагал, например, заменить слово *ферма* – на *заимка, хутор*; *портрет* – на *поличье, подобень*; *маска* – на *окрутник* или *окрутница* и т.п. [4. С. 36-45].

Стремление заменить заимствования русскими словами иногда увенчивалось успехом. Однако в ряде случаев такие попытки не привели к желаемому результату: иноязычное слово утверждалось в литературном языке, при этом нередко происходила семантическая дифференциация иноязычного и русского эквивалентов, например, следующие пары слов (первое – заимствованное, второе – усвоенное ранее): *артист* – *художник*, *грот* – *пещера*, *моральный* – *нравственный* и т.д.

В пушкинский период наблюдается активное освоение не только ранее заимствованных, но и новых для литературного языка слов; усиливается процесс освоения терминологической и специальной лексики иноязычного происхождения. Некоторые западноевропеизмы сопровождаются авторскими комментариями, отдельные слова сохраняют свое иноязычное написание (*comme il faut, monsieur* и т.д.), а иногда иностранные наименования передаются средствами русского языка, например, описательным оборотом. Однако преобладающая часть иноязычных слов в 20-30 гг. функционирует в языке без каких-либо пояснений [4. С. 50].

В пушкинский период некоторые иноязычные слова еще сохраняют вариативность: выступают как существительные женского и мужского рода (*грипп* – *гриппа*), либо имеют варианты в написании и произношении (*виньетка* – *пиньетка*).

Рассматривая роль и место иноязычной лексики в творчестве А.С. Пушкина, нужно отметить, что он не был замкнут в своем творчестве рамками русской культуры. В языке поэта встречаются слова различных языков, но первое место среди них принадлежит галлицизмам. Он употребляет слова французского происхождения в русском написании, французские слова и выражения в их французском оформлении, а также буквально переведенные выражения и слова. Часть стихов и писем написана А.С. Пушкиным по-французски. Во французском литературном языке его восхищает прозрачность и точность средств, разработанность системы выражения отвлеченных понятий. Особенно много галлицизмов в раннем языке А.С. Пушкина (например, в области фразеологии: *воин мести, сын угрюмой ночи, листы воспоминаний* и т.д.).

Однако поэт пытается освободить от них свой язык. Он противник "калькирования" чужих выражений, перевода их слово в слово, он борется с синтаксическими галлицизмами.

Взгляды А.С. Пушкина на роль заимствований в русском литературном языке совпадали со взглядами передовых людей своего времени, которые были привержены к русской национальной культуре и последовательно защищали русский язык от чрезмерного иноязычного влияния. Великий русский поэт признавал европеизм, но только оправданный "образами мыслей и чувствований" русского народа. В его широкой концепции народности европеизмы находили свое место, если они соответствовали "духу русского языка" и удовлетворяли его потребностям, сливаясь с национальной семантикой [2. С. 53-54].

Для этой эпохи важно различие в использовании иноязычных слов в прозе и поэзии. В поэзии их гораздо меньше, чем в прозе. Это относится и к традиционным жанрам поэзии А.С. Пушкина в период до 20-х гг. Иностранных слов в его поэзии становится больше, когда поэт работает над новыми поэтическими жанрами, например над романом в стихах. Западноевропейские в пушкинскую эпоху являются спутниками новых жанров. Иначе обстояло дело с иностранными словами (прежде всего французскими) в русской прозе: здесь их количество чрезвычайно велико. В это время даже существует русская проза на французском языке. Одной из задач А.С. Пушкина и декабристов было создать русскую прозу.

А.С. Пушкин считал возможным переводить иноязычные слова, а также пытаться при помощи русских слов выражать их значения. Стремясь к точной передаче иноязычного смысла, он возражал против словотворчества и наиболее удачным считал способ семантического приспособления русских слов к выражению иноязычных понятий. Декабристы и А.С. Пушкин разделяли убеждение, что русский язык должен брать из иностранных языков только необходимое. Однако следует отметить и то, что они признавали за необходимыми заимствованиями право существования в русском языке.

Итак, в 20-30 гг. XIX в. продолжается начавшийся в XVIII в. процесс обогащения словарного состава русского языка французскими заимствованиями. В это время заимствование иноязычных слов несколько упорядочивается.

Таким образом, период с XVIII-го по первую треть XIX-го вв. явился периодом значительного влияния французского языка и культуры на русский язык. Это влияние в большей или меньшей степени сохранялось на протяжении почти всего XIX в. Проникновение иноязычных

элементов шло параллельно со становлением русского литературного языка, и французский язык внес в этот процесс большой вклад.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Биржакова Е.Э., Войнова Л.А., Кутина Л.Л. Очерки по исторической лексикологии русского языка XVIII века. Л.: Наука, 1972. 431 с.
2. Виноградов В.В. История русского литературного языка: Избр. тр. М.: Наука, 1978. 319 с.
3. Зеленина Т.И. Опосредованные заимствования в удмуртском языке: Французский пласт. СПб.: Филол.ф-т С.-Петербур. ун-та, 2002. 204 с.
4. Лексика русского литературного языка XIX - начала XX века / Под ред. Ф.П. Филина. М.: Наука, 1981. 359 с.

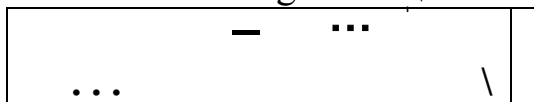
Т.А. Краснова

ВЛИЯНИЕ ПАРАЛИНГВИЗМОВ НА ЗНАЧЕНИЕ ИНТОНАЦИОННЫХ КОНТУРОВ

Данное исследование посвящено изучению влияния паралингвизмов на значение интонационных контуров английского языка. Всё исследование построено на фрагментах, взятых из рассказа А. Конан-Дойля, записанных и начитанных носителями языка. В английском языке выделено десять основных тоновых групп, каждая группа обладает определенным значением. В данном исследовании мы использовали классификацию тональных групп, данную Ю.Д. О'Коннором и Б.А. Арнольд [1].

В анализируемом отрывке рассказа "Пестрая лента" наиболее часто встречающийся интонационный контур – контур 2. Данный контур характеризуется нисходящим кинетическим тоном. Основные значения этого контура: категоричность, вескость, беспристрастность. Из 173 высказываний на английском языке длительностью 40 минут звучания было отобрано 30 повествовательных предложений, имеющих данный интонационный контур.

Анализ показал, что значения интонационного контура 2 могут значительно модифицироваться при использовании паралингвизмов. Например, предложение: I will do 'nothing of the \kind!

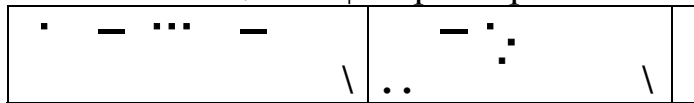


произносится в очень быстром темпе, широком диапазоне, напряженным голосом. Слово *kind* произносится нисходящим тоном. Высказывание несет в себе подтекст гнева. Произнесенное в нормальном диапазоне при нормальном темпе и напряженном голосе, это высказывание

звучало бы как констатация факта, веско, но эмоцию гнева уловить было бы невозможно.

Дрожащий голос также меняет значение интонационного контура 2.

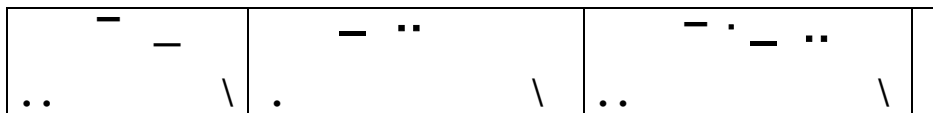
It 'seems to be from the 'next \ room | or' per'haps from the \ lawn.



Предложение произносится в нормальном диапазоне, темп нормальный; *or* произносится с задержкой и дрожащим голосом. Из контекста следует, что девушка сомневается, но дрожащий голос придает всему высказыванию взволнованность. Здесь мы наблюдаем явление замены значения интонационного контура 2 на противоположный: с беспристрастного, категоричного на взволнованный.

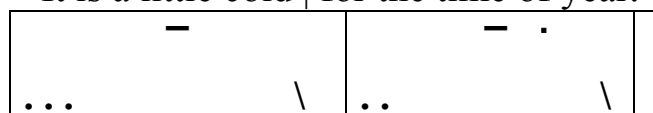
Экспонентом взволнованности является также и ускоренный темп.

About 'eight 'years \ ago | my mother was killed | in a railway accident near \ Crewe.



Предложение произносится очень быстро, все синтагмы произносятся нисходящим тоном. Быстрый темп и необычное употребление нисходящего тона в первой и второй синтагме придают высказыванию взволнованность, тогда как произнесенное в нормальном темпе, это предложение звучало бы как констатация факта.

В анализируемых выше примерах мы имели дело со случаями, где паралингвистические признаки меняли значение интонационного контура на другое (со спокойного на гневный и взволнованный). Однако, предложение: *It is a little cold | for the time of year.*



звучащее спокойно, ровно, в замедленном темпе, с чуть пониженной громкостью, с растянутыми кинетическими тонами на *"cold"* и *"year"* имеет еще и подтекст издевки, то есть в данном случае происходит наложение значения, передаваемого на паралингвистическом уровне, на значение интонационного контура, а не исключение одного другим.

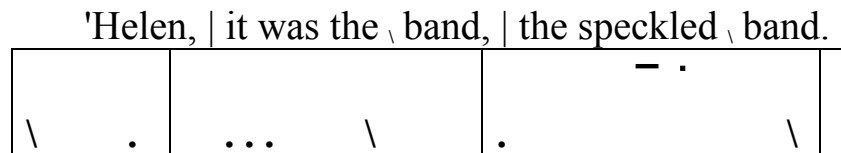
Из 30 повествовательных предложений, имеющих интонационный контур 2, четыре высказывания произносятся с аспирацией. Анализ показал, что спокойный деловой тон этого контура меняет свое значение.

'Suddenly | I heard a 'wild \ scream | of a "terrified \ woman.



Предложение произносится в нормальном тоне, кинетические тоны всех трех групп – нисходящие; все высказывание произносится с аспирацией, слова *"terrified woman"* произносятся с заметно пониженной громкостью, почти шепотом. Аспирация здесь указывает на волнение. В двух других случаях аспирация передает сочувствие автора реплики собеседнику.

Значение интонационного контура 2 меняется также в случае, если высказыванию предшествует крик, плач или рыдание, и если некоторые слова или все высказывание произносится дрожащим голосом.



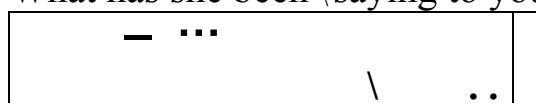
Все ударные слова произносятся дрожащим голосом, высказыванию предшествует плач, крик. Данные паралингвистические признаки указывают на эмоциональное и физическое состояние героини – испуг, то есть под влиянием паралингвистических признаков значение интонационного контура приобретает дополнительную окраску.

Здесь необходима оговорка. Для анализа был взят отрывок очень эмоционально насыщенный, причем основными эмоциями являются эмоции гнева и волнения. Поэтому в наших примерах основными значениями, которые выражают паралингвизмы, являются гнев и волнение. Однако, из этого не следует, что паралингвистические средства могут передавать только эти значения.

В анализируемом отрывке присутствует 11 специальных вопросов, из которых с интонационным контуром 2 произносится лишь 7. Ю.Д. О'Коннор и Б.А. Арнольд выделяют следующие значения специального вопроса, произносимого с этим контуром: специальный вопрос звучит серьезно, настойчиво, требует ответа, часто с оттенком раздражения или нетерпения.

В двух случаях, когда вопросы не отмечены какими-либо паралингвистическими явлениями, они действительно звучат серьезно, веско. Дополнительные коннотации уловить трудно. Однако в двух репликах, принадлежащих доктору Ройлотту, явно чувствуются угроза и негодование.

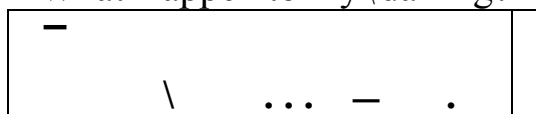
'What has she been \ saying to you?



Вопрос звучит очень быстро, произносится напряженным хриплым голосом.

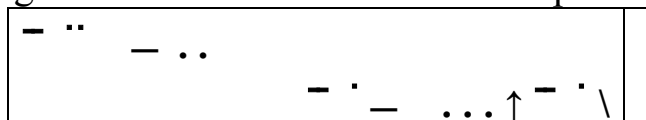
В двух других случаях основному значению интонационного контура 2 за счет усиленной аспирации добавляется еще одно значение – взволнованность.

'What 'happen to my \darling?



В вопросе:

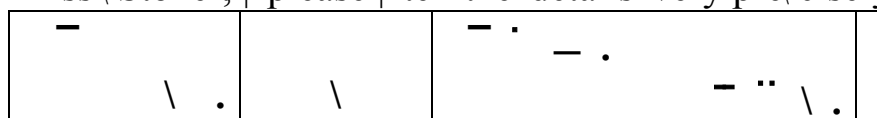
'What did you 'gather from 'this a'llusion to a-a 'speckled \band?



растянутое произнесение артикля указывает на размышление автора реплики.

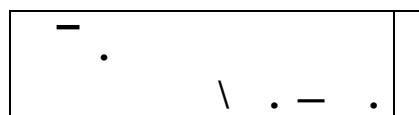
В анализируемом нами отрывке всего 13 предложений относятся к разряду повелительных; из них произносятся с интонационным контуром 2–9. Основные значения команд и просьб, имеющих данный интонационный контур, следующие: решительность, серьезность, вескость, беспристрастность, часто с оттенком нетерпения. В наших примерах 4 таких предложения. Интересно отметить, что они не маркированы с точки зрения рассматриваемых нами паралингвистических явлений. И только в одном из них отмечается очень четкая артикуляция, указывающая на важность информации, которую сообщает автор реплики:

'Miss \Stoner, | 'please | 'tell the 'details 'very pre\cisely.



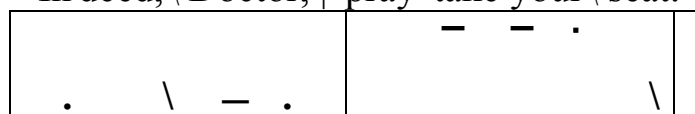
В трех случаях значение интонационного контура 2 значительно меняется, точнее, к значению *"веский, решительный, серьезный"* можно добавить еще выражение отношения автора реплики к собеседнику – личное участие.

'Calm your\self, dear 'lady.



Значение участия в данном случае (как и в двух других) выражается за счет аспирированного произношения.

In'deed, \Doctor, | 'pray 'take your \seat.



Это высказывание по форме смыслового содержания также принадлежит к разряду побудительных, произносится с интонационным

контуром 2, звучит спокойно, что указывает, с одной стороны, на деликатность автора, с другой стороны, спокойствие в данной ситуации имеет подтекст издевки.

В отрывке имеются также предложения с интонационным контуром 9, которые сопровождаются паралингвизмами. Этот контур характеризуется нисходяще-восходящим кинетическим тоном. Ю.Д. О'Коннор и Б.А. Арнольд выделяют следующие значения данного интонационного контура: неохотное соглашение, упрек, сдержанность, забота.

Анализ показал, что эти значения могут также модифицироваться под влиянием паралингвизмов. Так предложение:

'Don't you 'dare to 'meddle with my \, affairs!



произнесенное очень быстро, напряженным и хриплым голосом имеет подтекст угрозы. В другом случае паралингвизмы указывают на удивление: 'Have you 'ever 'heard 'anyone \, whistle in the 'deaf of \, night?

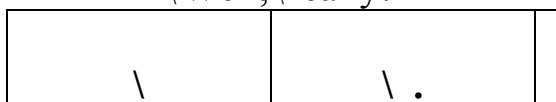
- \, Whistle? \, No, \, never.



В данном примере нас интересует вторая реплика, которая за счет усиленной аспирации несет в себе подтекст удивления.

В восклицании:

\, Well, \, really!



кинетические тоны – высокое падение (интонационный контур IY). Ю.Д. О'Коннор и Б.А. Арнольд указывают, что восклицания, имеющие данный интонационный контур, выражают мягкое удивление [1]. Однако, данное восклицание, произнесенное с аспирацией и отрывисто, имеют подтекст возмущения.

Итак, проведенное исследование показало, что во всех случаях, где имеет место употребление паралингвистических средств, значение интонационных контуров или меняется на противоположное (беспристрастный – гневный, взволнованный) или значительно модифицируется, приобретает дополнительные коннотации (участие, издевка, возмущение, сомнение).

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. O'Connor J.D., Arnold B.A. Intonation of Colloquial English. A Practical Handbook. London: Oxford University Press, 1969. P. 49.

Р.А. Кузнецова, А.Н. Утехина

ЛЕКСИЧЕСКИЕ УПРАЖНЕНИЯ ДЛЯ ОБУЧЕНИЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА УДМУРТСКОМУ ЯЗЫКУ КАК НЕРОДНОМУ НА ЭТНОКУЛЬТУРОВОЕДЧЕСКОМ МАТЕРИАЛЕ

В последние годы усилия педагогов направлены на поиски путей повышения эффективности обучения и улучшения системы упражнений, которая способствовала бы не только полному освоению и прочному закреплению языкового материала, но и развитию личностных качеств обучаемых. В отечественной дидактике накоплен большой опыт обучения иноязычной лексике, но остаётся мало исследованным вопрос о том, какие упражнения следует использовать на занятиях с детьми дошкольного возраста, и в какой степени упражнения влияют на развитие интеллектуальных, творческих способностей детей.

Как известно, важнейшим средством обучения неродному языку являются лексические упражнения, поэтому большое внимание уделяется проблеме создания новых лексических упражнений и дальнейшей разработке уже имеющихся. Значительный вклад в решение этой проблемы внесли И.Л. Бим, Е.И. Пассов, И.В. Рахманов, А.Н. Утехина и др.

Лексические упражнения условно могут быть подразделены на *языковые* и *речевые*.

Вслед за И.В. Рахмановым мы считаем целесообразным проведение языковых упражнений на начальном этапе, т.к. большинство детей не владеет и практически не может справиться с речевыми заданиями.

Таким образом, для снятия лексических трудностей речевого задания предварительно должны быть проведены разнообразные языковые (подготовительные) упражнения по усвоению как изолированного слова, так и его семантического окружения.

По способу работы с языковым материалом И.В. Рахманов подразделяет языковые упражнения на механические и творческие [2. С. 99]. *Механические языковые упражнения* характеризуются копированием, повторением. Языковой материал в данном случае воспроизводится по данному образцу при предъявлении, либо по памяти (наизусть).

Вслед за И.В. Рахмановым мы считаем, что такой подход при работе со словом, его заучивание подобным способом, является бесполезным, нецелесообразным при обучении неродному языку детей дошкольного возраста. Хотя они и позволяют довольно быстро выучить большое количество языкового материала, прочность такого усвоения достигается путём большой концентрации внимания на форме слова, но не на его семантике.

Кроме того, необходимо помнить, что средствами неродного языка мы влияем на личностное развитие детей. При злоупотреблении механическими упражнениями формируются отсутствие инициативности, самостоятельности, пассивность, привычка действовать по заданному образцу, неспособность мыслить по-новому, творчески.

В отличие от механических, *творческие упражнения* всегда предполагают или какие-либо действия с языковым материалом, связанные с внесением новых элементов, или такую смысловую обработку, в которой языковая работа подчинена содержанию и которая сопряжена с определённой языковой творческой работой.

Раскрывая значение и форму слова, учитель должен соблюдать следующие условия [3. С. 165]:

- создать эмоциональный настрой, в наибольшей степени отвечающий специфике деятельности детей по овладению иноязычным словом;

- стимулировать потребность детей в восприятии новых единиц (не следует предлагать языковой материал, не учитывая интересов детей, необходимо подготовить восприятие, найти то, что заинтересует ребёнка в этом новом материале, и поставить акцент на него);

- включать детей в деятельность со словами и гарантировать её мотив (без управления мотивационной стороной деятельности невозможно управление всей деятельностью);

- предусматривать возможность реализации языковой потребности и самовыражения каждого ребёнка;

- необходимо учитывать связь неродного языка со словом родного языка, которая выступает в качестве "переходного мостика" от значения слова к форме его выражения на неродном языке; при этом необходимо создать условия для скорейшей редукции, свёртывания этой связи;

- учитывать комплексный характер усвоения слов: подключение всех видов анализаторов: зрительного, слухового, речедвигательного, моторно-графического – способствует комплексному усвоению новых лексических единиц.

Удмуртский язык богат звукоподражательными словами. А.М. Комаровой составлен словарь звукоподражательных слов удмуртского языка с их производными, а также разработана методика словарной работы со звукоподражательным пластом лексики в удмуртских детских садах [1]. Вслед за ней мы видим необходимость использования некоторых приёмов работы над звукоподражательными словами и при обучении детей дошкольного возраста удмуртскому языку как неродному, а именно:

- озвучивание картинок;
- использование художественных текстов, в которых с помощью звукоподражательных слов описаны звуковые реалии мира;
- нахождение звукоподражательных слов в прослушанных текстах;
- отгадывание загадок со звукоподражательными словами;
- придумывание звукоподражательных слов, вербальных звукокомплексов на прослушанные фрагменты звуковых реалий.

Предлагаемые нами языковые упражнения направлены на творческую работу со словом, так как именно слово находится в центре речевого действия. Данные упражнения позволяют решить следующие задачи:

- прочно овладеть не только языковой единицей, но и целой группой слов, взаимосвязанных определёнными семантическими ассоциациями;
- сформировать творческие способности детей;
- вызвать заинтересованность детей не только к изучению определённых языковых средств, но и самого неродного языка в целом.

Обучение детей дошкольного возраста лексике удмуртского языка как неродного проводится нами в несколько этапов.

I. *Раскрытие значения удмуртского слова.* На данном этапе основное внимание уделяется тому, чтобы дети правильно поняли его значение, проявляя при этом первые шаги самостоятельности. Именно на данном этапе создаётся особенная эмоциональная атмосфера, которая настраивает детей на творческую работу.

Задания даются на русском языке, так как учитель должен быть уверен, что задание понято и принято всеми детьми. Если языковая подготовка дошкольников позволяет, то желательно использовать неродной язык во всех упражнениях.

1. Догадайтесь, кто к нам сегодня пришёл в гости:

- У учителя в мешочке игрушки-животные. Ребёнок на ощупь должен определить, кто это и назвать по-удмуртски.
- У учителя в красиво оформленной коробке игрушки-домашние животные и птицы. По издаваемым звукам дети должны определить, кто это, например:

– *Ам! Ам! Ам!*

Нокинэ уг лэзь коркам.

(Пуны)

– Ав! Ав! Ав!

Никого не пушу в дом.

(Собака)

– *Мяу! Мяу! Мяу!*

Ческыт й[лвыл сиысал.

(Коыш)

– Мяу! Мяу! Мяу!

Вкусную сметану бы поесть.

(Кошка)

– Ко-ко-ри-ко!
Курегъёсты гажасько.

(Атас)

– Ку-ка-ре-ку!
Кур я уважаю.

(Петух)

– У учителя под красивым покрывалом спрятана кукла Машенька.
Он описывает её по-удмуртски. Дети должны угадать, кто это.

*Со ныл тичи. Дэремез лемлет, айшетэз но кышетэз т[дьы, пу-
жыятэмын. Гадяз весез но уксё т]рлыкез вань, кымесаз – йыркерттэт.
Кин со? (Мани).*

(Эта девочка маленькая. Её платье розовое, передник и платок белые, вышитые. На груди у неё бусы и монисто, на лбу – налобная повязка. Кто это? (Машенька)).

2. Найдите на картинках те предметы, которые я сейчас назову (учитель называет слова, обозначающие надворные постройки, дети поднимают соответствующую картинку), например: *корка* "дом", *кенос* "амбар", *капка* "ворота", *куала* "шалаш".

3. Учитель называет слова *Ватка*, *Калмез* и объясняет, что это названия удмуртских племён. В древние времена удмурты жили племенами (территориальными объединениями). Те племена, которые жили в бассейнах рек Вятка и Кильмезь, назывались *Ватка* и *Калмез*.

4. Учитель знакомит детей со словами *Пельга*, *Кибья*, *Пурга*, *Бодья* и говорит, что это названия удмуртских деревень. Племена постепенно делились на воршудно-родовые группы, место проживания которых стали называть деревней. Деревни получили названия от названия воршудно-родовых групп.

5. Учитель читает стишки и раскрывает значения наречно-образительных слов *гебыр-гебыр* "прыг-скок" и *ури-бери* "очень быстро; сломя голову":

– Игрушка-зайчик прыг-скок бегаёт вокруг забора, и учитель читает стишок:

*Луд кечти гебыр-гебыр
Тэтчалля бакча котыр.
Кубиста, пе, сиысал,
Кочонэз но ярасал.*

Зайчик прыг-скок
Бегаёт вокруг забора.
Капусту, мол, хочу,
Согласен и на кочерыжку.

– Читая стишок из народной игры, учитель вводит пальчиковую игру:

*Узы-боры бичасько,
Ськд кионэз адньисько –
Ури-бери пегньисько.*

Собираю ягоды,
Вижу серого волка –
Убегаю сломя голову.

(Правой рукой на левую ладонь "собирает" ягоды. Соединяет большой и указательный пальцы обеих рук и делает очки – "видит" волка. По левой ладони пробегают указательный и средний пальцы правой руки – "убегает сломя голову").

II. Действия по запечатлению звуковой формы слова.

– Значение слова неразрывно связано с его формой. Для овладения значением слова необходимо овладеть различиями звуков данного языка. Учитель называет слова, дети хором произносят перевод, например:

Ткъл – тол

Лькк – лук

Цуж – цкж

Коцо – куцо

Пуц – пуш

Цын – чын

Дкды – ткды

Ветер – зима

Стол – каша

Жёлтый – утка

Сорока – пёстрый

Шест – внутренность

Дым – правда

Сани – белый

– "*Кылэз кут*" ("Поймай слово"). Учитель перечисляет удмуртские названия рек. Услышав слово, не соответствующее данной теме, дети "ловят" его поднятием руки или хлопком: *Оци* "Иж", *Кам* "Кама", *Ижкар* "Ижевск", *Чупчи* "Чепца", *Туймы* "Тойма", *Муско* "Москва", *Калмез* "Кильмезь".

– Послушай слова и назови тех, кто не может летать, например: *ньчы* "лиса", *цушъял* "ёж", *ъазег* "гусь", *коцо* "сорока", *цана* "галка", *ньольгыри* "воробей".

– Дети идут по снегу. Учитель спрашивает, как скрипит снег (сравнивают удмуртское и русское звучание звукоподражательных слов).

– Прослушав из магнитофонной записи голоса знакомых птиц, детям предлагается назвать, кто это, какие звуки издаёт (на удмуртском и русском языках).

– "*Куара чузъяськем*" ("Эхо в лесу"). Учитель говорит: "Дети представьте себя в лесу. Там "живёт" эхо. У него сегодня прекрасное настроение, поэтому оно весело повторяет за мной" (учитель перечисляет названия мифологических существ, дети весело повторяют): *алангасар* "великан", *керемет* "дух зла", *коркакузё* "домовой", *мунчокузё* "банный дух", *нюлэскузё* "леший, лесовик", *обыда* "лесная ведьма" (женское существо с функцией хранителя леса), *шайтан* "бес, сатана" и т. д. Затем выясняется, что мы можем говорить печально, устало, сердито... За учителем "эхо" повторяет слова соответствующим тоном.

– Послушай слова и назови тех, кто не может разговаривать: *анай* "мама", *агай* "дядя (по отцу); старший брат", *коцши* "кошка", *цужмурт*

"дядя (по матери)", *пуны* "собака", *песянай* "бабушка (по отцу), *иужанай* "бабушка (по матери), *сузэр* "младшая сестра", *анай* "старшая сестра; тётя (по отцу)", *иужанай* "тётя (по матери)", *скал* "корова".

– Учитель даёт ребёнку коромысло с ведёрками и посылает за водой. У детей спрашивает, как скрипят ведра. Когда ребёнок возвращается с полными ведёрками воды, спрашивает, как капает вода (сопоставляют удмуртские и русские слова), например: *ньикыр-ньукыр* "скрип-скрип", *тён-тён* "кап-кап".

– Ребёнок играет на гармошке (барабане). Учитель спрашивает, какие звуки издаёт тот или другой инструмент.

– Послушайте и скажите, какие звуки каблуков услышите. (Учитель играет удмуртскую плясовую мелодию, дети по очереди танцуют, остальные называют слова).

– Учитель звонит маленьким и большим колокольчиком и спрашивает, какие звуки издаёт каждый из них.

– Учитель роняет со стола один деревянный кубик, затем – несколько вместе. Детям предлагается ответить по-удмуртски и по-русски, какие звуки слышали.

– Учитель медленно льёт воду из кружки в таз. Спрашивает, какой звук слышали.

– Учитель намочил в тазу полотенце и, не выжимая, поднял его вверх. Спрашивает, какой звук дети слышат.

– Учитель закрывает комнату на ключ и спрашивает детей, какие звуки они слышали (*Чильык-чальык* "Щёлк-щёлк").

– "*Бен – к'вкл*" ("Да – нет"). Учитель называет слова на тему "Удмуртские богатыри". Дети стоят полукругом. Учитель – перед ними. Он бросает мяч кому-нибудь, называя имя. Если это имя богатыря, ребёнок говорит *бен* "да", если нет – *к'вкл* "нет", например: *Донды-батыр* "предводитель племени Ватка", *Микулай* "Николай", *Идна-батыр* "старший сын Донды-батыра", *Сандыр* "Александр", *Гурья-батыр* "средний сын Донды-батыра", *Зуй-батыр* "младший сын Донды-батыра", *Лёгор* "Егор", *Ядыгар-батыр* "предводитель удмуртских батыров", *Эштэрек-батыр* "предводитель удмуртов после смерти Идна-батыра".

III. Действия по введению слов в долговременную память.

– Убери картинки с изображением тех предметов, которые не соответствуют теме:

арган "гармонь"

крезь "гусли"

тачыртон "трещотка"

тһр "топор"

дэрем "платье, рубашка"

айшет "передник"

кышет "платок"

кут "лапти"

балай "балалайка"

сюлык "старинный женский головной

ымкрэзь "губная гармошка"

убор в виде платка с бахромой"

– Разложи картинки по темам "Удмуртская кухня", "Удмуртская одежда" и "Украшения удмуртских женщин" в 3 колонки в зависимости от того, что они обозначают.

– "*Ма квкл?*" ("Чего нет?") На столе лежат картинки с изображением предметов, объединённых одной темой, или аутентичный материал, например, украшения удмуртской женщины. Дети называют хором каждый предмет. Потом по команде учителя закрывают глаза. Учитель тем временем убирает одну картинку (предмет), дети должны угадать и сказать по-удмуртски, чего не стало, например: *йыркерттэт квкл* "нет налобной повязки" и т.д.

– "*Чорыган*" ("Рыбалка"). На полу лежит большая синяя бумага (река). На бумаге лежат разноцветные бумажные рыбки. На месте рта – скрепка, которая держит записку с заданием. Ребёнок поднимает удочкой рыбу, называет цвет и выполняет задание рыбки, например: изобрази голосом, как просит есть корова (коза, овца, свинья, собака, кошка). Удочка состоит из палочки, нитки и магнита вместо крючка.

– Назови, во что одета Мани.

– Перечисли, какие украшения есть у Мани.

– На столе лежит большой бумажный цветок. На обратной стороне лепестков приклеены картинки на определённую тему. Дети по очереди "срывают" лепестки и называют, что изображено на картинках.

– Учитель читает рассказ (сказку). Дети раскладывают по динамике действия рисунки или сами рисуют события.

IV. Действия по быстрому вызову и актуализации.

На данном этапе дети владеют языковыми средствами и могут самостоятельно производить различные операции над ними. При работе с детьми могут быть использованы всевозможные ребусы, кроссворды (с рисунками), коллажи. С этой целью можно предложить детям следующие задания:

– Посмотри на рисунки и продолжи цепочку слов.

– Подбери тематический ряд.

– Назови, что печёт удмуртская женщина. На фланелеграфе рисунок женщины в удмуртской одежде. Дети должны прикреплять вокруг неё рисунки, изображающие национальные блюда.

Часть упражнений данной группы может быть направлена на поиск оригинального решения языковой задачи. Они требуют определённого уровня самостоятельности и наличия внутреннего плана действий:

– Представьте, что удмуртская женщина собирается на праздник. Что она наденет? Выберите необходимые для неё вещи.

– Мы приехали в гости в удмуртскую деревню. Что испечёт нам бабушка?

– Из альбома "Удмуртское народное искусство" учитель показывает фотографию, на которой запечатлён национальный праздник *Гершыд* "праздник в честь окончания весенних полевых работ", и спрашивает, какой праздник отмечает удмуртский народ. (Ответ следует комментировать: лето, луг, все нарядно одеты, в нескольких котлах варится каша, проводятся национальные игры).

– Учитель показывает 2 куклы, одетые в удмуртскую одежду: одна кукла большая, другая – маленькая. У обеих имена одинаковые. Большую называют Лена. Как будут называть маленькую? (*Ленӛ*)

– Рассматривание семейной фотографии. Дети рассказывают о своей семье, например: *Та мынам цужанае. Солэн нимыз Марья. Та мынам пезянае. Солэн нимыз Анна...* (Это моя бабушка по матери. Её зовут Мария. Это моя бабушка по отцу. Её зовут Анна...).

– Покормим животных и птиц. Как будем подзывать? А как их подзывают по-русски (по-татарски)?

– Заметили, что животные полезли в огород. Какими словами будем отгонять? А какими словами отгоняет их твоя бабушка, Саша (Айнур)?

– Дети играют с машинками. Учитель даёт задание: голосом изобразите отправление поезда со станции (стук колёс, прибытие на станцию).

– К детям в гости пришли 3 девочки. Узнай, кто из какой деревни. (На большой бумаге нарисована большая дорога. От неё в разные стороны ведут 3 стрелки. На каждой стрелке написано название деревни. Дети находят ответ по одинаковому цвету платья и стрелки).

– Сейчас я назову 10 слов, а вы, чтобы не забыть, сделайте маленькие рисунки к каждому слову.

– Уложи куклу спать, называя ласковые слова.

– Учитель называет удмуртские музыкальные инструменты, дети изображают, как на них играют.

– На большой бумаге изображены лес, водоём, дом, баня. Учитель по-удмуртски называет мифологические существа, дети показывают, где они обитают.

Помимо творческой работы со словом на занятиях по обучению детей удмуртскому языку как неродному могут быть задействованы другие виды деятельности (изобразительный, литературный, театральный):

– Нарисуй домашнюю птицу и изобрази голосом, как она просит есть (на удмуртском и на русском языках).

– Нарисуй *чалму* и назови, какими цветами раскрашиваешь удмуртские узоры.

– Попробуй сочинить стихотворение про животных или птиц.

– Изобрази слово так, чтобы мы догадались, какое слово ты загадал (*айшет* "передник", *пксъ пельнянь* "горячие пельмени", *йыркерттэт* "налобная повязка" и т.д.).

Таким образом, разработанная нами культуроведчески-ориентированная методика обучения детей лексике удмуртского языка как неродного включает лексические упражнения на раскрытие значения удмуртского слова или выражения; по запечатлению звуковой формы слова; по введению слов в долговременную память; по быстрому вызову и актуализации удмуртских слов и выражений.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Комарова А.М. Пиналъёслэсь кылтърлыксэс пышкылон кыльёсын узырмытон / Огъя редакциез Г. Н. Никольскаялэн. М.: ИНПО, 1997. 45 с.

2. Рахманов И.В. Обучение устной речи на иностранном языке: Учеб. пос. для пед. ин-тов по спец. 2103 "Иностр. яз." М.: Высш. шк., 1980. 120 с.

3. Утехина А.Н. Иностранный язык в дошкольном возрасте: теория и практика. Ижевск: Изд. дом "Удмуртский университет", 2000. 247 с.

Л.К. Мазунова

ПИСЬМЕННАЯ РЕЧЬ НА ИНОСТРАННОМ ЯЗЫКЕ КАК ОБЪЕКТ ОБУЧЕНИЯ: РЕТРОСПЕКТИВНЫЙ ВЗГЛЯД

В данной статье анализируются существующие подходы к обучению письму на иностранном языке (ИЯ). Письмо понимается нами как разнообразная текстовая деятельность рецептивно-продуктивного характера, совершаемая в целях моно- и межкультурной коммуникации. Подчеркнем в связи с этим, что в понятие письма в качестве равноправной составляющей входит и чтение как вид речевой деятельности, позволяющий иметь дело с эталонными текстами-образцами – идеальными целевыми продуктами собственно письма.

Каждый подход – это продукт своего времени, состояния гуманитарных наук и запросов общества, поэтому в его дидактико-методическом анализе целесообразно опираться на понимание природы письма и процессов овладения им. Учитывая это, сначала будет дана общая характеристика письма, затем рассмотрены подходы, характерные для российской и зарубежной практики обучения ему. Отталкиваясь от этого, мы изложим далее свои соображения по поводу систем-

ного подхода к обучению одному из сложнейших видов речевой деятельности.

Гениальная простота техники письма, с одной стороны, и психофизиологическая, психолингвистическая, пунктуационно-орфографическая сложность, с другой стороны, обусловлены тем, что письмо и сама письменность созданы не одним человеком, а всем человечеством, и не в один момент, а в течение нескольких тысячелетий. Письмо было решающим фактором эволюции самого человека и продолжает быть таковым до сих пор.

Алфавитный тип языков, об обучении которым здесь идет речь (русский, немецкий, английский, французский), с однозначным соответствием графических конфигураций языковым структурам и благодаря комбинаторному принципу имеет свойство конструктивности: можно образовывать бесконечное число комбинаций, объединив их в более или менее длинные цепочки слов, – трудности обучения письменности при этом сколь-нибудь заметно не возрастают. Продолжая эту мысль, немецкий психолог Ф. Кликс обращает внимание на "чудо простоты", заключенное в двух или трех десятках заученных простых символов, обеспечивающих гигантский выразительный потенциал письменности, приравненный к выразительным потенциалам устной речи. Он же замечает, что "...это чудо простоты становится возможным благодаря когнитивным процессам, и прежде всего (скрывающимся за устной и письменной речью) оперативным способностям человеческой памяти" [9. С. 209]. По мнению психологов [2; 12], письменность – это не только результат и предмет человеческого мышления, но и причина, условие дальнейших его познавательных (когнитивных) достижений.

Письменная речь, будучи средством и способом накопления, передачи и обработки информации, изменила самого человека, в особенности его способность к абстрактному мышлению; это одна из форм существования языка, вторичная, более поздняя по времени возникновения в филогенезе и онтогенезе родного языка – производная от устной речи.

Применительно к ИЯ взаимозависимость устной и письменной речи, опосредованная внутренней речью, выглядит несколько иначе: письменная и устная речь могут развиваться параллельно, хотя известно, что письменная речь существует только на базе сформированной внутренней речи. Благодаря сформированности внутренней речи на базе родного языка возможна, вероятно, опора на универсальные для всех языков её элементы в процессе письменной деятельности на ИЯ.

Письменная речь, в отличие от устной, формируется только в условиях непрерывного целенаправленного обучения. Механизмы письма складываются в период обучения грамоте и совершенствуются в ходе всего дальнейшего обучения.

Физиологическую основу письменной речи образуют динамические стереотипы слов в единстве акустических, оптических и кинестетических раздражителей [1; 2], процесс письма, таким образом, обеспечивается согласованной работой всех четырех речевых анализаторов (речедвигательного, речеслухового, зрительного и двигательного) под управлением центрального речевого блока, локализованного в лобных долях мозга.

Письменная речь рассматривается важнейшим маркером и условием интеллектуального и культурно-языкового развития личности, а следовательно, является существенным фактором цивилизации человечества: без высокого уровня развитости интеллекта и совершенной способности кодирования информации, самовыражения личности с помощью универсального письменного кода и умений её декодирования (чтения) немислимо создание информационно-языковой среды – условия трансляции культурно-исторического опыта будущим поколениям.

Письменная речь как универсальный инструмент выражения и потребления своих и не-своих продуктов мыслительно-познавательной и практической деятельности предполагает совершенное владение этим инструментом. Совершенное владение иноязычной письменной речью предполагает свободное и адекватное пользование в интеркультурных коммуникативных целях основным ресурсом жанрово-стилевых средств целевого языка с соблюдением ментальных особенностей письменной формы общения.

Процесс овладения иноязычной письменной речью, подобно историческому процессу формирования письменности и освоения ею человечеством, является длительно протяженным во времени процессом освоения форм, типов, жанров письма в учебных условиях, имитирующих усложнение задач межкультурного взаимодействия с четко означенными адресатами и адресантами, целями и объектами коммуникации, конкретной номенклатурой формально-языковых средств и характеристик письма, обусловленных ментальными и жанрово-стилистическими особенностями целевого языка и культуры.

Процесс обучения культуре письменной речи в содержательном плане характеризуется множеством компонентов: это тексты, формально-языковой аппарат, ментальные характеристики процессов и продуктов письма на родном и иностранном языках, объекты письма, уровни

общения, типы, виды, жанры и стили письменной речи, навыки и умения письменной речи и многое другое. Названная особенность письма – многокомпонентность и разноуровневость – ограничивает выбор подходов к обучению письму и делает неприемлемым использование одного из выработанных ранее подходов.

Так, формально-языковой подход абсолютизирует техническую сторону письма – графику, орфографию, – сужая диапазон использования письма до обслуживающей вспомогательной роли в обучении ИЯ.

В формально-структурном [7; 9; 11] и содержательно-смысловом [13; 14; 15] подходах, разработанных хронологически позднее первого, акцент перемещается на структуру текста, а затем и на его логико-содержательный аспект.

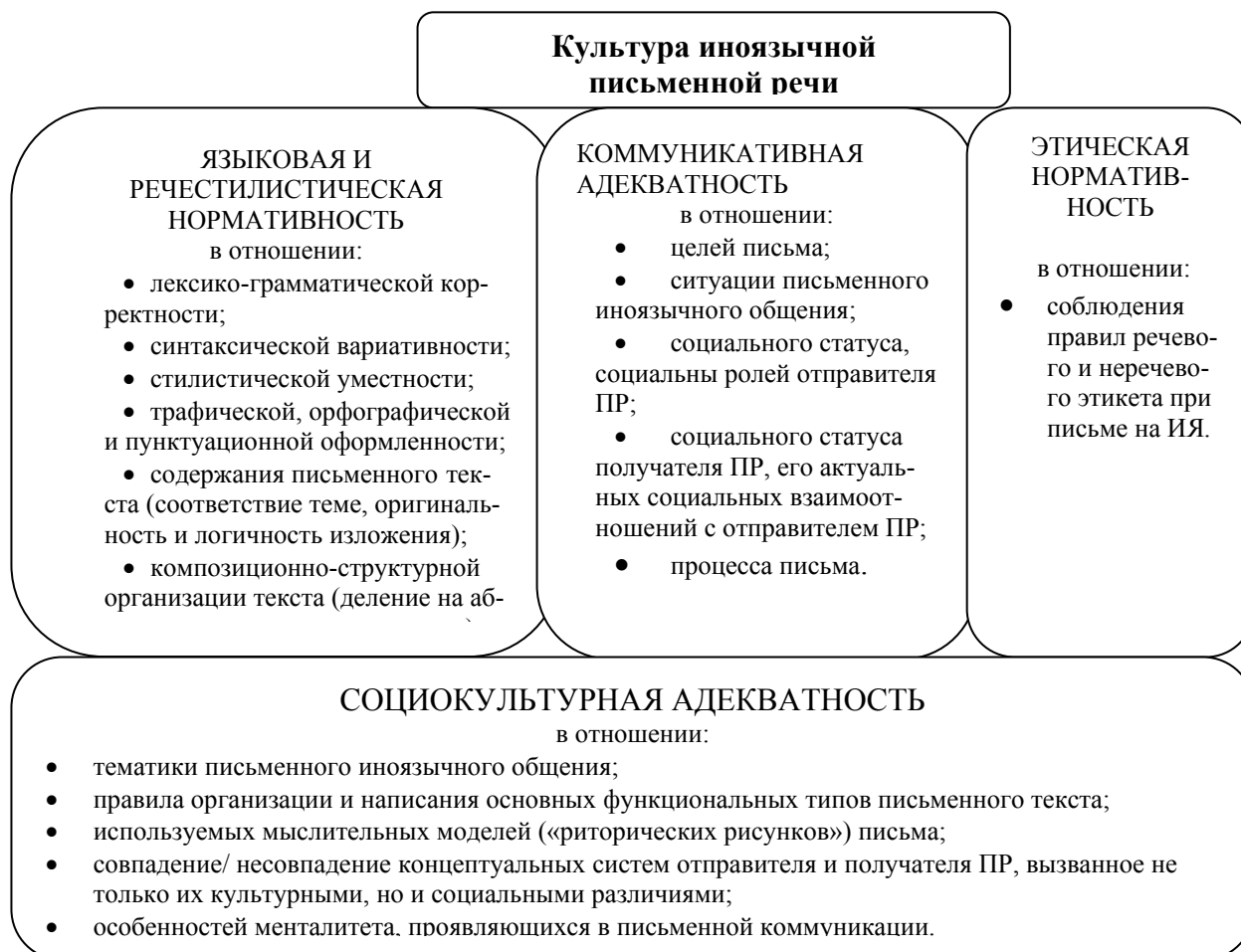
С появлением социокультурного подхода в исследованиях дидактики письма декларируется необходимость учета ментальных факторов в формировании не просто письма, но культуры письменной речи, а письменная речь на ИЯ рассматривается средством не столько моно-, сколько межкультурной коммуникации [3; 4; 5; 10].

Неоспоримая ценность всех подходов к обучению письму в том, что они демонстрируют эволюцию представлений о процессе овладения письмом, помогая уловить общую тенденцию возникновения самой идеи обучения письму и заключенного в ней двигателя. От подхода к подходу катализатором развития этой идеи являлось углубление представлений о письме и его потенциях и расширение сферы использования его сначала как вспомогательного средства обучения разным сторонам языка и способа контроля формально-языковых аспектов языка и всех видов речевой деятельности (чтения, говорения, аудирования), кроме собственно письма, затем средства освоения структурных, далее содержательно-смысловых особенностей текста как единицы языка, затем речи и, наконец, как единицы письменной формы коммуникации, маркированной национально-культурной спецификой.

Подход к обучению культуре письменной речи, предложенный Кузьминой Л.Г. применительно к поствузовскому образованию, базируется на представлении о языке (и письменной его форме) как средстве межкультурного взаимодействия и процессе обучения ему как процессе "социокультурно обогащенной иноязычной письменной практике" [7; 10].

Социокультурный подход, разработанный Кузьминой Л.Г., обнаруживает новое неотъемлемое условие современного обучения письму, а именно: необходимость имитации в учебных условиях естественных актов межкультурного взаимодействия посредством специфической формы осваиваемого письменного языка. В этих условиях конечная

цель – "культура иноязычной письменной речи" – понимается как формирование "такого набора и такой организации языковых средств, которые в определенной ситуации общения при условии соблюдения современных языковых норм, этики общения и социокультурных параметров письменной речи позволяют обеспечить наибольший эффект в достижении поставленных коммуникативных задач" [10. С. 118].



Значимость социокультурного подхода в "открытии" письма ("культуры письменной речи") как феномена, национально-культурная специфика которого выявляется в процессе межкультурного, межъязыкового взаимодействия и определяется контактируемыми языками-культурами. Вне межкультурного языкового взаимодействия специфика письменной формы языка остается "вещью в себе", не выявленной, следовательно, не осознанной и не освоенной. В каждом конкретном случае межкультурного языкового взаимодействия (например, немецко-русского, немецкого-английского, немецкого-французского) специфика одного и того же феномена (в данном случае, письменной речи на немецком языке) как лингво-дидактического объекта будет другой.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Ананьев Б.Г. Пространственные различия. Л., 1955.

2. Выготский Л.С. Предыстория письменной речи. В кн.: Умственное развитие детей в процессе обучения. М.-Л., 1935.
3. Выготский Л.С. Развитие высших психических функций. М., 1960.
4. Галочкина Е.А. Информационно-регулятивные знаки как коммуникативный жанр (на материале шведского и русского языков): Автореф. дис. ... канд. филол. наук. М., 1995.
5. Городецкая Л.А. Стратегия вежливости в английском языке в сопоставлении с русским // Россия и Запад: диалог культур: Материалы 2-й международной конференции 28-30 ноября 1995 г. М., 1996.
6. Городецкая Л.А. Обучение письменной речи и культура общественной политики: опыт США в российском образовании // Россия и запад: диалог культур: 3-я международная конференция 28-30 ноября 1996 г. М., 1997. С. 146-156.
7. Грузинская И.А. Методика преподавания английского языка. М.: Учпедгиз, 1947.
8. Каплич Л.В. Начало обучения продуктивной письменной речи в лингвистическом вузе: Дис. ... канд. пед. наук. М., 1996.
9. Кликс Ф. Пробуждающееся мышление. У истоков человеческого интеллекта. М., Прогресс, 1983.
10. Колкер Я.М. Теоретическое обоснование последовательности обучения письменному выражению мыслей на иностранном языке (английский язык, языковой вуз): Автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 1995.
11. Кузьмина Л.Г. Социокультурные аспекты развития иноязычной письменной речи в послевузовском образовании: Дис. ... канд. пед. наук. М., 1998.
12. Пайвина М.Д. Письмо как средство обучения иностранному языку в средней школе: Дис. ... канд. пед. наук. М., 1983.
13. Солсо Р.Л. Когнитивная психология. М.: Тривола, 1996.
14. Connor V. Contrastive Rhetoric: Cross-cultural aspects of second-language writing. Cambridge: CUP, 1996.
15. Hedge T. Writing. Oxford: OUP, 1992.
16. Zamel V. Recent Research on Writing Pedagogy. Vol. 21, 14. TESOL Quarterly, 1987. P. 697-715.

Л.М. Малых

К ВОПРОСУ ОБ ОРГАНИЗАЦИИ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ АУДИТОРНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ В КУРСЕ ИЗУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

Интерес педагогической общественности к вопросу о самостоятельной работе студентов (СРС) заметно повысился в последние годы, накопилось много научных и фактических данных, которые требуют обобщения и систематизации.

В статье будет предпринята попытка определить место и роль СРС в учебном процессе, выделить основные компоненты СРС, обосновать значимость аудиторной СРС при изучении иностранного языка (ИЯ).

Основными составляющими образовательного процесса являются обучающая деятельность учителя, учебная деятельность учащихся и их педагогическое взаимодействие [5. С. 152]. СР – это одна из форм учебной деятельности, которая, в отличие от других форм учебной деятельности (лекции, семинары, зачёты, экзамены) не предполагает непосредственного руководства со стороны преподавателя, управление ею носит опосредованный характер, например, через используемые материалы [4. С. 7; 5. С. 158].

Выделено два вида СР – внеаудиторная и аудиторная [3. С. 72], при этом традиционно считается, что внеаудиторная СР является определяющей. Однако, изучение психолого-педагогической литературы последних лет убеждает в том, что объём содержания понятия СР значительно увеличился, её роль в учебной деятельности – существенно пересмотрена. Этот факт приводит к необходимости уточнения особенностей организации СР не только во внеаудиторное время, но и непосредственно на занятии, а также к необходимости поиска более системного подхода к управлению ею со стороны преподавателя.

Определить роль СР в становлении современного специалиста можно при изучении современных подходов к целям образовательного процесса. "Образование способствует не столько формированию и развитию умственных способностей, мыслительной деятельности человека, сколько развитию его сознания в целом, характер и уровень которого определяют эффективность как познавательной, так и трудовой деятельности" [3. С. 45]. При более быстром изменении характера общественного производства, когда в процессе обучения изучалась одна технология, а в процессе трудовой деятельности внедряются новые, возникла необходимость формирования у учащихся в первую очередь навыков и умений самостоятельной познавательной творческой деятельности. Это привело к новому пониманию сущности методов обучения как способов организации самостоятельной познавательной деятельности учащихся [8. С. 154].

С внедрением личностно-ориентированного подхода в обучении, в том числе и иностранным языкам, появилось ещё одно понятие, связанное с СР – автономия учащегося. Данный термин – не только результат влияния англоязычной методической литературы. Он появился как показатель расширения и углубления трактовки СР в современном учебном процессе. "Под автономией мы понимаем внутреннюю личную не-

зависимость студента, основанную на способности самостоятельно управлять процессом усвоения знаний и овладения навыками и умениями иноязычного общения" [9. С. 84]. Понятие, обозначаемое словом "автономия", рассматривается как некая альтернатива традиционному обучению ИЯ. Самостоятельная работа традиционно заключается лишь в том, что учащимся предлагается выполнить задания, выбранные для них преподавателем, без помощи с его стороны. Автономное учение предполагает более последовательную ориентацию на самостоятельность учебного труда, которая может выражаться в следующем: учащиеся принимают участие в определении целей и задач учения, в отборе тем для изучения, в планировании урока; влияют на темп прохождения материала и видов деятельности с ним; при необходимости запрашивают дополнительную информацию у учителя или добывают её из различных источников, консультируются с учителем, если необходимо; сами иницируют и организуют проведение некоторых видов работы на уроке и во внеурочное время; размышляют о процессе усвоения языка; влияют на то, как и когда исправляются ошибки; высказывают своё отношение к выполняемым видам деятельности и упражнениям [2. С. 17].

В данной статье преимущественно будет использоваться термин "самостоятельная работа", хотя и с учётом изменений в объёме и глубине его содержания. Это связано с тем, что понятие СР не исчерпало себя, более того, оно ближе русской методической традиции и корень "сам" является основой для важнейших в современном учебном процессе понятий: самостоятельность, самообразование, самосовершенствование и т.д.

Следует подчеркнуть, что отмеченные выше критерии самостоятельной работы (автономии учащегося) выделены на основе обучения ИЯ в школьных условиях. Это подразумевает, что самостоятельность студента должна носить ещё более выраженный характер и, как результат, – получить своё отражение в требованиях к облику современного молодого специалиста. "Общая тенденция к демократизации и гуманизации образования как социальная тенденция общества ставит перед системой образования задачу воспитания личности, осознающей свою социальную позицию, социальную свободу, способную думать и действовать независимо, нести личную ответственность в условиях изменяющегося, развивающегося общества" [6. С. 14]. Критерием глубины владения специальными предметами в вузе рассматривается уровень самостоятельности студента в процессе их изучения. Самостоятельная работа формирует, таким образом, самостоятельность как особую ха-

рактеристику студента, отражающую уровень его независимости, автономии, уровень его интеллектуального, творческого развития.

Для более детального изучения компонентов, определяющих СРС, необходимо иметь представление о психологических особенностях студенческого возраста, которые, в целом, неплохо изучены и описаны.

В студенческом возрасте достигают максимума в своём развитии не только физическое развитие, но психологические свойства и высшие психические функции: восприятие, память, мышление, речь, эмоции и чувства. Именно этот возраст (18-23 гг.) максимально благоприятен для обучения и профессиональной подготовки. В этот период происходит активное формирование индивидуального стиля деятельности, достаточно сформирована познавательная потребность. Становление самосознания проявляется в ярко выраженной потребности в достижениях, которая должна найти своё удовлетворение в учёбе. В период вузовского образования идёт бурное развитие специальных способностей. Студент впервые сталкивается со многими видами деятельности, являющимися компонентами его будущей профессии [8. С. 149-156].

Познавательная потребность, потребность в достижениях, потребность в развитии специальных способностей – основа для формирования и развития самостоятельности студентов в вузе. В СРС можно выделить четыре компонента (терминология Н.Ф. Коряковцевой [6]).

Базовый компонент связан с формированием учебной (самообразовательной) компетенции, направленной на овладение студентом приемами и стратегиями усвоения знаний. "Важнейшая способность, которую должен приобрести студент в вузе – это собственно способность учиться, которая радикальным образом скажется на его профессиональном становлении" [8. С. 154]. Степень самостоятельности студента при усвоении учебного материала влияет не только на глубину и прочность его усвоения, но, самое важное, на формирование убеждений. В процессе обучения учащимся передаются только знания, а убеждения свои каждый человек вырабатывает самостоятельно [3. С. 26].

Деятельностный компонент связан с управлением учебной деятельностью как процессом. Формированию самостоятельности на этом уровне способствует активное участие студента в постановке целей учебной деятельности на всех этапах, от отдельного урока до конечных целей обучения в вузе. Кроме этого, важна его способность оценки результатов, приемов и способов, которыми осуществляется его учебная деятельность, критическая рефлексия на процесс учебной деятельности, ее самооценка и самокоррекция. В этой связи СРС рассматривается не столько как самоподготовка по предмету, а как выбор самостоятельного

пути к достижению программных целей обучения, соотнесенными студентом с конкретными видами профессиональной деятельности [1. С. 44].

Личностный компонент связан с формированием психологической готовности студента к СР, позитивным отношением к собственному учению, приобретением навыков адекватной самооценки, укреплением доверия к себе как к учащемуся и собеседнику. Показателем высокого уровня развития этого параметра являются независимость студента в своих суждениях, способность принимать ответственные решения относительно всех этапов учебной деятельности и отвечать за любые последствия принятых им решений, не перекладывая эту обязанность ни на преподавателей, ни на родителей. Формирование позиции "Я – учитель".

Конструктивный компонент характеризует гибкость приобретенных навыков учиться, адаптивность студента к различным учебным ситуациям, стремление к творческому преобразованию учебной деятельности, накопление индивидуального опыта учения и перенос эффективного опыта в новый учебный контекст, взаимодействие и сотрудничество в процессе решения учебных задач, передачу индивидуального опыта учебной деятельности.

Анализ современных требований к уровню сформированности самостоятельности студента в учебной деятельности показал, что данная характеристика студента напрямую связана с такими базовыми понятиями учебного процесса, как осознанность и активность усвоения учебного материала, мотивированность учебной деятельности, критичность и самокритичность, творчество, эффективность учебного процесса в целом, профессиональная успешность. Традиционное видение СР как деятельности, которая осуществляется, главным образом, во внеаудиторное время (выполнение домашних заданий по ИЯ, подготовка к семинарам, работа в библиотеке, написание курсовой и дипломной работ, подготовка к конкурсам и концертам) – важный, но совершенно недостаточный блок СР, "довесок" к аудиторным занятиям, не способный решить задачи, связанные со значительным увеличением доли СР в учебном процессе, формированием "независимого пользователя", субъекта учебного процесса.

Изменение позиции студента, который берет на себя часть функций, традиционно выполняемых преподавателем, ведет к кардинальному пересмотру методов обучения как способов организации самостоятельной познавательной деятельности учащихся в процессе обучения. Методы обучения, таким образом, выступают и как способы передачи

знаний в готовом виде, и как способы совместной деятельности преподавателя и студентов при познании сути явлений, и как способы организации самостоятельной деятельности учащихся и одновременно – способы стимулирования этой деятельности [3. С. 45].

Изменение позиции студента ведет к изменению позиции преподавателя, который продуманно и целенаправленно управляет СРС. Увеличение, в связи с этим, доли СР непосредственно на уроке (занятии) рассматривается как важнейший путь повышения его эффективности. "Главный парадокс плохо организованного урока заключается в том, что на нем сочетается трудная и напряженная работа учителя с бездельем значительной части учащихся, которые только делают вид, что работают" [3. С. 72].

Отмеченное выше изменение позиций во взаимоотношениях между преподавателем и студентом напрямую касается и занятий по ИЯ в вузе. Учеба в вузе требует больших затрат времени и энергии, что обуславливает некоторую задержку социального становления студентов по сравнению с другими группами молодежи. Этот факт порождает у преподавателя ошибочное представление о студентах как социально незрелых личностях, нуждающихся в постоянной опеке, снисходительном отношении. Если преподаватель не развивает ответственность, инициативность, самостоятельность у студента, это ведет к закреплению навыка полумеханического запоминания изучаемого материала, что ведет к росту показной эрудиции, но тормозит развитие интеллекта. Результаты специальных исследований показывают, что у большинства студентов уровень развития таких интеллектуальных операций, как сравнение, классификация, определение весьма невысок [8. С. 154]. Лишь немного более половины студентов повышают показатели интеллектуального развития от первого курса к пятому, при этом лучшие студенты уходят из вуза с тем же уровнем интеллектуальных способностей, с которыми пришли.

Особо сложная в этом отношении ситуация складывается, как представляется, у студентов, изучающих ИЯ как специальность. В связи с большим процентом аудиторных занятий и большим объемом учебной деятельности, выполняемой под пристальным вниманием и жестким контролем со стороны преподавателя, существует объективная опасность формирования зависимого, инфантильного, ведомого типа студента.

В этой ситуации особую значимость приобретает такая модель педагогического взаимодействия между преподавателем и студентом, которая ведет к субъектно-субъектному характеру взаимоотношений меж-

ду ними (о моделях педагогического взаимодействия в вузе см.: Тамбовкина Т. Ю. [9]). Предварительные результаты анкетирования студентов V курса ИИЯЛ УдГУ показали, что студенты практически не привлекаются преподавателями иностранного языка к определению целей занятий и путей их достижения. Они не имеют опыта в создании учебно-тематических планов своих занятий по ИЯ, плохо представляют, какими навыками и умениями по специальности они должны владеть к концу V курса обучения. Студенты отмечают недостаточность творческих видов деятельности на занятиях, отсутствие возможности влиять на выбор тем и, в целом, – на ход учебного процесса. Многие пятикурсники затрудняются ответить на вопрос, есть ли у них свои приемы самостоятельной работы над ИЯ.

Только тогда, когда СР будет органично связана с аудиторной работой, можно ожидать максимального эффекта от учебной деятельности. Целенаправленная работа по формированию учебной компетенции и способности студента к автономному, самостоятельному, гибкому и творческому осуществлению учебной деятельности по овладению ИЯ предполагает разработку специальных учебных материалов и различных форм и видов организации учебного процесса, включая СРС. Соответствующие материалы и формы организации учебной деятельности должны составить систему – *психолого-педагогическую модель* [6. С. 14], в рамках которой будет обеспечена устойчивая привычка студента к автономной, самостоятельной работе над всеми аспектами изучаемого языка.

Первой экспериментальной моделью подобного рода в рамках ИИЯЛ можно рассматривать создание Лаборатории по проектированию самостоятельной аудиторной работы студентов на базе кафедры второго иностранного языка, результаты деятельности которой требуют времени для осмысления и обобщения и должны стать темой отдельного сообщения.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Актуальные проблемы преподавания иностранных языков на неязыковых факультетах высших и средних специальных заведений: Материалы науч.-метод. конф. Ижевск: Изд-во Удмуртского ун-та, 2000. С. 3-150.
2. Ариян М.А. Повышение самостоятельности учебного труда школьников при обучении иностранным языкам // ИЯШ. 1999. № 6. С. 17-22.
3. Голуб Б.А. Основы общей дидактики: Учебное пособие для студентов педвузов. М.: ВЛАДОС, 1999. 96 с.

4. Граф В., Ильясов И.И., Ляудис В.Я. Основы самоорганизации учебной деятельности и самостоятельная работа студентов. М.: Изд-во МГУ, 1981. 76 с.

5. Колесникова И.И., Даягина О.А. Англо-русский терминологический справочник по методике преподавания иностранного языка. СПб.: БЛИЦ, Cambridge, University Press, 2001. 224 с.

6. Коряковцева Н.Ф. Автономия учащегося в учебной деятельности по овладению иностранного языка как образовательная цель // ИЯШ. 2001. № 1. С. 9-14.

7. Лингводидактические проблемы преподавания иностранных и классических языков: Материалы и тез. докл. Поволжской науч.-практ. конф. / Отв. ред. М.И. Кулинич. Самара: Самарская гуманитарная академия, 1999. 118 с.

8. Смирнов С. Д. Педагогика и психология высшего образования: от деятельности к личности. М.: Аспект Прогресс, 1995. 271 с.

9. Тамбовкина Т. Ю. К проблеме автономии обучающихся иностранным языкам в педвузе // ИЯШ. 1998. № 4. С. 84-88.

Н.В. Маханькова

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ КУЛЬТУРА ПРЕПОДАВАТЕЛЯ КАК МЕРА И СПОСОБ ЕГО ТВОРЧЕСКОЙ САМОРЕАЛИЗАЦИИ

Современное высшее образование переживает сложный период развития, в условиях которого важно не только сохранить педагогический потенциал, но и повысить уровень профессиональной культуры преподавателя, как меры и способа его творческой самореализации.

Становление новой системы образования ориентировано на вхождение в мировое образовательное пространство, что естественно влечет за собой изменения не только в педагогической теории, но и в практике. В результате смены образовательной парадигмы предлагаются иное содержание и подходы к профессиональному образованию.

Закономерно встает вопрос о целях профессионального образования. По своей качественной характеристике образование является ценностью, системой, процессом, а также результатом. Иерархическая образовательная "лестница": грамотность – образованность – профессиональная компетенция – культура – менталитет, предполагает поиск новых стратегий обучения студентов с целью раскрытия творческих возможностей человека, как условия его эффективной профессиональной деятельности.

Профессионализм деятельности преподавателя иностранного языка включает следующие аспекты:

– *языковую компетенцию*, предполагающую умение строить и анализировать формально правильные предложения, соответствующие

нормам системы данного языка (А.Р. Арутюнов, Л.Б. Трушина) [5], способность любого человека усваивать любую языковую систему на основе единого логического мыслительного аппарата, свойственного человеку и его мышлению как отражению закономерностей единого материального мира (Н.И. Гез) [3];

– *речевую компетенцию*, которая проявляется в умении вербализовать смысл в предложении (говорение, письмо) и извлечь смысл из предложения (слушание, чтение);

– *лингвистическую компетенцию*, под которой понимается способность понимать (продуцировать) неограниченное число правильных в языковом отношении предложений с помощью усвоенных языковых законов и правил их соединения (Н.И. Гез); и которая предусматривает знание системы языка и правил ее функционирования в иноязычной коммуникации (Бердичевский А.Л.) [2];

– *лингвострановедческую компетенцию*, которая включает в себя знание основных особенностей социокультурного развития стран изучаемого языка на современном этапе и умение осуществлять свое речевое поведение в соответствии с этими особенностями (А.Л. Бердичевский) [2];

– *коммуникативную компетенцию*, являющуюся средством, с помощью которого человек воспринимает ситуации общения, анализирует их и в соответствии с этим определяет, что и как ему сказать (Дж. Борден) [5]; выражающуюся в умении использовать свои предкоммуникативные (языковые и речевые) умения для общения (А.Р. Арутюнов, Л.Б. Трушина) [5], в способности правильно использовать язык в разнообразных социально детерминированных ситуациях (Н.И. Гез) [3]; предполагающую способность воспринимать и порождать иноязычные тексты в соответствии с поставленной коммуникативной задачей, которая включает *ситуацию общения* (условия) и *цель общения* (коммуникативное намерение); таким образом, коммуникативная компетенция является компетенцией текстовой, при этом обучающиеся выступают как участники процесса восприятия и производства текстов в определенной ситуации, с определенной целью и адресованной определенному партнеру (А.Л. Бердичевский) [2];

– *учебно-познавательную компетенцию*, которая включает владение техникой и стратегией изучения иностранного языка, формирование у студентов способов самостоятельного приобретения знаний и развитие навыков и умений в иностранном языке (А.Л. Бердичевский) [2];

– *лингво-методическую компетенцию*, предполагающую владение языком на адаптивном уровне, определяемом конкретной педагогической

ситуацией, и овладение умениями педагогического общения (управление интеллектуальной деятельностью учащихся, стимулирование, организация и контроль их речевой деятельности) (А.Л. Бердичевский) [2].

Под педагогической коммуникативной компетентностью понимается качественная сторона способности к взаимодействию педагога и обучаемых (Г.С. Трофимова) [6]. Только при условии достижения преподавателем высокого уровня коммуникативной культуры, предполагающей реализацию субъект-субъектных отношений как основы общения преподавателей и студентов, будет проявляться и развиваться личностно-творческий характер профессиональной деятельности педагога (Н.Л. Шеховская) [8].

На чем же основана подлинная *профессиональность*, и что является залогом ее успешного становления? Подлинный профессионал наделен такими *качествами личности*, как ответственность, творческие способности, любознательность, настойчивость, стремление к приобретению новых знаний, эстетическое восприятие действительности и высокая нравственность.

В качестве *конечного результата профессиональной подготовки* одни исследователи (Р.Т. Теуважукова, В.А. Слостёнин, А.Н. Утехина, В.А. Якунин) [9] видят устойчивую профессиональную направленность и развитость специальных способностей, необходимых для компетентного и творческого решения профессиональных задач. Другие определяют профессионализм как способность к развитию области знаний, то есть творческое отношение к деятельности (Д.Б. Богоявленская); как умение анализировать собственную деятельность, оценивать ее педагогический результат (Н.В. Кухарев, В.С. Решетько); как способность репродуцировать на высоком уровне профессиональные знания, навыки, умения (А.А.Реан, Я.Л.Коломинский, Г.И.Михалевская, Г.С.Трофимова).

Обобщая различные точки зрения, можно сделать вывод о том, что в условиях современного образования понятие педагога-профессионала включает в себя *два аспекта*: совершенное владение областью знаний и способами работы в данной деятельности и способность к быстрой адаптации, гибкой смене способов. Эти требования нашли свое отражение в государственном образовательном стандарте высшего профессионального образования, где указывается, что (согласно новой концепции развития высшего профессионального образования) *современный выпускник* :

- знает формы, средства и методы педагогической деятельности;
- понимает природу психики, значение воли и эмоций, потребностей и мотивов;

- умеет на научной основе организовать свой труд;
- владеет культурой мышления;
- методически и психологически готов к изменению вида и характера своей профессиональной деятельности.

Согласно изложенным требованиям, предъявляемым современному выпускнику, *основные функции образования* заключаются в продолжении развития и закреплении мировоззренческих основ личности и в обеспечении человека знаниями, умениями и навыками, способствующими максимально возможному проявлению его способностей в продуктивном общественно полезном труде.

Следовательно, в качестве *путей решения* проблем профессионального образования могут быть:

- развитие профессионально-педагогической направленности и компетентности в учебной деятельности;
- формирование умений анализировать собственную педагогическую деятельность;
- формирование мотивационной потребности к приобретению новых знаний;
- нравственное воспитание;
- создание новых продуктивных методов обучения, разнообразных педагогических приемов;
- развитие творческого отношения к деятельности, творческих способностей, академической и творческой одаренности обучаемых;
- формирование умений творческого решения профессиональных задач и т.д.

Известно, что искусство обучения в огромной мере определяется умением правильно построить дидактический процесс и точно реализовать цели обучения. Для этого преподаватель высшей школы должен не только глубоко знать свой предмет и пересекающиеся с ним области науки, но и владеть методами своей науки как инструментом своего совершенствования (С.И. Архангельский) [1] и особыми умениями.

Существует несколько классификаций профессионально-педагогических умений. Так Ф. Гоноболин выделяет в качестве основных педагогических умений – дидактические, экспрессивные (речевые), перцептивные, суггестивные и академические.

Структура педагогической деятельности, согласно Н.В. Кузьминой [5], состоит из проектировочных, гностических, конструктивных, организаторских и коммуникативных умений. В.А. Якунин [9], исходя из представления об обучении как о процессе управления и функциональ-

ного состава управления, выделяет следующие блоки умений: проективный (умения целеполагания), информационный, прогностический, конструктивный (умения принимать решения), организаторский, коммуникативный, контрольно-оценочный и коррекционный.

Л.Ф. Спиринов, М.Л. Фрумкин, В.И. Загвязинский выделяют следующую группу педагогических умений: конструктивные, коммуникативные, организаторские, гностические, прикладные (определяемые способностями и наклонностями учителя – пение, хореография и т.д.). Преподаватель, кроме призвания к педагогической деятельности, должен обладать дидактическими, академическими, перцептивными, речевыми, организаторскими, авторитарными и коммуникативными умениями (А.П. Минаков).

В состав главных педагогических умений А.И. Щербаков включает информационные, мобилизующие, развивающие и ориентирующие, конструктивные, организаторские, коммуникативные, исследовательские (гностические).

Исследовательская функция предполагает научный подход учителя к педагогическим явлениям, умение выдвинуть гипотезу, спроектировать и провести несложный педагогический эксперимент, проанализировать собственный опыт и опыт других учителей, предусматривает владение навыками работы со справочной и научной литературой. По мнению ряда исследователей (В.А. Сластёнин, А.И. Щербаков), осуществление именно этой функции придает работе учителя творческий, исследовательский характер, что противоречит точке зрения Н.В. Кузьминой, согласно которой в основе творческой деятельности учителя лежат конструктивные способности.

В свою очередь, конструктивная деятельность преподавателя может быть представлена как реализация четырех функций: презентативной, инсентивной, корректирующей и диагностирующей (В.И. Гинецинский).

Известно, что любая система предполагает функционирование всех ее компонентов, а отсутствие одного из них ведет к ликвидации всей системы, вот почему невозможен односторонний подход к формированию отдельно взятых умений.

В зарубежной методике выделяются различные роли, выполняемые участниками образовательного процесса – педагогом и учеником (студентом). Учитель (преподаватель) может реализовывать следующие роли:

- controller/instructor – руководитель, осуществляющий управление и обучение в жестком режиме, как правило, с помощью фронтальных видов работы;
- tutor – наставник, дающий совет, подсказывающий студентам, как лучше справиться с заданием;
- facilitator – фасилитатор, стимулирующий учебную деятельность и направляющий ее в нужное русло;
- assessor – экзаменатор, тестирующий знания обучаемых;
- organizer – организатор, который обеспечивает студентов необходимыми материалами и помогает им в работе;
- prompter – советчик, который подсказывает в нужный момент правило, алгоритм решения, необходимое слово, фразу;
- participant – полноправный участник процесса общения и учения, работающий вместе с группой;
- investigator – исследователь, изучающий положительные и отрицательные моменты проведенного урока с целью улучшения своей педагогической деятельности [10].

Студент (учащийся), в свою очередь, равно как и преподаватель (учитель), выполняет различные роли в образовательном процессе:

- parrot – "попугай", имитирующий, повторяющий материал за преподавателем, заучивающий наизусть;
- note-taker – записывающий за учителем каждое слово;
- researcher/explore/experimenter – исследователь, который экспериментирует в процессе речетворчества, анализирует и изучает не только предлагаемый учителем материал, но и способы овладения им;
- performer – студент, послушно выполняющий все упражнения и задания, предлагаемые учителем, не проявляющий никакой инициативы;
- individual – студент, предпочитающий работать индивидуально;
- group participant – студент, активно участвующий в работе группы, стремящийся проявить инициативу для лучшего выполнения задания всеми участниками группы [4].

Используемые педагогом методы обучения определяют выбор ролей и функций всех участников образовательного процесса. Гуманистический подход предполагает доминирование таких ролей педагога, как фасилитатор, исследователь или полноправный участник процесса общения; обучающая роль учителя отходит на второй план. Соответственно, обучаемый может реализовать себя как исследователь и активный участник групповых форм работы.

В качестве одного из возможных способов решения проблем профессионально-педагогической подготовки предлагается развитие творческих способностей студентов посредством формирования у них творческих умений в педагогической деятельности. Профессиональная подготовка студента предполагает овладение способами профессиональной деятельности и средствами формирования профессионально-значимых качеств личности.

Такие качества личности, как развитый интеллект, память, умение общаться – можно считать экстрафункциональными, необходимыми для любой профессии и перехода к разным видам социально-профессиональной деятельности.

Подготовка специалиста нового типа предполагает прежде всего изменения направленности деятельности педагогов вуза: от формирования знаний, умений, навыков к развитию способностей студентов с тем, чтобы студент был психологически и методологически готов к изменению вида и характера своей профессиональной деятельности.

В связи с вышесказанным, оправданным и перспективным представляется интерес к изучению следующих вопросов: дидактическое творчество преподавателя иностранного языка, средства развития творческих способностей студентов, соотнесение учебно-познавательной деятельности студентов на занятиях в вузе с их профессиональной деятельностью на педагогической практике.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Архангельский С.И. Учебный процесс в высшей школе, его закономерности, основы и методы. М.: Высш. шк., 1980. 368 с.
2. Бердичевский А.Л. Оптимизация системы обучения иностранному языку в педагогическом вузе. М.: Высш. шк., 1989. 103 с.
3. Гез Н.И. Формирование коммуникативной компетенции как объект зарубежных методических исследований // ИЯШ. 1985. № 2. С. 17-24.
4. Колесникова И.Л., Долгина О.А. Англо-русский терминологический справочник по методике преподавания иностранных языков. СПб.: Блиц, 2001. 224 с.
5. Кузьмина Н.В., Реан А.А. Профессионализм педагогической деятельности: Метод. пос. СПб.: Рыбинск, 1993. 54 с.
6. Трофимова Г.С., Михалевская Г.И. Основы профессионализма преподавателя иностранного языка: Науч.-метод. пос. Ижевск: Изд-во Удм. ун-та, 1995. 92 с.
7. Утехина А.Н. Теоретико-методологические основы моделирования гуманитарного содержания начального образования: Автореф. дис. ... докт. пед. наук. Ижевск: Изд-во Удм. ун-та, 2000. 38 с.

8. Шеховская Н.Л. Формирование профессионально-педагогической культуры преподавателя колледжа: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. Белгород: БГУ, 1997. 24 с.

9. Якунин В.А. Психология управления учебно-познавательной деятельностью студентов. Ленинград: ЛГУ, 1986. 44 с.

10. Harmer J. The Practice of English Language Teaching. London: Longman, 1991. 300 p.

Д.И. Медведева

ПРОБЛЕМЫ ПЕРЕДАЧИ ХАРАКТЕРИЗУЮЩИХ ИМЕН ПЕРСОНАЖЕЙ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ПРОИЗВЕДЕНИЯ НА ИНОСТРАННЫЕ ЯЗЫКИ (на материале двух английских и немецкого переводов романа М.А. Булгакова "Мастер и Маргарита")

На рубеже XX и XXI вв. во всем мире повысился интерес к изучению взаимосвязей языка и культуры, изображения картины мира в языках разных народов. В связи с изучением межкультурной коммуникации возрастает актуальность проблем переводоведения, в частности, связанных с переводом произведений классической художественной литературы и их адекватным восприятием носителями языков перевода.

В данной статье предпринимается попытка исследования способов передачи некоторых характеризующих антропонимов романа М.А. Булгакова "Мастер и Маргарита" на английский и немецкий языки.

Материалом исследования являются антропонимы романа М.А. Булгакова "Мастер и Маргарита" и их отражение в двух переводах на английский язык, выполненных американскими переводчицами Дайаной Берджин и Кэтрин Тирнан О'Коннор и британским переводчиком Майклом Гленни, а также в переводе на немецкий язык, выполненном Томасом Решке [8; 9; 10].

Теоретической основой исследования послужили труды отечественных и зарубежных специалистов по ономастике и переводоведению: А.В. Суперанской, Ю.А. Карпенко, Ю. Найды, Х. Кальферкемпера, а также специалистов по вопросам межкультурной коммуникации А. Вежбицкой, С.Г. Тер-Минасовой [1; 3; 4; 5; 6; 7].

Главной отличительной чертой литературной ономастики является переосмысление значения имени и его функций. При этом ведущим значением имени собственного часто становится его апеллятивное значение, а важнейшими функциями – социальная, оценочная, стилистическая [3]. Выбор имен собственных в художественных произведениях всегда мотивирован. Являясь одним из главных компонентов семантической языковой структуры художественного текста, антропоним несет в себе полифункциональную коммуникативно-стилистическую и смы-

словую нагрузку, характеризующуюся широким спектром вариативных возможностей его использования автором в зависимости от художественного замысла и фабульного развития текстового целого. Иноязычный антропонимический материал представляет определенную проблему при переводе. Наиболее распространенными способами передачи собственных имен являются переводческая транскрипция и транслитерация, позволяющие сохранить национальный колорит. Дополнительные ассоциации и коннотации, связанные с именами, как правило, требуют объяснения в сносках, комментариев или нахождения ассоциативных параллелей в языке перевода [7].

Имена героев романа "Мастер и Маргарита" можно классифицировать в зависимости от принадлежности героев к одному из трех изображенных автором "миров": древнему ершалаимскому, потустороннему и московскому 30-х гг. XX в. Имена последней группы представляют собой наиболее интересный материал для исследования и одновременно наибольшую трудность при передаче и восприятии их иностранными читателями.

При передаче антропонимов этой группы все три переводчика выбирают в качестве основного метод транслитерации, за исключением некоторых случаев эквивалентной субституции и полной замены одного имени другим. Это приводит к значительной потере семантической стороны многих имен, а также к неточной передаче самих образов героев романа, поскольку большинство имен является "говорящими" и выполняет в тексте характеризующую функцию.

Основную трудность при переводе реальных характеризующих антропонимов в романе "Мастер и Маргарита" представляет задача сохранения их национальной специфики (обычно путем транслитерации) и одновременно доведения их семантики до иноязычного читателя. На наш взгляд, компромиссным решением в данном случае стал бы перевод методом транслитерации (по необходимости – эквивалентного подбора), сопровождаемый сноской, где дается буквальный перевод имени (например, Бездомный – Homeless) или комментарием, где бы кратко объяснялась заложенная в имени семантика и коннотации, а также функции, выполняемые данным именем в романе.

Антропоним может непосредственно указывать на черты характера героя, род его занятий, занимаемое им социальное положение. Так, фамилия одного из героев романа М. Булгакова, директора театра Варьете Лиходеева характеризует ее носителя как гуляку и пьяницу. Семантически прозрачная фамилия в сочетании с указанием на занимаемое героем высокое служебное положение звучит особенно комично. При передаче

на английский и немецкий языки фамилия транслитерируется: Lichodejew [8], Likhodeyev [9; 10]. Метод транслитерации не способен передать содержательной стороны данного антропонима. В комментарии к переводу Д. Берджин / К.Т. О'Коннор семантика имени поясняется – "evil-doer", в переводах М. Гленни и Т. Решке оно остается "пустым". Пародийное отчество героя – Бог-дан-ович, то есть "данный Богом", передано в переводах методом транслитерации: Bogdanovich [9; 10], Bogdanovitsch [8], и ни в одном переводе не содержится указания на его семантику. Однако, нужно отметить, что сатирический эффект в данной антропонимической формуле построен именно на расхождении значения фамилии и отчества, где одно "иллюстрирует" поведение героя, а другое противоречит его реальному облику. Сноска или комментарий с указанием на буквальное значение фамилии и отчества во многом облегчили бы восприятие образа героя английским и немецким читателям.

Псевдоним Ивана Николаевича Понырева "Бездомный" содержит намек на псевдонимы пролетарских писателей (обычно указывающие на происхождение из социальных низов и тяжелую жизнь, – ср. М. Горький, Д. Бедный) и характеризует героя как человека, чужого для всех, не находящего своего места в обществе. Значение фамилии героя объяснено в послесловии к немецкому переводу романа и в комментарии к переводу Д. Берджин и К.Т. О'Коннор; в переводе М. Гленни семантика фамилии остается нераскрытой.

Личное имя персонажа – Иван – призвано провести аналогию с русским национальным героем фольклора Иваном-дурачком, традиционно именуемым Иванушка. Этот герой – символ простоты, доброты, наивности, но в то же время единственный, кто способен найти выход в трудной ситуации: так, пациент психиатрической клиники Иван Бездомный со временем становится профессором. По нашему мнению, коннотации, заложенные в имени Иван, доступны для понимания английских и немецких читателей: стереотипный образ "русского Ивана" достаточно известен на Западе.

Интересную информацию может дать анализ этимологии имен. Исходное значение имени собственного может характеризовать персонажа с точки зрения личных качеств или по роду занятия. Так, имя председателя акустической комиссии московских театров в переводах транслитерируется как Arkady Apollonovich Semplejarov [9; 10], Arkadi Apollonowitsch Semplejarow [8]. Имя "Аркадий" означает в переводе с греческого "пастух", следовательно, "Аркадий Аполлонович" можно перевести с греческого как "пастух Аполлона", что является ироническим намеком на служение персонажа богу – покровителю искусств. В данном

случае понимание внутренней формы имени и отчества (греческих по происхождению) не представляет особых трудностей для европейских читателей.

Морфологическая структура личных имен может заключать в себе как эмотивный потенциал, так и информацию о социальном положении их носителей. Следует отметить, что различие морфологической структуры имен в русском, английском и немецком языках не позволяет передать при переводе всю полноту заключенных в имени коннотаций. Примером может служить имя одной второстепенной героини романа, без которой, однако, оказалось бы невозможным развитие его сюжета – Аннушки. Согласно определению А. Вежбицкой, имена с суффиксом -ушк(а) обычно выражают положительное отношение, не будучи ориентированы на детей [2] и особенно типичны для речи простонародья, таким образом, в имени Аннушка заключена и социальная характеристика. Кроме того, такая форма имени совпадает с традиционным для русской культуры именованим юродивых, странниц: независимо от возраста, они именовались дериватами полных имен с уменьшительно-ласкательными суффиксами, содержащими в себе коннотацию жалости, снисхождения. В романе коннотация имени несколько смещается, и традиционно ласкательное имя звучит иронично, особенно в сочетании с прозвищем "Чума". Комический эффект в романе построен на несопоставимости основного значения имени и личности героини: она не настолько наивна и безобидна, как можно предположить по форме имени.

Д. Берджин / К.Т. О'Коннор и Т. Решке транслитерируют имя героини и буквально переводят ее прозвище: Annushka; Annushka-the-Plague/ [9] Annuschka, die Pest – Annuschka [8]. М. Гленни заменяет экспрессивную форму имени нейтральной: Anna, Anna the Plague [10]. В данном случае при переводе представляется необходимым сохранять форму оригинала (транслитерировать). "Анна" – имя абсолютно стилистически нейтральное, причем как в русском языке, так в английском и в немецком. Имя "Аннушка", помимо вышеперечисленных его коннотаций, предполагает (в отличие от полного имени) несерьезное, неуважительное отношение автора и персонажей к данной героине.

Очевидно, что для передачи всех заключенных в имени ассоциаций и коннотаций переводы необходимо сопровождать подробным комментарием.

Один из главных героев романа, Иван Николаевич Бездомный, часто именуется в тексте полным именем Иван и его производным – Иванушка. В этой форме имени суффикс -ушк – выступает в своем первич-

ном значении и выражает ласковое отношение с оттенком жалости, без отрицательных коннотаций.

М. Гленни передает каждую экспрессивную форму имени "Иванушка" полным именем Ivan, ослабляя связь образа Ивана Бездомного с образом сказочного героя и исключая возможность понимания читателями (пусть немногими) коннотации ласкового, сочувственного отношения, которая входила в замысел автора.

Д. Берджин / К.Т. О'Коннор в большинстве случаев транслитерируют имя Иванушка (Ivanushka), иногда заменяя его полным именем – Ivan. В связи с этим у читателей (особенно у тех, которым известно основное значение русских имен на -ушка) может возникнуть вопрос: почему такие разные герои, как Иванушка и Аннушка, именуется одинаково ласкательными именами?

Т. Решке удачно передает семантику именованного Иванушка словосочетанием *der liebe Iwan* (буквально: милый/дорогой Иван), выразив таким образом заключенные в имени коннотации и избежав "интерференции" с именем Аннушка, выражающим при идентичности формы совсем другое эмоциональное отношение.

Важным фактором при анализе способов номинации персонажей является учет соответствия или несоответствия именованного условиям коммуникации и нормам речевого этикета. Так, в эпизоде, где председатель комиссии по представлениям Прохор Петрович пропадает и вместо него остается лишь его костюм, продолжающий выполнять функции своего хозяина, его личный секретарь Анна Ричардовна, в отчаянии забыв о служебном положении, обращается к нему: "Проша! Где вы?" [1]. Во всех переводах присутствуют транслитерированные формы имени персонажа: Prokhor Petrovich, Prosha (DB&KT, MG); Prochor Petrowitsch, Proscha (TR). Употребление уменьшительно-ласкательного имени Проша, содержащего в себе оттенок фамильярности, в сочетании с вежливой формой местоимения "вы" создает комический эффект, который не удастся передать при переводе. Более удачным вариантом передачи эмоций, заложенных в данной форме имени, была бы замена имени Проша сочетанием полной формы имени (Прохор) с прилагательным *dear/ lieber* и притяжательным местоимением: *dear Prokhor/ mein lieber Prochor*.

Следует отметить, что особую трудность при передаче русской антропонимической формулы представляют отчества в связи с отсутствием данного компонента именованного в английской и немецкой культуре. Переводчикам-иностранцам сложно понять вариативность употребления формулы "имя+отчество" в русской речи и "донести" коннотации

разных ее вариантов до читателей. Например, М. Гленни редуцирует отчества героев романа, смешивая общеупотребительный вариант с устной нормой разговорной речи, и передает отчество Николаевич как *Nikolayich*, Савельевич – как *Savyelich* (в последнем примере, кроме того, неточно передана последовательность звуков антропонима).

Так как в английской и немецкой антропонимической формуле отсутствует отчество, то затруднена и передача специфического оборота русского просторечия: употребления в качестве неофициального обращения отчества вместо имени. Примером может служить восклицание жены Никанора Ивановича Босого, когда у него в вентиляции обнаружили валюту: "Покайся, Иваныч! Тебе скидка выйдет!" [1]. Т. Решке и М. Гленни заменяют именование Иваныч личным именем персонажа – *Nikanor*; эта замена вполне оправдана, так как личное имя выражает основное прагматическое значение неофициального обращения (в данном случае, жены к мужу). Д. Берджин / К.Т. О'Коннор выбирают способ транслитерации и, чтобы избежать еще большей путаницы в головах читателей, заменяет редуцированную форму отчества на полную: *Ivanovich*.

Подводя итог, можно выделить ряд основных особенностей передачи переводчиками характеризующих имен в романе. Перевод М. Гленни, при полном отсутствии комментария, характеризуется наибольшим отступлением от оригинала. Для него характерно: редуцирование некоторых русских отчеств (возможно, для того, чтобы облегчить английским читателям их произношение), неточная передача антропонимов (в 2-3 случаях), замена при переводе одного имени другим. Кроме того, М. Гленни заменяет экспрессивные формы имен, стилистический потенциал которых представляет особые трудности для восприятия и передачи, на более нейтральные и знакомые английскому читателю. В результате характеризующая и экспрессивная функции литературных имен собственных практически сводятся на нет, но, с другой стороны, не возникает недопонимания, которое имеет место в случае точной транслитерации без объяснения.

Перевод Д. Берджин и К.Т. О'Коннор снабжен комментарием, в котором объясняются советские реалии, раскрывается этимология многих антропонимов и приводятся имена прототипов персонажей романа. Без сомнения, наличие комментария наделяет данный перевод большим преимуществом перед остальными двумя, исследованными в данной работе. Перевод Д. Берджин и К.Т. О'Коннор отличается точность транслитерации антропонимов, в том числе, наибольшая точность передачи эмоционально-экспрессивных форм русских имен, которые (не будучи

прокомментированы) могли вызвать у английских читателей трудности при понимании.

В послесловии к переводу Т. Решке содержится всего два пояснения к антропонимикону романа. Данный перевод отличается наибольшей точностью транслитерации антропонимов, кроме нескольких экспрессивных форм личных имен, которые переводчик удачно передает с использованием лексических средств.

В целом сопоставление переводов приводит к выводу, что абсолютно адекватная передача антропонимикона художественного произведения невозможна, особенно при переводе таких многоплановых произведений, как роман М.А. Булгакова. Основной проблемой для переводчиков являются при этом различия как в строе языков, так и в культурно-исторических традициях именования людей, а также речевого этикета. В нашем исследовании эта проблема была выявлена на примере значительных различий между традициями российской и западной антропонимики.

В заключение хотелось бы отметить, что чтение и перевод иностранной литературы является одной из форм межкультурного общения и, как отмечает С.Г. Тер-Минасова [6], неизбежно сопровождается знакомством с чужой культурой и конфликтом с ней, в процессе которого человек начинает глубже осознавать свою собственную культуру, свое мировоззрение.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Булгаков М.А. Белая гвардия. Мастер и Маргарита. М.: Художественная литература, 1984. С. 251-621.
2. Вежбицкая А. Язык. Культура. Познание. М.: Русские словари, 1996. 411 с.
3. Карпенко Ю.А. Имя собственное в художественной литературе // Вопросы языкознания. 1986. № 4. С. 34-40.
4. Найда Ю. К науке переводить. М.: Наука, 1987. 97 с.
5. Суперанская А.В. Общая теория имени собственного. М.: Наука, 1973. 366 с.
6. Тер-Минасова С.Г. Язык и межкультурная коммуникация. М.: Слово, 2000. 624 с.
7. Bulgakow M. Der Meister und Margarita. Deutsch von Thomas Reschke / Deutscher Taschenbuecher Verlag Muenchen, 1997. 525 S.
8. Bulgakov M. The Master and Margarita. Translated by Diana Burgin and Katherine Tiernan O'Connor. 1995. 367 p.
9. Bulgakov M. The Master and Margarita. Translated from Russian by Michael Glenny. New York. 384 p.
10. Kalverkaemper H. Eigennamen und Kontext. Essen, 1976. 372 S.

Т.С. Медведева

АКАДЕМИЧЕСКАЯ МОБИЛЬНОСТЬ И ПРОБЛЕМА МЕЖКУЛЬТУРНОЙ АДАПТАЦИИ (на примере Германии)

Одной из ведущих тенденций начала XXI в. является тенденция к глобализации и созданию единого образовательного пространства. Данный процесс особенно активно осуществляется университетами Европейского сообщества, в частности, университетами Германии, находящимися в настоящий момент на стадии реформирования. Согласно данным Немецкой службы академических обменов, целью на ближайшие годы является повышение количества иностранных студентов в Германии (не считая эмигрантов) с 5% до 10%, а также увеличение числа немецких студентов, обучающихся за рубежом, с 10% до 20%, т.е. достижение высокой степени студенческой мобильности.

На реализацию данной цели направлен ряд мероприятий по интернационализации обучения, проводимых немецкими университетами:

- введение программ подготовки бакалавров и специалистов с присвоением соответствующей квалификации международного образца;
- введение дополнительных вкладышей к диплому на английском языке с разъяснением немецкой системы оценок;
- введение европейской системы взаимозачета учебных курсов (ECTS) и модульной системы обучения;
- введение интегрированных в обучение зарубежных семестров с возможностью получения двух дипломов;
- интернационализация содержания учебных планов и открытие новых специальностей, готовящих студентов к работе за рубежом;
- приглашение иностранных специалистов (Gastprofessoren, Gastdozenten) для преподавания в университетах Германии и многое другое.

Подобные мероприятия характерны и для российской системы высшего образования на современном этапе ее развития. Весьма интересным является опыт С.-Петербургского государственного университета по созданию совместной немецко-российской образовательной пилотной модели подготовки русскоязычных психологов для работы с русскоязычным населением Германии на базе указанного университета [4].

В Институте иностранных языков и литературы УдГУ проводится многогранная деятельность по повышению академической мобильности как студентов, так и преподавателей. В отношении Германии необходимо отметить ставшие уже традиционными контакты с Немецкой службой академических обменов, Центром им. Гете, фондом им. Александра Гумбольдта и другими организациями, содействие которых по-

зволило многим преподавателям выехать на научные стажировки, а студентам обучаться в течение семестра в одном из немецких вузов. Благодаря получению гранта фонда IREX в 2000 г. появилась возможность новой формы сотрудничества – коллегиальных семинаров, в разработке концепции которых принимали участие коллеги из УдГУ и Люнебургского университета. Данные семинары параллельно проводились в УдГУ и Люнебургском университете немецкими и русскими коллегами, что позволило по окончании проекта провести сопоставление особенностей систем университетского образования в России и Германии в межкультурном рабочем коллективе. Проект позволил также модернизировать учебные планы, закупить в Германии аутентичную учебную литературу, ввести в учебный процесс в ИИЯЛ новые учебные курсы на немецком и английском языках, прочитанные в Германии преподавателями ИИЯЛ для немецких студентов. Таким образом, были созданы определенные предпосылки для интернационализации обучения.

В настоящей статье предпринимается попытка обобщения опыта пребывания студентов и преподавателей УдГУ в Германии с целью обучения либо с целью научных стажировок в немецких университетах, а также собственного опыта автора, полученного в ходе преподавательской деятельности в течение семестра в университете г. Люнебурга.

При достаточно длительном пребывании за рубежом неизбежно возникает одна из основных проблем межкультурной коммуникации – проблема адаптации к новым условиям жизни, к новым межличностным отношениям, к другой культуре.

Несмотря на то, что специальная литература, посвященная проблемам межкультурной коммуникации и выработке межкультурной компетенции, появившаяся в течение последних 20 лет, практически не поддается обзору [7. С. 247], невозможно считать проблему достижения успешности межкультурной коммуникации полностью решенной. О данном факте свидетельствуют многочисленные сообщения, публикуемые в специальных изданиях, например, анализ проблем немецко-румынской коммуникации [5] или исследование конфликтных ситуаций, возникающих при общении японцев и немцев [9].

В этой связи представляется необходимым, с одной стороны, больше внимания уделять проблеме общей подготовки к межкультурным контактам; с другой стороны, требуется глубокое изучение особенностей межкультурной коммуникации, обусловленных различиями в культурах двух определенных социумов, в нашем случае России и Германии.

Следует отметить, что в современной литературе, посвященной проблемам межкультурной коммуникации, имеются многочисленные определения культуры.

Известный ученый Анна Вежбицкая опирается на определение культуры, разработанное Клиффордом Герцем: "Понятие культуры, которого я придерживаюсь, обозначает исторически передаваемую модель значений, воплощаемых в символах, систему наследуемых представлений, выраженных в форме символов, при помощи которых люди общаются между собою и на основе которых фиксируются и развиваются их знания о жизни и жизненные установки" [2. С. 43].

Г. Хофстеде называет культуру "программным обеспечением духа", т.е. ментальным программированием, которое свойственно каждому члену любого сообщества, организации или группы и соответственно которому он ведет себя [6].

А. Томас определяет культуру как известную всем членам социума систему ориентации, передаваемую из поколения в поколение. Центральное место в данной системе занимают "культурные стандарты", т.е. стандарты восприятия, мышления, оценки и деятельности, которые приняты в данной культуре и познаются в процессе социализации [10. С. 380-381].

Таким образом, личность является продуктом определенной культуры, поэтому процесс адаптации к другой культуре связан, как правило, с большими трудностями.

Не подлежит сомнению тот факт, что успешность либо проблематичность адаптации зависит от культурной дистанции, т.е. степени непохожести двух культур. Рассматриваемые в данной статье культуры России и Германии отмечены как определенным сходством в плане исторического развития гуманистических традиций, так и значительными различиями в социальных аспектах.

Культурологи при исследовании культур подразделяют их на культуры коллективистические и индивидуалистические. Индивидуалистические культуры поощряют людей к развитию их индивидуальных талантов и возможностей. Культуры коллективистические, ценящие нормы равенства, ориентированы на "стирание различий", социальную однородность. По мнению исследователей, Германия относится к индивидуалистическому типу, Россия – к коллективистическому.

Вторым значительным различием между культурами России и Германии является "маскулинный – феминный" тип культуры. Маскулинность культуры означает высокую ценность материальных вещей, власти и представительности, феминность культуры предполагает глав-

ной ценностью самого человека, его воспитание. В культурах маскулинного типа подчеркивается различие в половых ролях, исполнительность, амбициозность и независимость. В культурах феминного типа половые роли не столь строго фиксированы, упор делается на взаимозависимость и служение друг другу. Согласно мнению культурологов, Россия считается культурой феминного типа, Германия – маскулинного. Таким образом, основные ценности российской культуры основаны на обмене духовными ресурсами (информация, воспитание, любовь, дружба), а не материальными ресурсами (вещи, услуги).

Проводя исследование успешности адаптации русскоязычных эмигрантов в Германии, Н. Агаркова отмечает, что "...попав из феминной культуры России в маскулинную культуру Германии, эмигранты на начальном этапе довольны внезапно свалившимся счастьем в виде получения бесплатных вещей и услуг. Затем довольно быстро наступает второй этап адаптации. Эмигранты начинают говорить о "бессердечии" местного населения, об отсутствии духовности, любви друг к другу" [1. С. 143].

Специфические проблемы эмигрантов, безусловно, в значительной мере отличаются от проблем, с которыми сталкиваются студенты, выезжающие за рубеж для обучения. Однако, как отмечают психологи, закономерности, выявленные в отношении эмигрантов, в той или иной мере могут быть экстраполированы на всех лиц, проживающих за границей в течение длительного времени.

В кросскультурной психологии и культурантропологии рассматривается также такое социально-психологическое явление, как "маргинальный конфликт", т.е. внутренний конфликт личности, возникающий в связи с переживанием культурного шока и обусловленный противоречием между уже сложившимися личностными установками и стереотипами и социальными и психологическими особенностями новой социокультурной среды [3. С. 27].

Понятие культурного шока ввел в научную парадигму американский антрополог К. Оберг [8. С. 177-182]. Он разработал U-модель прохождения различных стадий культурного шока, которая с различными модификациями используется учеными до настоящего времени:

1 фаза – эйфория – характеризуется энтузиазмом, приподнятым настроением, человек является "зрителем" в новой культуре;

2 фаза – отчуждение – непривычная окружающая среда начинает оказывать свое негативное воздействие: появляются сложности в контактах, взаимное непонимание с местным населением, иностранец, как правило, обвиняет в некомпетентности себя;

3 фаза – эскалация – симптомы культурного шока достигают критической точки, что может проявиться в чувстве беспомощности, разочаровании, фрустрации и депрессии. В этом обвиняется "чужая" культура, собственная культура видится лишь в положительном свете.

4 фаза – осознание – конфликты и недоразумения осознаются как результат различия культур;

5 фаза – понимание – приходят понимание и принятие, изучение и положительная оценка новых культурных стандартов.

Многими учеными отмечается, что прохождение всех стадий/фаз культурного шока не является обязательным, при краткосрочном пребывании в новой для индивида социально-культурной общности возможна фиксация на фазе 1 или 2. К сожалению, отмечаются также и случаи затянувшейся фазы 3, при этом иностранец испытывает состояние тяжелого кризиса и не может найти путь к взаимопониманию с местным населением. По наблюдениям автора, при подобных обстоятельствах дальнейшее пребывание за границей (пример: годичная научная стажировка аспиранта Х в Мюнхенском университете) не имеет смысла и заканчивается прерыванием научной деятельности и срочным отъездом на Родину.

Однако, отмечаются случаи и намного более успешной адаптации, при которых люди с большим опытом межкультурного общения и при наличии контактного лица из местного населения переживают вхождение в новую культуру, не испытав негативных признаков культурного шока. Как пишет Вольф Вагнер, эти люди по окончании своего пребывания за границей обладают удвоенной межкультурной компетенцией [11. С. 21].

Практически все вышеизложенные теоретические положения подтверждаются на основе анализа анкет-опросников студентов, побывавших в Германии, и выписок из их дневниковых записей, предоставленных в распоряжение автора, а также собственных дневниковых записей автора.

Анализ анкет и записей студентов, прошедших краткосрочные стажировки в Германии в рамках обменных или стипендиальных программ, приводит к выводу о том, что большинство студентов находились во время пребывания на эйфорической стадии адаптации, называемой также "медовый месяц" и не испытали культурного шока. Следует отметить, что благоприятными обстоятельствами являлись ежедневное общение в русскоязычной, "родной" группе из УдГУ, встреча с уже знакомыми по визитам в Ижевск немецкими студентами и наличие

опытных руководителей из УдГУ, к которым студенты могли обратиться в любой момент при возникновении межкультурных проблем.

Поэтому в анкетах студентов преобладают положительные оценки немецкой культуры:

- поражают чистота и порядок, прекрасное оснащение университета,
- все люди вежливые и приветливые, все улыбаются,
- очень большие порции еды в студенческой столовой,
- очень хорошо налажено уличное движение: водители уступают дорогу пешеходам,
- автобусы ходят точно по расписанию, есть дорожки для велосипедистов,
- высокий технический уровень и т.п.

Лишь в единичных случаях российские студенты выражали недовольство по поводу недостаточно "теплого" приема со стороны немецких студентов, которые предоставляли им полную свободу, т.е. не подтвердилось ожидание гостеприимства "по-русски". При подобных межкультурных конфликтах требовалось разъяснение российского руководителя об иллюзорности и неправильности ожиданий повторения в "чужой" культуре обычаев собственной культуры. Таким образом, в данном случае можно констатировать проявление признаков фазы 2.

Другая картина выявляется при анализе записей информантов, пребывание которых в Германии было достаточно продолжительным, причем нужно отметить, что данные информанты проживали в Германии автономно, хотя благоприятствующим условием являлось наличие контактных лиц из местного населения (приглашающих, доцентов, студентов университетов). Знания немецкого языка и культуры этой категории лиц были на высоком уровне.

Важными представляются следующие моменты, повторяющиеся в анализируемом материале:

- наличие дезориентации, по словам одной из студенток, ощущение "каши в голове", сопровождаемое постоянным дискомфортом;
- чувство нереальности происходящего, ощущение себя зрителем в спектакле, где сам зритель является одновременно актером;
- значительно отличающаяся от российского культурного стандарта дистанция между людьми (дружеская, социальная, официальная). Отмечается приветливость новых немецких знакомых, но нежелание идти на более близкий контакт, т.е. в определенной степени закрытость (индивидуализм);

– внешнее выражение дистанцированности людей – строгое соблюдение личной дистанции в общественных местах и даже при беседе, избегание прикосновений (кроме рукопожатия);

– долгосрочное планирование любой деятельности и фиксация намеченного в ежедневнике на несколько месяцев вперед, включая все то, что в российской культуре относится к личной жизни: встречи с друзьями, походы в кино, посещение родственников, подготовка к праздникам, дела по хозяйству и т.п. Все запланированное, как правило, неукоснительно исполняется;

– различие по отношению ко времени в немецкой и русской культурах, выражающееся не только в пунктуальности, принятой в немецком обществе, но и монохронном понимании времени, т.е. сосредоточенность в определенный момент на определенной деятельности и исключение ее прерывания либо каких-либо помех. (В России – полихронное понимание времени, т.е. обычным является переключение с одного вида деятельности на другой, возможность делать несколько дел одновременно, не укладываться в регламент и т.д.);

– "прямота", непосредственность, являющиеся устойчивыми характеристиками стиля коммуникации в Германии.

Приведенные высказывания, а также аналитическое сопоставление двух культур свидетельствуют о том, что информанты пережили культурный шок и находятся на различных стадиях межкультурной адаптации, однако фаза эйфории явно пройдена.

В отношении академической адаптации российских студентов возникли значительные проблемы, связанные с различиями в системах обучения в Германии и России.

Практически абсолютная самостоятельность студента в Германии и самоконтроль при обучении, отражающие весь уклад немецкого общества, выражаются в отсутствии расписания занятий в российском понимании, а также в отсутствии учебной группы как таковой. Студент самостоятельно составляет индивидуальное расписание занятий и таким образом принимает решение о выборе интересующих его курсов (лекций, семинаров) на каждый семестр. Студент сам решает, требуется ли ему документ, подтверждающий его участие в работе на определенном семинаре, либо он будет посещать его в качестве вольнослушателя. Студент также имеет право определить срок сдачи экзамена, выбрать экзаменаторов и тематику экзамена.

Даже весьма сжатое и далеко не полное изложение основных отличий обучения в немецком университете от обучения в вузе России дает

представление о тех трудностях, с которыми сталкивались студенты УдГУ.

Имея знания о немецкой культуре в целом и системе образования Германии, они не были психологически готовы к той мере самостоятельности и ответственности, которые требуются от студента в Германии. Поэтому вполне закономерно, что не все стажировки были успешными. По отзыву одного из информантов, ему потребовался семестр, "чтобы разобраться, как и чему учиться". Им отмечены все признаки культурного шока – состояние стресса, фрустрации вплоть до нарушения сна и ухудшения здоровья.

Таким образом, межкультурная адаптация является весьма актуальной и сложной проблемой, требующей углубленного изучения, особенно в контексте современной тенденции к интернационализации. Думается, что психологическая подготовка к стажировке либо обучению за рубежом должна играть не менее значительную роль, чем языковая и страноведческая подготовка.

Перспективным представляется комплексный подход к исследованию проблем межкультурной коммуникации, учитывающий ее психологические, культурологические и лингвистические аспекты.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Агаркова Н. Ценностные ориентации личности и успешность адаптации русскоязычных эмигрантов (на примере Германии) // Психологические проблемы русских эмигрантов в Германии: Сб. тр. бакалавров психологии Санкт-Петербургского государственного университета. Вып. 2000, 2001 гг. Берлин. Изд-во Санкт-Петербургского ун-та, 2001. С. 136-147.

2. Вежбицкая А. Понимание культур через посредство ключевых слов. Москва: Изд-во "Языки славянской культуры", 2001. 288 с.

3. Ойстрах М. Влияние маргинального конфликта личности в ситуациях межкультурного взаимодействия (на примере Германии). Психологические проблемы русских эмигрантов в Германии: Сб. тр. бакалавров психологии Санкт-Петербургского государственного университета. Вып. 2000, 2001 гг. Берлин. Изд-во Санкт-Петербургского ун-та, 2001. С. 23-37.

4. Психологические проблемы русских эмигрантов в Германии: Сб. тр. бакалавров психологии Санкт-Петербургского государственного университета. Вып. 2000, 2001 гг. Берлин. Изд-во Санкт-Петербургского ун-та, 2001. 339 с.

5. Barbu E. Interkulturelle deutsch-rumänische Kommunikationsstörungen: ein unüberwindliches Handikap? / Fortbildungsseminar "Landeskunde", Dokumentation der Tagungsbeiträge, 1995. Mirton Verlag GmbH, Temeswar. S. 33-53.

6. Hofstede G. Cultures and Organizations. Software of the Mind. London etc.: McGraw-Hill, 1991. P. 10.

7. Kelz H.P. Interkulturelle Kommunikation und Wirtschaftsdeutsch-Didaktik. In Das Wort. Germanistisches Jahrbuch 00-01GUS, DAAD, Metatext, Moskau, 2001. S. 247-262.

8. Oberg K. Cultural shock: adjustment to new cultural environments / Practical Anthropology, 1960. Vol. 7. P. 177-182.

9. Sugitani M. Das Selbstkonzept im Sprachverhalten / Annelie Knapp-Potthoff / Liedke M. (Hg.) Aspekte interkultureller Kommunikationsfähigkeit. Indicium Verlag GmbH, München, 1997. S. 41-65.

10. Thomas A. Kulturvergleichende Psychologie. Eine Einführung. Verlag für Psychologie, Göttingen, 1993. 410 S.

11. Wagner W. Kulturschock Deutschland, Rotbuch Verlag, Hamburg, 1996. 196 S.

Н.Ю. Милютинская

ДИДАКТИЧЕСКОЕ ОСНАЩЕНИЕ ПРОЦЕССА ФОРМИРОВАНИЯ РИТМИКО-ИНТОНАЦИОННОЙ ВЫРАЗИТЕЛЬНОСТИ НА НАЧАЛЬНОЙ СТАДИИ ОБУЧЕНИЯ

В последнее время, наряду с требованиями правильного грамматического и стилистического оформления мысли, более очевидным становится требование совершенствования звуковой стороны речи. Известно, что нарушения фонетической стороны речи на иностранном языке в различной степени затрудняют процесс общения, делают его мало результативным, а также являются помехами на пути к пониманию, на пути языкового общения. Работа над правильной, выразительной, ритмичной, интонационно богатой речью является важной частью профессиональной подготовки учителя иностранного языка, так как речь преподавателя служит постоянным образцом для подражания. Так, В.А. Артёмов [1] отмечает, что одним из существенных недостатков преподавателей иностранного языка является отсутствие выразительности речи. Преподаватель иностранного языка должен заботиться о своем дыхании, голосе, которые должны быть у него правильно поставлены. О.Я. Гойхман [4] утверждает, что для успешного овладения техникой речи необходимо иметь представление о таких понятиях, как дикция, голос, интонация. А.П. Чудинов [9] полагает, что при подготовке филолога – специалиста в области речевой деятельности – необходимы тщательный дифференцированный и относительно автономный анализ всех составляющих выразительности. Таким образом, при обучении иностранному языку, а особенно на начальной стадии обучения студентов – будущих преподавателей формирование звуковой культуры речи становится необходимым требованием. Анализ исследований по вопросам

звуковой культуры речи показал, что *звуковая культура речи* (ЗКР) включает в себя правильное звукопроизношение, интонационную оформленность речи, ударение, ритм, темп. При обучении иностранному языку формирование ЗКР предполагает работу над произношением звуков речи, речевым дыханием, слитностью речи, голосом, ритмом, темпом, интонацией. Выделенные учеными (А.Н. Гвоздев, 1961; Д.Б. Эльконин, 1995) компоненты ЗКР, такие как *звукопроизношение, интонация, ударение, ритм, темп, речевое дыхание, голос* при обучении иностранному языку получили широкое экспериментальное изучение. При этом психолингвистическая ориентация, привлечение данных смежных областей знания качественно изменяют представление о сущности и функциях единиц звучащей речи. Так, например, рассматривая единицы суперсегментного уровня (ритм, интонация), следует отметить, что *ритмико-интонационные параметры являются доминирующими* в процессе восприятия речи. Имеются многочисленные свидетельства о том, что восприятие речи значительно затрудняется при нарушении в ней ритмических параметров (Л.В. Величкова, 1995).

В.А. Артёмов [1], подчеркивая трудности восприятия иноязычной речи, отмечает, что обучаемый воспринимает интонацию чужого языка по звуковой системе родного.

Восприятие речи – сложный и многомерный процесс, в котором учеными-психолингвистами (А.А. Леонтьев, 1997) выделяются два этапа: *первичное формирование образа и опознание уже сформированного образа*. При слуховом восприятии речи фраза, как одна из единиц восприятия, понимается не путем анализа и последующего синтеза составляющих ее слов, а в результате распознавания информативных признаков. Наиболее информативным признаком принято считать интонацию, так как она обладает "воспринимаемыми качествами", благодаря которым реципиент может сегментировать речь на синтаксические блоки, понять связь частей фразы и раскрыть содержание. Также учеными отмечается доминирующая роль единиц суперсегментного ряда на стадии опознания уже сформированного образа (А.А. Леонтьев, 1997) при хороших условиях, когда уровень сигнала выше уровня шума. Таким образом, роль ритмико-интонационных параметров речи является существенной при восприятии иноязычной речи в целом.

Восприятие интонационных параметров иностранного языка у В.А. Артёмова [1] (в нашем случае это *ритмико-интонационные параметры*) характеризуется следующими чертами.

Во-первых, они обусловлены интенциональными особенностями коммуникации. Одни и те же ритмико-интонационные параметры в од-

ной жизненной ситуации воспринимаются как совет, в другой – как инструкция, а в третьей – как распоряжение.

Во-вторых, правильному восприятию ритмико-интонационных параметров на слух существенно помогают жесты и мимика говорящего собеседника.

В-третьих, восприятие на слух ритмико-интонационных параметров чужого языка обусловлено соотношением интонационного строя родного и иностранного языков. Восприятие ритмико-интонационных параметров чужого языка проходит по звуковой системе родного.

В-четвертых, в таких условиях возможность правильно воспринимать ритмико-интонационные параметры чужого языка происходит по законам обратной связи артикуляции и воспринимаемого на слух образа ритмико-интонационных параметров.

В-пятых, особенности восприятия ритмико-интонационных параметров зависят от установки и отношения обучаемого.

В-шестых, восприятие ритмико-интонационных параметров зависит от пригодности обучаемого к изучению иностранного языка, к восприятию звуковой системы изучаемого языка.

Учет такого психолингвистического фактора, как *восприятие* ритмико-интонационных параметров является недостаточным при формировании ритмико-интонационной выразительности речи. Вторым важным психолингвистическим фактором считается *процесс усвоения*.

Различие между процессами усвоения ритмико-интонационных параметров иностранного языка и родного языка состоит в том, что ритмико-интонационная система в родном языке усваивается бессознательным путем подражания, а в иностранном языке усваивается сознательно. Так, основу усвоения ритмико-интонационных параметров составляют:

- *универсальная система усвоения речи В.А. Артёмова*, в которой он выделяет сознательные и бессознательные факторы усвоения речи. Первичный синтез – начальное, целостное восприятие и воспроизведение иноязычной речи строится по законам подражания. Механизмы сопричастия и замещения – являются механизмами подражания. В структуре подражания В.А. Артёмов [1] выделяет четыре элемента:

- моторные со-действия и со-переживания, сопровождающие любое восприятие действия или движения;
- эмоциональное со-переживание, необходимое при восприятии эмоционального события;
- психологическая природа подражания, состоящая из восприятия мысли со-гласия или не со-гласия;

– образ для изображения подражательным действиям.

- *теория представителей бихевиористской школы*, которая признает способность подражания важнейшим фактором при усвоении языка. (Г. Хёрман, 1970; О. Маурер, 1960). Ученые бихевиористской школы также выделяют и эмоциональный компонент при усвоении речи.

- *теория В. Бутскамма* (В. Бутскамм, 1989), который выделяет принцип подражания в основе теории об усвоении иностранного языка (ИЯ), и считает необходимым при обучении ИЯ иметь модель готового умения, которому обучаемые могли бы подражать на свой лад.

- *модель усвоения речи С. Крашена* [12], в которой доминирующее место отводится эмоциональным факторам, "эмоциональным фильтрам", способствующим лучшему усвоению. Эмоциональные переменные величины входят в одну из следующих категорий:

- мотивация;
- уверенность в успехе;
- отсутствие тревожности.

Обучаемые, чье эмоциональное состояние больше способствует овладению ИЯ, будут более открыты предъявляемой учителем информации.

- *обоснования о сознательном усвоении речи Н.И. Жинкина* [5], *А.Р. Лурии* [7], которые считают, что усвоение ИЯ у взрослого человека происходит не только путем бессознательных факторов. При усвоении у взрослого есть четкая предметная соотнесенность, и в процессе усвоения участвуют сложные мыслительные операции (анализ, синтез, логические связи). Развитие механизма осмысления способствует формированию речи и индивидуальному способу выражения мысли.

Таким образом, стратегию и тактику обучения ритмико-интонационной выразительности иноязычной речи для студентов, специализирующихся по специальности филология, определяют следующие методические принципы:

- учет психологических и психофизиологических закономерностей усвоения ритмико-интонационных параметров речи;
- учет родного языка;
- учет трудностей усвоения ритмико-интонационных параметров в разных видах речевой деятельности;
- учет стадийного формирования фонематического слуха;
- учет принципа сознательности;
- учет принципа комплексности;
- учет принципа коммуникативности;

– учет особенностей контроля.

Комплекс занятий по формированию ритмико-интонационной выразительности представлен:

1) практическими занятиями, целью которых является формирование ритмико-интонационных навыков, развитие фонематического слуха, слуховой памяти, работа над правильностью речевого дыхания, слитности речи, формирование умения пользоваться голосом разной высоты;

2) занятиями по развитию речевых умений, которые включают фонетические практикумы в говорении, занятия по чтению текстов с фонетической направленностью, занятия по аудированию текстов с фонетической направленностью, цель которых состоит в формировании навыков говорения с использованием выразительных средств речи (ритм, разнообразные типы интонации, темп, слитность речи, голос) в разных ситуациях общения.

Так, первый тип занятий включает специальные упражнения, направленные на:

- нормализацию речевого дыхания и связанную с ним слитность речи;
- формирование умений изменять силу и высоту голоса, сохраняя нормальный тембр;
- правильное воспроизведение звуков и их сочетаний изолированно, во фразах, словах, словосочетаниях и слогах;
- воспроизведение речевого материала в заданном темпе, музыкальном сопровождении и без него;
- восприятие, различение и воспроизведение различных ритмов в музыкальном сопровождении и без него;
- умение выражать свои эмоции разнообразными интонационными средствами.

Например, верное речевое дыхание – исходный момент при работе над дикцией и развитием голосовых данных. Работа над речевым дыханием и слитностью речи предполагает упражнения на вдох и выдох с одновременным произнесением согласных звуков, с последующим подключением постепенно усложняющегося речевого материала (слоги, слова, словосочетания, предложения). Прием наращивания слогов используется для тренировки удлиненного выдоха.

Работа над голосом предусматривает формирование умений пользоваться голосом нормальной высоты, от этого зависит мелодика речи, при этом важно умение выделять голосом словесное и логическое ударение. В качестве материала для работы над голосом можно использо-

вать рифмовки, пословицы, поговорки, двуступишия, которые произносятся разным по высоте голосом с различной эмоциональной окраской. Работу по улучшению голосовых характеристик и дикции значительно облегчает музыкальное звучание: на фоне музыки звуки речи оказываются более звонкими, собранными, плавными. Замечено, что музыка оказывает эмоциогенное воздействие на говорящего (А.А. Мурашов, 1996) и звуки выговариваются более четко. Для достижения громкости рекомендуется использовать певческие упражнения, в которых гласные или звонкие согласные звуки произносятся сначала без участия голоса, затем с подключением голоса, при этом важно протянуть возникающий звук как можно дольше, добиваясь предельной громкости. Подобная работа проводится с каждым последующим словом с постепенным подключением речевого материала. Известно, что длительное произнесение звуков балансирует работу всех структур организма и способствует силе голоса, чистоте и правильности дыхания, звонкости речи.

Второй тип занятий по формированию ритмико-интонационной выразительности включает:

- *упражнения для аудитивного восприятия и различения на аналитико-синтетической основе;*
- *упражнения на идентификацию, выбор, контраст;*
- *имитативные упражнения со слуховой и зрительной опорой;*
- *упражнения творческого характера, коммуникативной направленности:*
 - а) подлинно коммуникативные упражнения;*
 - б) драматизация.*

Начальный этап при формировании ритмико-интонационной выразительности начинается с *упражнений для аудитивного восприятия и различения на аналитико-синтетической основе*, которые помогают обучающимся формировать ритмико-интонационный образ изучаемого суперсегментного феномена. Подобные упражнения содержат задания для:

1) слухового анализа; анализа свойств изучаемых ритмико-интонационных моделей путем распознавания и маркировки ударения в словах, определения фразового ударения, сравнения с другими типами моделей противоположных по ритмическим и интонационным свойствам;

2) наблюдения за типами интонационных моделей в разных ситуациях общения путем прослушивания и распознавания понижения/повышения тона в прослушанных образцах;

3) развития фонематического слуха путем опознания и дифференциации определенного типа ритмико-интонационной модели;

4) развернутого комментария-описания используемой корректируемой ритмико-интонационной модели с помощью схем;

5) различения дифференциальных признаков ритмико-интонационных моделей иностранного и родного языков.

Упражнения на идентификацию и выбор помогают развитию способностей обучающихся различать разные типы ритмико-интонационных моделей. Эти упражнения содержат задания для:

– прослушивания предложений/текста и идентификации по типу использованного интонационного контура и ритмической организации;

– прослушивания диалога, распознавания идентичных интонационных моделей и распределения их по группам с целью сравнения предложенных интонационных моделей и выбора из них подобных прослушанным интонационным моделям;

– прослушивания предложений с обращением внимания на ритм с целью выбора лишнего слова в данных ритмических рисунках;

– прослушивания предложений с целью выяснения количества неударных/ударных слов в предложениях и записи их в тетрадь;

– прослушивания предложений с целью выбора их значений из предложенных вариантов;

– чтения предложений и выбора лишнего слова согласно правилам ритмической организации;

– дополнения предложенных диалогических реплик с пропущенными предлогами, союзами согласно правилам главного и второстепенного ударения;

– чтения предложений-бессмыслиц с целью выбора интонационной модели и ударения.

Упражнения контрастивного типа содержат задания для:

– сравнения тонограмм предложений в родном и иностранном языках и определения разницы в использовании интонационных моделей, выражающих восклицание, утверждение, вопрос;

– прослушивания предложений на иностранном языке и объяснения связи между коммуникативным намерением и типом интонационной модели, а также сравнения с подобными типами интонационных моделей в родном языке;

– прослушивания предложений с целью графического обозначения интонации, ударения, паузирования и составления подобных предложений на языке родственной группы;

– прослушивания предложений с целью графического обозначения интонации, ударения, паузирования, перевода на родной язык, сопос-

тавления и чтения перевода согласно правилам ритмической и интонационной организации иностранного языка.

Упражнения на имитацию со слуховой и зрительной опорой содержат задания для:

- прослушивания и повторения предложений, содержащих определенный тип интонации;
- чтения и прослушивания предложений, содержащих определенный тип интонации с целью записи их на магнитную ленту и анализом допущенных при записи ошибок;
- чтения диалога и прослушивания его в исполнении иностранных дикторов с целью имитации и записи диалога в исполнении обучаемых на магнитную ленту;
- чтения предложений с целью маркировки фразового ударения согласно правилу и прослушивания образца с дальнейшей проверкой правильности выделенного обучаемым ударения и имитацией;
- прослушивания диалога с целью обозначения соответствующими знаками интонации и фразового ударения и имитации;
- прослушивания многосложных слов с целью маркировки ударения и распределения по группам и дальнейшей имитацией.

Упражнения творческого характера включают коммуникативные упражнения и содержат задания для:

- прослушивания диалога, восстановления пропущенных реплик с определенной интонационной моделью и составления по аналогии диалога на заданную тему;
- проведения диалога-беседы на заданную тему с использованием ритмико-интонационных моделей согласно смысловой, эмоциональной окраске диалога;
- прослушивания текста и проведения по тексту диалога-обмена информацией с использованием ритмико-интонационных моделей;
- прослушивания диалога с выражением согласия/несогласия по содержанию с использованием определенных типов интонационных моделей.

Задания по драматизации включают:

- выразительное чтение четверостиший с использованием разных музыкальных ритмов (джаз, рэп, рок);
- выразительное чтение стихов с использованием ритмико-интонационных моделей согласно смысловой, эмоциональной окраске стиха (подготовка нескольких вариантов);
- инсценирование песни с использованием придуманной мелодии, ритма и движений;

– выразительное чтение рассказа, сказки с использованием разных интонационных моделей, ритма, темпа, тембра голоса, слитностью речи, речевым дыханием.

Опыт работы над звуковой стороной речи показывает преимущество использования данного комплекса упражнений, позволяющего получить высокие результаты в формировании ритмико-интонационной выразительности. Длительная опытно-экспериментальная работа по разработанной системе упражнений позволила зафиксировать следующие результаты:

– студенты приобрели навыки звукопроизношения, интонационной выразительности, фразового и логического ударения, четкого ритма, быстрого темпа речи, соразмерной силы голоса, чистой дикции;

– овладели профессионально-значимыми умениями: научились сочетать систему движений с музыкой в различном темпе и ритме речи; научились слышать недостатки в произношении сокурсников и уметь их исправлять; умеют пользоваться голосом нормальной высоты адекватно речевой ситуации.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Артёмов В.А. К вопросу о психологии подражания в обучении иностранным языкам // Вопросы психологии и методики обучения ИЯ. М.: Просвещение, 1947. С. 11-41.

2. Величкова Л.В. Попытка психолингвистической характеристики языковых единиц // Коммуникативные и прагматические компоненты в лингвистическом исследовании. Воронеж: Изд-во Воронежского ун-та, 1995. С. 11-16.

3. Гвоздев А.Н. Вопросы изучения детской речи. М., 1961.

4. Гойхман О.Я., Надеина Т.М. Основы речевой коммуникации. М.: ИНФРА-М, 1997. 272 с.

5. Жинкин Н.И. Механизмы речи. М., 1958.

6. Леонтьев А.А. Основы психолингвистики. М.: Смысл, 1997. 287 с.

7. Лурия А.Р. Речь и мышление. М.: Изд-во Московского ун-та, 1975. 120 с.

8. Мурашов А.А. Основы педагогической риторики. М.: Институт практической психологии, 1996. 281 с.

9. Чудинов А.П., Чудинова Е.А. Практическая риторика: Учеб. пос. \ Екатеринбург: Уральский пед. ун-т., 1998. 107 с.

10. Эльконин Д.Б. Развитие речи в дошкольном возрасте. М.: Педагогика, 1978. 304 с.

11. Buzkamm W. Psycholinguistik des Fremdsprachenunterrichts. Natürliche Künstlichkeit. Von der Muttersprache zur Fremdsprache. Tübingen, 1989.

12. Krashen St.D. Principles and Practice in Second Language Acquisition. New York, 1985. P. 10-32.

Е.И. Михалёва

ЯЗЫК КАК ЭТНОФОРМИРУЮЩИЙ ФАКТОР ЭТНИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ ПОДРАСТАЮЩЕГО ПОКОЛЕНИЯ

Каждый человек, живущий на Земле, принадлежит к определённо-му этносу – стихийно исторически сложившейся общности, которая имеет свои определённые параметры: язык, территорию, обычаи, традиции и т.п. [3]. Этноты, расчленённые государственными границами, часто дают начало нескольким этническим образованиям с самостоятельным национальным языком для каждого. Так например, древнеславянская народность стала общей платформой для русской, украинской и белорусской этногрупп, которые впоследствии сложились в нации, каждая со своим национальным языком. Принадлежность индивида к той или иной этнической группе обусловлена его рождением в определённой семье, которая своими корнями уходит в конкретную этническую общность, объясняющуюся на языке, изначально понятном лишь ей.

С рождения ребёнок погружается в мир звуков, который на определённом этапе развития индивида превращается в слова, произнесённые им самим. Так начинается словесный контакт, создаётся словесная микросреда, которая расширяется с годами. В микросреде в условиях постоянного контакта наступает идентификация, т.е. отождествление индивида с членами той этнической общности, к которой он относится, и человек начинает осознавать себя субъектом социальных отношений в понятиях, выработанных и принятых внутри данной общности. Осознание этого феномена требует соответствующей подготовки. Следовательно, ребёнка с раннего возраста нужно воспитывать этнически, чтобы в конечном счёте он осознал себя равноправным членом определённого этноса.

Под этническим воспитанием мы понимаем поэтапное, целенаправленное, регулируемое и контролируемое воспитателями (родителями, родственниками, учителями и т.п.) аккумулятивное индивидом знаний о его семье – этносоставляющей ячейке общества¹, конечной целью которого является привитие индивиду навыков идентифицирования себя со своим этносом и интегрирования в другие этнические общности. Этническое воспитание связано с этнической культурой и духовностью, которые определяют весь дальнейший путь индивида. В основе этого воспитания не противопоставление одного этноса другому, а признание, уважение и равенство всех этнических общностей. Мирное сосуществование разных этнических групп – залог мира и согласия в обществе.

¹ В данном контексте под обществом мы понимаем совокупность этнических общностей, сформированных генеалогическими древами (семьями) индивидов.

Аккумулируются этнические знания человеком и о человеке прежде всего посредством слова, т.е. языка. Следовательно, язык – основной этноформирующий фактор этнического воспитания индивида. Это – символ отождествления себя с этносом. Символ, который исторически обусловлен и может варьироваться в зависимости от социального статуса индивида, от рода занятий, возраста, пола, культуры и т.п. В процессе семейного воспитания обеспечивается всеобщая для этноса совокупность – язык, культура, религия [11]. Значит, привитие этнической культуры начинается в семье, в общении с ребёнком на языке прародителей.

Языки, как и этносы, бывают разные, так как каждая этническая общность говорит на своём родном языке. Думается, что не только "средний носитель языка" [7], но и любой другой, незаурядный и заурядный в плане речевой способности, коммуникативной компетентности, интересен "каждым произнесённым словом" [2], т.к. каждое слово выявляет и выставляет напоказ не только его личную историю, но и историю его этноса [9]. Следовательно, в слове – языке мы выявляем историю духовной жизни не только отдельного человека, но и этнической общности в целом. В микросреде в условиях естественного, неофициального и непосредственного контакта говорящих – живая старина и творимая реальность, отголоски прошлого и мощные побегии будущего; здесь – сплав языка, быта, сознания, культуры социума в их устоявшихся и неустоявшихся проявлениях. Однако, чтобы получился качественный сплав, нужно иметь этнически грамотного зрелого воспитателя, который свято хранил бы традиции своих предков и щедро делился бы ими со своими воспитанниками.

К сожалению мы, русские, теряем связь со своими корнями. Мы безжалостно относимся к родному языку, не храним заветов своих предков. Как показывают исследователи, мигранты оказались совершеннее нас. Они строго соблюдают национальные обычаи и ритуалы, поддерживают этническую специфику традиций семейного уклада, свободно владеют родным языком. Так они выражают сопричастность к своему этносу, сохраняя этническое своеобразие в условиях длительного проживания в иноэтническом окружении [4; 5; 10].

Этническое воспитание подрастающего поколения словом и через слово особенно важно в полиэтническом обществе, примером которого является Россия. Многообразие национальных языков и единый для всех государствообразующий русский язык – это та живительная влага, тот этноформирующий фактор, который призван объединить, а не разобщить людей. Примером этнического единения народов на языковом

уровне может служить Удмуртия, где в местах общественного скопления звучит полиэтническая речь. Мы попытаемся доказать это единение на примере разговорной речи столицы.

Нам кажется, что картина функционирования в Удмуртии живой русской речи, как литературной, так и нелитературной, будет неполной, если рассматривать её вне связи с удмуртской и татарской разговорной речью. Последние, как известно, активно функционируют сейчас наряду с русской, хотя не просто и не сразу устанавливалось содружество этих трёх языков. В частности, до объявления Ижевска столицей УАССР в городе насчитывалось, как отмечают краеведы, всего несколько десятков лиц удмуртской национальности (поэтому надобность в удмуртском языке отпадала как бы сама по себе), а пять лет спустя – уже 1062. Ранг столицы потребовал иного соотношения. Через несколько десятков лет национальный состав населения столицы стал выглядеть следующим образом: русские – 440488, удмурты – 109116, татары – 61117 [14]. Так жизнь расставила всё по своим местам.

Отечественные и зарубежные исследователи указывали на исторические условия влияния русского народа и русского языка на развитие удмуртского этноса, словарного состава и грамматического строя удмуртского языка [12]. Отмечалось также активное воздействие языка межнационального общения, каким выступал и выступает русский, на лексику, синтаксис, а позднее на фонетику удмуртского языка [8]. Что касается обратного влияния, т.е. удмуртского, а вместе с ним и татарского языков на русский, то оно также представлено и позволяет говорить о широком и многоплановом включении элементов контактирующих языков в живую речь русскоязычных [13]. Мы оставляем за пределами нашей работы иллюстрацию конкретного взаимовлияния трёх языков на все уровни и подсистемы их разговорной речи. Отметим лишь очень важный факт: взаимодействие и взаимовлияние языков – первый признак этнического благополучия общества. И подтвердим, что "говорящие по-русски представители других наций неминуемо принимают то или иное участие в создании норм русского литературного языка и произношения" [15].

Сейчас мы имеем все основания утверждать, что в Ижевске сложился активный, контактный (способ усвоения второго языка происходит в условиях непосредственного общения народов) [6], смешанный, или естественный [16], национальный (имеет место сосуществование элементов трёх этнических языков в языке одного этноса) [1. С. 120-139], гетерогенный (использование в качестве средств общения генетически разных языков) тип билингвизма [1].

Итак, в последние годы в связи с мощной волной этнизации, способствовавшей активному общению на национальных языках, увеличилась возможность более стремительного вторжения этнодифференцирующих элементов в этноинтегрирующие параметры. В условиях многоязычия складываются нормативные региональные явления, которые касаются всех уровней жизни. Очевидно, на сегодняшний день можно поставить вопрос о существовании в Удмуртии "этнического союза" языков. Есть также основания полагать, что языковые контакты и процессы взаимовлияния разных этнических общностей будут набирать силу и приведут к этническому благополучию всех живущих на Земле.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Аврорин В.А. Проблема изучения функциональной стороны языка. М.: Наука, 1975. 187 с.
2. Барт Т. Нулевая степень письма // Семиотика. М.: Наука, 1983. 347 с.
3. Бромлей Ю.В. Этнос и этнография. М.: Наука, 1973. 283 с.
4. Вопросы развития национальных отношений. Устинов: НИИ при Совете министров УАССР, 1985. С. 115.
5. Дашдамиров А.Ф. Социально-психологические проблемы национальной определенности // Советская этнография. М.: Наука, 1977. № 3. С. 160.
6. Дешериев Ю.Д. Закономерность развития литературных языков народов СССР в советскую эпоху. М.: Наука, 1976. 431 с.
7. Караулов Ю.Н. Русская речь. М.: Наука, 1992. № 1. С. 46.
8. Кельмаков В.К., Алашеева А.А. Некоторые факты влияния русского языка на фонетическую систему удмуртских диалектов // Историко-культурные связи пермских народов. Ижевск: УдГУ, 1981. 164 с.
9. Левин З.Н. Менталитет диаспоры. М.: Институт востоковедения; РАН: Крафт+, 2001. С. 170.
10. Левкович В.П., Мин Л.В. Особенности сохранения этнического самосознания корейских переселенцев Казахстана // Психологический журнал. М.: Наука, 1996. Т. 16. № 6. С. 128.
11. Литаврин Г.Г. История, культура, этнография и фольклор славянских народов. М.: Наука, 1972. 155 с.
12. Насибуллин Р.И. Русские заимствования в удмуртском языке (дооктябрьский период) // XVII всесоюз. финно-угорская конф. Устинов: УдГУ, 1987. Ч. 1. С. 36.
13. Поздеева И.П. Проявление общего и специфического в формировании удмуртско-русского двуязычия // XVII всесоюз. финно-угорская конф. Устинов: УдГУ, 1987. Ч. 1. С. 42.
14. Шумилов Е.Ф. Город на Иже: Роман-хроника 1582-1945. Ижевск: Удмуртия, 1990. 608 с.
15. Щерба Л.В. Избранные работы по языкознанию и фонетике / Под ред. М.И. Татусевич. Л.: Учпедгиз, 1958. 218 с.

16. Щерба Л.В. Преподавание иностранных языков в средней школе. М.-Л.: Высш. шк., 1947. 109 с.

О.В. Нефёдова

МУЗЫКАЛЬНАЯ ЛЕКСИКА КАК ОТРАЖЕНИЕ КУЛЬТУРНЫХ СВЯЗЕЙ ЕВРОПЕЙСКИХ СТРАН

Музыкальная лексика представляет собой одну из наименее изученных тематических групп в современной лексикологии европейских языков, поскольку обладает ограниченной сферой употребления. Она является в большинстве случаев итальянской по происхождению в связи с более ранним по сравнению с другими странами расцветом итальянской культуры в эпоху Возрождения.

Несмотря на наличие значительного количества работ, посвященных исследованию иноязычной лексики в различных языках (Л.П. Крысин, Г.И. Пядусова, М.А. Яacobсон и др.), вокабуляр данной лексической подсистемы остается актуальным материалом для лингвистического исследования, в особенности в плане сравнительно-контрастивного изучения в типологически разных языках (французском, итальянском, испанском, английском, русском).

Проникновение иностранных слов в любой язык – явление закономерное, так как в периоды наиболее интенсивного культурно-экономического общения между странами происходит знакомство с новыми предметами, обмен новыми понятиями и идеями. Так, обусловленный особенностями исторического развития стран и народов быстрый расцвет гуманистической мысли во Франции совпадает с первой половиной царствования Франциска I (1515-1547). Итальянские походы, начавшиеся при его предшественниках и продолженные им, значительно расширили культурные сношения между двумя народами. Молодые французские дворяне, попав в Италию, были ослеплены богатством ее городов, пышностью одежд, великолепием произведений искусства, изяществом манер. Сразу же начался усиленный импорт итальянской ренессансной культуры во Францию. Таким образом, в XVI-XVII вв. во французский язык проникает большое количество итальянизмов из области искусства, техники, военного дела, светских увеселений и т.д. Процессу лексических заимствований способствовали также коммерческие отношения, сложившиеся к этому времени между итальянскими торговцами и банкирами южной Франции. Чуть позже, в XVIII в., происходит заимствование итальянской музыкальной терминологии в испанский и английский языки. Появление данной лексики в русском языке наблюдается во второй половине XVIII - в начале XIX вв. ввиду рас-

пространения идей просветителей, в частности Ж.Ж. Руссо в эпоху правления Екатерины II.

Следовательно, распространение и освоение слов одной тематической группы в типологически разных языках осуществляется на основе историко-культурных, научных, экономических и политических связей (общественно-социальный, или экстралингвистический фактор). Музыкальная лексика, предназначенная в первую очередь для музыкантов – исполнителей, композиторов, теоретиков, историков, педагогов и широкого круга любителей искусства, отражает международный характер общения и в лингвистическом плане представляет собой интернациональные слова (напр.: ит. *piano* > фр., исп., англ. *piano*, рус. *пиано*; фр. *prélude* > исп., ит. *preludio*, англ. *prelude*, рус. *прелюдия*; ит. *violoncello* > фр. *violoncelle*, исп. *violonc(h)ello*, англ. *violoncello*, рус. *виолончель*).

В процессе взаимодействия (непосредственного и опосредованного) нескольких языков осуществляется взаимодействие внешних (экстралингвистических) и внутренних (интралингвистических) факторов. "Влияние чужого языка – не только внешний фактор, но также и нечто, связанное с внутренним, имманентным развитием языка, который избирает то, что требуется соответственно его структуре и языковым условиям его существования. То, что язык избирает, становится составной частью его имманентного развития или, другими словами, активным является заимствующий язык, а пассивным – язык, из которого заимствуют" [2. С. 107]. Заимствования не просто пополняют лексический состав языка-реципиента, но и активизируют его собственные внутренние резервы.

Адаптация лексических единиц заимствующим языком заключается в утрачивании фонетических, грамматических, графических или семантических характеристик языка-источника и их уподоблении единицам языка-реципиента в фоно-морфологической, лексико-семантической, а иногда и во фразеологической, и стилистической областях. В частности, названия музыкальных инструментов претерпели некоторые трансформации в заимствующих языках в результате ассимиляции. Так, процесс адаптации исп. *castañetas* в других языках отражает *фонетические* (и *графические*) субституции звука, не свойственного системе языков-реципиентов. Испанский мягкий среднеязычный звук [ñ] во французском и итальянском языках графически выражается через буквосочетание *gn*, в русском – через схожее сочетание *нь*, английский язык игнорирует мягкость звука: исп. *castañetas* > фр. *castagnettes*, ит. *castagnetti*, англ. *castanets*, рус. *кастаньеты*.

Грамматическая адаптация итальянизмов в других языках в большей степени касается категории рода существительных (ит. *mandolino m* > фр. *mandoline f*, исп. *mandolina f*, англ. *mandolin, mandoline*, рус. *мандолина*) или субстантивации итальянских наречий в узко-тематическом пласте: ит. *crescendo adv* во французском языке фигурирует в качестве существительного. Подобные термины во французском языке не подлежат словоизменению, что некоторым образом противоречит системе французского имени. Такие маркеры, как неизменяемость существительного по числам, нередуцированная флексия *-a (tuba m)*, отличающие ксенизмы (от греч. *xenos* – иностранный) во французском языке, иллюстрируют процесс заимствования слова из других языков, а не регулярной его эволюции из латыни, и чаще всего классифицируют лексему в разряд интернационализмов. Или же данная лексическая единица выступает в качестве номинанта нового, неизвестного денотата, характеризующего экзотизмы (реалии иного народа), например, рус. *зурна* > фр., англ. *zourna*, исп., ит. *zurna*.

Семантическая адаптация слова в языке-реципиенте представляет собой изменение семантической функции заимствованного слова в языке активного заимствования по отношению к его значению в языке-источнике. Так, ит. *tempo* "темп", заимствованное во французский язык (*tempo*), претерпевает процесс сужения семантического поля данной лексической единицы (ит. "время, срок, пора, период, эпоха" и музыкальный термин "темп", заимствуется во французский язык лишь в качестве термина. Общий праязык романской семьи – латынь – подразумевает регулярную эволюцию языкового материала по особым законам в каждом романском языке, поэтому восхождение обоих слов ит. *tempo* и фр. *temps* к лат. *tempus* объясняется внутренними законами каждого языка, а появление неизменяемой формы *tempo* во французском языке в узком значении иллюстрирует явление этимологических дублетов.

Процесс приспособления каждого заимствованного слова к системе языка-реципиента – довольно длительное явление. Непосредственное влияние на продолжительность адаптации той или иной лексической единицы оказывает способ заимствования: транскрипция (воспроизведение фонетического облика), транслитерация (воспроизведение письменного облика) или калькирование (заимствование семантической модели).

На основе имеющихся в научной литературе сведений [3. С. 202] и анализа собственного языкового материала представляется возможным

классифицировать интернациональную музыкальную лексику следующим образом:

– *заимствования без морфемной замены*, переносящие в язык помимо значений весь свой морфемный состав. Данный тип заимствования отражают, как правило, слова-ксенизмы, наименее ассимилировавшиеся в системе языка-реципиента: ит., фр., исп., англ. *staccato*, рус. *стаккато*; ит., фр., исп., англ. *celesta*, рус. *челеста*;

– *заимствования с частичной морфемной заменой*, приводящие к заимствованию воспринимающим языком части морфем своих иноязычных прототипов. Здесь подразумевается транскрибирование единицы языка-источника и ее фонетическое уподобление единицам заимствующего языка, в особенности деривационным морфемам языка-реципиента. Например, ит. *violino m* "скрипка" > фр. *violon m*, исп. *violín m*, англ. *violin*; ит. *flauto m* > исп. *flauta f*, фр. *flûte f*, англ. *flute*, рус. *флейта*.

– *кальки*, когда помимо значений, переносимых в заимствующий язык, переносятся и новые для него грамматические связи, свойственные языку-источнику. Так, грамматическая и семантическая модель почленно заполняется внутренними источниками языков-реципиентов: фр. *piano à queue*, исп. *piano acoda*, ит. *piano de cola* "рояль", букв. "пианино с хвостом" (ср. рус. *рояль* < фр. *royal* "королевский").

В некоторых случаях семантическое значение слова детерминируется ассоциацией с реальным звучанием, то есть звуковая форма слова связана с непосредственным отражением естественных звуков окружающей действительности. Ономатопеический характер номинации музыкальных инструментов обусловлен спецификой данной лексической подсистемы. Звукоподражательная мотивированность присутствует во всех рассматриваемых языках: в русском *колокола*, *бубен*, *свирель*, *балалайка*, в романских и в английском языках ономатопеическая мотивированность некоторых названий музыкальных инструментов восходит к древним (латинским, греческим или франкским) корням: фр. *trompette f*, англ. *trumpet*, исп. *trompeta f*, *trompa f* < ит. *tromba f* < франк. **trūmpa* < др.-верх.-нем. *trumpa*.

Итак, роль итальянского языка в формировании международной музыкальной терминологии обуславливается социолингвистическим характером развития европейских языков. В процесс заимствования лексических единиц вовлечены несколько языков: язык-источник, в котором исходная единица мотивирована и соответствующим образом (фонетически, грамматически, семантически) оформлена, и язык-реципиент, который активизирует внутренние резервы в ходе адаптации дан-

ной единицы. Музыкальная терминология в рассматриваемых языках в собственно терминологическом смысле в значительной мере заимствована из итальянского языка с сохранением семантических и фонетических черт языка-источника. В частности, названия музыкальных инструментов иллюстрируют процессы ассимиляции данных единиц на уровне фонетики, грамматики и семантики в зависимости от способов заимствования.

Таким образом, контакты народов (экономические и политические связи, интерес к духовной жизни народа, военные действия и т.д.) являются в то же время взаимными контактами их языков и приводят к заимствованию слов одного языка другим. Тематические заимствования в составе любого языка меняются в зависимости от ориентации общественных интересов в каждую эпоху. Расцвет Италии в эпоху Возрождения обусловил заимствование итальянской музыкальной терминологии во французский, испанский, английский, русский языки.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Володарская Э.Ф. Взаимодействие русского и английского языков на различных этапах исторического развития // Вопросы филологии. 2001. № 1. С. 62-67.
2. Гавранек Б. К проблематике смешения языков // Новое в лингвистике. 1972. Вып. VI. С. 107.
3. Егорова К.Л. Типы лингвистических заимствований (на материале англицизмов и американизмов в современном французском языке) // Вопросы романо-германской филологии: Сб. науч. тр. 1976. Вып. 95. С. 199-205.
4. Зеленин А.В., Крысин Л.П. Толковый словарь иноязычных слов // Вопросы языкознания. 2002. № 1. С. 136-141.

О.Г. Оленчук

ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД К ДИДАКТИЧЕСКОЙ ОРГАНИЗАЦИИ ТЕКСТОВ ДЛЯ ЧТЕНИЯ В КУРСЕ ОБУЧЕНИЯ ВТОРОМУ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

Важным принципом процесса обучения иностранному языку (ИЯ) является его социокультурная направленность. По сравнению с первым иностранным языком (ИЯ1) в курсе второго иностранного языка (ИЯ2) учащимся предлагаются аутентичные тексты с начального этапа обучения, что повышает роль данного принципа и вносит существенные коррективы в работу с текстом.

Другая важная особенность курса обучения ИЯ2 – широкое применение контрастивного подхода при взаимосвязи всех трех его уровней: языкового, учебных умений и социокультурного. Эти два фактора яв-

ляются определяющими в процессе дидактической организации текстов для чтения в курсе обучения ИЯ2.

В данной статье работа с текстом рассматривается на примере чтения с опорой на культурологическую информацию.

Наука культурология, призванная осмыслить структуру, функционирование и развитие культуры как целостного явления, ответить на вопросы о национальной специфике культур разных народов, о взаимодействии разных культур, появилась в нашей стране во второй половине прошлого столетия на стыке философии, истории, антропологии, социологии, психологии, этнологии, этнографии, лингвистики, искусствоведения, семиотики и информатики [1. С. 12-13].

Наука лингвокультурология призвана изучать взаимодействие языка и культуры, поскольку "язык не просто называет то, что есть в культуре, не просто выражает ее, формирует культуру, как бы прорастая в нее, но и сам развивается в культуре" [1. С. 25]. Цель данной науки – "изучение способов, которыми язык воплощает в своих единицах, хранит и транслирует культуру" [1. С. 30].

Очень часто при обучении иностранным языкам говорят о лингвострановедческом подходе, но в ряде случаев понятия лингвострановедение и лингвокультурология подменяются. В связи с этим необходимо отметить, что между ними существует различие, которое состоит в том, что лингвострановедение предполагает изучение "внешних" реалий, характерных для той или иной культуры, то есть особенностей образа жизни носителей языка, не имеющих социально-культурных эквивалентов (лакун), в то время как лингвокультурология предполагает более глубокое осмысление реалий иностранной культуры, изучение не только "внешних", но и "внутренних" реалий, отражающих специфику образа мышления носителей языка. Таким образом, лингвострановедение является частью лингвокультурологии [1. С. 30].

Предметом исследования лингвокультурологии являются "единицы языка, которые приобрели символическое, эталонное, образно-метафорическое значение в культуре и которые обобщают результаты собственно человеческого сознания". То есть предметом исследования данной науки являются:

- безэквивалентная лексика и лакуны (предмет исследования лингвострановедения);
- мифологизированные языковые единицы (архетипы и мифологемы, обряды и поверья, ритуалы и обычаи, закрепленные в языке);
- паремиологический фонд языка (пословицы и поговорки);

- фразеологический фонд языка;
- эталоны, стереотипы, символы (то, чем образно измеряется мир);
- метафоры и образы языка;
- стилистический уклад языка;
- речевое поведение (поведение в строгом соответствии с социальными ролями: начальник – подчиненный, муж – жена, отец – сын и др.);
- область речевого этикета (социально заданные и культурно-специфические правила речевого поведения людей в ситуациях общения) [1. С. 36-47].

Из всего вышесказанного следует, что аутентичный печатный текст, используемый на уроке ИЯ для обучения чтению, необходимо рассматривать с позиций лингвокультурологии. В курсе обучения ИЯ2 целесообразно обращать внимание на все девять элементов данного перечня, однако, при этом необходимо принимать во внимание уровень готовности студентов к обсуждению той или иной единицы языка. То есть, на начальном этапе контрастивный лингвокультурологический анализ будет проводиться только на уровне речевого этикета и речевого поведения, что связано с небольшим объемом лексических единиц обучаемых. Далее возможно поэтапное подключение к ряду рассматриваемых явлений и других единиц языка с постепенным переходом к глубокому лингвокультурологическому анализу текста.

Таким образом, очевидна оптимальность использования аутентичного печатного текста как основы для реализации лингвокультурологического подхода в процессе обучения ИЯ2. При этом к тексту выдвигается ряд общедидактических требований:

- объем (на начальном этапе это небольшой текст, до 1000 знаков, с постепенным увеличением объема в рамках программных требований к моменту завершения обучения),
- уровень трудности (от адаптированного аутентичного текста до неадаптированного аутентичного текста с небольшим количеством терминов),
- соответствие возрастным особенностям изучающих ИЯ (необходимость учитывать интересы возрастной группы).

Специфика лингвокультурологического подхода к тексту выражается в следующем: мы анализируем лингвистические характеристики с точки зрения той или иной культурологической проблемы. Предметом исследования становится отражение лингвистического знака в культурном контексте.

Тексты, предлагаемые авторами учебных пособий зарубежных изданий, по которым ведется обучение ИЯ2 в нашем институте, почти всегда носят проблемный характер, что позволяет легко выйти на обсуждение материала, соотнести реалии культуры ИЯ2 с реалиями родной культуры и культуры ИЯ1.

Так, например, в учебном пособии *Opportunities*, которое используется нами в качестве основного учебника в курсе ИЯ2, авторы предлагают для прочтения текст "The Race to the Pole". Текст рассказывает о двух известных путешественниках-полярниках: один – норвежец, другой – англичанин. В тексте описывается процесс подготовки к экспедиции, непосредственно поход к Южному полюсу, реакция путешественников на поражение и т.д.

Обсуждение текста, как правило, начинается с разбора лексических единиц из текста. Например, авторы учебного пособия предлагают упражнение на совершенствование навыка поискового чтения ("Найдите в тексте слова и определите, к какой части речи относится каждое, затем соотнесите данные лексические единицы с определениями"). Среди предлагаемых лексических единиц встречаются слова "экспедиция, дух, цель" и студентам предлагается обсудить в мини-группах лексические единицы, употребляемые носителями ИЯ1 и ИЯ2 в предлагаемых ситуациях, сравнить с лексическими единицами РЯ. На основе данного текста идет обсуждение следующих моментов:

- темперамент;
- понятие чести и достоинства у разных народов;
- способы поддержания силы духа в трудной ситуации.

Наибольший интерес у студентов вызывает изучение речевого поведения и речевого этикета (в данном случае выражение поддержки, сочувствия, сожаления). Кроме этого, при работе над данным текстом уделяется внимание характерным особенностям (стереотипам) поведения в подобных ситуациях. Однако это лишь один из примеров. При работе с другими текстами внимание уделяется, например, фразеологическим единицам.

На наш взгляд, не существует таких текстов, в которых невозможно было бы отыскать проблему культурологического плана. Даже в тех текстах, которые на первый взгляд не могут дать почву для дискуссии, можно найти слова, словосочетания или предложения, которые могут способствовать выходу на лингвокультурологический анализ.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Маслова В.А. Лингвокультурология. Москва: Academia, 2001. 203 с.

А.И. Орлова

ЭКОЛОГИЯ ЯЗЫКА И СМИ

"Всё чаще мы говорим об экологии среды и природы. Среда же, созданная самим человеком, – это не природа, это – его культура... Язык – важнейший компонент культуры. И родной язык нуждается в охране и защите от всего, что ему грозит уничтожением. *Если осознанно отнестись к языку и его проблемам, многие беды ещё можно предотвратить*" [1].

А грозят родному языку наши СМИ, в особенности "настоящее радио" и "ещё более настоящее телевидение". Обе эти информационные сферы входят в одну из важных областей употребления языка, которая в лингвистике получила наименование "функциональный стиль публицистики и прессы" наряду с другими функциональными стилями (стиль науки, деловой стиль, стиль художественной литературы и т.д.).

Функциональной стилистической окраской языка публицистики и прессы является её агитационный характер, проявляющийся в служении определённым идеологическим установкам государства, укрепляющим основы его существования и процветания. Деградация прессы и других СМИ в нашей стране характеризуется отсутствием оптимальных идеологических установок и оценивать функции современных СМИ с помощью положительных критериев сейчас трудно. Вседозволенность и анархический плюрализм ведут к моральному разложению общества.

Семантико-экспрессивная окраска языка СМИ подразумевает степень его экспрессивности (эмоциональной выразительности текста) и его соответствия/несоответствия языковым нормам русского языка, принятым в течение его исторического развития наиболее грамотными носителями русского языка. Существенным признаком нормы является вариантность самой нормы. Вариантность определяет специфику норм литературного языка, а норма, со своей стороны, устанавливает число допустимых вариантов, в этом их диалектическая взаимосвязь. Норма и вариантность соотносятся как необходимость и свобода, заключающаяся в свободе выбора языковых форм в пределах возможного. В противном случае носитель языка рискует быть непонятым. С одной стороны, существенным признаком нормы является её стабильность, с другой – наличие вариантов есть свидетельство непрерывного развития языка, его обогащения, иными словами, свидетельство динамики нормы. Стабильная норма (кодификация) зафиксирована в нормативных грамматиках и словарях, варианты же (динамика нормы) переживают постепенный процесс превращения в норму. Возникает вопрос о том, как опре-

делить эту степень близости к общепризнанной кодифицированной норме. Нередко толкование принадлежности к норме связывается с частотностью употребления варианта. В таком случае выражения "десять процентов доцентов ложат документы в портфели", "делают ремонт", "режут ножницами", "едят пальцами" уже давно являются нормой в Предуралье, на Урале и далее.

Частотность варианта как критерий нормы допустима лишь в том случае, если учитывается факт употребления варианта при определённых условиях как необходимый факт, возможный, и недопустима, если обнаруживается полная несостоятельность данного варианта. Частотность цензурируется соответствием языкового выражения возможностям системы литературного языка и общественным одобрением данного языкового выражения.

Если говорить о состоянии нормы современного русского языка, то приходится с сожалением отметить, что при её формировании торжествует принцип неграмотной частотности, поскольку частота употребления "ненормального" одобряется обществом сверху донизу: в СМИ, в речах политических деятелей, предпринимателей, молодёжи и т.д.

Норма нестабильна, загрязнена. Язык "болеет". А это – русский язык, государственный, язык государствообразующей нации. Споры о том, как правильнее сказать, феномен или феномен, одновременный или одновременный, кажутся сегодня сущей наивностью. Нет больше таких выдающихся политических комментаторов, как А. Овсянников и А. Каверзнев, правильно произносивших аббревиатуру "эфэргэ". Напротив, наблюдается активное, обвальное нарушение норм русского языка по всем трём уровням языковой системы: в просодии, морфологии и синтаксисе, словообразовании и лексике, а также в речевой этикете. Дело дошло до того, что носители русского языка (дикторы радио и телевидения) допускают не структурные, а системные нарушения нормы в просодике, наделяя русскую интонацию несвойственными ей резкими повышением и понижением тона в самых неподходящих синтагмах (англизованный вариант), что затрудняет восприятие информации и благодаря чему русская речь приобретает некий "лающий" характер. Запас воздуха в лёгких распределяется по собственному усмотрению: дикторы делают "точку" в середине слова, ударяют предлоги и дышат так, как будто идут в гору не один километр. Совершенно неграмотна постановка ударения в словосочетаниях с автоматизированной интонацией и ударением: экономическая ситуация, возрастающие требования, вместо: экономическая ситуация, возрастающие требования. Следствием этих небрежностей являются фонетические монстры: кралиководы,

заканадатели, 'высокопоставленный; французское *œ-cadúс* в русских á Москва, á Ростов-на-Дону, как в абхазских словах: а-ларёк, а-магазин. В области морфологии:

– моровое неграмотное склонение, вернее, несклонение числительных;

– неграмотное управление: "ситуация вокруг" – "ситуация вокруг Чечни сложная" означает, что в самой Чечне всё замечательно; "оставайтесь с нами" – калька с английского, по-русски это – оставайтесь у нас переночевать, но не "побудьте с нами"; предлог с сепаративным значением "от" СМИ превратили в предлог со значением притяжательности: "сгущёнка от Главпродукта" (отвалилась!), ребята из КВН в своё время это высмеяли: платье от Кардена и шляпа от фонаря. Возродилась-таки эта бледная поганка. Телереклама: "Свешайте мне...", "Скока вешать?" – кого? куда? Слово "взвесить" напрочь забыто, видимо. Этому мусору несть числа.

В области словообразования торжественно шагает чужеземный способ препозитивных определений имён нарицательных: Альфа-банк (а как же иначе!), Лада-банк, Вятка-банк. Вятская продукция заполонила Урал: Вятка-мех, Вятка-обувь. Скоро появятся "Вятка-стол", "Вятка-стул", "Вятка-кирзовый сапог". Известен один отечественный банк с нормальным названием: банк Евразия.

А чего стоит одно полугастрономическое прилагательное "русскоязычный"! Трудно сказать, что оно означает. С компонентом "язычный" русский язык допускает лишь "косноязычный", "многоязычный" (политнический), а в остальном это – языко́вая колбаса (материальная субстанция) и языко́вая ошибка (идеальная субстанция). "Русскоязычный" – ненормативное слово, такое же, как "учильщик" (учитель) или "бантель" (банщик). Этих слов нет в русском языке, он их не пускает, но, по видимому, скоро появятся, их допускают наши грамотеи в СМИ.

"Без разницы, без понятия (лечиться надо!), беспредел" – это почти норма. Люди понятия не имеют, что разница или есть, или её нет, так же, как есть чему-то предел, или его нет. Список слов-уродов можно продолжить: боевики, войсковики, поисковики, брачующиеся. Политические деятели подписывают "пакеты" предложений, но не сами предложения; скоро пакеты вырастут до размеров мешков. Слово "власть" приобрело форму множественного числа и напрочь утратило свою силу (много властей – есть безвластие и полная безответственность, ведь за словом стоит дело!). "Власти города" – имеется в виду администрация города. А в сочетании "власть предержавшие" слово "власть" склоняется во всех падежах, да ещё и во множественном числе.

На уровне синтаксиса производится неграмотное распределение в предложении тема-рематической информации и компонентов хронотопа, при котором не сразу понятно, в чём смысл информации. Диктор обычно кричит: "В Москве!..." А дальше уже неважно, что в Москве.

В области лексики шествует на законных основаниях фамильярность, доходящая до вульгарности. Гимн русскому мату поёт министр культуры Швыдкой, по-видимому, – животрепещущей проблеме русской ментальности. Некорректное, на западный манер, именование президента (Владимир Путин) и других деятелей науки, культуры несвойственно русской культуре. Если никак не выговорить Владимир Владимирович Путин, допустимо сказать "Президент Путин".

Тони Блэр – это фамильярно, его зовут по-английски Энтони. А И. Хакамада изобрела аббревиатуру ВВП. Из крайности в крайность. Забыли, как совсем недавно полчаса выговаривали: "Генеральный секретарь Коммунистической партии Советского Союза, Председатель президиума Верховного Совета, товарищ Леонид Ильич Брежнев". Эта фраза была бы правильной без слова "товарищ", либо со словом "товарищ" в сочетании "товарищ Брежнев". Интимное обращение на "ты": "ты, Боря", "ты, Вова, помнишь?"... Всё это хорошо в узком дружеском кругу, но не частотно на экране и по радио. Есть культурные дикторы на радио и телевидении: Валерий Куц, Юрий Багатурия, Владислав Флярковский, Георгий Хабургаев и др., но их мало, к сожалению, и не они делают погоду.

Приведённые примеры плохих частотных вариантов норм на всех языковых уровнях способствуют быстрому разрушению общекультурной языковой нормы. Подобного рода динамичность должна быть приостановлена общими усилиями носителей русского языка, заинтересованных в сохранении культурных языковых традиций. Немаловажная роль в этом процессе защиты родного языка должна принадлежать филологам и журналистам (замечательный пример тому книга Марианны Тарасенко [2]).

Языковая норма – это признак духовного здоровья нации, а здоровье надо беречь.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Колесов В.В. Как наше слово отзовется... СПб.: Изд-во "Иван Федоров", 2001. С. 4.
2. Тарасенко М. Пожалуйста, говорите по-русски! Пособие для тех, кто не желает быть смешным. СПб.: Тесса, 2002. 160 с.

Н.М. Платоненко

ИНТЕГРАТИВНЫЙ ПОДХОД К СОСТАВЛЕНИЮ УЧЕБНЫХ ПРОГРАММ НА СПЕЦИАЛЬНОМ ЯЗЫКОВОМ ФАКУЛЬТЕТЕ

Учебная программа по языковым дисциплинам Института иностранных языков и литературы является основным документом, определяющим содержание образовательной деятельности на I-V курсах института.

Новый взгляд на языковое образование выявляет актуальность подхода к созданию качественно новых учебных программ по языковым дисциплинам. При разработке программ традиционно превалировал утилитарный, чисто методический подход к обучению фонетике, грамматике, лексике, домашнему чтению и другим аспектам иностранного языка.

В современной учебной программе по языковым дисциплинам, а также основному языку желательно отразить стратегические и тактические ориентиры учебной работы со студентами; должна быть предложена развернутая характеристика ее основного содержательного компонента, что позволяет преподавателю представить себе содержание работы в целом.

Согласно требованиям Государственного образовательного стандарта (ГОС) учебные программы по дисциплинам необходимо подробно и четко структурировать. Эффективность учебной программы по языковым дисциплинам зависит в большой степени от последовательного структурирования всех компонентов, составляющих программу. К числу таковых относятся:

1. Титульный лист.
2. Требования Государственного образовательного стандарта по специальности "Филология".
3. Принципы построения курса.
4. Цели курса.
5. Структура курса.
6. Учебно-тематический план курса.
7. Содержание курса лекционных занятий.
8. Программа практических занятий.
9. Программа лабораторного практикума.
10. Программа самостоятельной работы студента.
11. Учебно-методические материалы.
12. Контролирующие материалы.

Учебная программа по языковым дисциплинам предполагает дифференцированный подход к ее составлению и внедрению на каждом

курсе. Конкретные способы осуществления программного материала должны быть обозначены в "Принципах построения курса" и "Целях курса". Структурный компонент рабочей программы "Принципы построения программы" формирует первоначальные представления о курсе, его особенностях в системе основных лингвистических дисциплин и включает: основание для введения курса, его актуальность, адресат и основную цель. "Цели курса" определяют структуру и содержание всех составляющих курса. "Структура курса" в графической форме позволяет наглядно воспроизвести содержание целого курса во взаимосвязи всех его разделов.

Составляющие курса "Учебно-методический план курса", "Содержание курса лекционных занятий", "Программа лабораторного практикума" и "Программа самостоятельной работы студента" раскрывают темы курса, показывают распределение учебных часов и содержание учебного материала [1].

В учебной программе по иностранному языку основное внимание уделяется содержанию обучения по основным языковым аспектам: орфографии, фонетике, практической грамматике, лексике, домашнему чтению, дополнительному домашнему чтению, аналитическому чтению, переводу, аудированию.

Возникает необходимость наряду с программой создать более детализированные программно-методические разработки по конкретным языковым аспектам языкового образовательного процесса. К подобным разработкам можно причислить программные материалы, непосредственно обеспечивающие работу над языком по отдельным языковым аспектам, соответствующие методические пособия, рекомендации, представляющие собой описание алгоритма/механизма работы преподавателя по тому или иному аспекту. Объединяя на своей основе вышеуказанные разработки, учебная программа предназначена для использования в комплекте с ними. Вместе с разработками и рекомендациями программа представляет собой единый программно-методический блок.

Желательно также, чтобы построение программы по основному языку для студентов I-V курсов осуществлялось по взаимосвязи с дисциплинами психолого-педагогической и общекультурной подготовки, иначе говоря, оно должно осуществляться на интегративной основе, что предусматривает выявление и реализацию междисциплинарных связей [2]. Интеграция учебных дисциплин на уровне построения учебной программы заслуживает особого внимания.

Предлагаем учебные программы по теоретическим дисциплинам, а именно по "Введению в германскую филологию", "Истории языка",

"Теоретической фонетике", "Лексикологии", "Теоретической грамматике", "Стилистике" разрабатывать в двух вариантах:

– традиционном, программирующем, исходя из графика учебного процесса, согласно которому усвоение учебного материала по теоретическим дисциплинам происходит в течение семестра по 2/4 часа в неделю и

– блочно-модульном, предусматривающем более интенсивное и "компактное" преподнесение теоретического материала и его усвоение студентами в течение 16-18 дней или в течение трех дидактических циклов по 6 дней, что зависит от особенностей той или иной лингвистической дисциплины.

Не следует забывать, что для полноценного усвоения учебного материала существуют определенные границы, оптимальная последовательность проведения лекционных и семинарских занятий, а также соответствующего контроля в пределах того или иного блока, что обязательно учитывается в каждом конкретном случае и в контексте целостного учебного плана [3].

Данный подход и понимание целей содержания учебной программы помогают более конструктивному ее построению.

Преподаватель должен воспринимать указания программы по основному языку как ориентир на достижение соответствующего определенному курсу уровня языкового образования, определяемого учебной программой.

Основными характеристиками учебной программы по языку являются:

– *прозрачность*, обеспечивающая "видение" и понимание преподавателем содержания работы в целом;

– четкая логическая *структуризация*, способствующая последовательному построению преподавателем учебного процесса;

– *мобильность*, позволяющая преподавателю своевременно и быстро изменять ход учебного процесса, гибко использовать программный материал;

– *дилеммность*, помогающая преподавателю полнее раскрыть свой творческий потенциал;

– *открытость* к инновациям, позволяющая преподавателю непрерывно совершенствовать учебную программу, что, в свою очередь, постоянно поддерживает творческое начало в деятельности преподавателя;

– большое количество учебной литературы, позволяющее увидеть диахронический / синхронный срез учебной проблематики, ее постоянное развитие;

– достаточная экзemplярность учебной литературы, позволяющая каждому студенту своевременно, бесппроблемно изучать и усваивать учебный материал.

И только в этом случае программа по языку будет способствовать достижению своей основной цели – созданию грамотного и успешного учебного процесса.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Методические рекомендации по разработке и оформлению рабочей программы по курсу (дисциплине). Ижевск: УдГУ, 2002. С. 4-5.

2. Соловова Е.Н. Разработка нового программного содержания в контексте реформирования системы образования / Е.Н. Соловова // Динтернал, Иссуе 4. М., 2001. С. 11-13.

3. Филатов В.М. Антропологическая модель обучения ИЯ в начальной школе и педколледжах / В.М. Филатов. Ростов н/Д: АНИОН, 2002. С. 97-136.

Т.В. Попова

КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД К ОПРЕДЕЛЕНИЮ СТРУКТУРНО-КОМПОНЕНТНОГО СОСТАВА ДИДАКТИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ УЧИТЕЛЯ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ

Культурологический подход к исследованию проблем педагогического образования определяется учеными как совокупность теоретико-методологических положений (Е.В. Бондаревская, И.Ф. Исаев, В.А. Сластёнин) и организационно-педагогических мер, предполагающих создание условий по усвоению и трансляции педагогических ценностей и технологий, которые обеспечивают творческую самореализацию личности учителя в образовательной деятельности (И.Л. Бим, Е.И. Пассов). С позиций культурологического подхода высшее педагогическое образование включает в себя реализацию следующих направлений:

– развитие духовных сил, способностей и умений, позволяющих будущему учителю выстраивать собственные образовательные стратегии;

– овладение философскими, методологическими, психолого-педагогическими знаниями;

– обеспечение в культурно-ориентированном образовательном процессе возможностей для личностного и профессионального роста и для самореализации;

- овладение инновационными технологиями, необходимыми для построения личностно-ориентированного процесса обучения;
- создание условий для развития творческой направленности учителя и раскрытия его духовного потенциала.

Анализ современных отечественных и зарубежных теорий образования позволяет выделить следующие стратегические основания развития гуманистического образования, которое проявляется в аксиологизации, т.е. учете ценностных ориентаций и систем; теоретизации, относящейся к общему содержанию образования и методологическому статусу компонентов преподаваемых знаний; фундаментализации, направленной на обобщенные и фундаментальные знания с целью формирования общей культуры и развития научного мышления; индивидуализации, обусловленной потребностью в творческих видах деятельности, позволяющих учителю конструировать собственный стиль деятельности; целостности и интеграции содержательного и технологического компонентов образовательного процесса, ориентирующих на восприятие содержания образования на основе междисциплинарных связей и зависимостей [1].

Таким образом, структура педагогической деятельности претерпевает качественные изменения и все большее значение приобретает дидактический компонент, так как он подвержен постоянному обновлению и совершенствованию.

Актуальность проблемы формирования дидактической культуры обусловлена идеей гуманизации и гуманитаризации начального школьного образования на основе культурологической концепции, предполагающей владение учителем дидактической культурой на методологическом, технологическом и личностно-креативном уровнях.

Дидактическая культура определяется нами как системное образование, представляющее единство методологической грамотности учителя, владение им инновационными технологиями и стратегиями личностно-гуманного педагогического взаимодействия.

В основе дидактической культуры педагога – методологическая грамотность, которая включает знание закономерностей социокультурного формирования личности; целей, задач, форм и методов целостного образовательного процесса; законов возрастного, анатомо-физиологического и психического развития детей.

Инновационно-технологический компонент дидактической культуры включает в себя овладение будущим учителем начальной школы инновационными педагогическими технологиями, а именно *личностно-ориентированными*, в основе которых находится овладение студентами

внутренней (последовательность, внутренняя связь, взаимопроникновение дидактических шагов, логическая последовательность и алгоритмизация) и внешней стороной методов обучения (предъявление учебного материала, активизация, то есть усвоение в форме вопроса, импульса, проблемной, эвристической, герменевтической дискуссии), *субъектно-деятельностными* (тренинги, модерация, моделирование учебных ситуаций, творческие планы, дискуссии, пленумы "за и против"), *культуротворческими* педагогическими технологиями (культуроведчески-ориентированные ролевые игры, проекты, дискуссии, коллективные творческие проекты, драматизации, сюжетно-ролевые игры, этюдные задания).

Технологическая грамотность учителя начальной школы напрямую связана с разработкой сценариев уроков, в основе которых находится культуротворчество. Технологическая грамотность педагога-профессионала проявляется в обеспечении интеграции социальных и образовательных стратегий обучения с целью создания образовательного и воспитательного эффекта. Первостепенную важность приобретает вопрос формирования у студентов ценностных ориентаций, осознания значимости профессионального образования, социальной роли в обществе, личной удовлетворенности выбором профессии.

Технологический компонент реализуется через функции, которые выполняет педагог: аналитико-поисковые, оценочные, преобразовательные, диагностические. К основным технологическим умениям педагогов по начальному языковому образованию мы относим следующие: аналитико-поисковые, связанные с отбором лингвострановедческого материала в соответствии с поставленными целями; оценочные, которые связаны с определением эффективности технологии обучения, разработкой адекватных методик в соответствии с целями и условиями; деятельностные, необходимые для дидактизации лингвострановедческого материала и выбора оптимальных средств работы над ним; диагностические, помогающие педагогу осуществлять оценку достижений детей в социокультурном плане.

Кроме того, технологические умения педагога зависят от готовности учителя к разработке и внедрению инноваций. Педагогическая инновационная деятельность учителя начальной школы связана с преобразованием, совершенствованием теории и практики учебно-воспитательного процесса, с внесением новых, стабильных элементов. Инновационно-технологическая готовность позволяет совершать будущим учителям сложные мыслительные операции, продуцировать новые элементы учебного процесса, подкреплять осуществление нововведения

организационно, иметь внутренние силы, которые двигают инновационную деятельность.

Содержание инновационно-технологического компонента дидактической культуры учителя начальной школы включает следующие умения, реализующие антропологическую направленность образовательного процесса:

- умение отбирать лингвострановедческий материал в соответствии с принципами: коммуникативной обусловленности, аутентичности, частотности, информативности;
- умение осуществлять контрастивный анализ лингвострановедческого материала;
- умение адаптировать лингвострановедческий материал;
- умение разрабатывать культуросообразные педагогические технологии работы над лингвострановедческим содержанием;
- умение прогнозировать результаты обучения;
- умение осуществлять саморефлексию.

Личностно-креативный уровень дидактической культуры реализует социально-творческую природу учителя в системе его профессиональных качеств и характеристик, необходимых для взаимодействия с другими субъектами культуры.

Способность к организации личностно-гуманного взаимодействия является неременным свойством творческой личности педагога, которая включает в себя четыре группы качеств: интеллектуальные качества – кругозор, эрудиция, творческие свойства мышления; продуктивные качества – умение синтезировать знания и освоенные методы на более высоком уровне, владение методологией исследования; волевые качества – умение планировать и регулировать свою деятельность, способности самоконтроля, умение доводить замысел до результата; творческие качества эмоциональной сферы: интуиция, воображение, фантазия.

Личностно-креативный уровень дидактической культуры представлен стратегиями личностно-гуманного взаимодействия учителя с обучаемыми, описанными А.Н. Утехиной:

- *создание образовательной ситуации* – ситуации обучения и ситуации развития;
- *педагогическая пресуппозиция* – предвосхищение успеха обучаемого и создание ситуаций успеха для ребенка на основе веры учителя в успех ученика, через использование учителем "заботливой" речи, жестов, контекста;
- *культура оценивания ошибок* для того, чтобы "негативное" знание стало способом приобретения "позитивного" знания;

– педагогическое со-действие, то есть латентное руководство мыслительной деятельностью обучаемого, организация дискурсивного обсуждения;

– развитие *рефлексии* деятельности обучаемого, осознание путей и способов учебной деятельности через составление индивидуальных планов, стратегий выполнения учебных заданий, способов самооценивания [2].

Как видим, обоснование структурно-компонентного состава дидактической культуры, являющейся важнейшим компонентом педагогической деятельности учителя начальной школы, осуществляется с позиций культурологического подхода и обусловлено философским, общенаучным и технологическим уровнями методологии и теории развития гуманистических образовательных систем.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Слостёнин В.А. Методологическая культура учителя. В кн.: Слостёнин. М.: Магистр-пресс, 2000. С. 385-388.

2. Утехина А.Н. Теоретико-методологические основы моделирования гуманитарного содержания начального образования: Автореф. дис. ... д-ра пед. наук. Ижевск, 2000. 38 с.

Г.Е. Поторочина

ФОРМИРОВАНИЕ ИНТЕРКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ ВУЗА В РАМКАХ ЯЗЫКОВОГО ОБРАЗОВАНИЯ

В настоящее время в обучении иностранным языкам (ИЯ) имеется ряд методологических подходов и методов, обращенных к личности обучаемого:

– Личностно-деятельностный подход (ЛДП) к изучению и обучению ИЯ, обоснованный И.Л. Зимней [4]. Такой подход предусматривает организацию процесса обучения как учебной деятельности субъекта по овладению речевыми умениями и предполагает уважительное педагогическое общение с обучаемым.

– Личностно-ориентированный подход. В этом подходе обучение направлено на развитие индивидуальных возможностей каждого, а в качестве приоритетной цели выдвигается развитие интеллектуальных способностей.

– Культурологический подход в теории и практике вузовского образования, рассматриваемый как совокупность теоретико-методологических и организационных мер, направленных на создание условий по овладению и трансляции культурных ценностей и культурно-

творческих технологий, обеспечивающих культурную самореализацию личности.

– Коммуникативный подход в обучении ИЯ, в основе которого лежит обучение иноязычной коммуникации. Обучение общению является одной из важных задач, стоящих перед преподавателями высшей школы, поскольку основной целью предметной области "иностранный язык" является формирование иноязычной коммуникативной компетенции обучаемых.

Условия, позволяющие формировать эту компетенцию, обеспечивают следующие формы и методы обучения:

– диалог (опосредованный, т.е. в процессе аудиторных занятий и непосредственный, т.е. в условиях непосредственного общения с носителями языка и культуры);

– обучение за рубежом;

– переписка через Интернет с зарубежными сверстниками;

– дискуссии;

– театрализация;

– комплекс заданий по овладению интеркультурной компетенцией, т.е. переработка учебного материала в систему проблемных вопросов, ситуаций, продумывание различных вариантов развития сюжетных линий диалога, проектирование способов взаимодействия участников дискуссии и возможных ролей и условий их принятия, гипотетическое выявление импровизации (термин Слэстёнина), т.е. таких ситуаций диалога, для которых трудно заранее предусмотреть поведение участников, использование заданий творческого характера; возможность выбора методов и способов решения);

– оформление творческих работ, проектов, в которых были бы востребованы личностные функции.

Исходя из этих условий, мы разработали программу формирования интеркультурной коммуникативной компетенции студентов вуза в учебном курсе "Дидактические основы обучения иноязычному общению". Программа включает в себя:

1. Дидактические блоки, по которым осуществляется структурирование сфер знаний студентов.

2. Принципы обучения.

3. Наглядное обеспечение содержания обучения (дидактический комплекс аутентичных текстов в качестве средств обучения).

4. Технологию и этапы обучения (проблемно-тематическое содержание обучения).

5. Технологию учебного процесса по формированию интеркультурной компетенции, базирующуюся на дифференцированных алгоритмах работы с аутентичными текстами, на сочетании приемов и методов интерпретации.

В данной статье нам хотелось бы показать на примере аутентичных текстов культурологического содержания технологию обучения иноязычной коммуникации, которая может быть использована на занятиях по ИЯ.

Обучение иноязычной коммуникации вне естественной языковой среды может осуществляться через коммуникативную деятельность, в основе которой – текст в качестве основной коммуникативной единицы. Под текстом мы понимаем не только печатный (письменный) текст, но и графически оформленный, представленный в элементах визуального ряда, и звучащий (аудио-видео текст). Вслед за С.К. Фоломкиной [8] мы выделяем следующие характеристики текста: коммуникативность, целостность, смысловую законченность, социальную осуществленность.

Схема 1.



В учебном процессе текст должен трактоваться в первую очередь как результат / объект речевой деятельности. Каждое занятие по ИЯ, на наш взгляд, должно быть ориентировано на практику обучаемых в создании / понимании текста определенного типа / содержания.

Отбор и структурирование учебных текстов культурологического содержания для построения содержания обучения в вузе осуществляется по следующим уровням:

- тематико-ситуативная организация текстового материала;
- коммуникативные сферы (ситуации общения);
- коммуникативные ситуации, сгруппированные по тематическим признакам (как составляющие коммуникативных сфер по темам общения);
- дидактические блоки, по которым осуществляется структурирование сфер знаний студентов;
- речевые формулы, образцы (языковые штампы и их функции в повседневной коммуникации (как компоненты интеркультурной коммуникативной ситуации)).

Под коммуникативной сферой мы понимаем сферу общения, тему разговора вообще. Единицей учебного материала в рамках коммуникативной сферы (сферы общения) является коммуникативная ситуация.

Определив коммуникативную ситуацию как единицу учебного материала, мы предлагаем следующую технологию обучения, основанную на дифференцированных алгоритмах работы с аутентичными текстами культурологического содержания.

В целом, данная технология обучения обеспечивает позитивный настрой обучаемых на иноязычное общение, доброжелательное отношение их к собеседнику – партнеру по коммуникации – вне естественной языковой среды, которое транслируется вербально и невербально, создавая психологически комфортную атмосферу для учебной коммуникативной деятельности.

Предложенные нами единицы обучения (печатный текст, звучащий (аудио-видеотекст), иной текст, представленный элементами визуального ряда: слайды, карикатуры, предметные картины, репродукции, фотографии, комиксы и т.д., составляют дидактический потенциал аутентичных текстовых материалов, содержащих информацию о культуре страны изучаемого языка, и способствуют формированию иноязычной коммуникативной компетенции в различных учебных ситуациях, т.к. основная информация социокультурного характера познается, как правило, за счет текста, а всякий текст представляет, помимо реалий, еще и

речевые механизмы того языка, на котором он звучит, законы построения речи конкретного языка.

Схема 2.

Зависимость дидактического потенциала аутентичных материалов от их качественной характеристики



Использование аутентичных текстов культурологического содержания в процессе обучения ИЯ в вузе позволит обучающимся как субъектам иной культуры вступать в диалог с другой культурой, сравнивая ее с собственной.

Разработанная нами программа отражает технологию обучения и включает 4 аспекта:

- информационный – процесс инструктирования и введения аутентичной информации (текстовой, иллюстративной, видеоинформации);
- сравнительный – анализ иноязычной и собственной культуры;
- адаптационный – усвоение обучаемыми другой культуры путем "проецирования" иной культуры на себя;
- аппликационный – "погружение" в культуру, которое осуществляется путем репродукции и реконструкции окружающей иноязычной среды за счет использования аутентичных текстов.

В заключение отметим, что мы не пытались исчерпать все аспекты проблемы аутентичного текста в обучении ИЯ. Задачей статьи было показать на примере аутентичных текстов культурологического содержания технологию обучения иноязычному общению, которая может быть использована в вузовском языковом образовании, исходя из существующих методологических подходов и методов, обращенных к личности обучаемого в процессе преподавания ИЯ.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Бердичевский А.Л., Соловьева Н.Н. Диалог культу на уроках родного и иностранного языка. // ИЯШ. 1993. № 6. С. 5-11.
2. Бондаренко О.Р. Межкультурные аспекты коммуникативной компетенции: методы и организация обучения иностранному языку в языковом вузе // Сб. научных трудов МГЛУ. Вып. 370. М., 1991. 232 с.
3. Боровкова Е.Е. Формирование межкультурных коммуникативных умений будущего учителя. Дисс. ... канд. пед. наук. Челябинск, 1996. 230 с.
4. Зимняя И.А. Психология обучения иностранному языку в школе. М.: Просвещение, 1991. 229 с.
5. Кузовлев В.П., Коростелев В.С. Цель обучения иностранному языку на современном этапе развития общества // ИЯШ. 1987. № 6. С.29-33.
6. Пассов Е.И. Коммуникативный метод обучения иностранному говорению. М.: Просвещение, 1991. 202 с.
7. Савинова Н.Б. Иностранные языки в системе развивающего обучения. Оренбург: Изд-во ОИУУ, 1997. 35 с.
8. Фоломкина С.К. Текст в обучении иностранным языкам // ИЯШ. 1985. № 3. С. 18-22.
9. Шестакова Н.В. Аутентичный текст как средство развития познавательного интереса студентов при обучении иностранному языку // Материалы научно-метод. конф. "Актуальные проблемы преподавания иностранного языка на неязыковых факультетах высших и средних специальных заведений". Ижевск: Изд-во УдГУ, 2000. 232 с.
10. Aspekte einer interkulturellen Didaktik/Redaktion P.G. Seel // Dokumentation eines Werkstattgesprächs des Goethe-Instituts. München, 1987. 228 S.
11. Feigs W. Interkulturelle Kommunikation und Kompetenz // DaF. 1993. 2. S. 78-80.
12. Hüllen W. Interkulturelle Kommunikation – Was ist das eigentlich? // FU. 1992. 3. S. 8-11.

Л.Г. Розенфельд

ОБРАЗОВАНИЕ И УПОТРЕБЛЕНИЕ ИМЕНИ ДЕЯТЕЛЯ (AGENS, NOMINA AGENTIS) В НЕМЕЦКОМ И УДМУРТСКОМ ЯЗЫКАХ

Термин "*agens*", введенный в язык лингвистики представителями школы американского структурализма, широко используется в языко-

знании, как отечественном, так и зарубежном. К сожалению, как отмечает Г. Стипа, едва ли хоть у одного исследователя найдется лингвистическое определение агенса (Stipa 1960, 27). В словаре О.С. Ахмановой имя деятеля (агенса) определяется как производное существительное, образованное от глагольной основы посредством агентивного суффикса и обозначающее исполнителя действия, процесса и т.п., называемого данным глаголом [1. С. 175]. В. Юнг обозначает агенса также как инициатор действия (*Urheber der Tätigkeit*) [8. S. 421].

Логический субъект не идентичен агенту, т.е. логический субъект может быть агентом, но не обязательно должен быть им. Пациент (*patientens*) как понятие объекта действия, противопоставленное агенту как источнику действия, также может быть логическим субъектом. Г. Хельбиг поясняет, что агент является исходным пунктом высказывания, логическим субъектом предложения с активной конструкцией, а пациент – логическим субъектом в предложении с пассивной конструкцией.

Семантическая конструкция имен деятеля представлена в немецком языке системой разнообразных словообразовательных типов и средств, которые служат для выражения одного и того же предмета лексического содержания и находятся в тесной взаимосвязи.

В грамматике В. Юнга дается классификация производных слов по их содержанию. Первая группа субстантивных производных, обозначающих лицо, выделена согласно отношению этих производных к какому-либо действию. К этой группе относятся инициаторы действия:

1) прежде всего имена с суффиксом – *er (-ner)*: *Täter, Wähler, Tischler, Künstler, Harfner*.

2) с суффиксом –*nd*: *Freund, Feind*.

3) с суффиксом –*e*: *Bote, Zeuge*.

4) с суффиксом –*el*: *Büttel, Weibel*.

5) с суффиксом –*ling*: *Eindringling, Flüchtling*.

6) с заимствованными с суффиксами: *Lieferant, Student*.

Подобным же образом употребляются сочетания типа: *Quälgeist, Spielmann, Waschfrau*.

Образования на –*er*, как отмечено В. Юнгом, обозначают, как правило, того, кто постоянно занимается какой-либо деятельностью (*Raucher, Nichtraucher*), а не того, кто занимается этой деятельностью только в данный момент. Если речь идет о каком-либо единовременном действии, имя деятеля употребляется с распространителем в родительном падеже: *der Erbauer des Hauses, der Gründer dieser Stadt*. Имена деятеля легко становятся названиями профессий: *Bäcker, Lehrer, Briefträger, Dozent, Kommandant*. Подробная классификация имен деятеля

дана также О. Бехагелем [5. S. 215-223] и В. Флейшером [6. S. 137-138]. В. Флейшер отмечает, что суффикс *-er* и его варианты *-ner* и *-ler* чрезвычайно продуктивны. Происхождение этих суффиксов и О. Бехагель, и В. Флейшер объясняют исторически, от латинского – *arius*, ср. *lat. camera – camerarius, ahd. kamara – kamarari, mhd. –aere, nhd, -er*. [5. S. 215; 6. S. 137]. Классификация В. Флейшера несколько отличается от классификации имен деятеля, которое дает В. Юнг, в некоторых отношениях дополняя его. В. Флейшер дает термин *deverbative Personenbezeichnungen* ("отглагольные названия имен"), отмечая, что они образуют большую группу имен деятеля, а именно от основ как сильных, так и слабых глаголов: *Finder, Flieger, Leser, Schreiber, Esser, Denker, Maler, Hobler, Weber, Quäler, Wärter, Wähler, Dreher*. Глаголы с приставками и сложные глаголы также могут образовывать имя деятеля: *Antreiber, Besucher, Anlieger, Ausbrecher, Entdecker, Herumtreiber, Fortführer, Freischwimmer, Beiseiteschieber, Blosssteller, Festnehmer*, хотя употребляются значительно реже. Вместо таких образований чаще употребляются соответствующие формы причастия *I*: *der Hinaufschauende*. Довольно часто встречаются формы, образованные от словосочетания с глаголами *geben, machen u nehmen*, например: *Auftraggeber, Brötchengeber, Ratgeber, Versicherungsnehmer, Vorschussnehmer, Bürstenmacher, Glasmacher*. Употребителен в такой роли и глагол *tun*: *Nichtstuer, Klugtuer, Grosstuer; Geber, Macher, Nehmer, Tuer* как самостоятельные существительные малоупотребительны. Как правило, вместо существительных *Geber* и *Nehmer* используются причастия *I*: *der Gebende, der Nehmende*.

Образования на *-er* и субстантивированные причастия *I* в речи не конкурируют. Различие между ними состоит в том, что образования на *-er* гораздо более абстрагированы от однократного действия и являются скорее названиями лица, обладающего устойчивыми определенными признаками: *der Denkende-Denker, der Lesende-Leser, der Kriechende-Kriecher, der Schreibende-Schreiber, der Zahlende-Zähler*. Только в редких случаях причастное образование приобретает подобный семантический смысл: *der Vorsitzende, der Reisende, der Streikende*. Такие причастия получили в литературе название устойчивых субстантиваций. Иногда в речи сосуществуют оба образования: *der Vorsitzter*, иногда образование на *-er* отсутствует: не существует слов *Reiser, Streiker*. Вообще образования на *-er* в языке более ограничены, в то время как причастные образования возможны почти от всех глаголов.

Если образование и употребление имен деятеля в немецком языке исследовано более или менее подробно, то в удмуртском языкознании

этот вопрос почти не освещался, хотя само понятие агенса как действующего лица, производителя действия, безусловно, существует [2. С. 57; 3. С. 146, 152, 156; 4. С. 53].

Особое внимание на понятие агенса обратил Г. Стипа при анализе именных форм глагола пермских языков. Понятия "вербальности" или "номинальности" слова Г. Стипа связывает со специфическими признаками агенса. Как отмечает ученый, общепризнанного определения критерия агенса нет как для индоевропейских, так и угро-финских языков. Г. Стипа дает определение агенса в соответствии с целью своей работы, не претендуя, по его выражению, на разрешение всех связанных с этим понятием проблем [9. С. 28]. Далее он отмечает, что агент относится к основным лингвистическим понятиям, и исходит в своем определении от латинского *agens – agere* "действующий, действующее". Основываясь на этом значении, Г. Стипа называет агентом личность (предмет, который выполняет деятельность, процесс).

В качестве критерия для определения агенса в пермских языках Г. Стипа выдвигает метод трансформации. Возможность трансформации, т.е. преобразования языковых явлений (словосочетаний или предложений) согласно их значениям в соответствующих синтаксических конструкциях (парафразах) основывается на многозначности этих языковых явлений. Можно сказать, что идентичность налицо, если языковое явление рассматривается одновременно в совокупности его возможных значений и всего множества возможных трансформаций. В финно-угорских языках возможности и границы трансформации другие, чем в индоевропейских языках. Ценным в плане нашей работы представляется замечание Г. Стипы относительно того, что в пермских языках значение именных форм глагола актуализируется в контексте, в какой-либо конкретной ситуации.

Семантическая группа имен деятеля в удмуртском языке также разнообразна, как и в немецком. В качестве основных словообразовательных элементов для имен, обозначающих лицо, занимающееся какой-либо деятельностью или профессией, или производящее какое-либо действие, употребляются суффиксы *-чи*, *-(и)сь*, например:

1) *крэзьчи, сюанчи, ворчи, сюресчи*;

2) *гырись, дышетїсь, ужась; муш утись, нянь будэтїсь, бере кылись* [2. С. 57; 4. С. 53]. Последняя группа представляет собой сложные неделимые словообразования, сходных, как нам представляется, со словообразованием немецких имен деятеля типа *Teetrinker, Frühaufsteher, Langschläfer*.

Б.А. Серебренников также выделяет суффиксы *-ci*, *-is*, *-as* (= *-чи*, *-(u)сь*) как обозначающее действующее лицо, отмечая при этом, что сфера распространения суффикса *-ci* в удмуртском языке довольно ограничена [3. С. 146, 156]. В его исследованиях отмечен еще один, древний, суффикс имен действия, потерявший в современном языке семантику активного действия *-y =ы / : sund-y = шунд-ы* (первоначально "осветитель"), *ger-y = гер-ы* (первоначально "пахарь"), образованных от глаголов *suntynu "греть"* и *giryu "пахать"* (в современном языке *шунтыны* и *гырыны*). Б.А. Серебренников объясняет происхождение суффиксов имени деятеля исторически, например, суффикс *-ci* представляет собой заимствование из татарского языка. Возможно, этим обстоятельством и объясняется ограниченное распространение суффикса *-ci* по сравнению с суффиксом *-(u)сь*, который является общим для всех финно-угорских языков, как это отмечено у Г. Стипы [9. С. 68].

Таким образом, на основании вышесказанного можно заключить, что в немецком языке в качестве имен деятеля большей частью употребляются существительные с суффиксами *-er*, *-ner*, *-ler*, *-e* и с полу-суффиксами, реже – субстантивированные причастия *I*. Существительные на *-e*, *-er*, *-ner*, *-ler* чаще всего обозначают лицо, которое обладает активным действием как постоянным признаком. Субстантивированные причастия *I* характеризуют действие лица как временное, актуальное только в данный момент времени. В удмуртском языке наблюдается обратное. Субстантивированные причастия на *-(u)сь* служат основной формой имени деятеля, причем обозначают равным образом активное действие лица и как постоянный признак предмета (например, принадлежность к какой-либо профессии), и как временный, процессуальный признак. Субстантивный суффикс *-чи* для образования имен деятеля применяется значительно реже.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Ахманова О.С. Словарь лингвистических терминов. М.: Высш. шк., 1996. С. 175.
2. Поздеева А.А. Удмурт кылым морфология но синтаксис вопросъёс // Глагол. Ижевск, 1968. С. 57.
3. Серебренников Б.А. Историческая морфология пермских языков. М.: Изд-во АН СССР, 1963. С. 146-156.
4. Удмурт кыл. 5-6 классъёслы / Огъя редакциез Г.Н. Никольскаяэн. Ижевск: Удмуртия, 1975. С. 53.
5. Behaghel Otto. Die deutsche Sprache. VEB Max Niemayer Verlag. Halle/Saale, 1955. S. 215-223.
6. Fleischer W. Wortbildung der deutschen Gegenwartssprache. VEB Bibliographisches Institut. Leipzig, 1974. S. 137.

7. Helbig G. Bemerkungen zum Begriff des Subjekts in der Linguistik. DaF, Heft 5, Herder-Institut Leipzig, 1978. S. 297-301.

8. Jung W. Grammatik der deutschen Sprache. VEB Bibliographisches Institut. Leipzig, 1971. S. 421.

9. Stipa G. Funktionen der Nominalformen des Verbs in den permischen Sprachen. MSFO u. CXXI Helsinki, 1960. S. 27-28.

О.К. Ролина

РОЛЬ СЛОВ-РЕАЛИЙ В ПРОИЗВЕДЕНИЯХ Т. КАПОТЕ И ПРОБЛЕМЫ ИХ ПЕРЕДАЧИ ПРИ ПЕРЕВОДЕ

Реалии как лингвистическое явление относятся к категории безэквивалентной лексики. Этот термин ввели Е.М. Верещагин и В.Г. Костомаров. Под безэквивалентной лексикой они понимают "слова, служащие для выражения понятий, отсутствующих в иной культуре и в ином языке, слова, относящиеся к частным культурным элементам, т.е. к культурным элементам, характерным только для культуры А и отсутствующим в культуре В, а также слова, не имеющие перевода на другой язык, одним словом, не имеющие эквивалентов за пределами языка, к которому они принадлежат" [1]. При этом отмечается, что характерной чертой безэквивалентных слов является их непереводаемость на другие языки с помощью постоянного соответствия, их несоотнесенность с некоторым словом другого языка. Но это не означает того, что реалии совсем непереводаемы [1].

Само собой разумеется, что возможность правильно передать обозначения вещей, о которых идет речь в подлиннике, и образов, связанных с ними, предполагает знание действительности, изображенной в переводимом произведении. За этими знаниями, как в страноведении, так и в сопоставительном языкознании и теории перевода, закрепилось определение "фоновых". Фоновые знания – это "совокупность представлений о том, что составляет реальный фон, на котором разворачивается картина жизни другой страны, другого народа" [10].

В настоящей статье рассматривается роль реалий в произведениях Т. Капоте, а также возможности передачи значения реалий и их функций при переводе. В нашем распоряжении имелось по одному переводу трех произведений писателя ("In Cold Blood" – "Обыкновенное убийство", перевод В. Познера и В. Чемберджи, "Breakfast at Tiffany's" – "Завтрак у Тиффани", перевод В.П. Голышева, "The Grass Harp" – "Луговая арфа", перевод М.О. Митиной).

Произведения Т. Капоте содержат слова-реалии самых различных типов. Являясь одним из средств создания культурного фона произведения, они играют большую роль в художественном тексте. Та важная

роль, которую играют реалии в произведениях Т. Капоте, требует особенно бережного подхода к этому типу слов при переводе. Анализ примеров показал, что Т. Капоте использует слова-реалии в следующих целях:

1. Воссоздание этнографических особенностей жизни в США.

Следует отметить, что во всех произведениях представлены различные этнографические реалии, поскольку быт, изображенный в повестях, свидетельствует о различном укладе жизни главных персонажей книг Т. Капоте. С первых страниц повести "Луговая арфа" на читателя веет грустным очарованием обступивших маленький город сентябрьских лесов, лугов, поросших красной индейской травой, что звенит под ветром, словно "арфа, поющая человеческими голосами" [2]. Используя этнографические реалии, автор передает атмосферу уюта, размеренной жизни своих героев, детально описывает внутреннее убранство их домов: "There was a *hook rug* on the floor, rocking chairs" [12. P. 34] – "Кресла-качалки, на полу – *лоскутный ковер*" [3. С. 20]. Реалия "hook rug" означает "коврик из скрученных в жгуты тряпок, связанный крючком". Как видим, русский перевод является приближенным.

Т. Капоте уделяет внимание и описанию приготовления пищи, приводит целую серию разнообразных наименований американских блюд и напитков:

"They ordered two steaks medium rare, baked potatoes, French fries, fried onions, *succotash*, *side dishes* of macaroni and *hominy*, salad with *Thousand Island dressing*, cinnamon rolls, apple pie and ice cream, and coffee" [11. P. 67] – "Они заказали два бифштекса с печеной картошкой, жареную картошку и лук, *кукурузу с бобами*, *макаронны*, *мамалыгу*, *салат*, сладкие булочки, яблочный пирог с мороженым и кофе" [5. С. 246]. Реалия "succotash/сакоташ" означает "блюдо из кукурузы и фасоли лима", таким образом, "кукуруза с бобами" не совсем точно соответствует реалии подлинника. В переводе совсем не передано значение реалии "side dish", что означает "a dish one eats with and in addition to a main dish.", т.е. "гарнир". Не передано также значение сочетания "Thousand Island dressing", слово "dressing" означает "a mixture of liquids usually made from oil and vinegar, that you put on raw vegetables", т.е. "приправа", по-видимому, имеется в виду приправа из многих компонентов. Реалия "hominy", в свою очередь, означает – "кукурузная каша", а не "мамалыга". Использование аналогов в переводе представляется неоправданным.

В романе "Завтрак у Тиффани" быт главных персонажей разительно отличается от образа жизни героев предыдущего произведения. Реалии

свидетельствуют о богатой событиями жизни главной героини – Холли Голайтли, которая никогда бы не довольствовалась жизнью среди чистых кружевных занавесок и цветочных горшков. Все, что находится в ее квартире, соответствует ее характеру и стилю жизни. Писатель снова обращается к реалиям: "One supported the mixings of a *martini*, another a lamp, a *Liberty-phone*, Holly's red cat and a bowl of red roses" [12. P. 137] – "На одном были *джин и вермут*, на другом – лампа, *nameфон*, рыжий кот Холли и ваза с желтыми розами" [4. С. 31]. Реалия "martini" передается в русском переводе описательным методом, "martini" означает "an alcoholic drink made by mixing gin or vodka with vermouth", такой перевод вполне оправдан, так как объясняет значение реалии читателю.

Этнографические реалии, используемые писателем в романе "Обыкновенное убийство", написанном в жанре художественной документалистики, свидетельствуют об образе жизни обитателей небольшого провинциального городка Холкомба. Т. Капоте предельно строго выдерживает последовательность событий, фактов, документальных характеристик. Художественное обобщение достигается здесь очень продуманным отбором документов-деталей: "Sipping and smoking, he studied a map spread on the counter before him – a *Phillips 66 map of Mexico* – but it was difficult to concentrate" [11. P. 24] – "Прихлебывая пиво и затягиваясь дымом, он изучал *карту Мексики*, которую расстелил перед собой на стойке, но никак не мог сосредоточиться" [5. С. 237]. Реалия "a Phillips 66 map of Mexico" переведена приближенно.

В романе совершается жестокое преступление, поэтому автор обращается к реалиям, связанным с оружием, с судебной системой, исполнительными ведомствами: "He took a *Ruger 22-caliber revolver*" [11. P. 351] – "Он взял *револьвер марки "Рюгер"* того же калибра" [7. С. 253]. Именно эти культурно-маркированные единицы текста передают информацию об образе жизни персонажей и той среде, в которой они обитают.

2. Создание социально-исторического колорита.

Поскольку действие в двух произведениях Т. Капоте "Обыкновенное убийство" и "Луговая арфа" разворачивается на Юге США, а главная героиня романа "Завтрак у Тиффани" Холли Голайтли – южанка по складу характера, то в текстах можно встретить большое количество специфических южных реалий, вводимых писателем в произведения для создания социально-исторического колорита. В текстах упоминаются названия газет, публикующихся в южных штатах: "The *Kansas City Star* printed a lengthy account of the Clutter funeral" [11. P. 114] – "*Канзасская "Стар"* поместила на своих страницах подробное описание похо-

рон Клаттеров" [6. С. 232]. He occupied himself with the *Miami Herald* [11. P. 227] – "Перри читал газету "Майами геральд"" – [7. С. 239].

В произведениях встречаются выражения и словосочетания, первым компонентом которых выступает слово "Dixie" (Dixie Cup, Dixie Regiment). В лингвострановедческом словаре США дано следующее определение этому слову: "Дикси, Южные (особ. Юго-восточные) штаты США, где существовала система рабства <от названия военной песни южан во время Гражданской войны>" [9].

3. Воссоздание временного колорита.

С этой целью автор широко использует реалии, обозначающие имена известных личностей. В романе "Завтрак у Тиффани" действие происходит в 40-е гг., и автор часто упоминает знаменитостей того времени: "We modeled her along the *Margaret Sullavan* type" [12. P. 139]. Margaret Sullavan – известная в 30-е и 40-е годы актриса кино, снимавшаяся в голливудской экранизации "Трех товарищей" Э.М. Ремарка [8. С. 209]. "But that was before *The story of Dr. Wassell*" [12. P. 138]. "The story of Dr. Wassell" – фильм, поставленный де Миллем в 1944 г., с Гари Купером в главной роли [8. С. 208].

В романе "Обыкновенное убийство" временной колорит передается с помощью реалий, обозначающих одежду: "Down by the depot, the postmistress, a gaunt woman, who wears a *rawhide jacket* and *denims* and *cowboys boots*, presides over a falling-apart post-office" [11. P. 14] – "Около станции в разваливающемся здании командует почтмейстерша, тощая женщина в *кожанке, брюках и ковбойских сапогах*" [5. С. 234]. Реалия "rawhide" означает "natural leather that has not been specially treated", так что перевод сочетания "rawhide jacket" как "кожанка" является приближенным, то же самое можно сказать о переводе *denims* как "брюки". "Denims" означает "a pair of pants made from denim – a type of strong cotton cloth used especially to make jeans". Калькирование сочетания "cowboy boots" – "ковбойские сапоги" вполне оправдано.

Очень примечательно использование названий марок автомобилей с указанием даты их выпуска: "Dick was driving a black *1949 Chevrolet sedan*" [11. P. 33] – "Дик сидел за рулем черного "Шевроле" выпуска 1949 года" [5. С. 239].

Рассмотрение приемов передачи слов-реалий в переводах показало, что переводчики воспользовались практически всеми способами перевода слов-реалий, описанными в литературе по теории и практике перевода. К ним относятся: транскрипция и транслитерация, калькирование, приближенный перевод, описательный перевод, трансформационный перевод. На основании проведенного исследования можно утверждать,

что наличие безэквивалентных единиц в тексте не означает, что их значение не может быть передано в переводе. Просто реалии каждый раз ставят переводчика перед проблемой выбора того или иного способа их передачи. Решение переводческой задачи зависит от нескольких предпосылок: 1) характера текста; 2) значимости реалии в контексте; 3) характера самой реалии, ее места в лексической системе исходного языка; 4) языка перевода, его словообразовательных возможностей, литературной и языковой традиции; 5) читателей перевода, их образовательного уровня и способности воспринимать иноязычную культуру. К сожалению, в рассматриваемых переводах переводчики нередко злоупотребляли приближенным и описательным переводом, снимающим национальную окраску реалий. Поскольку каждый из приемов передачи слов-реалий имеет свои достоинства и недостатки, то следует комбинировать способы перевода этих лексических единиц. Опущение или неправильная передача реалий в переводе приводят к неполному раскрытию содержания текста оригинала.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Верещагин Е.М., Костомаров В.Г. Язык и культура: Лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного. М.: Русский язык, 1983. С. 53-54.
2. Зверев А. Одинокое мечтатели Трумена Капоте // Capote T. The Grass Harp. Breakfast at Tiffany's. Moscow: Progress publishers, 1974. С. 7.
3. Капоте Т. Голоса травы. Повесть. Рассказы. М.: Художественная литература, 1971. 287 с.
4. Капоте Т. Завтрак у Тиффани. М.: Русская книга, 1995. 112 с.
5. Капоте Т. Обыкновенное убийство // Иностранная литература. 1966. № 2. С. 233-252.
6. Капоте Т. Обыкновенное убийство // Иностранная литература. 1966. № 3. С. 227-247.
7. Капоте Т. Обыкновенное убийство // Иностранная литература. 1966. № 4. С. 239-259.
8. Медникова Э. Послесловие. Комментарий // Capote T. The Grass Harp. Breakfast at Tiffany's. Moscow: Progress publishers, 1974. С. 182-223.
9. Томахин Г.Д. США. Лингвострановедческий словарь. М.: Русский язык, 1999. С. 152.
10. Федоров А.В. Основы общей теории перевода. М.: Высш. шк., 1983. С. 146.
11. Capote T. In Cold Blood. New York: The New American Library, Inc., 1977. 384 p.
12. Capote T. The Grass Harp. Breakfast at Tiffany's. M.: Progress publishers, 1974. 224 p.

13. Capote T. The Grass Harp. Breakfast at Tiffany's. M.: Progress publishers, 1974. 224 p.

Н.И. Садыкова

ДИСКУССИЯ КАК ПРИЕМ ФОРМИРОВАНИЯ КРОССКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ В РАМКАХ СПЕЦКУРСА "КОНТРАСТИВНОГО СТРАНОВЕДЕНИЯ"

В свете полученных психологами-практиками результатов конструирования общения [1], дискуссия и способы ее организации приобретают особое значение для методических основ преподавания курса контрастивного страноведения. Под контрастивным страноведением (термин И.Л. Бим) понимается такая организация процесса обучения, при которой в ходе изучения страноведческого материала Франции, Англии и России в кросскультурном аспекте происходит совершенствование коммуникативной компетенции студентов старших курсов на втором иностранном языке. Важно отметить, что культурологическая компетенция выступает здесь в роли одного из главных компонентов при формировании коммуникативной компетенции. Однако одних лишь культурологических знаний недостаточно для того, чтобы эффективно общаться, важно уметь применять их на практике в реальной ситуации общения. Контрастивное страноведение является одним из личностно-ориентированных курсов, помогающих студентам научиться эффективному общению не только на втором иностранном языке, но и на первом иностранном и даже на родном.

Исследования показали [2], что начиная с момента вхождения разных культур в контакт, общение рано или поздно превращается в феномен реакций на ту или иную культуру, поскольку каждый язык представляет собой определенный взгляд на мир, поэтому он непохож на остальные. Эти реакции проявляются в виде предрассудков, стереотипов, клише, навязанных идей или этноцентризма. Следовательно, в момент, когда два представителя разных культур вступают в контакт друг с другом, их взгляды на мир встречаются, и эта встреча – встреча с иностранным, встреча со странным – может вызвать любую реакцию, кроме индифферентной. Для курса контрастивного страноведения этот факт имеет важное значение: с одной стороны, студенты оказываются в такой ситуации, когда не прореагировать на то или иное явление просто невозможно, и в речи это выражается во вступлении в дискуссию, с другой стороны, происходит произвольное сопоставление фактов одного и того же явления в разных культурах, что помогает учащимся овладеть кросскультурной компетенцией. Все вышесказанное свидетельствует о

том, что дискуссия в ходе курса является одновременно и целью обучения (развитие речи, в том числе дискуссионной на втором иностранном языке), и средством овладения в процессе общения страноведческим материалом и культурологической компетенцией. Дискуссия позволяет рассматривать и анализировать проблемные ситуации, развивать способность аргументированно отстаивать свои знания, свои убеждения, что, в свою очередь, приводит к произвольному развитию коммуникативных умений и навыков на втором иностранном языке.

Технологии ведения дискуссии в обучении иностранному языку в целом недостаточно разработаны, однако в ходе курса уже удалось выработать определенные приемы и методы. Приведенные ниже примеры занятий, проводимых на втором иностранном языке, являются хорошей иллюстрацией результатов работы.

Прежде всего стоит отметить, что формирование дискуссионных навыков и умений на втором иностранном языке происходит постепенно. Дискуссия требует серьезной подготовки к участию в ней как преподавателя, так и учащихся. Преподавателю важно сформулировать проблему, которая вызовет интерес и неоднозначное отношение к ней учащихся, тем самым побудит к обмену мнениями. Заранее обдумывается ход подготовки и проведения дискуссии, тему дискуссии лучше предложить заранее. Помимо самой темы, в которой уже заложена проблема для обсуждения, можно и нужно предложить ряд вопросов для ориентировки. Например, занятие №1 – дискуссия на тему "Les stéréotypes et le caractère national" ("Стереотипы и национальный характер").

Цели. "Чтение" и формулирование "подтекста" поведения представителя французской, английской или русской культуры, выявление механизма ловушек в общении с иностранным партнером: стереотипа, восприятия, переноса собственных чувств, навешивание ярлыков.

Упражнение. Ведущий предлагает трем участникам задание, которое они должны будут выполнить, войдя в аудиторию (остальные участники задания не знают). Задание – продемонстрировать поведение англичанина, француза и русского. Каждый из них должен поздороваться, задать несколько вопросов группе. Оставшиеся члены группы записывают впечатления: рост, возраст, вес, социальный статус, черты характера, почему пришел, что от него ждать. Затем записи о всех вошедших зачитываются на выбор.

Вопросы для дискуссии:

На основании чего сложился образ?

Насколько объективным может быть это впечатление?

Контрастивное страноведение адресовано студентам 4 курса, изучающим английский как первый иностранный, а французский язык как второй иностранный. На данном этапе изучения второго иностранного языка владение навыками общения у студентов еще довольно ограничено. Чаще всего это мешает раскрыть им свой потенциал в процессе коммуникации. Студентам не всегда удается изложить свои мысли максимально эффективно. Однако в курсе учитывается тот факт, что студенты уже умеют выступать перед аудиторией, работать как в парах, так и в группах, грамотно строить вопросы и задавать их, работать с дополнительной литературой, владеют в достаточной степени всеми видами речевой деятельности, проявляют творческий подход к выполняемым заданиям. Эти умения активно используются на первоначальных этапах обучения дискуссионной речи. Для начала происходит отбор лексического материала, который свойственен дискуссионной речи: фразы, выражающие согласие, непонимание, протест, удивление, одобрение и т.п. Они нужны для того, чтобы помочь студенту попросить слова, передать слово другому, интерпретировать услышанное, переспросить что-то, объяснить, резюмировать, исказить идею и другое. Этот материал интенсивно отрабатывается в процессе общения путем создания проблемных ситуаций на основе страноведческого материала. Студенты учатся логично, последовательно и аргументировано излагать свои мысли, отвечать на заданные вопросы, слушать других, преподносить информацию. Например, занятие №2 – дискуссия на тему "'La meilleure nationalité" ("Лучшая нация").

Цели. Дискуссия не проходит в "парниковых" условиях, ее участники должны быть готовы к тому, что выступление может быть неоднозначно принято слушателями, поэтому цель занятия – подготовить учащихся к ведению спора в естественных условиях и разработать варианты выхода из различных откровенно конфликтных и скрыто конфликтных ситуаций. Кроме того, в цели занятия входит тренировка в общении ресурсов влияния на собеседника, навыков выступления перед аудиторией, в том числе иностранной, установление зависимости, продолжительности общения от личного обаяния.

Упражнение. Каждому студенту предлагается предварительно изучить один из текстов на русском языке (например, "Франция: национализм и самосознание", "Русские: какими они видят других", "Американцы: характер"), в которых рассказывается о национальных особенностях французов, англичан, русских, американцев. Перед ними ставится задача сыграть на занятии роль человека, который бы явился носителем всех этих национальных качеств. Помимо этого, прямо на занятии ему пред-

лагается скрытая роль (человек, игнорирующий лектора, непонимающий, любопытный, человек, который хочет сорвать выступление и др.), поскольку необходимое условие дискуссии – реальная противоположность сторон или межличностный конфликт, добиться которого можно, раздав оппозиционные маски. Роли и маски нужны как для того, чтобы завязать спор, так и для того, чтобы подготовить учащихся к дискуссии в различной обстановке: атмосфера может быть индифферентной, враждебной и доброжелательной. Сторонники и противники лектора могут вести себя по-разному: игнорировать, мешать, сбивая с мысли, задавать провокационные вопросы. Выступающий не предполагает, как будет встречено его сообщение, да еще и иностранной публикой. Однако, таким образом для него создаются естественные условия для активной отработки навыков публичного выступления. Для слушающих же это – ситуация тренировки навыков публичного выступления в пассивной форме, а также анализ и синтез информации на втором иностранном языке.

Опыт работы на занятиях по контрастивному страноведению показывает, что в целом учащиеся, прошедшие данный курс, становятся более подготовленными к встрече со стандартными и нестандартными ситуациями в процессе общения с носителями языка и культуры Франции, Англии, России, поскольку в процессе дискуссии на основе страноведческого материала они овладевают как целым комплексом коммуникативных умений, так и культурологической компетенцией на двух языках.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Григорьева Т.Г., Линская Л.В., Усольцева Т.П. Основы конструктивного общения: Методическое пособие для педагогов-психологов. Новосибирск: Изд-во Новосибирского ун-та, 1999. 173 с.
2. Levesque-Mausbacher P. *Pedagogie interculturelle // Le français dans le monde*. 2001. № 318. P. 37-39.

Г.Я. Спиридонова

ДИДАКТИКА ОБУЧЕНИЯ ТВОРЧЕСКОМУ ЧТЕНИЮ

В настоящее время уделяется большое внимание гуманизации образования. В центре процесса воспитания и образования должна стоять личность, способная к "саморегуляции, к поиску смысла жизни, личность жизнерадостная, умная, творческая" [5. С. 80]. Поэтому на первый план выступает обучаемый, его индивидуальность. А это предполагает творчество. Для процесса творчества необходима независимость, т.к.

она помогает сформулировать зрелую личность [4. С. 27]. Это – гуманитарная задача.

Процесс обучения иностранному языку не должен быть исключением в этом плане. Иностранный язык как никакой другой предмет может предоставить широкое поле для творчества – как для обучающего, так и для обучаемого. "Необходимость сопряжения творческого процесса педагога с творческим процессом каждого ученика" подчеркивают В.А. Кан-Калик и Н.Д. Никандров [цит. по 2].

Рассмотрим творческую деятельность обучаемых на примере работы над чтением текста, которая является очень важным аспектом при обучении иностранному языку. Творческий процесс работы с текстом предполагает три ступени деятельности обучаемых: 1) имитацию, т.е. творческое подражание; 2) подражательное творчество; 3) собственное творчество обучаемых [1].

В соответствии с данными положениями работа над чтением текста может быть построена разнообразно и интересно как самая увлекательная деятельность. К выбору текста нужно подходить поэтому очень тщательно. По нашему мнению, он должен соответствовать следующим требованиям:

- 1) иметь небольшой объем;
- 2) быть интересным;
- 3) соответствовать уровню владения языком обучаемых;
- 4) иметь воспитательное значение;
- 5) носить страноведческий характер;
- 6) расширять культурный кругозор обучаемых;
- 7) пробуждать фантазию обучаемых.

Работа над текстом начинается с того, что преподаватель раздает обучаемым текст, и они читают его без словаря. На эту работу отводится 15-20 минут. Если выбранный текст большого объема, то его следует разбить на части и работать над ним по частям. Если текст интересен, но сложен для данного состава обучаемых, то его следует адаптировать в соответствии с возрастом и уровнем знаний обучаемых.

После первого знакомства с текстом преподаватель объясняет обучаемым некоторые трудности в тексте, снимая тем самым эти трудности. Они могут иметь фонетический, грамматический, лексический, страноведческий характер. Все эти трудности устраняются и снимаются при помощи соответствующих упражнений. Перевод на родной язык на данном этапе исключается. После того, как сняты все трудности, обучаемые еще раз просматривают текст. После этого преподаватель собирает тексты.

Первый этап работы – это так называемые тексты с пробелами или пропусками. Обучаемые получают в качестве первого упражнения этот же текст, но с пропусками наиболее часто встречающихся слов. Обучаемым необходимо заполнить эти пропуски. Если упражнение предназначено для зачитывания вслух, то текст зачитывается с пропущенными словами. Если упражнение выполняется дома, то в пропуски можно вписать необходимые слова или нарисовать пропущенный предмет. Это упражнение может выполняться индивидуально или в парах. При работе в парах учитывается наличие в паре более подготовленного обучаемого. Преподаватель помогает и контролирует там, где это больше всего необходимо. Затем следует выполнять упражнение, которое называется "Falsch oder richtig?" В этом упражнении содержатся предложения, которые соответствуют или не соответствуют содержанию текста. Справа обычно ставится плюс или минус. Следующее упражнение называется "Was ist hier los?" Оно представляет собой разорванные части предложения. Необходимо найти конец прерванного предложения. Начало предложения пишется слева, конец справа. Части предложения соединяются друг с другом прямой линией. Затем следует тест. Он состоит обычно из 10 вопросов. К каждому вопросу даются 3-4 ответа, причем верный только один. Обучаемые должны найти этот верный ответ. Все перечисленные выше упражнения служат для проверки понимания прочитанного в целом. Данные упражнения могут выполняться индивидуально или в парах. Скорость выполнения упражнений может быть различна. Поэтому для обучаемых, которые быстро справляются с заданиями, предусматриваются следующие упражнения: "Was steckt in diesen Wörtern?", "Bilden Sie möglichst viele Wörter!". Первое упражнение представляет собой слова по теме текста и они берутся из текста, но буквы этих слов "рассыпаны" в беспорядке, например: rejgä = Jäger. Нужно навести порядок в слове, устранить хаос. Во втором случае дается тема текста, например: Eisenbahn. На основе этого слова, из его букв необходимо составить другие возможные слова, в данном случае: Nase, Bein, Hieb, Sinn и т.д.

Оба эти упражнения выполняются обучаемыми до тех пор, пока остальные не закончили первые упражнения. То, что не закончено на занятии, может быть закончено дома, где можно поработать со словарем. Два последних упражнения вызывают особый интерес у обучаемых, несут в себе элемент соревновательности. Самых старательных следует похвалить, остальных подбодрить, чтобы постарались в следующий раз.

Следующий этап работы – это выборочный контроль понимания прочитанного. На этом этапе выполняются упражнения, которые кон-

кретизируют некоторые моменты текста. После этого снова раздаются тексты и начинается работа над ассоциограммой или над составлением словаря к тексту (Wortigel). Преподаватель пишет тему на доске, учащиеся – в тетради. От названия темы отходят лучи (Stacheln) и над ними учащиеся должны по очереди вписывать слова и выражения по теме текста. Когда "ёжик" готов, начинается работа над словами. Каждый учащийся должен составить предложение по содержанию текста с одним из слов или выражений. Если имеется в наличии кодоскоп (Tageslichtprojektor), то "ёжик" может "родиться" на прозрачной пленке (Folie). Если есть необходимость обсудить еще какую-то тему, то можно дать задание нарисовать "ёжика" дома. Следует учить, как правильно выписывать слова и выражения из словаря и из текста. Дома "ёжики" выполняются фломастерами, поэтому выглядят ещё и красиво. Затем начинается этап детального контроля прочитанного. С этой целью учащиеся получают вопросы к тексту. Это обычно вопросительные предложения с вопросительными словами, так называемые W-Fragen: wer? was? wo? wohin? warum? и т.д. При ответе на вопросы учащиеся могут пользоваться текстом, они должны в нём хорошо ориентироваться. После того как даны ответы на все вопросы, можно пересказать текст, используя данные вопросы, опираясь на них. Пересказ можно построить так, что каждый учащийся говорит 2-3 предложения, таким образом создается коллективный пересказ. Но можно также организовать работу в парах, преподаватель в этом случае подходит к каждой паре по очереди. Если позволяют технические возможности, то можно организовать работу с микрофоном, тогда преподаватель подключается к каждой паре со своего пульта.

Следующий этап работы – пересказ от лица персонажей текста, составление биографии персонажей. Для выполнения данного упражнения требуется воображение, которое играет важную роль в освоении иностранного языка [3. С. 144]. Это упражнение может быть выполнено устно на занятии, тогда требуется дать время на подготовку. Такой пересказ может быть выполнен в форме монолога, диалога, полилога. Это задание может быть выполнено и письменно как домашнее задание. Оно выполняется в произвольной форме, на отдельном листке, иллюстрируется.

На заключительном этапе осуществляется переход от механических упражнений к творческим. Это может быть, как указано выше, составление биографий персонажей, описание действий, которые отсутствуют в тексте, но они важны для развития воображения, фантазии учащихся. Вершина работы – составление стихов по теме прочитанного текста.

Здесь могут быть предложены следующие формы стихов: одиннадцатисловник (Elfchen), акростих, хайку.

Одиннадцатисловник – это стихотворение, состоящее из одиннадцати слов и пяти строк.

Первая строка – одно слово (обозначает форму, размер, цвет предмета).

Вторая строка – два слова (обозначают сам предмет).

Третья строка – три слова (обозначают место действия).

Четвертая строка – четыре слова (свободное высказывание).

Пятая строка – одно слово (эмоциональная оценка).

Акростих – это стихотворение также на тему текста. Рифма не обязательна. Объем стихотворения зависит от величины слова, которое пишется по вертикали и к каждой букве пишется предложение, начинающееся с этой буквы.

Хайку – это японская форма стиха. Он состоит из трех строк. Первая и третья строки содержат по пять слогов, вторая строка содержит семь слогов.

Примеры данных видов стихов и всех перечисленных выше упражнений можно найти в учебнике "Deutsch Kreativ. Творческая работа над текстом" [3].

Последние задания предполагают совместную работу Учителя и Ученика, т.е. Учитель дает образцы, подробно объясняет обучаемым задание, правила. Ученик и Учитель здесь равные партнеры. На первых порах может не все получаться, но не нужно отчаиваться, надо идти вперед, постепенно учиться.

Преподаватель должен замечать малейшие успехи и поддерживать своих учеников. Каждый успех ученика – это успех Учителя. Радость Учителя – стимул для Ученика, а радость Ученика – высшая цель Учителя. Некоторые тексты можно переводить на родной язык. Переводы выполняются в этом случае на отдельном листочке и иллюстрируются. Некоторые тексты могут быть инсценированы. Это – наиболее сложный вид творческой коллективной работы. Здесь требуются актерские, музыкальные, оформительские творческие способности. Можно завершить работу над текстом проектной работой. Проект должен быть выполнен индивидуально или авторским коллективом. В любом случае он должен быть красочно оформлен в виде плаката и представлен к защите. Во время защиты остальными обучаемыми задаются вопросы, некоторые положения дискутируются. Автор должен уметь отстаивать свою позицию или соглашаться с разумными доводами.

На последнем творческом этапе личность обучаемого проявляется особенно ярко и сильно. Это – отличная возможность проявить свои индивидуальные особенности. Творческая работа над текстом, как было показано выше, настолько разнообразна, что каждый обучающийся сможет проявить себя на каком-либо этапе. Свободное развитие каждого, проявление его творческой индивидуальности и есть важнейшая задача в процессе гуманизации воспитания и образования.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Леонтьев А.А. Основы психолингвистики. М.: Изд-во "Смысл", 1997. 283 с.
2. Сластёнин В.А., Подымова Л.С. Педагогика: инновационная деятельность. М.: Изд-во "Магистр", 1997. 224 с.
3. Спиридонова Г.Я. Deutsch Kreativ. Творческая работа над текстом. Ижевск: Изд. дом "Удм. ун-т", 2002. 191 с.
4. Утехина А.Н. Иностранный язык в дошкольном возрасте. Теория и практика. Ижевск: Изд. дом "Удм. ун-т", 2000. 247 с.
5. Utechina A.N. Sprache, Kultur und Persönlichkeit // Soziokulturelle Perspektiven des Fremdsprachenunterrichts. Lüneburg-Ishevsk, 2000. S. 78-83.

К.Ю. Студеникина

ЭТНОКУЛЬТУРНЫЕ И ЯЗЫКОВЫЕ ПРОЦЕССЫ В УДМУРТИИ

Становление постиндустриального общества представляет собой самое масштабное социальное изменение из всех, что выпадали человечеству на протяжении последних столетий. Переход к этому новому состоянию предполагает радикальные перемены во всех сферах общественной жизни, и, разумеется, важнейшими среди них являются изменения в социальной структуре и основных общественных институтах.

Информационная революция, порожденная возникновением высоких и, прежде всего, информационных технологий, оказалась переходом к принципиально новому цивилизационному состоянию – развитию глобальной культуры, а, следовательно, и к изменению содержания и статуса этнических, профессиональных, локальных, региональных культур.

Выход культурного процесса на глобальный уровень во многом обусловлен интенсивным взаимодействием локальных культур в результате развития мировых коммуникационных сетей и совершенствования аудиовизуальных средств. В определенной степени это положительный и плодотворный процесс, который способствует улучшению коммуникации между людьми, что помогает развитию новой глобальной культуры, основанной на технологии и взаимопонимании. С другой

стороны, глобальная технологическая культура ведет к стиранию культурного разнообразия, к унификации культур: она подобна устройству, которое пропускает целиком только те культуры, которые соответствуют ее требованиям; культуры, которые не соответствуют ее требованиям, трансформируются ею. Таким образом, глобальная технологическая культура представляет собой определенного рода фильтр локальных культур, который зачастую отсеивает самобытное и прогрессивное в локальной культуре, нивелируя ее до определенного уровня. Этот уровень задается потребностями и интересами "усредненного индивида" сегодняшней цивилизации.

С возникновением глобальных систем коммуникации и с ростом доступности таких систем происходит усиление влияния информационной революции на составные культуры:

- 1) индивидуальное сознание человека, которое приводит к росту интеллектуальной и поведенческой автономии;
- 2) традиционную культуру;
- 3) процесс взаимопроникновения и смешивания культур;
- 4) урбанистическую культуру.

В предлагаемой статье мы остановимся лишь на некоторых аспектах: рассмотрим влияние информационной революции на традиционную культуру и на другие национальные культуры.

Мощное развитие информационно-телекоммуникационных технологий заставило исследователей обратить особое внимание на процессы взаимного проникновения локальных и региональных культур и на взаимодействие между этнической и глобальной культурами. Эти процессы выражаются, в частности, в сопротивлении статической части (ядра) локальной культуры той динамической трансформации, которая происходит под влиянием глобализации культуры современного общества.

В Удмуртии, начиная с 1991 г., активно создаются различные объединения, поддерживающие ту или иную культуру проживающих на территории Удмуртии этносов.

К настоящему моменту таких объединений свыше двадцати. Они делятся на две группы:

- 1) объединения автохтонного населения (Ассоциация "Удмурт кенеш", Общество удмуртской культуры "Дэмен", Удмуртская молодежная организация "Шунды", Общество бесермянского народа и т.д.);
- 2) организации других народов, проживающих на территории Удмуртии, – организации, решающие сугубо национальные, межнациональные и интернациональные проблемы [7], (Татарский общественный

центр Удмуртии, Общество русской культуры, удмуртское отделение Международной славянской академии наук, образования, искусств и культуры, Чувашский культурный общественный центр, армянскую социально-культурную общину "Урарту", Общество еврейской культуры Удмуртской Республики, Общество немецкой культуры и др.).

Целью деятельности национальных объединений, связанной с возрождением национальных традиций и обычаев, является привитие членам навыков идентифицирования себя со своим этносом и интегрирования в другие этнические общества. Последнее направлено не на противопоставление одного этноса другому, а на развитие признания, уважения к другим этническим обществам.

Информационная революция актуализирует этничность, которая изначально способствует удовлетворению органично присущей человеку потребности в определенной психологической устойчивости и определенности. Полагаем, что актуализация этничности – это своего рода защитная реакция психики на унифицированность и нестабильность.

Так, начиная с 90-х гг. XX в. все больше внимания на государственном уровне стало уделяться сохранению национальных обычаев и национальных языков. В 1994 г. Постановлением Совета министров Удмуртской Республики была утверждена программа по сохранению и развитию удмуртского языка. Создание подобной программы – реакция государственных структур на негативную тенденцию последних лет к уменьшению числа удмуртов, владеющих родным языком (в 1979 г. – 99,1%; 1989 г. – 69,1%) [5. С. 3], к существенному падению интереса к национальной принадлежности (у студентов-удмуртов за 1989 - 1997 гг. – почти втрое) [6. С. 36].

Анализ влияния информационной революции на культуру был бы не полон без рассмотрения одной из причин развития информационного рынка – процесса урбанизации.

Пристальное внимание ученых к явлению урбанизации подчеркивает весомость его воздействия на современную цивилизацию: Всемирная организация здравоохранения, организовав два года назад в японском городе Кобе Международный научный центр по развитию, к числу основных научных направлений его деятельности отнесла проблемы урбанизации и исследование современной ситуации в крупнейших городах мира.

Урбанизация – (лат. *urbanus* – городской) – процесс роста доли городского населения, повышения роли городов и распространения городского образа жизни. Как известно, урбанизация представляет сложное комплексное явление, измерить которое с помощью одного показа-

теля практически невозможно. Она влечет за собой качественные изменения всех материальных, социокультурных основ жизни общества, его производительных сил, радикальное изменение качества жизни, образа жизни и менталитета народа.

Для России в целом доля городского населения за последние сорок лет выросла весьма существенно – с 52,4% до 73,1%. Особенностью этого процесса в России является многонациональность при доминировании восточнославянского менталитета, синтеза культур, своеобразия восприятия мира, в которых присутствуют традиционные, во многом патриархальные ценности, национальная и религиозная толерантность

В основном урбанизация рассматривается учеными и общественным мнением как позитивная тенденция развития мира, как некий объективный процесс, связанный с обеспечением для большего числа жителей планеты более удобных и комфортабельных условий жизни, способствующих лучшему развитию способностей, большей защищенности и витальности.

Однако наряду с положительными сторонами урбанизации существуют и отрицательные. Можно долго перечислять те негативные факторы, которые сегодня связывают с неконтролируемой урбанизацией. Это и загрязнение окружающей среды, и перенаселенность с сопутствующими ей "кварталами бедных" в городах.

Распространение городского образа жизни привело к тому, что произошла технологизация творческой работы. Можно выделить следующие моменты индустриализации культуры: книги, звукозаписи, радио, телевидение, кино, новая аудио- и видео продукция, фотография, живопись, реклама. Все эти направления обладают огромным культурогенным потенциалом.

Правительство Удмуртской Республики в сентябре 1994 г. приняло программу создания собственных республиканских телерадиовещательных сетей. Первые шаги в её реализации: установлены и работают передатчики на дециметровом телеканале, в ноябре 1996 г. открыт "УКВ канал" – радиоканал, работающий в стереоварианте, что позволяет увеличить диапазон вещания [8. С. 142].

С отменой цензуры (Закон РФ от 27 декабря 1991 г. "О средствах массовой информации") начинается новый период в истории периодической печати. В 1992 г. в Региональном управлении Госкомитета по печати Российской Федерации в Удмуртии зарегистрировано 71 издание, к началу 1997 г. – свыше 170. Такой рост за 5 лет произошёл в основном за счёт независимых газет. Издаются 3 газеты, учредителями которых являются Госсовет и Правительство Удмуртской Республики:

"Удмуртская правда", "Известия Удмуртской Республики", "Удмурт дунне", "Зечбур!", "Янарыш" (на татарском языке). Выходит межрайонная газета "Иднакар" на удмуртском языке. В каждом сельском районе издаётся своя газета, учредители – Советы депутатов и администрации. Издаются и негосударственные газеты ("АиФ Удмуртии", "Неделя Удмуртии", "Панорама"), газеты государственных партий, общественных организаций ("Трибуна" – издание удмуртского отделения КПРФ, "Русская газета в Удмуртии" – ежемесячная газета Общества русской культуры Удмуртской Республики) и др. Выпускаются журналы: ежемесячный общественно-политический и литературно-художественный журнал "Кенеш" ("Совет", с 1926 г.), детский иллюстрированный журнал "Кизили" ("Звёздочка", с 1986 г.). В 90-е гг. родились журналы "Инвожо" ("Радуга"), "Вордскем кыл" ("Родной язык"), "Луч" [8. С. 142].

Развитие индустрии культуры свидетельствует о том, что происходит превращение культуры в коммерцию, а если это индустрия, то она производит массовую продукцию.

Увеличение влияния среднего класса приводит к развитию псевдоиндивидуальности. Индустриальный тип производства приводит к появлению следующих черт культурного продукта: сериализация, стандартизация, разделение труда. В повседневной жизни людей все больше места занимает массовая культура, которая тесно связана с новыми техническими открытиями, работающими на "массовость", предлагаются новые технологии, рассчитанные на большие аудитории. Развитие электронной техники способствует возникновению новых видов искусства, что в свою очередь вовлекает огромные массы народа в непосредственное общение с разнообразными культурными феноменами.

В связи со все возрастающей "массовизацией" и "американизацией" культуры интерес к национальной культуре в контексте современных условий можно рассматривать не только как протест против поглощения национальной культуры индустрией, но и как возможность переосмысления истории и культуры прошлого, избавление от различного рода заблуждений и стереотипов.

Культура выступает детерминирующим фактором национальной интеграции, онтологической базой сглаживания конфликтов и противоречий, возникающих в ходе развития общности. Этническая культура выражается в индивидуальном, своеобразном сочетании различных элементов культуры, являющимися универсальными, общими для всех или ряда этносов в их специфической, этнической выраженности.

В национальной культуре особым образом преломляются политические, социально-экономические и общекультурные реалии окружаю-

щего мира. Современная память ориентирована на сохранение эксцессов (происшествий, невероятных событий). С этим связан интерес к причинно-следственным связям, которыми мы соединяем события. Культура тесно связана с сознанием народа, сознание определяет язык. Ментальные представления народа шлифуются в течение веков и тысячелетий, превращаясь в коллективный опыт, и откладываться они могут лишь в том, что так же непрерывно и долговечно, как и этническая история, – в языке.

С развитием общества в экономическом, социальном и культурном плане язык и особенно его лексика непрерывно подвергаются изменениям. Меняются речевые обороты, меняется значение слов, язык в меньшей степени является, в отличие от предыдущих времен, показателем социальной группы, он унифицировался, стал более грубым и откровенным – "народным", массовым. Однако в связи с распространением информационной революции значение языка возрастает. Индустриальное общество при отборе пригодного и непригодного в культуре пользуется следующим критерием – технологизированностью информации.

Современные культурные процессы в значительной мере поменяли ситуацию. С возникновением глобальных систем коммуникации и с ростом доступности таких систем происходит изменение этнокультур, а с увеличением влияния процессов урбанизации взаимопроникновение и смешивание культур усиливается. Формируется усредненное (глобальное) человеческое сознание, упрощается язык, и, как результат, меняется ментальность.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Арутюнов С.А. Процессы и закономерности вхождения инноваций в культуру этноса // Советская этнография. 1982. № 1. С. 14-25.
2. Багдаксарова А.Б. Социально-философские аспекты анализа формирования этнонационального сознания и самосознания: Автореф. дис. ... канд. наук. Ставрополь, 1997. 24 с.
3. Виноградов В.А. Информация и глобальные проблемы современности // Вопросы философии. 1983. № 12. С. 95-106.
4. Денисова Г.С. Этнический фактор в политической жизни России 90-х годов. Ростов н/Д, 1996. 224 с.
5. Зеленина Т.И. Опосредованные заимствования в удмуртском языке: Французский пласт. СПб.: Филол. ф-т С.-Петербург. ун-та, 2002. 204 с.
6. Клейн Д.Г. Динамика этнокультурных ценностей студентов вузов Удмуртии // Вест. Удм. ун-та. Этнос: вопросы психологии и культуры. 1999. № 4. С. 31-38.

7. Россия на рубеже XXI века: оглядываясь на век минувший. М.: Наука, 2000. 343 с.

8. Удмуртская Республика: Энциклопедия. Ижевск: Удмуртия, 2000. 800 с.

Л.В. Сюткина

ОСОБЕННОСТИ И УСЛОВИЯ ПРОЯВЛЕНИЯ ЭМПАТИИ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО И МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Востребованность обществом интеллектуально развитой личности привела к тому, что развитию эмоциональной сферы ребёнка стало уделяться недостаточно внимания. Проводя много времени у телевизоров, компьютеров, дети стали меньше общаться со сверстниками и взрослыми. Нарушения в общении, конфликтность и обособленность являются признаками слабой адаптивности ребёнка к окружающему миру, причинами серьёзных эмоционально-личностных проблем в будущем. Современные дети стали менее отзывчивы и к чувствам других. *Л.С. Выготский* указывал, что только согласованное функционирование эмоционального и интеллектуального, их единство может обеспечить успешное выполнение любых форм деятельности [1].

В этих условиях особую важность приобретает проблема эмпатии. Изучение данного феномена имеет большое теоретическое и практическое значение, т.к. разработка проблемы эмпатии важна для развития теории личности и межличностных отношений, а без знания её механизмов вообще невозможно понять сущность человека как общественного существа. Прикладная роль исследований эмпатии еще более значительна. В практической деятельности людей характер их взаимоотношений имеет решающее значение [7. С. 92].

Выступая в качестве объекта познания и действия, человек отражается в сознании людей и определяет их поведение, лишь преломляясь через их внутренний мир, сложившийся строй мыслей и отношений. Восприятие и понимание человека, формируемое у дошкольника и у школьника, отличается от восприятия и понимания этого же взрослым [4. С. 56]. Соответственно так же будут отличны проявления эмпатии у детей и у взрослых.

Под *эмпатией* будем понимать *способность человека эмоционально отзываться на переживания другого, будь то человек, животное или другой антропоморфизированный предмет*. Особыми формами эмпатии является сопереживание и сочувствие (со-радость, сострадание). Под *сопереживанием* рассматривается переживание индивидуумом тех

же чувств, что испытывает другой, но обращено это переживание на себя. *Сочувствие* проявляется в том случае, когда индивидуум переживает неблагополучие (благополучие) другого, как таковое, безотносительно к собственному благополучию. Предметом сопереживания является сам индивидуум, предметом сочувствия – другой человек.

Изучению проявления эмпатии у детей положил начало *В. Штерн*. Проблема эмпатии рассматривается в связи с формированием личности ребёнка, развитием форм поведения, социальной адаптацией. Учёных интересовала реакция детей на неблагополучие окружающих. *А. Валлона* привлекает эта проблема в аспекте развития эмоциональной сферы ребёнка, он намечает эволюцию эмоциональной отзывчивости ребёнка на чувства взрослых и детей. Он также отмечает, что ребёнок на первых этапах связан с миром через аффективную сферу и его эмоциональные контакты устанавливаются по типу эмоционального заражения. По мере своего психического развития ребёнок переходит от низших форм эмоционального реагирования к высшим нравственным формам отзывчивости. Анализу эмпатии у детей посвятила свою монографию *Л.Б. Мерфи*. Она определяет *эмпатию* как способность к эмоциональной отзывчивости на благополучие другого, стремление облегчить или разделить его состояние. Проявление эмпатии зависит от степени близости с объектом, частоты общения с ним, интенсивности стимула, вызывающего эмпатию, предшествующего опыта эмпатии. Её развитие связано с возрастным изменением таких индивидуальных свойств, как темперамент, сила эмоциональной возбудимости и определяется, кроме того, влиянием социальных групп, в которые попадает ребёнок.

Х.Л. Рош и *Е.С. Бордин* считают эмпатию одним из важных источников развития личности ребёнка. Сочувствие и альтруистическое поведение свойственны детям, родители которых разъясняли им нравственные нормы, а не прививали их строгими мерами.

И. Аронфрид и *В. Паскаль* используют эмпатическое взаимодействие ребёнка и взрослого как способ научения ребёнка альтруистическому поведению [3. С. 154-155].

Эмпатийные тенденции имеются у каждого человека, но их развитие определяется условиями, в которых воспитывается или воспитывался человек. Исследования, проводимые *И.М. Юсуповым*, показали, что обострённое сопереживание зависит от социально-демографических факторов воспитания: от числа содержательных коммуникативных связей человека в семье и от культурных традиций того региона, в котором вырос человек; *наиболее эмпатичны те дети, которые посещали дет-*

ские сады с хорошо поставленным воспитательным процессом, или дети, выросшие в семье с культурным наследием [11. С. 63].

Исследования И.М. Юсупова показали также, что развитость эмпатии зависит не столько от широты круга взаимодействия человека с другими людьми, сколько от субъективной значимости этих лиц для личности. Иначе говоря, зависит от числа лиц, которые ему по-настоящему дороги, у одних этот круг ограничивается семьёй, у других он расширен до друзей детства, у третьих включает товарищей по учёбе, работе, службе, увлечениям. Ограниченность круга лиц, которым склонен сопереживать человек, не просто блокирует эмоциональную чувствительность: в отдельных случаях она может перерасти в жестокость [11. С. 65].

Упущения в воспитании эмоциональной сферы приводят к неумению чувствовать чужую боль как свою, чужие горести и радости как свои. В крайних формах рождается бесчеловечность в отношениях.

То же грозит и заласканному ребёнку, чьи желания немедленно исполняются. Он будет не в состоянии научиться сопереживать. Как правило, чуткость в невербальном общении растёт с возрастом [11. С. 32].

На протяжении всего детства ведущая роль в социогенезе личности принадлежит взрослому, влияние которого дополняется общением со сверстниками. Общение со сверстниками служит своеобразным "испытательным полигоном" для ребёнка, где он "практикуется" в действиях в соответствии с усвоенными социальными нормами. Наблюдая естественные формы проявления чувств ребенка, мы видим, что взаимоотношения с другими людьми – важнейший, но, конечно, не единственный источник его чувств. Радость, нежность, сочувствие, удивление, гнев и другие переживания могут возникать у него по отношению к животным, растениям, игрушкам, предметам и явлениям природы.

В семилетнем возрасте мы имеем дело с началом возникновения такой структуры переживаний, когда ребёнок начинает понимать, что значит "я радуюсь", "я огорчён", "я сердит", "я добрый", "я злой" и т.д. У ребёнка возникает осмысленная *ориентировка в собственных переживаниях*. Точно так, как трёхлетний малыш осмысливает свои отношения с другими людьми, семилетка осмысливает сам факт своих переживаний [2. С. 379]. *Переживание* надо понимать как внутреннее отношение ребёнка к тому или иному моменту действительности. Всякое переживание есть всегда переживание чего-нибудь [2. С. 382].

Л.С. Выготский высказывает такую мысль, что за всяким переживанием стоит реальное динамическое воздействие среды в отношении к ребёнку. С этой точки зрения сутью каждого кризиса является пере-

стройка внутренних переживаний. При переходе от возраста к возрасту меняется среда и меняется отношение ребёнка к среде. Иное начинает интересоваться ребёнка, у него возникает потребность в иной деятельности. Начинает перестраиваться сознание, если сознание понимать как отношение ребёнка к среде [2. С. 385]. Уместно процитировать *Л.С. Выготского*: "Существенное отличие среды ребёнка от среды животного заключается в том, что человеческая среда есть среда социальная, в том, что ребёнок есть часть живой среды, что среда никогда не является для ребёнка внешней. Если ребёнок существо социальное и его среда есть социальная среда, то отсюда следует вывод, что сам ребёнок есть часть этой социальной среды" [2. С. 381].

В полиэтнических регионах ребёнок становится частью многоязычной среды: развивается, воспитывается и обучается среди людей, говорящих на разных языках и являющихся представителями различных этнокультур. С этой точки зрения, один из основных путей раннего языкового образования проходит через развитие у детей дошкольного и младшего школьного возраста умения слушать, понимать, принимать и чувствовать говорящего на иностранном языке. Развитие самовосприятия (воспринимаю самого себя и проживаю в этом образе) и развитие межличностного восприятия: "вхождение" и "вчувствование" в состояния других (развитие эмпатии) позволяют в данном случае говорить о "мягком" вхождении детей в процесс межличностного и межкультурного общения [9].

Если социальную среду условно понимать как совокупность человеческих отношений, то совершенно понятна пластичность среды, которая делает её едва ли не самым гибким средством воспитания [1. С. 57].

Новые грани чувств ребёнка младшего школьного возраста развиваются, прежде всего, внутри учебной деятельности и по поводу учебной деятельности. Конечно, все те чувства, которые появились у него в дошкольном возрасте, продолжают углубляться в повседневных отношениях с близкими взрослыми. Однако социальное пространство расширяется – ребёнок идет в школу и постоянно общается с учителем и одноклассниками по "законам чётко формулируемых правил".

Сопереживание как очень значимое социальное качество может получить своё особое развитие через подражание поведению учителя с детьми по поводу их неуспеха и успеха. Если в подобных ситуациях мало сопереживающих и сорадающихся, то это совсем не значит, что ребёнок не способен к сопереживанию из-за своего эгоизма. Он просто не обучен сопереживанию в новых для него условиях [6. С. 320-322].

Сопереживанию ребёнок учится через механизм *подражания* – следование какому-либо образу. Подражание осуществляется через копирование поведения и чувств, при этом действия, поступок, мимика, пантомимика воспроизводятся на основе физиологических и психологических механизмов. Таким образом, сопереживанию ребёнок учится через подражание поступкам, сопутствующих переживанию. Общаясь с близкими взрослыми людьми, а затем и с людьми из более широкого окружения, дети учатся дифференцировать оттенки экспрессивного поведения и по ним "читать" переживаемое человеком состояние. Об этом свидетельствуют проявления детьми сочувствия, страха, радости и иных переживаний в соответствии с экспрессивной картиной поведения близкого человека [6. С. 79].

В деятельности подражания школьника для нас существенно то, что на смену копированию внешнего поведения старших и сверстников приходит подражание их внутренним качествам, их чертам характера [5. С. 81].

Позитивными качествами социального развития является расположение к другим людям (взрослым и детям), которое в непосредственном общении выражается во внутреннем чувстве доверия к ним и проявляется в развивающейся способности к сопереживанию. Развитая способность к сопереживанию включает в себя весь диапазон этого состояния:

- 1) *сострадание* (жалость, возбуждаемая несчастьем другого человека);
- 2) *сочувствие* (отзывчивое, участливое отношение к переживаниям, несчастьем другого);
- 3) *со-радость* (переживание чувства удовлетворения радостью и успехом другого).

Развитию способности к сопереживанию следует уделять особое внимание. Способность к сопереживанию – это показатель духовности, интеллектуальности человека. Сопереживание открывает рефлексивные способности человека проникать своими чувствами и умом в состояния другого, предвидеть возможное его поведение, оказывать моральную и реальную поддержку.

К юношескому возрасту каждый человек располагает собственным репертуаром ролей, ситуаций и возможных позиций потенциальных участников межличностного взаимодействия. Репертуар тем шире, чем богаче социальный и эмоциональный опыт личности. Склонность к сопереживанию развивается в соответствии с набором социальных ролей, известных индивиду [11. С. 64].

Таким образом, условиями развития эмпатии у детей являются:

1) наличие эмоциональной близости со значимым для ребёнка взрослым;

2) умение дифференцировать оттенки экспрессивного поведения близкого человека;

3) подражание внутренним качествам, чертам характера старших и сверстников.

Умело организованная система отношений в семье, детском саду, в начальной школе способствует развитию способности к идентификации, которая в свою очередь, помогает формированию способности к сопереживанию и активному нравственному отношению к людям. А сопереживание через сострадание, сочувствие, со-радость, помогает детям 7-10 лет проникать своими чувствами, умом в состояния другого. Всё это помогает им не только ориентироваться в сложном мире человеческих взаимоотношений, но и являться активными участниками межличностного взаимодействия.

На сегодня проблема изучения эмпатии в психологической науке сохраняется и, более того, сохраняется важность разработки проблемы эмпатии, как в теоретическом, так и в практическом плане. Несмотря на обширные исследования, ещё не существует ни общепринятой теории, ни единого понимания проблемы. Разнообразие точек зрения свидетельствует о теоретической неразработанности понятия эмпатии, а также о трудностях экспериментального её изучения как психологического явления. В заключение необходимо отметить, что проблема эмпатии, включающая аспекты эмоциональных состояний, мотивации, поведения, несомненно, является одной из наиболее перспективных проблем современной психологии.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Выготский Л.С. Педагогическая психология. М.: Педагогика-Пресс, 1999. 536 с.
2. Выготский Л.С. Собрание сочинений: в 6-ти т. Т. 4. Детская психология / Под ред. Д.Б. Эльконина. М.: Педагогика, 1984. 432 с.
3. Гаврилова Т.Н. Понятие эмпатии в зарубежной психологии // Вопросы психологии. 1975. № 2.
4. Лабунская В.А., Менджерицкая Ю.А., Бреус Е.Д. Психология затруднённого общения. М.: АCADEMIA, 2001. 288 с.
5. Леонтьев А.А. Психология общения. М.: Смысл, 1997. 365 с.
6. Мухина В.С. Возрастная психология. М.: АCADEMIA, 1997. 432 с.
7. Обозов Н.Н. О трёхкомпонентной структуре межличностного взаимодействия // Психология межличностного познания / Под ред. А.А. Бодалёва. М.: Педагогика, 1981. 223 с.

8. Попова Л.В., Дьяконов Г.В. Идентификация как механизм общения и развития личности. М.: Моск. гос. пед. ин-т им. В.И. Ленина, 1988. 31 с.
9. Утехина А.Н. Иностранный язык в дошкольном возрасте. Ижевск: Изд. дом. "Удм. ун-т", 2000. 247 с.
10. Юркова Е.П. Эмпатия как предмет исследования (к постановке проблемы) // Профессионализм общения: Тез. докл. республ. науч.-практ. конф. 26 марта 1993 г. Ижевск, 1993. 126 с.
11. Юсупов И.М. Психология взаимопонимания. Казань: Татар. кн. изд-во, 1991. 192 с.

И.М. Таланова

К ВОПРОСУ О ПРЕПОДАВАНИИ ПРАКТИКУМА ПО КУЛЬТУРЕ РЕЧЕВОГО ОБЩЕНИЯ БУДУЩИМ ПЕРЕВОДЧИКАМ

(на материале работы со студентами второго курса)

В последние годы стремительно возрос интерес к изучению иностранных языков. В связи с этим преподаватели должны очень четко осознавать цели обучения языку и применять соответствующую методику его преподавания, т.к. нецелесообразно одинаково обучать будущих профессионалов-филологов, преподавателей и переводчиков. Неслучайно Государственный Образовательный Стандарт высшего профессионального образования по направлению "Лингвистика и межкультурная коммуникация" (квалификация: лингвист, переводчик) уже со второго курса включает дисциплину "Практикум по культуре речевого общения", а не просто "Иностранный язык". Специфика переводческой деятельности состоит в том, что "переводчик выполняет важнейшую социальную функцию посредника между разноязычными и разнокультурными социальными общностями" [5. С. 64].

Он должен знать иностранный язык *функционально*, использовать его в разных сферах реального общения. Совершенно справедливо С.Г. Тер-Минасова отмечает, что работа переводчика "заключается в общении, контакте, способности понять и передать информацию" [3. С. 27-28].

Для осуществления такой деятельности необходима и специальная подготовка. "Практикум по культуре речевого общения" предполагает изучение национально-культурной специфики лексического, семантического, грамматического, прагматического и дискурсивного аспектов устной и письменной речи, как подготовленной, так и неподготовленной. Он включает изучение официальной и неофициальной речи, функционально-стилевых разновидностей текстов.

Для уяснения вопроса о том, как нужно обучать культуре речевого общения необходимо, прежде всего, понять, что называется культурой

речевого общения. Культура речи является основной частью общей культуры человека. Под культурой речи понимается умение точно, выразительно передать свои мысли. Она подразумевает отбор, поиск, сознательное использование в процессе общения языковых средств, необходимых для конкретной коммуникативной ситуации. Таким образом, культура речевого общения – это совокупность знаний, умений и навыков, обеспечивающих целенаправленное взаимодействие людей на основе адекватного выбора и использования средств общения. Высокая культура речи означает не только ее правильность, но и умение выбрать наиболее эффективные, наиболее уместные для данной ситуации языковые средства [1].

Культура речи предполагает знание норм языка, его выразительных средств. Норма в языке – это наиболее распространенные языковые варианты, наилучшим образом выполняющие свою функцию и закрепившиеся в речевой практике. Норма – категория историческая, ее основа – стабильность, устойчивость. Но в то же время норма подвержена изменениям, это вытекает из природы языка как явления социального, находящегося в постоянном развитии вместе с обществом. Известная подвижность языковой нормы обуславливает вариантность выражения одного и того же явления [4].

К будущим переводчикам предъявляются высокие требования. Их речь должна быть не только правильной в грамматическом, лексическом и орфоэпическом отношениях, она должна строиться по правилам речевого этикета, с соблюдением норм изучаемого языка. Помочь студентам овладеть этими нормами и призвана дисциплина "Практикум по культуре речевого общения", которая рассматривает речевые взаимодействия в самых разных ситуациях. Многие языковеды подчеркивают в настоящее время, что для того, чтобы научить иностранному языку как средству общения, нужно создавать обстановку реального общения, наладить связь преподавания иностранного языка с жизнью, активно использовать иностранный язык в живых естественных ситуациях [2. С. 125-127].

Наш небольшой опыт работы со студентами переводческого отделения второго курса уже позволяет сделать некоторые выводы. Обучение на втором курсе проводится по учебнику *Matters, Intermediate level* (издательство Longman). Однако этот учебник служит скорее тематическим путеводителем по курсу культуры речевого общения, а не основным средством обучения. Темы, изучаемые на втором курсе – *Homes, Signs and Predictions, Houses of the Future, Hotels and Restaurants, Money, Food and Health* и т.д. – представляют хорошую базу для развития навы-

ков культуры речевого общения. Конечно, задача обучения лингвистов-переводчиков требует разработки новых учебно-методических материалов, привлечения свежей культурологической информации, в частности, информации из сети Интернет. В качестве источников получения необходимых материалов мы используем следующие ресурсы:

<http://www.focusenglish.com/dialogues/conversation.html> – Everyday English in Conversation; <http://www.englishskills.com/> – American English: What to do or say in real life situations and how to say it;

<http://www.webenglishteacher.com/> – Professional Resources for English Language Teachers.

"Практикум по культуре речевого общения" на втором курсе является многоплановой учебной дисциплиной. Предметом обучения выступают все языковые уровни: фонологический, грамматический, лексический, стилистический. Тексты изучаются с точки зрения их порождения и восприятия участниками коммуникативной ситуации, т.е. в динамике, а не в статике. Обучаемые должны четко себе представлять какие языковые единицы могут быть использованы коммуникантами в определенных речевых ситуациях, т.е. знать социокультурный контекст их применения. Как известно, на выбор языковых средств и способов выражения мысли влияет место и время общения, социальный статус и социальные роли говорящих, их фоновые знания и т.д. Смещение акцентов обучения на социокультурный компонент при подготовке переводчиков означает признание необходимости формирования у студентов умения строить речевое поведение в соответствии с поведением партнера по общению, его индивидуальными личностными особенностями, коммуникативными задачами в целом. По всем изучаемым темам составляются коммуникативные задания, всегда оговариваются условия общения: характеристики его участников, их социальный статус (национальность, возраст, пол, социальное положение), их социальные роли (начальник / подчиненный, специалист / клиент и т.д.), коммуникативная обстановка (официальная, непринужденная и т.п.).

Рассмотрим некоторые приемы используемой нами коммуникативно-ориентированной методики преподавания языка на примере заданий по теме *Hotels and Restaurants: Is the service good enough?* Студентам предлагается разыграть ситуации 1) выбора отеля, 2) бронирования номера в гостинице (по телефону), 3) регистрации в отеле, 4) заказа обеда в ресторане. Предстоящее речевое общение заранее готовится на всех уровнях: фонологическом, лексическом, грамматическом. Идет тренировка интонационных контуров фраз, выражающих просьбу, предложение, благодарность, недовольство, отказ и т.п. Например: *Could you tell*

me how much a double room will cost? – I don't suppose you could book me another room at the same time, could you?

Студенты должны понять, что использование неверной интонационной модели может привести к серьезным коммуникативным последствиям. Известно, что носители языка гораздо снисходительнее относятся к грамматическим ошибкам, нежели к ошибкам интонационного плана. Коммуникация будет значительно затруднена в случае использования неправильной интонации. Для отработки интонации в различных ситуациях предлагаются следующие задания: The following dialogues take place between hotel guests and member of staff. Your intonation can make any of the given requests sound either polite (Glide Up, High Dive) or impolite (Glide Down). Read the dialogues and show your attitude by your intonation:

- A: Would you mind sending diet coke and chips to my room at 4 a.m., please?

B: I'll try, sir, but on Wednesday the kitchen staff leave at midnight.

- A: Could I have some ice, please?

B: Yes, of course. I'll send some up at once.

Важно также объяснить студентам, что вежливые формы просьб, типа: Would you be so kind...? I'm terribly sorry, but would you mind...? часто используются носителями языка в шутку или даже саркастически. Это очень специфический культурный момент, который должен осознаваться студентами. Использование таких нарочито вежливых форм в неподходящей ситуации может быть неверно истолковано, вызвать непонимание, смех и даже обиду. Приведем ещё одно задание, направленное на тренировку интонации в просьбах и предложениях:

What requests would you make in the following situations? Use requests that would sound polite / impolite / sarcastic / funny in each situation.

- You ask a middle-aged hotel porter the way to your room / to the hotel fitness center / to the lift.

- You ask for the bill in a small café.

- You ask an off-hand bell-boy to help you with your luggage.

Преподавателю культуры речевого общения приходится уделять большое внимание тому, какие лексические единицы и грамматические структуры предпочтительнее использовать с учетом социального фактора и этического аспекта коммуникации. В процессе работы над лексикой по теме Hotels and Restaurants мы не ограничиваемся перечислением типов отелей и ресторанов и заучиванием наизусть диалогов "At the restaurant", "At a hotel", "Hotel Reservations". Студенты изучают особенности речи американцев и британцев, представителей разных социальных

групп. Для иллюстрации разных типов речи широко используются видеоматериалы. Так, хорошей иллюстрацией к теме "Hotels and Restaurants" служат кадры фильма "Pretty woman", в которых герои демонстрируют различные типы речевого поведения (в частности в отеле и в ресторане). Студенты знакомятся с такими видами отклонений от нормативной речи, как просторечие, жаргон, высокопарный стиль. Например, если в отеле типа 'Bed&Breakfast' в ответ на просьбу горничной не мусорить в комнате ответить: Please, don't bully me или же I repudiate your petulant expostulations, то в каждом случае реакция будет различной. Первый ответ может послужить даже причиной скандала, а второй вызовет смех. Интересна в плане речевого тренинга ситуация заказа еды в номер. В некоторых ситуациях будет уместным использование таких форм, как: I wonder if you'd mind...? Do you think you could possibly...?, а в других ситуациях достаточно будет сказать: Can you...? How about...? Would you ...? Так по телефону лучше сказать: Room service. Please, send up a bottle of Crystal champagne and a bowl of strawberries. Thank you. А при непосредственном общении со служащим отеля лучше использовать фразу: Would you mind sending up a bottle of champagne? Лучшим методом тренировки речевого поведения в различных коммуникативных ситуациях служит *ролевая игра*. По рассматриваемой теме мы предлагаем студентам следующие задания для разыгрывания ситуаций в парах или группах: а) You are in a traditional 'country-house' in the outskirts of London. You are a 'young lady' talking to a receptionist about rooms available for your one night stand. б) You are in the Ritz Hotel in London (modern international hotel). You are a businessman and his wife talking to the hotel manager about the hotel services. в) You are 3 American students in a "B&B" hotel in Scotland talking to a chambermaid, complaining about the service.

В ролевой игре особое внимание следует уделять тем факторам, которые делают общение приятным или напряженным, доставляющим удовольствие или создающим конфликтную ситуацию. Студентам нужно знать, что будет звучать фамильярно, а что напыщенно и претенциозно в каждой конкретной ситуации. На занятиях по практикуму речевого общения мы также включаем материал страноведческого характера с целью погружения в языковую среду и культуру англоязычных стран. Например, при работе по теме "Hotels and Restaurants" используются такие задания:

How do you attract the waiter's attention in Russia and in a foreign country (England, USA, France, Turkey, Spain and Japan)? What methods

would you use and what methods you definitely wouldn't use. Choose from the box below:

Whistle, tap your wine glass, hiss, click your fingers, clap your hands, catch his/her eyes, say 'Excuse me'

In restaurants in your country and in foreign countries how much money do you leave the waiter as a tip? Account for your choice.

a) Nothing b) 10 per cent of your bill c) 5 per cent of your bill d) just say 'Thank you. The food was delicious'

Итак, наш опыт преподавания культуры речевого общения свидетельствует о том, что акцент на коммуникативную направленность изучения иностранного языка будущими переводчиками совершенно оправдан. Именно они не имеют права допускать ошибки коммуникативного характера, т.к. являются посредниками не только межъязыковой, но и межкультурной коммуникации. Переводчикам особенно необходима социокультурная компетенция, знание моделей вербального и невербального поведения, лингвострановедческая информация, их речь должна отвечать самым высоким требованиям аутентичности. Наш собственный переводческий опыт свидетельствует о том, что практическая успешность и эмоциональная сторона общения во многом зависят не столько от уровня владения иностранным языком, сколько от уровня сформированности интеркультурной компетенции коммуникантов.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

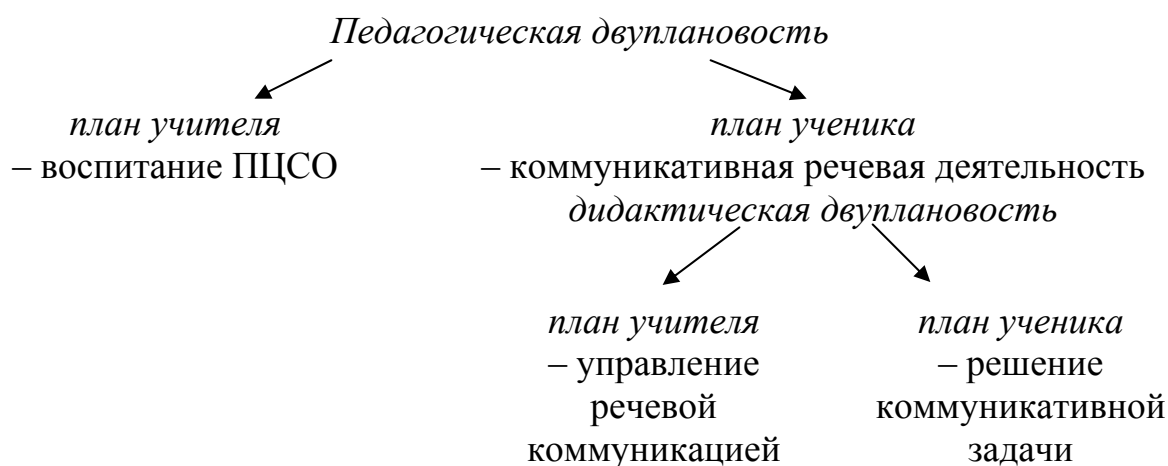
1. Абрамова Т.В. Национальная специфика культуры речевого общения в косвенных речевых актах // Теоретическая и прикладная лингвистика. Вып. 2. Язык и социальная среда. Воронеж, 2000. <http://tpl1999.narod.ru/WebTPL2000/CoverTPL2000.htm>
2. Рафикова Н.Н. О необходимости формирования социокультурной компетенции у студентов факультетов иностранных языков // Актуальные проблемы сопоставительного языкознания и межкультурные коммуникации.: Материалы науч. конф. Ч. 2. Уфа, 1999. С. 125-127.
3. Тер-Минасова С.Г. Язык и межкультурная коммуникация. Москва: Изд-во "СЛОВО/SLOVO", 2000. С. 27-28.
4. Трофименко В.П. Культура языковой коммуникации / Внешнеполитическая информация и современная дипломатия // <http://www.bpress.ru/free/smi/>
5. Халеева И.И. Подготовка переводчика как "вторичной языковой личности" // Тетради переводчика. Вып. 24. Москва: МГЛУ, 1999. С. 64.

И.С. Трифонова

ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ УСЛОВИЙ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ЦЕННОСТНОГО САМООТНОШЕНИЯ КАК СРЕДСТВА ВОСПИТАНИЯ ЦЕННОСТНОГО ОТНОШЕНИЯ К ДЕТЯМ У БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

На основании теоретического анализа психолого-педагогической литературы по проблеме исследования и результатов опытно-экспериментальной работы были выделены следующие психолого-педагогические условия формирования профессионально-ценностного самоотношения как средства воспитания ценностного отношения к детям у будущих учителей: личностно-ориентированное общение; групповое учебное взаимодействие; двуплановость в организации учебного процесса; учебная автономия; актуализация витагенного опыта обучаемых; создание ситуации успеха; вариативная творческая учебная деятельность; активизация когнитивного, эмотивного и поведенческого компонентов самосознания; актуализация основных психологических механизмов формирования самоотношения. Рассмотрим некоторые условия более подробно.

Двуплановость в организации учебного процесса. Мы разделяем точку зрения исследователей на двойственный характер процесса обучения, одной стороной которого является процесс преподавания, другой – учения. В организации обучения иностранному языку двуплановость (выделение плана учителя и плана ученика) являются необходимым условием обеспечения коммуникативной направленности процесса обучения. Первый план (план ученика) представляет собой личностно-ориентированное общение, второй план (план учителя) – организацию управления личностно-ориентированным общением и групповым взаимодействием в учебном процессе. В данном случае двуплановость имеет дидактическое значение, так как целью такого разделения урока на план учения и план преподавания является активизация речевой деятельности обучаемых. Кроме дидактической двуплановости мы также выделяем педагогическую двуплановость и рассматриваем ее как условие воспитания профессионально-ценностного самоотношения (ПЦСО) будущего учителя, при этом педагогическая двуплановость содержательно включает в себя дидактическую. В процессе обучения на основе педагогической двуплановости план учителя представляет собой организацию учебного взаимодействия, целью которого является формирование профессионально-ценностного самоотношения обучаемых, а участие в коммуникативной иноязычной речевой деятельности становится планом содержания (план ученика).



Коммуникативная ситуация как единица обучения иноязычному общению имеет с точки зрения двуплановости следующую структуру:

Структура коммуникативной ситуации

Этапы		План учителя	План ученика
I	Дидактический аспект	Формулировка коммуникативного задания (ориентирование учеников в ситуации речевого общения и стимулирование коммуникативного намерения)	Знакомство с ситуацией общения, осознание коммуникативного намерения
	Педагогический аспект	Приглашение учащихся к решению увлекательного, личностно-значимого коммуникативного задания, выражение уверенности в успешности его решения	Принятие коммуникативного задания как личностно-значимого
II	Дидактический аспект	Организация решения коммуникативной задачи (организация группового взаимодействия, фасилитация речевых затруднений обучаемых)	Участие в решении коммуникативной задачи
	Педагогический аспект	Обеспечение педагогической и психологической поддержки на исполнительском этапе	Участие в личностно-значимом общении
III	Дидактический аспект	Организация контроля решения коммуникативного задания (выбор форм контроля, управление)	Участие в обсуждении результатов деятельности

	Педагогический аспект	Выражение одобрения и поддержки, педагогическое обеспечение переживания успешности выполнения задания учениками)	Выражение взаимного одобрения и поддержки, переживание личной успешности и успешности членов группы
--	-----------------------	--	---

Разнообразие сюжетных линий (урок-путешествие, урок-подготовка к событию, урок-расследование, урок-решение проблемной ситуации) предполагает неограниченное жанровое разнообразие "педагогической пьесы" (жанры: фантастический, детективный, авантюрный, исторический). Кроме того, сюжетная линия может быть достаточно "прозаичной" (подготовка к празднику, обсуждение значимой проблемы, игра-соревнование). С целью создания группового контекста общения преподаватель конструирует сценарий занятия (цепь коммуникативных ситуаций, объединенных сюжетной сверхзадачей). Каждая коммуникативная ситуация связана по смыслу с предыдущей и готовит базу для последующей. Преподаватель, конструируя план ученика, создает мостики-переходы, связывающие одну коммуникативную ситуацию с другой.

Структура учебного общения на уроке иностранного языка

план учителя	план ученика
КС 1	КС 1'
КС 2	КС 2'
КС 3	КС 3'
...	...
КС n	КС n'

Автономия обучаемых. Автономное учение представляет собой "внутреннюю личную независимость студента, основанную на способности самостоятельно управлять процессом усвоения знаний и овладения навыками и умениями иноязычного общения" (Т.Ю. Тамбовкина). В отличие от традиционного накопления знаний этот тип учения основан на индивидуальном, практическом характере присвоения ИЯ "как средства отражения обучаемым картины мира и выражения собственных личностных смыслов" (И. Лабутова). Учебная автономия предполагает: подход к овладению ИЯ как к процессу добывания знаний; создание в ходе учебного процесса ситуаций, которые ставят учащихся перед необходимостью самостоятельного выбора содержания обучения и средств выражения; опору на педагогическое сотрудничество. Мы рассматриваем автономию обучаемого в двух аспектах: как автономию дидактическую и личностную. Дидактическая автономия предполагает

самостоятельность учащегося в добывании знаний, его познавательную активность и познавательный интерес. Личностная автономия развивается на основе дидактической и предполагает: на когнитивном уровне – представление о себе как о независимой, доверяющей себе личности; на аффективном уровне – переживание чувства доверия к себе; на поведенческом уровне – проявление независимости и самостоятельности в деятельности и общении.

План учителя. Деятельность учителя определяется установкой на самостоятельную учебную деятельность учеников: на самостоятельное добывание знаний, использование дополнительных источников учебной информации, творческий подход к выполнению заданий. Учитель поощряет и поддерживает любые пробы самостоятельного подхода, проявление инициативы, создает в ходе учебного процесса ситуации, которые ставят учащихся перед необходимостью самостоятельного выбора содержания обучения и средств выражения. Учитель предлагает коммуникативные ситуации по обучению всем видам речевой деятельности, требующие неоднозначного решения, активизирующие витагенный опыт учащихся, используя активные методы обучения, проблемные ситуации, организуя дискуссии, пресс-конференции.

План ученика. Ученик сравнивает результаты своей деятельности и общения с другими, ощущая поддержку проявлений самостоятельности, независимости, инициативы в учебной деятельности, общении и межличностном взаимодействии со стороны учителя, а затем и группы. У учащихся формируется независимость и самостоятельность в суждениях, в учебной деятельности; появляется интерес к мнению другого и уважение этого мнения в сочетании с осознанием уникальности своих взглядов, доверием к себе, переживанием собственной ценности и уникальности.

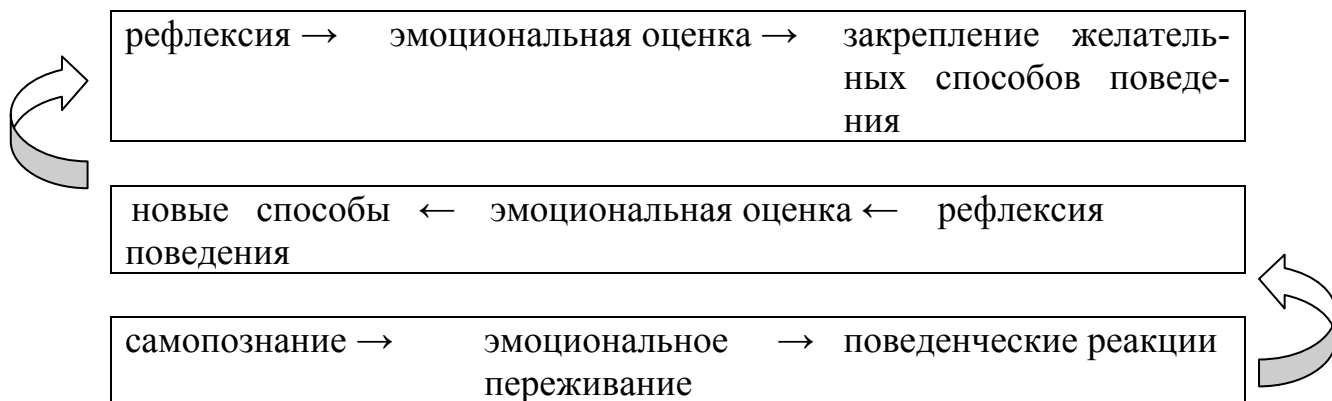
Активизация когнитивного, эмотивного и поведенческого компонентов самосознания личности. Реализация данного условия предполагает активизацию самопознания (когнитивный аспект), самооценивания (эмотивный аспект) и саморегуляцию деятельности (поведенческий аспект).

План учителя. Преподаватель активизирует самопознание обучаемых с помощью специальных технологических приемов (использование различных тестовых методик на иностранном языке, в том числе проективных), которые представляют собой очередную коммуникативную ситуацию урока и появление которых на занятии вписывается в коммуникативный контекст урока. Преподаватель актуализирует самоизучение с помощью ситуаций общения, направленных на самопрезентацию.

тацию, самораскрытие, самоанализ. Специальными приемами актуализации самопознания являются ситуации самооценивания на контрольном этапе выполнения коммуникативного задания и сочинения-размышления о себе. Кроме непосредственной, целенаправленной актуализации самопознания используются приемы опосредованной актуализации в различных ситуациях учебного взаимодействия. Мы рассматриваем самооценивание как механизм самоизучения и саморазвития, способствующий формированию профессионально-ценностного самоотношения личности обучаемых.

План ученика. Результаты самопознания эмоционально проживаются личностью, происходят изменения в структуре самосознания, результаты когнитивно-оценочной работы самосознания личности находят выражение в поведенческих реакциях и деятельности. Увеличение объема информации друг о друге и актуализация самораскрытия в процессе учебного взаимодействия способствует развитию рефлексии. Рефлексия становится более глубокой и содержательной. Критичность уступает место интересу, стремлению понять других и себя. Отношения в группе становятся теплыми и сердечными, возникает желание помочь друг другу, поддержать эмоционально. Содержание учебного взаимодействия позитивно эмоционально переживается учеником, актуализируя эмоционально-оценочную сферу самосознания. Результаты изменения чувственно-когнитивного опыта отражаются в поведении. Ученики апробируют и закрепляют новые способы поведения на основе изменившейся Я-концепции. Таким образом, на учебном занятии ученик вовлечен в ситуации управляемого учебного общения (поведенческий аспект), которые в данный момент личностно и эмоционально значимы (эмотивный аспект) и актуализируют самопознание личности (когнитивный аспект).

Схема, отражающая процесс актуализации самосознания личности



Актуализация основных психологических механизмов формирования самооотношения. К основным факторам формирования самооотношения личности относятся: актуальный успех личности, внешние оценки, сравнение себя с другими.

План учителя. Преподаватель целенаправленно активизирует указанные факторы формирования ценностного отношения к себе в отношении каждого ученика так, чтобы они стимулировали позитивные эмоционально-оценочные сферы самосознания личности. Актуализация учителем факторов формирования самооотношения личности ученика представляет собой планомерный управляемый процесс, в котором учитель:

- изучает личность ученика, его отношение к себе, статусную позицию в коллективе учеников, особенности межличностных взаимоотношений;

- проектирует учебные ситуации, позволяющие личности пережить успешность своей деятельности и межличностного взаимодействия;

- конструирует ситуации успеха ученика, прогнозирует необходимые внешние оценки;

- организует ситуацию актуального успеха ученика, управляет внешним оцениванием, корректирует оценки и управляет созданием атмосферы психологической безопасности, открытости, что обеспечивает благоприятную для личности ситуацию сравнения себя с другими.

План ученика. Ученик переживает успешность своей деятельности и общения, получает положительное эмоциональное подкрепление со стороны учителя и членов учебной группы, подтверждение собственной ценности. У него снижается чувство тревожности. Сравнивая свои успехи и достижения с другими, ученик убеждается в их значительности. Личность переживает чувство собственной значимости, удовлетворенности собой.

Таким образом, выделенные нами психолого-педагогические условия обеспечивают воспитание ценностного отношения к детям на основе формирования профессионально-ценностного самооотношения в рамках профессионально-предметной подготовки будущих учителей иностранного языка.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Ариян М.А. Повышение самостоятельности учебного труда школьников при обучении иностранным языкам // ИЯШ. 1999. № 6. С. 17-21.
2. Белкин А.С. Ситуация успеха: Кн. для учителя. Екатеринбург, 1997. 185 с.

3. Бернс Р. Развитие Я-концепции и воспитание: Пер. с англ. М.: Прогресс, 1986. 422 с.
4. Китайгородская Г.А. Интенсивное обучение иностранным языкам: теория и практика. М.: Рус. яз., 1992. 254 с.
5. Кон И.С. Открытия "Я". М.: Политиздат, 1978. 307 с.
6. Маркова А.К. Психология труда учителя: Кн. для учителя. М.: Просвещение, 1993. 192 с.
7. Митина Л.М. Учитель как личность и профессионал. М.: Дело, 1994. 216 с.
8. Полат Е.С. Метод проектов на уроке иностранного языка // Иностранные языки в школе. 2000. № 2. С. 3-10.
9. Столин В.В. Самосознание личности. М.: МГУ, 1983. 286 с.
10. Чеснокова И.И. Проблема самосознания в психологии. М.: Наука, 1977. 143 с.

Г.А. Тронина

РОЛЬ ПРАКТИЧЕСКОЙ ГРАММАТИКИ В ОБУЧЕНИИ СТУДЕНТОВ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ

Обучение студентов иностранному языку вообще и межкультурной коммуникации или переводу в частности, немислимо без обучения их практической грамматике, т.к. культурная информация так или иначе соотносится с языковыми явлениями, в том числе и грамматическими, отсюда возникает необходимость формирования социолингвокультурной компетенции на уровне "культура через язык" [2. С. 49].

Известно, что при переводе с одного языка на другой переводчик сталкивается не только с лексическими, лингвостилистическими трудностями, но и с грамматическими, которые чаще вызваны различиями в грамматическом строе двух языков.

Обучение специальности "лингвистика и межкультурная коммуникация" предполагает обучение коммуникативной компетенции, частью которой является лингвистическая компетенция, которая невозможна без формирования грамматически правильно построенной речи, поэтому считаем целесообразным системное обучение практической грамматике и выделение ее в отдельный аспект на 3 курсе. К 3 курсу студенты овладевают основным грамматическим материалом. На этом этапе необходимо систематизировать его и уделять особое внимание переводческому аспекту, т.е. трудностям, связанным с переводом с английского языка на русский и с русского языка на английский, при этом делая особый акцент на явления, связанные не только с типологическими различиями языков, но и с социокультурными различиями носителей языков, которые отражаются в некоторых грамматических структурах.

Основными учебными материалами являются специальные учебные пособия для студентов переводческих отделений:

1. Зиборова Г.М., Гуськова Т.И. Трудности перевода общественно-политического текста с английского языка на русский. М.: Российская политическая энциклопедия, 2000. 310 с.

2. Зражевская Т.А., Беляева Л.М. Трудности перевода с английского языка на русский. М.: Изд-во "Междунар. отношения", 1972. 141 с.

3. Казакова Т.А. Практические основы перевода. СПб.: Союз, 2001. 317 с.

4. Каушанская В.Л. и др. Сборник упражнений по грамматике английского языка. Л.: Гос. учебно-педагогическое изд-во, 1960. 207 с.

5. Славина Н.М. Бударкевич Н.М. Сборник упражнений по переводу с английского языка на русский. М.: Высш. шк., 1974. 156 с.

Рассмотрим трудности перевода грамматических явлений, вызванных различиями в системах грамматики английского и русского языков.

Различия касаются средств выражения семантических категорий определенности/неопределенности. В английском языке одним из средств их выражения являются определенный и неопределенный артикли, которые очень часто в русском языке имеют нулевой перевод, в то же время имеют место случаи, когда невозможен нулевой перевод и требуются специальные приемы.

Например, в предложениях: *Professor Beans is the man to whom you will be responsible for your undergraduate teaching (Wilson).*

I am the Mr. Martin for whom you were to inquire (Dickens).

определенный артикль переводится на русский язык как *тот самый*, т.е. при переводе требуется функциональная замена артикля местоимениями *тот* и *тот самый*.

Некоторые трудности в переводе вызывает неопределенный артикль перед абстрактными существительными, именами собственными и порядковыми числительными.

Например, *In her eyes there was an eagerness which could hardly be seen without delight (Austen).*

В ее глазах было *какое-то* страстное желание...

There was always a Mr. Chivers at hand to do rough work.

Был всегда *некий* м-р Чиверс, который был готов делать черновую работу.

One evening little Hans was sitting by his fireside when a loud rap came at the door. At first he thought it was merely the storm. But a second rap came, then a third.

Сначала он подумал, что это ветер, но затем послышался другой стук, потом еще.

В приведенных примерах смысловая роль неопределенного артикля компенсирована за счет местоимений *некий*, *какой-то*, прилагательного *другой* и частицы *еще* [1. С. 174].

Трудности возникают также при переводе модальных глаголов *may*, *must* в сочетании с наречиями, которые усиливают значение предположения, выражаемого глаголом *may* и настоятельной необходимости, выражаемой глаголом *must*. Высказывания подобного рода выражают мнение лица с высокой степенью уверенности, это модальное отношение говорящего к высказыванию [3. С. 194].

Например, *It may well take a week to get the paper finished.*

Вполне возможно, что потребуется неделя для завершения работы.

You may well say that he is wrong.

У вас есть все основания заявлять, что он не прав.

Why did his plan fail?

You may well ask.

Почему его план провалился?

Вполне законный вопрос.

I may as well come to you.

Я, пожалуй, приду к вам.

Как видно из приведенных примеров, модальный глагол переводится описательно в соответствии с нормами русского языка, при этом учитывается социокультурологический аспект выражения предположения в исходном языке и языке перевода. В английском языке высказывания менее категоричны, в соответствии с этим подбирается эквивалент в русском языке.

Необходимость совершения действия выражается обычно глаголом *must*, за которым может следовать наречие *needs*, оно усиливает значение глагола *must* и выражает субъективное мнение говорящего.

This fellow had no money but she must needs become engaged to him (Galsworthy).

У этого парня нет денег, но она непременно должна быть помолвлена с ним.

В данном контексте фраза *must needs* весьма экспрессивна и выражает иронию и недовольство старого Джолиона Джун, которая намерена выйти замуж за Босини.

Не меньше трудностей с точки зрения перевода представляет глагол *will*, выражающий либо желание, либо отказ совершить действие, либо вежливую просьбу, либо настойчивость и глагол *should* [4. С. 84].

Проанализируем примеры:

If he won't go there there is nothing you can do about it.

Если он не захочет идти туда, ничто не заставит его сделать это.

If you will hold this end I'll take the other.

Держитесь, пожалуйста, за этот конец, а я за другой.

If you will drive so fast you must expect to have accidents.

Если ты продолжаешь превышать скорость, весьма вероятно, что попадешь в аварию.

При переводе условных предложений студенты стремятся перевести их в будущем времени, не передавая оттенков значения модального глагола *will*.

Глагол *should* в условном придаточном предложении обычно выражает допущение случайного, вероятного действия и переводится как *если случится*, студенты склонны не обращать внимания на этот оттенок значения глагола *should*.

Should you change your mind, please let me know [4. С. 86].

Если вдруг ты передумаешь, дай мне знать.

Кроме того, глагол *should* может выражать предположение с оттенком вероятности:

The film should be really good if it has had great reviews. (Int. Guardian)

Фильм, наверно, на самом деле хороший, если о нем были хвалебные отзывы.

Глагол *should* также может придавать высказыванию эмоционально-экспрессивную окраску, которая должна быть отражена в переводе на русский язык. Например,

... so I got Frank Abbot to drive me out to the place and when I got there who should open the door but old John himself! (R. Lardner)

Я попросил Фрэнка Аббота отвезти меня туда и, когда приехал, кто бы вы думали открыл дверь, как не сам старый Джон.

Как видно из перевода, экспрессивность передается описательно путем расширения исходного значения сочетания *should open*.

Другим разделом практической грамматики, представляющим трудности для перевода с английского языка на русский является сослагательное наклонение, а именно сослагательное I в простых предложениях таких, как *Far be it from me* – У меня и в мыслях не было, *Suffice it to say* – Достаточно сказать, *Heaven forbid* – Упаси боже, *Come what may* – Будь что будет и т.д.

Перевод подобных предложений осуществляется описательно.

Интерес с точки зрения перевода представляет инфинитив в функциях обстоятельства цели и обстоятельства последующего действия. Трудность заключается в разграничении этих функций, кроме этого для русского инфинитива не характерна функция последующего действия, поэтому на русский язык инфинитив в этой функции переводится личной формой глагола.

I ran towards the cabin door only to find there Alice's mother.

Я подбежала к двери хижины и увидела мать Алисы.

Подобное морфологическое преобразование при переводе называется уподоблением [1. С. 158].

Приведенные примеры грамматических явлений, представляющих определенные трудности для перевода с английского языка на русский не исчерпывают всех проблем передачи грамматических значений на другой язык, но свидетельствуют о необходимости глубокого и системного изучения практической грамматики как неотъемлемой части программы подготовки переводчиков.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Казакова Т.А. Практические основы перевода. English → Russian. СПб.: Изд-во "Союз", 2001. 317 с.

2. Казарицкая Т.А. Структура практической грамматики как предмета при подготовке специалистов по лингвистике и межкультурной коммуникации // Актуальные проблемы межкультурной коммуникации: Сб. науч. тр. Вып. 444. М.: Гос. лингвистический ун-т, 1999. С. 41-55.

3. Штеллинг Д.А. Грамматическая семантика английского языка. Фактор человека в языке. М.: МГИМО ЧЕРО, 1996. 250 с.

4. Side R. and Wellman G. Grammar and Vocabulary for Cambridge Advanced and Proficiency. Edinburg Gate: Pearson Education Limited, Longman. 2001. 286 p.

Г.С. Трофимова

РЕЧЕВОЙ ЭТИКЕТ КАК АСПЕКТ ЯЗЫКОВОГО ОБРАЗОВАНИЯ СТУДЕНТОВ ИИ'ЯЗА

Перед современным образованием наряду с традиционной задачей – развитием индивидуальных способностей человека – стоят такие глобальные проблемы, как его социализация, приобщение к общечеловеческим духовным ценностям, формирование готовности к цивилизованному решению задач планетарного масштаба – экономических, политических, экологических и других.

В связи с этим роль языкового образования современного человека трудно переоценить. Именно языковое образование позволяет человеку

овладеть способом установления контакта с Другим, в какой бы точке планеты или своего Отечества этот Другой не находился.

Иностранный язык, язык своих соседей по планете является тем мостиком, который соединяет страны и континенты, позволяя решать проблемы планетарного характера. Таким образом, задача совершенствования преподавания иностранного языка не только не теряет своей актуальности, но и приобретает сегодня новое звучание.

Для овладения иностранным языком на уровне программы для средней общеобразовательной школы или неязыкового вуза достаточно общих способностей, наличия высокой мотивации к его изучению и таких качеств личности, как самоорганизация, трудолюбие, добросовестность, склонность к учебному труду. Что касается студентов ин'яза (языкового вуза), то помимо всего вышесказанного от них требуется владение специальной способностью, которая называется коммуникативной компетенцией и которая в технологическом аспекте включает в себя следующие компоненты:

- грамматическая компетенция;
- социолингвистическая компетенция;
- компетенция высказывания;
- компетенция речевой стратегии.

Рамки данной статьи позволяют прокомментировать лишь один из перечисленных компонентов, а именно – социолингвистический. Выбор обусловлен заявленной темой.

Социолингвистическая компетенция – это социальные правила использования языка. В классификации Н.И. Гез такого рода компетенция понимается как вербально коммуникативная, представляющая собой способность учитывать при речевом общении контекстуальную уместность и употребительность языковых единиц для реализации когнитивной и, главным образом, коммуникативной функции.

Выработанные обществом правила использования языка являются обязательными для его сограждан, носят национально-специфический характер и закреплены в речевых формулах.

Микросистему устойчивых формул общения называют речевым этикетом. Речевой этикет – одна из составляющих этикета как своеобразной ценности культуры, предполагающей оптимальные модели поведения в конкретных, заранее известных ситуациях общения. Кроме речевого к элементам этикета относятся искусство одеваться, правила поведения за столом, использование визитных карточек, культура сервировки стола, приема гостей.

Для студентов языкового вуза вся представленная совокупность

правил, традиций и условностей, принятых в стране изучаемого языка и соблюдаемых её гражданами при общении друг с другом, безусловно, является ценной и полезной.

Тем не менее, представляется необходимым уделять первостепенное внимание речевому этикету как аспекту их языкового образования.

Классификация формул речевого этикета разработана Е.А. Маслыко и его соавторами. Автору данной статьи эта классификация представляется полной, достаточной и заслуживающей популяризации среди широкого круга специалистов и студентов. Перечень формул речевого этикета предлагается ниже:

Формулы речевого этикета

- | | | |
|---|--|---|
| ➤ Вступление в разговор с незнакомцем. | ➤ Ответ на поздравление. | ➤ Ответ на комплименты. |
| ➤ Преставление себя. | ➤ Приглашение в гости. | ➤ Извинение. |
| ➤ Представление кого-либо кому-либо. | ➤ Принятие приглашения. | ➤ Извинение за вмешательство в разговор или прерывание собеседника. |
| ➤ Реакция на представление собеседника. | ➤ Отклонение приглашения. | ➤ Извинение в случае, когда собеседника необходимо оставить одного на короткое время. |
| ➤ Привлечение внимания. | ➤ Предложение чего-либо (угощение). | ➤ Ответ на извинение. |
| ➤ Приветствие. | ➤ Принятие предложения. | ➤ Выражение сочувствия. |
| ➤ Ответ на приветствие. | ➤ Отказ от предложения. | ➤ Выражение радости. |
| ➤ Вопросы типа "Как вы поживаете?". | ➤ Просьба передать что-либо кому-либо. | ➤ Выражение уверенности. |
| ➤ Ответы на вопросы типа "Как вы поживаете?". | ➤ Формы выражения готовности что-либо сделать. | ➤ Выражение восторга. |
| ➤ Общие пожелания. | ➤ Выражение понимания собеседника. | ➤ Просьба не забывать друзей. |
| ➤ Реакция на пожелание чего-либо. | ➤ Подбадривание говорящего собеседника. | ➤ Окончание разговора. |
| ➤ Пожелание по поводу чего-либо. | ➤ Выражение благодарности. | ➤ Прощание. |
| ➤ Ответ на пожелание по поводу чего-либо. | ➤ Ответ на выражение благодарности. | ➤ Добрые напутствия. |
| ➤ Поздравление. | ➤ Комплименты. | |

Анализ представленного выше материала, личный языковой опыт автора позволяют утверждать, что на 30-40% данные формулы в содержательном аспекте расходятся с аналогичными клише в родном языке. Это отнюдь не говорит в пользу, например, англоговорящих людей как

более вежливых. Напротив, наличие в русском языке форм общения на "ты" и на "Вы", а также использование в обращении имени-отчества собеседника позволяет нам быть более учтивыми.

Однако, качественное расхождение в формулах речевого этикета, принятых в разных языковых сообществах, заставляют задуматься о глубине языкового образования наших студентов.

В качестве иллюстрации приведем пример комплиментарных формул речевого этикета. Compliments люди говорят друг другу во всем мире, но если носители русского языка легко делают комплименты, высказывая одобрительные оценки в чей-либо адрес по поводу внешнего вида ("А Вы всё молодеете!"), внутренних качеств ("У Вас тонкое чувство юмора!") или в адрес близких ("У Вас прекрасные дети!"), то по поводу качества выполнения того или иного вида деятельности наши соотечественники весьма скупы на слова одобрения. Особенно сдержаны в своих одобрительных оценках преподаватели разного ранга и уровня. Основание для такого вывода даёт проведенное микроисследование, в задачи которого входило, во-первых, изучение мотивации одобрения по тесту Р. Крауна и Д. Марлоу (цит. по: [2]) а, во-вторых, эмпирическое выявление склонности преподавателей делать комплименты в адрес учащихся по поводу их успехов в учебной деятельности.

Итоги первого этапа свидетельствуют о том, что лишь 40% испытуемых выразили готовность к одобрению других, набрав более 10 баллов из 20 возможных.

На втором этапе группе преподавателей иностранного языка (n=40) было предложено написать 10 положительных высказываний в адрес своих студентов. Более 50% опрошенных ограничились 5-6 высказываниями, среди которых наиболее часто упоминались следующие: "Молодец!", "Отлично!", "Замечательно!", "Неплохо!", "Хорошо!".

Для сравнения приведем имеющийся у нас список речевых формул, широко распространенных как в межличностном, так и в профессионально-педагогическом общении в США.

Wow!	Great discovery!
Way to go!	You have discovered the secret!
Super!	You figured it out!
You are special!	Fantastic job!
Outstanding!	Hip, hip hurray!
Excellent!	Bingo!
Great!	Magnificent!
Good!	Marvelous!
Neat!	Terrific!
Well done!	You are important!
Remarkable!	Phenomenal!

I knew you could do it!
I am proud of you!
Fantastic!
Super star!
Nice work!
Looking good!
You are on top of it!
Beautiful!
Now you are flying!
You are catching on!
Now you have got it!
You are incredible!
Bravo!
You are fantastic!
Hurray for you!
You on target!
You are on your way!
How nice!
How smart!
Good job!
That is incredible!
Hot dog!
Dynamite!
You are beautiful!
You are unique!
Nothing can stop you now!
Good for you!
I like you!
You are a winner!
Remarkable job!
Beautiful job!
Spectacular!
You are spectacular!
You are darling!
You are precious!
Great discovery!
You are a-ok-my buddy!
That is the best!
A big kiss!

You are sensational!
Super work!
Creative job!
Super job!
Fantastic job!
Exceptional performance!
You are a real trooper!
You are responsible!
You are exciting!
You learned in right!
What an imagination!
What a good listener!
You are fun!
You are growing up!
You tried hard!
You care!
Beautiful sharing!
Outstanding performance!
You are a good friend!
I trust you!
You are important!
You mean a lot to me!
You make me happy!
You belong!
You have got a friend!
You make me laugh!
You brighten my day!
I respect you!
You mean the world to me!
That is correct!
You are joy!
You are a treasure!
You are wonderful!
You are perfect!
Awesome!
A + job!
You made my day!
A big hug!
Say I love you!

Представленный список включает 100 клише одобрения. Улыбка преподавателя (одобрительная, но не ироничная или саркастическая) считается 101-ым способом эмоциональной поддержки студентов, но самым главным. Отмеченные различия в социальных правилах использования формул речевого этикета не предполагают "перевоспитания" российских преподавателей, ориентируя их на активное употребление в речи фраз одобрения.

В профессиональные задачи преподавателя иностранного языка входит разработка учебно-речевых ситуаций для студентов с целью стимулирования их речевой деятельности, причем учебно-речевые ситуации не обязательно предполагают создание сценариев ролевых игр.

Речевые упражнения должны входить в канву практического занятия в языковом вузе с целью обеспечить вовлечение каждого студента в речевую деятельность по поводу содержания занятия. Например, к такого рода заданиям относится следующее:

"Выскажите отношение к ответу студента N., используя адекватные формулы речевого этикета из предложенного списка".

Избранная в качестве иллюстрации тема лишь подчеркивает актуальность и значимость проблемы формирования социолингвистической компетенции студентов языкового вуза. Данная проблема ждёт своих исследователей.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Настольная книга преподавателя иностранного языка: Справ. пос. / Сост. Е.А. Маслыко, П.К. Бабинская, А.Ф. Будько, С.И. Петрова. Минск: Высш. шк., 2000. 522 с.

2. Трофимова Г.С. Основы педагогической коммуникативной компетентности: Учеб. пос. Ижевск: Изд-во Удм. ун-та, 1994. 76 с.

Л.В. Филиппова

НЕКОТОРЫЕ ПРОБЛЕМЫ ОБУЧЕНИЯ ИНОЯЗЫЧНОЙ КУЛЬТУРЕ

В любом языке существуют явления, которые несут культурную нагрузку, так или иначе проявляющуюся в лексических единицах. Культурологические и экстралингвистические условия функционирования языка обуславливают необходимость акцентирования внимания на национально-культурной специфике предметного мира иного речевого социума в процессе обучения иностранному языку (ИЯ). Культурная осведомленность учащихся формируется в ходе использования значительного объема знаний лингвострановедческого и культурологического характера, необходимых и достаточных для взаимопонимания партнеров в условиях контакта культур.

Культурное существование человека невозможно без диалога различных культур, поэтому включение культурологических сведений в программу обучения ИЯ не оставляет сомнений (И.Л. Бим, М.Л. Вайбурд, В.П. Кузовлев, Е.И. Пассов, В.В. Сафонова, и др.).

Однако следует обратить внимание на некоторые трудности, связанные с предъявлением фактов культуры носителей изучаемого языка.

Во-первых, использование фактов культуры на уроках ИЯ требует времени. Опыт показывает, что многие учителя отказываются включать в содержание обучения ИЯ культурологический материал, ссылаясь на перегруженность существующих программ по ИЯ.

Во-вторых, многие учителя не включают культурные компоненты в процесс обучения, мотивируя это утверждением, что сами недостаточно компетентны в данном вопросе. Они стараются убедить себя в том, что обучаемых следует знакомить с фактами культуры лишь после того, как они овладеют основными грамматическими структурами и накопят достаточный для общения лексический материал.

В-третьих, некоторые учителя испытывают затруднения во взаимоотношениях с учениками при предъявлении фактов культуры. Как правило, дети считают, что для каждого слова в родном языке должен быть точный эквивалент в изучаемом языке. Различия в культурах воспринимаются часто негативно, а "чужая" культура характеризуется как "странная" и "непонятная". Отсюда некоторая неопределенность в том, что следует включать в содержание обучения ИЯ.

Анализ методической литературы последних лет по данной проблеме позволяет сделать вывод о том, что содержание культурного компонента состоит из знаний, навыков и умений.

Знания для изучающих ИЯ включают языковые знания и культурные знания носителей страны изучаемого языка. Исследования показали, что у ребенка, изучающего ИЯ, одновременно с усвоением каждой лексемы формируется ассоциируемое с ней лексическое понятие. Формирование лексического понятия не завершается, даже если лексема вполне усвоена и артикулируется правильно. Учителю ИЯ необходимо помнить, что слово одновременно является знаком реалии и единицей языка. Культурологические сведения встречаются в каждом лексическом значении слова. Иначе говоря, для человека, изучающего ИЯ, языковые средства оказываются слитыми с тем, для обозначения чего они используются. В этой связи уместно вспомнить о том, на что в свое время указывал Н.И. Жинкин: "воспринимая речь, он (человек) представляет и видит обозначаемую действительность, а не строчку слов или последовательность звуков" [1. С. 18].

Целью и содержанием обучения ИЯ, как известно, является формирование навыков и умений, связанных с жизненно важными ситуациями, характерными для общения на иностранном языке. Навыки и умения в составе культурного компонента могут включать языковой материал, сведения о просодических, кинетических и проксемахатических аспектах коммуникативного поведения, знания о нормах и ограничениях

повседневного поведения. Знание национальной специфики обеспечивает адекватное использование языка с учетом особенностей менталитета носителей языка.

Итак, мы приходим к заключению, что в процессе обучения ИЯ следует создавать модель культуры того народа, язык которого изучается, то есть "некий аналог действительности, способный не только по содержанию правдиво представлять учащимся культуру народа, но и выполнить основные функции, которые культура призвана выполнять в образовании" [3. С. 31].

В связи с вышеизложенным, отечественные и зарубежные исследователи следующим образом определяют задачи, стоящие перед учителем ИЯ: 1) развитие интереса к культуре носителей изучаемого языка; 2) формирование эмпатии по отношению к носителям языка; 3) осознание образа жизни и поведения носителей языка в зависимости от социальных условий; 4) "улавливание" (термин Гачева) "системы координат" (термин Залевской), под воздействием которой формируется индивидуальная картина мира и вне которой языковые средства не имеют смысла; 5) понимание ситуативных условий, обуславливающих поведение индивидов; 6) представление об основных целях и задачах социума, язык которого изучается; 7) развитие навыков и умений для осуществления речевой деятельности; 8) умение сравнивать и сопоставлять факты родной и иноязычной культуры [3; 4]. Иными словами, "мы можем помочь учащимся проявить интерес к тому, *кто* в изучаемой культуре сделал *что*, *где*, *когда* и *почему*" (We can help the student develop interest in *who* in the target culture did *what*, *where* and *when*, and *why*) [4. P. 351]. Именно эти вопросы волнуют ученика и именно на них он ждет ответа.

Исходя из задач, сформулированных выше, учитель, планируя обучение ИЯ, может воспользоваться следующими стратегиями приобщения к иноязычной культуре:

1. Стратегия конвенционального понимания. В данном случае обучение направлено на понимание и осознание учеником того, как индивидуумы в изучаемой культуре ведут себя в привычных ситуациях. Содержание предлагаемого обучения составят видео/аудио комплекты, используемые в качестве учебных текстов, в которых ситуативно отражается невербальное поведение индивида (время, место, пространство, телодвижения, социальная среда и т.п.), а также конвенционально оформленный лингвистический материал в данном социальном контексте (фразы приветствия, прощания, просьбы, комплимента и т.п.) [4. P. 355].

2. Стратегия прагматического постижения культуры. Процесс постижения культурологических сведений происходит вследствие осоз-

нанного восприятия, т.е. на уровне понимания менталитета носителей изучаемого языка. Содержанием обучения могут выступать учебные разговорные тексты-высказывания носителей языка о своей культуре, об отдельных фактах культуры и отношении к ним, которые помогают понять менталитет народа [3. С. 32].

3. Стратегия формирования эмпатии. Понимание – это сложный процесс, требующий личностного эмоционально-ценностного отношения к факту существования чужой культуры. Сложность понимания обусловлена тем, что затрагивается духовная сфера личности, а именно: интеллект и познание, сопереживание и соучастие. Способность вести диалог с чужой культурой, признавать и уважать ее ценности есть закономерный результат обучения ИЯ. Формированию эмпатии помогают аутентичные источники информации, такие как художественная литература, справочно-энциклопедическая и научная литература, путеводители, карты, планы и т.д. В условиях отсутствия языкового окружения при обучении ИЯ именно художественная литература способствует пониманию реального существования носителей изучаемого языка, формированию собственных убеждений; позволяет дать оценку жизненным ценностям, стимулирует мышление учащихся, помогает преодолеть негативное отношение к иноязычной культуре.

Излишне утверждать, что все три стратегии постижения иноязычной культуры взаимосвязаны, поэтому их следует учитывать на самой ранней стадии обучения ИЯ. Предлагаемая методика обучения ИЯ в иноязычном контексте не только открывает доступ к культурным ценностям новой для ученика страны, но и, что более важно, способствует возникновению личностного отношения учащегося. Овладевая иностранным языком как неотъемлемой частью иностранной культуры, сравнивая и сопоставляя ее с родной культурой, находя личностный смысл в этом диалоге культур, ученик приобщается к европейской культуре, ощущая себя ее частью.

Таким образом, сужая сферу использования фактов иноязычной культуры, рассматривая язык как изолированную и абсолютную систему, учитель ИЯ отделяет речемыслительные действия учащихся от их реальной жизни. Однако анализ методической литературы и собственный опыт показывают, что язык и культура взаимосвязаны и неотделимы, и обучение иностранному языку есть не что иное, как овладение единством "язык + культура".

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Жинкин Н.И. Речь как проводник информации. М., 1982.

2. Осиянова О.М. К проблеме выделения культурного компонента в содержании обучения английскому языку в начальной школе // ИЯШ. 1993. № 3. С. 5-10.

3. Пассов Е.И. и др. Мастерство и личность учителя: На примере преподавания иностранного языка. М.: Флинта: Наука, 2001.

4. Hadley A.O. Teaching Language in Context / Heinle and Heinle. Thomson Learning Inc., 2001.

Л.И. Хасанова

К ВОПРОСУ О ВКЛЮЧЕНИИ РЕГИОНАЛЬНО-ЭТНИЧЕСКОГО КОМПОНЕНТА В СОДЕРЖАНИЕ ЯЗЫКОВОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Ушедший XX в. удивил мир своими техническими достижениями, но этот же век принес человечеству невиданные ранее страдания и неисчислимы жертвы. Многие конфликты, ставшие причиной войн и терроризма, носили откровенно национальную окраску.

Для обеспечения мира необходимо воспитание в каждом человеке не только межрасовой, межконфессиональной и межнациональной толерантности, но и искреннего интереса к культуре разных народов.

Происходящие в России и в Удмуртии социально-политические процессы позволяют говорить о новой проблеме, связанной с сохранением культурного разнообразия, с вопросами национального развития и межнациональных отношений, интеграции в мировое сообщество, и ставят новые задачи в области образования и воспитания подрастающего поколения. В связи с этим особая роль в учебно-воспитательном процессе отводится введению регионально-этнического компонента (в рамках лингвострановедения) в содержание предмета "иностраный язык".

Регионально-этнический компонент, наряду с Федеральным компонентом и дисциплинами и курсами по выбору студента, устанавливаемыми вузом, включен в Государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования. Его введение дает возможность каждому субъекту Российской Федерации создавать условия для полноценного вхождения студента в мир культуры своего региона, своей национальности посредством языкового образования. Процесс вхождения в мир культуры своего региона посредством языка сложен, т.к. связан с проблемой этнической и культурной идентификации.

"Этническая идентификация – это вхождение субъекта в смысловое пространство культуры своего этноса. Культурная идентификация включает в себя как составной элемент этническую, но является шире последней и означает вхождение субъекта в смысловое пространство мировой культуры. Таким образом, процесс культурной идентификации

приобретает следующую направленность: через этническую к культурной" [1].

Целесообразность включения регионально-этнического компонента в языковое образование является бесспорной, но отсутствие научно разработанной национально-региональной концепции приводит к восприятию этого компонента как к чему-то случайному, необязательному. Это в корне неверно, т.к. регионально-этнический компонент несет в себе этноформирующую и этновоспитательную функции, что является актуальным и на занятиях по иностранному языку.

Специфика иностранного языка такова, что именно на этих занятиях имеется больше возможностей для реализации этой концепции, которая позволяет построить учебный процесс на многоязычной основе.

Современная концепция преподавания иностранного языка не случайно называется коммуникативной. Язык преподается и изучается для непосредственного и немедленного включения в общение, в том числе и в общение познавательного характера. Одновременно учебный процесс включает в себя знакомство с культурой, историей народа, его национальными особенностями. Каждое занятие по иностранному языку – это практика межкультурной коммуникации, т.к. каждое иностранное слово отражает иностранный мир и иностранную культуру, за каждым словом стоит обусловленное национальным сознанием представление о мире. Каждый образ мира обладает своей ценностью, приобретаемый опыт освоения мира способствует воспитанию толерантности. Именно на данных занятиях формируется отношение к языку как культурному феномену, достигается развитие личностной, коммуникативной и познавательной активности. Достижение этого уровня развития человека становится возможным благодаря включению в содержание обучения регионально-этнического компонента, взаимодействию родного и иностранного языков.

В процессе изучения иноязычных реалий студенты осознают все своеобразие и ценность своих национальных особенностей, культуры, традиций и обычаев родного народа. Сравнивая особенности жизни народа-носителя изучаемого языка и родного народа, их культурно-исторические ценности, правила этикета и морально-этические нормы, студенты обогащают свой внутренний мир, учатся сопоставлять, а не противопоставлять. Так происходит воспитание интереса к другим народам, их культуре, истории, воспитание уважения и толерантности, расширение кругозора, повышение их собственной культуры. Следовательно, языки должны изучаться в неразрывном единстве с миром и культурой народов, говорящих на этих языках.

Вслед за С.Г. Тер-Минасовой [2] к компонентам культуры, несущим национально-специфическую окраску, мы относим следующие:

- "национальные картины мира", отражающие специфику восприятия окружающего мира, национальные особенности мышления представителей той или иной культуры;
- традиции, обычаи, обряды;
- бытовую культуру, тесно связанную с традициями;
- принятые нормы общения;
- мимику, жесты;
- специфические особенности, которыми обладает носитель национального языка и культуры.

В межкультурном общении необходимо учитывать особенности национального характера коммуникантов, специфику их национального склада, национальные особенности мышления.

Очевидно, что назрела необходимость более глубокого и тщательного изучения мира носителей языка, их культуры, образа жизни, менталитета, т.к. реальное употребление слов в речи в значительной степени определяется знанием социальной и культурной жизни говорящего на данном языке коллектива. Язык не просто отражает мир человека и его культуру, а сохраняет и передает ее из поколения в поколение. Именно поэтому язык играет столь значительную роль в формировании личности, национального характера, этнической общности, народа, нации.

В данном случае речь идет не просто о знании иностранного языка, которое можно получить на любых языковых курсах, а о языковом образовании, которое включает в себя не только овладение иностранным языком, но и знание культуры, национальных особенностей носителей языка, без чего невозможна полноценная коммуникация. Одной из целей языкового образования является способность лучше понимать представителей чужой национальной культуры.

Узнать, принять, понять, осмыслить до конца культуру другого народа, его менталитет невозможно, отказываясь от собственной культуры, от знания национальных особенностей людей, живущих рядом, их языка, тем более в полиэтническом регионе, каким является Удмуртия. Здесь проживают русские, удмурты, татары, марийцы, чувашаи и представители других народностей, обладающие своими этническими особенностями, языком, традициями, конфессиональной принадлежностью, культурой. В многонациональной республике происходит постоянное взаимопроникновение языков, их взаимообогащение, являющееся двусторонним (в нашем случае многосторонним) процессом, т.к. обогаща-

ются все контактирующие языки. Но все это возможно только при условии сохранения национальных языков (удмуртского, татарского, марийского, чувашского и т.д.), т.е. в условиях многоязычия. Именно этой цели служит включение в содержание обучения регионально-этнического компонента. Чем больше языков знает человек, тем бережнее относится он к ним, к своему языку, своей культуре.

Таким образом, при обучении иностранному языку необходимо не только ознакомить студентов с лексическим и грамматическим строем языка, но и вооружить их знанием этнических особенностей родного. Включение регионально-этнического компонента в содержание обучения должно осуществляться на основе сочетания различных форм и видов учебной, внеучебной, научно-исследовательской, практической деятельности, а также в сравнении с другими культурами. Выполнение этой задачи требует обращения к нескольким языкам, т.к. нельзя изучать язык, культуру другого народа как что-то отдельное, не сопоставляя с конкретными примерами из разных языков.

Регионально-этнический компонент учитывается по существу при изучении многих тем на I курсе немецкого отделения ИИЯЛ, но особенно актуализируется в рамках следующих лексических тем:

1. "Знакомство". При изучении этой темы студенты получают знания о принятых нормах поведения, речевых клише, употребляющихся в национальных группах при первой встрече.

2. "Страны, города, языки". Изучая указанную тему, студенты знакомятся с обычаями, традициями народов, проживающих в Удмуртской Республике.

3. "Профессии (качества личности)". Тема знакомит студентов с тем, какие качества личности различные этнические группы считают позитивными или негативными, какие профессии наиболее популярны в той или иной национальной среде.

4. "Распорядок дня (свободное время)". На занятиях по теме рассматриваются способы времяпрепровождения, принятые у молодежи, а также у людей разного возраста.

Подводя итог вышесказанному, следует отметить, что включение регионально-этнического компонента в содержание обучения иностранному языку служит решению следующих задач:

– изучение иностранного языка через знакомство с отдельными национальными культурами;

– развитие интеркультурной компетенции студентов в языковом, коммуникативном, этническом аспектах;

- знакомство с другой культурой, осознание ее этносоциальных норм;
- расширение и углубление знаний студентов по культуре разных народов Удмуртии;
- понимание равноценности этнических культур;
- изучение культурного своеобразия региона (взаимоотношение русской, удмуртской, татарской и других культур);
- воспитание уважения, бережного отношения к этническим и языковым традициям, культурно-историческим ценностям народов, проживающих в Удмуртской Республике;
- развитие национальных культур и языков народов Удмуртской республики;
- осознание общности мировых общекультурных ценностей.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Власенко В. Реализация концепции национально-регионального образования в Кабардино-Балкарии // Texts for the Conference at Herzen University, St. Petersburg October, 25-29 2000. 10-03, Russian Version. С. 63-74.
2. Тер-Минасова С.Г. Язык и межкультурная коммуникация. М.: Слово/Slovo, 2000. 624 с.

Г.З. Хворенкова

ЭКСПРЕССИВНО-ПРАГМАТИЧЕСКИЕ ФУНКЦИИ РАЗЛИЧНЫХ ТИПОВ ПРЕДЛОЖЕНИЙ В АНГЛИЙСКОЙ НАУЧНОЙ РЕЧИ

В процессе переработки воспринимаемой читателем информации происходит активный процесс выделения существенного и отвлечения от несущественного. Динамизм этого процесса обусловлен не только запоминанием и осмыслением материала, но и способностью прогнозировать, что является, по словам А.В. Брушлинского [3], основным свойством мышления в целом. Процесс восприятия текстовой информации также характеризуется взаимодействием между текстом, который является продуктом речевой деятельности автора, и субъективным способом его переработки читателем. В ходе этого сложного взаимодействия происходит субъективная оценка, логико-смысловая организация содержания, выдвигаются гипотезы, которые уточняются и проверяются, постоянно решаются определенные задачи и принимаются решения [6]. На пути принятия решений и накопления информации осуществляются самые различные виды поиска, постоянно происходит проверка и смена гипотез. Эффективная стратегия приема информации как способ приоб-

ретения, сохранения и использования информации, служащих определенным целям, состоит в умении видоизменять гипотезы по мере необходимости, опережая в какой-то мере окончательное решение [9]. Таким образом, в процессе чтения чрезвычайно важным является способность не только воспринимать, но и опережать авторскую мысль, прогнозировать ее дальнейшее развитие. С этой точки зрения, автор не только может, но и должен структурировать текст таким образом, чтобы сделать возможным и облегчить процесс вероятностного прогнозирования.

Вне зависимости от области знаний логико-смысловая структура научного текста включает такие компоненты, как "постановка проблемы, обоснование темы", "формулировка тезиса, гипотезы, постулата", "доказательство, аргументация", "выводы", расположенные последовательно. Прогнозирование читателем каждого из компонентов частично осуществляется при помощи языковых маркеров разных уровней языка. Например, на графическом уровне происходит разделение материала на сверхфразовые единства, а также на главы и параграфы. Согласно исследованиям О.С. Ахмановой, на лексическом уровне имеются такие маркеры, как концептуально-ориентированная лексика, соответствующая следующим концептуальным полям: постановка проблемы, рассмотрение состояния науки в исследуемой области, отбор и систематизация материала, проверка выводов. [7. С. 77-79]. З.Д. Львовская выделяет в качестве маркеров каждого компонента логико-смысловой структуры научного текста набор характерных значений и языковых средств их выражения, формирующих лексико-семантические группы [5. С. 60].

На уровне синтаксиса логико-смысловыми маркерами могут являться различные типы предложений. Известно, что для стиля научной речи характерны сложносочиненные и сложноподчиненные предложения, нередко включающие не одно, а несколько придаточных различных типов, включающие причастные и деепричастные обороты – 60% от общего количества предложений – что позволяет автору передать смысловые оттенки условия, причины, следствия и т.д. [3]. Мы находим подтверждение этому в языковом материале научных статей, в научно-публицистических произведениях.

Для контраста со сложными предложениями с разветвленной смысловой и синтаксической структурой автор может использовать простые предложения. Во-первых, это способствует ритмическому разнообразию речи. Хотя текст научного регистра имеет относительно стабильный характер, преобладание в тексте одного типа ритма делает его трудным для восприятия. Поэтому предпочтительным является ритмически сбалансированное разнообразие [1].

Однако простое предложение может быть не только ритмообразующим средством, но также – именно благодаря своей краткости – экспрессивно выделять некоторую информацию, важную с точки зрения автора. Например:

Let me first dispose of one matter, a central one in the theory of development. Unquestionably, the most impressive figure in the field of cognitive development today is Jean Piaget. We and the generations that follow us will be grateful for his pioneering work. Piaget, however, is often interpreted in the wrong way by those who think that his principal mission is psychological. It is not. It is epistemological. He is deeply concerned with the nature of knowledge per se, knowledge as it exists at different points in the development of the child. He is considerably less interested in the processes that makes grows possible, and handles these by a portmanteau theory of equilibria and disequilibria – a cycle between accomodation to the environment and assimilation of the environment to an internal schema [11. P. 7].

Первое или последнее предложение абзаца обычно выражает основную мысль, при этом они часто имеют более простую структуру, чем остальные предложения, поясняющие тезис:

Perception involves an act of categorization. Put in terms of the antecedent and subsequent conditions from which we make our inferences, we stimulate an organism with some appropriate input and he responds by referring the input to some class of things or events. "That is an orange," he states or he presses a lever that he has been tuned to press when the object he perceives is an orange. On the basis of certain defining or criterial attributes in the input – usually called cues although they should be called clues – there is a selective placing of input in one category of identity rather than another. The category need not be elaborate: A sound, a touch, a pain are also examples of categorized inputs [9. P. 7].

Простое предложение в начале абзаца может быть средством связи с материалом предыдущих абзацев, одновременно выражая основную мысль своего абзаца. Простое предложение, заканчивающее абзац, контрастирует со сложными предложениями, имеющими несколько придаточных, и эффективно подчеркивает заключение, вывод:

And we should also consider the consequences that might follow from the establishment of any particular point. We argue about isolated points that someday may link up in a chain of consequences that affects our lives. For example, we may conclude the argument about George Washington with the evaluation that he was a supremely tactful administrator, and that conclusion may somehow, someday, influence our choice of a committee leader. Similarly, abstract argument about the nature of light can lead to a concrete con-

sequence like the laser. The present-day investigation of the origin and composition of our solar system, a matter of much argument, has no readily apparent consequences for us now. The layman cannot imagine any practical result from deciding whether there is volcanic activity on Io. But someday the practical consequences will be there, when people explore, colonize, or mine other planets. Meanwhile we argue [12. P. 7].

Простое предложение в середине абзаца часто предваряет перечисление или переход к новому блоку информации, то есть выполняет те же функции, что и простое предложение в начале абзаца.

Абзац может состоять только из одного предложения, что само по себе необычно. Но если предложение, составляющее абзац, является простым и занимает одну-две строки, то это тем более является отклонением от общепринятой для научных текстов нормы, так как длина абзаца в среднем составляет семь-восемь строк [2]. При таком выделении простого предложения в отдельный абзац неизбежно возникает экспрессивность, что позволяет автору указать на наиболее важную информацию, ключ ко всему последующему материалу. Например:

A theory of instruction has four major features.

First, a theory of instruction should specify the experiences which most effectively implant in the individual a predisposition toward learning – learning in general or a particular type of learning. For example, what sort of relationships with people and things in the preschool environment will tend to make the child willing and able to learn when he enters school? [11. P. 40].

Еще один важный компонент научного текста – описание условий эксперимента. В исследуемых текстах имеется тенденция к употреблению простых предложений при описании проведения эксперимента. Возможно, таким способом авторы стремятся более четко передать последовательность действий, более четко разделить этапы эксперимента. Например:

Let me give an example from a recent study carried on in our laboratory. We studied children between the ages of four and eleven. They were given the task of saying which of a pair of beakers was fuller and which emptier. Children at all these ages have no difficulty in giving an appropriate response to pairs of identical beakers, whether filled to the same level or to different levels. Now we present a pair of half-filled glasses of unequal volume. Identifying the glass of larger volume as A, we often find that a child will say that A is fuller than B and then go on to say that A is emptier than B. Or he will say that both are equally full, but A is emptier. This seemed extraordinary to us, for it seemed like such patent contradiction [11. P. 8].

Во многих учебных текстах мы наблюдаем значительное увеличение количества предложений с простой структурой. В каждом абзаце содержится одно-два сложных предложения, причем они тоже имеют небольшую протяженность. Например:

Writers have in common with musicians a reliance on their hearing. We have all known people who have such perfect pitch that they can tell what note the doorbell hits when it rings, and we have all known people who sound as though they are moaning for help when they sing "Jingle Bells". Similarly, some people have a talent, a good ear, for words. They instinctively go for the right one at the right time. What they say sounds right, and what they write looks right. Most of us, however, are not so blessed. We have occasional attacks of sickly word choice. A few of us even seem to suffer from chronic tin ear, invariably putting the wrong preposition with a verb or derailing a sentence with the wrong noun [14. P. 275].

Особенно живо и ярко передана мысль автора благодаря динамизму кратких предложений в сочетании со стилистическими приемами: сравнению, гиперболе, лексическому и синтаксическому повтору.

В следующих примерах экспрессивность тексту придают простые предложения, тесно связанные по смыслу и форме, которые могли бы быть соединены союзом, но автор предпочел выделить их, разъединив точкой, тем самым подчеркнув их значимость:

Good reporting is a faithful, detailed account of something. By *faithful*, we mean presenting the facts as truthfully as we can. Just as though we were witnesses in a court of law, we swear to tell the truth, the whole truth, and nothing but the truth. We do not repress the unpleasant or the contradictory. We do not distort in order to support the point of view [WWR. P. 9].

Part of the purpose of a persuasive essay is to get the reader to feel the emotion the writer feels – joy, anger, indignation. Emotion can be a helpful tool in constructing an essay. It can also be dangerous. It cannot be ignored [14. P. 10].

Особую экспрессивную роль в стиле интеллективного изложения, по нашему мнению, играют вопросительные предложения.

Такие компоненты логико-смысловой структуры научного текста, как формулировка тезиса, доказательство, выводы, очевидно, требуют повествовательных предложений. Для компонента "постановка проблемы" вопросительное предложение может исполнять роль маркера, привлекая внимание читателя к формулировке проблемы. Например:

SECTION B: *Information, reality and belief*

244. STATEMENTS, QUESTIONS AND RESPONSES

Why do we need to use language? Probably the most important reason (but not the only one) is that we wish to give someone some piece of information which we think he doesn't know about [13. P. 55].

Название работы в виде вопросительного предложения обладает еще большей экспрессией, как, например, название работ О.С. Ахмановой и Р.Ф. Идзелиса "What Is the English We Use?", С. Чалкер "What's in a Name? Synonyms and Homonyms in EFL Terminology", П. Стрвенца "What is Standard English?".

Эллиптические и односоставные предложения, выпадающие из стилевой нормы научной речи, вносят значительную экспрессию в научный текст. Краткость и отсутствие предикации способствуют четкому выделению важной информации. Важно отметить, что в научной статье встречаются только односоставные номинативные предложения для объяснения иллюстративного материала; эллипсис не обнаружен ни в одной статье. Следующие примеры взяты из текстов научной публицистики и учебника:

Many arguments, such as those surrounding government policies, arise from matters of practical, immediate, or long-range consequence to those who argue about them. But not all. Rarer forms of consequence also produce arguments [12. P. 6].

The rather bold assumption that we shall make at the outset is that all perceptual experience is necessarily the end product of a categorization process.

And this for two reasons. The first is that all perception is generic, in the sense that whatever is perceived is placed in and achieves its meaning from a class of percepts with which it is grouped [9. P. 8].

Эллипсис и односоставные предложения в тексте учебника, кроме того, придают речи разговорный характер. Этому также способствует употребление слов *yes* и *no*, например:

Apply the test: Is a spectrum of responses possible? Yes. Then the statement cannot be a fact [12. P. 11].

Recognize your limitations. Yes, there are things you cannot do [8. P. 29].

Для языка науки чрезвычайно важны пассивные конструкции, так как они служат для выражения общих утверждений об объектах без привлечения деятеля. Это полностью соответствует жанру научной статьи. И все же нельзя не заметить, что в научно-публицистических текстах отрывки, передающие авторские размышления или примеры, нередко содержат большое количество активных конструкций. Что касается учебных текстов, то для них характерно значительное увеличение

количества активных конструкций, что может быть связано, во-первых, со стремлением автора облегчить понимание текста путем упрощения синтаксиса, во-вторых, с желанием автора установить личный контакт с читателем, создавая иллюзию диалога при помощи активных конструкций и местоимений 1 и 2 лица.

Для привлечения внимания читателя к примерам, сравнению, контрасту, автор может использовать повелительные предложения. Этот прием встречается во всех рассматриваемых жанрах:

Notice that the following nouns are mass nouns in English, but not in some other languages: *advice, anger, behavior, chess, conduct, courage, dancing, harm, moonlight, news, parking, poetry, shopping, smoking, sunshine, violence* [13. P. 30].

Stop. Lay down your quiver and bow until you have set up your target. Make that target as specific as possible. Think about your potential reader: a TA, an instructor, a student? Imagine the readers values, biases, and knowledge or lack thereof. When you aim your essay – or any writing – you have a much better chance of hitting a bull's eye [14. P. 13].

В некоторых научно-публицистических и учебных текстах имеются восклицательные предложения. Восклицание чрезвычайно эффективно передает эмоциональную экспрессию и используется, во-первых, для установления эмоционального контакта между автором и читателем; во-вторых, для выделения информации:

A recommendation like "The United States should send an astronaut to Mars" is obviously not a fact. You will learn that this kind of statement, with a recommending verb like *should* in it, is best labeled a proposal, something to be argued for. Even if you took a poll and found that al 250 million (estimate!) Americans agreed that we should send an astronaut to Mars, this proposal would still not be a fact [12. P. 67].

Can anything be done to improve a person's listening abilities? Yes! [8. P. 45].

Восклицательные и вопросительные предложения используются при передаче прямой или внутренней речи для большей достоверности и убедительности примера:

Having exhausted his resourses in trying unsuccessfully to perceive the incongruous pairing of form and color, the subject might indeed be expected to end in the plight characterized by the typical remark: "I'll be damned if I know whether it's red or what!" [9. P. 59].

В заключение необходимо подчеркнуть, что в каждом из изучаемых нами жанров имеются свои особенности употребления различных типов предложений. В научной публицистике и учебных текстах наблюдается

увеличение количества простых предложений и активных конструкций. В научной статье – наиболее стандартизированном жанре научной речи – использование эллиптических и восклицательных предложений не отмечено; вопросы встречаются крайне редко; односоставные номинативные предложения используются в основном при переходе к новому блоку информации и для объяснения иллюстраций. Употребление в жанре учебника сравнительно большого количества простых, односоставных, эллиптических предложений с использованием вопросов, восклицаний, конструкций активного залога нередко создает структуру речи, характерную для разговорного стиля.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Александрова О.В. Проблемы экспрессивного синтаксиса. М.: Высш. шк., 1984. 211 с.
2. Баранова Л.Л. Дифференциальная система современного английского языка. М.: МГУ, 1991. 190 с.
3. Бисималиева М.К. Функциональная перспектива научно-филологического текста: Монография. М.: МГУ, 1998. 166 с.
4. Брушлинский А.В. Мышление и прогнозирование. М.: Мысль, 1979. 230 с.
5. Львовская З.Д. Глубинная и поверхностная структуры научного текста и их роль в обучении чтению: Иностранный язык для специалистов. Психологические, методические, лингвистические аспекты. М.: Наука, 1990. С. 46-50.
6. Рубо И.Г. К вопросу о психологической характеристике стратегий чтения научного текста: Иностранный язык для специалистов. Психологические, методические, лингвистические аспекты. М.: Наука, 1990. С. 3-10.
7. Akhmanova O.S., Idzelis R.F. What is the English We Use? М.: МГУ, 1978. 157 с.
8. Berko R.M., Volvin A.D., Curtis R. This Business of Communicating. Dubuque: WCB, 1990. 387 p.
9. Bruner J.S. Beyond the Information Given. Studies in the Psychology of Knowing. NY, London, 1973. 387 p. / www. Norton and Company Inc.
10. Bruner J.S. Beyond the Information Given. Studies in the Psychology of Knowing. NY, London, 1983. 387 p. / www. Norton and Company Inc.
11. Bruner J.S. Toward a Theory of Instruction. NY, 1968. 176 p. / www. Norton and Company Inc.
12. Fahnestock J., Secor M. A Rhetoric of Argument. NY: Random House, 1982. 352 p.
13. Leech G., Svartvik J. A. Communicative Grammar of English. М.: Prosveschenye, 1983. 304 p.
14. Packer N.H., Timpany J. Writing Worth Reading. Bedford books of St. Martin's Press. Boston, 1989. 504 p.

Т.С. Ходырева

ЛИНГВОСТРАНОВЕДЧЕСКИЙ АСПЕКТ В ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ ЯЗЫКУ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ НА МАТЕРИАЛЕ ОТЕЧЕСТВЕННЫХ ХУДОЖЕСТВЕННЫХ ФИЛЬМОВ (продвинутый этап)

На современном этапе развития методики преподавания русского языка как иностранного, по мнению большинства лингвистов, наиболее существенной и требующей разработки проблемой является установление тесной взаимосвязи и взаимодействия языка и культуры на лингводидактическом уровне. Эта проблема остается не достаточно исследованной как в общетеоретическом, так и в практическом аспектах.

Для думающего преподавателя иностранного языка не является загадкой, что овладение иностранным языком – это не только замена знаков родного языка соответствующими лексическими знаками иностранного языка и умение использовать его грамматику. Довольно часто приходится сталкиваться с проблемой следующего рода: студент великолепно знает грамматику изучаемого языка и имеет большой лексический запас, но при этом не может общаться с носителями языка, то есть его преследуют коммуникативные неудачи. За культурным шоком следует коммуникативный шок. Что происходит? Почему не только безэквивалентная лексика, но и лексика, обладающая точным переводом в словарях, в коммуникативных ситуациях становится преградой на пути понимания? Возникает логичный вопрос: почему слово ведет себя по-разному с точки зрения семантики в словаре и в реальной ситуации общения.

По-видимому, ответ заключается в следующем: овладение иностранным языком есть еще и приобщение к новой культуре, новому образу мысли, новым способам формулировки своих мыслей. А это значит, что обучение иностранному языку не может быть эффективным, если оно не реализуется на соответствующем национальном фоне и не ориентировано на межкультурную коммуникацию. Только знание культурных, исторических особенностей страны изучаемого языка поможет понять национальную специфику слова. Поэтому особое значение в методике преподавания иностранного языка имеет лингвострановедение – направление, в результате развития которого в современной методике преподавания иностранных языков произошли революционные изменения. Это прежде всего возникновение таких новых учебных курсов в языковых вузах, как "Лингвокультурология", "Мир изучаемого языка", "Межкультурная коммуникация".

Лингвострановедческому аспекту языка долгое время не уделялось должного внимания в методической литературе. Проблема приобщения обучаемых к национальной культуре на базе лингвострановедческого материала оставалась вне поля зрения и лингвистов и методистов. Проблема "язык и культура", ставшая актуальной в современном мире в связи с активизацией международных контактов, была поставлена еще в начале двадцатых годов двадцатого века во французской лингвистике, и благодаря реформе Фуше преподавание "civilization" (цивилизации, национальной культуры) стало обязательным в курсе изучения живых языков в университетах Франции. В то же время в российских университетах преподавание живых языков ничем не отличалось от преподавания латинского языка, который принято называть мертвым по причине того, что на нем уже никто не говорит, то есть отсутствует коммуникация.

Сегодня уже общепризнано, что овладение иноязычной речью невозможно без знания социальных, исторических и культурных особенностей страны изучаемого языка. Коммуникативно-деятельностный и лингвострановедческий подходы к обучению иностранному языку взаимно обусловлены и неразрывно связаны.

Учебный принцип активной коммуникации, утвержденный еще III Конгрессом МАПРЯЛ в качестве ведущего в обучении иностранцев русскому языку, предполагает использование изучаемых культурных, социальных явлений и фактов в целях общения. Таким образом, лингвострановедческий аспект хотя и не осознавался и не выделялся до недавнего времени в самостоятельную категорию, но тем не менее всегда был представлен в практике преподавания русского языка как иностранного. В отечественной методической литературе фундаментальный вклад в разработку теоретических основ лингвострановедения (так был переведен термин "civilization") внесли Е.М. Верещагин и В.Г. Костомаров, посвятившие основные свои работы национально-культурному компоненту языкового материала, отражающего культуру страны изучаемого языка. Так термин "лингвострановедение" появился в трудах по методике обучения иностранным языкам.

В своем докладе на 4 Конгрессе МАПРЯЛ "К проблеме объекта и объема лингвострановедения" Е.М. Верещагин и В.Г. Костомаров отметили: "Нормальный обмен устной и письменной информацией, знаниями, мнениями, то есть адекватная коммуникация (и даже готовящая к ней учебная "псевдокоммуникация") немыслима без лингвострановедческих знаний и умений. Таким образом, лингвострановедение затрагивает существо коммуникативного преподавания языка и не сводится

только к ознакомительной задаче" [4]. В результате происходит процесс аккультуризации, который, согласно Е.М. Верещагину и В.Г. Костомарову, складывается из трех этапов:

- закрепляются уже имеющиеся позитивные сведения о стране изучаемого языка;
- запас знаний о стране существенно увеличивается;
- устраняются предвзятые, неадекватные знания о стране и ее народе.

Вместе с языком усваиваются культурно-этические нормы поведения, свойственные культурным носителям языка, то есть, изучая иностранный язык, учащиеся постигают правила и нормы речевого поведения, что, в свою очередь, активизирует познавательный интерес обучаемого не только к языку, но и к культуре. Доказано, что если изучение языка не сопровождается каким-либо интересом к представляемой им культуре, то выучить язык просто нереально. Поэтому важным является не столько тот факт, что изучение языка способствует изучению культуры, сколько то, что без изучения культуры невозможно настоящее изучение языка. Ведь хорошее освоение языка не представляется возможным без любви или просто уважительного отношения к культуре народа, язык которого изучают. Опыт работы с иностранными студентами, изучающими русский язык, – яркое тому подтверждение: стимулом к изучению языка послужил интерес к русской культуре, литературе, ментальности русского народа, новой России. Интересно и то, что студенты, начавшие изучение русского языка на родине по случайному выбору и относившиеся равнодушно, без интереса к русской культуре и России, приехав в Россию, по мере усвоения русского языка не только преодолевали враждебность, но и говорили о том, что они начинают чувствовать интерес к русской культуре, уважение к русскому народу и желание выучить русский язык как можно лучше, чтобы не просто узнать русскую культуру, а проникнуться ею, понять русскую душу, а следовательно, русскую философию, русскую литературу, русский кинематограф.

"Научить языку как средству межкультурного общения, как способу постижения отечественной и общечеловеческой культуры, подготовить личность обучающегося к толерантному восприятию чужой культуры, к пониманию условности национальных стереотипов и предрассудков – главная задача сегодняшнего дня" [15], и обучение языку должно вестись через культуру, то есть мы получаем единство трех компонентов: посредством национальной культуры происходит овладение языком с

целью глубокого познания этой национальной культуры и проникновения в нее.

По определению, данному Е.М. Верещагиным и В.Г. Костомаровым, лингвострановедение изучает "источники и приемы ознакомления иностранных школьников, студентов, стажеров с типичными явлениями современной российской действительности через посредство русского языка и в процессе его изучения. В этом смысле лингвострановедение – часть общего страноведения как систематизированной совокупности научных сведений о стране, часть "увлекательнейшей из наук" – "познания России" [6].

В связи с этим положением отметим, что при изучении иностранного языка следует уделять внимание не только сведениям научным (география России, политика, народонаселение, история и т.д.), но и таким особенностям самого русского народа, как психология "русской души", в которой, по определению Н. Бердяева, "...уживаются европейская и азиатская душа, чем и определяется самобытность русского народа" [1]. А следовательно, самобытна и русская культура, и литература, и психология, и философия, что, безусловно, привлекает к нашей стране большой интерес.

Таким образом, предметом рассмотрения в лингвострановедении являются "особенности культуры, образа жизни народа, находящие свое выражение в специфике языка" [5]. Это высказывание подтверждает еще раз, что понимание культуры, психологии русского народа невозможно без глубокого знания русского языка, так как, по словам В. фон Гумбольдта, "человеческая душа есть колыбель разума и жилище языка" и "различные языки являются для наций органами их оригинального мышления и восприятия" [9]. Все вышесказанное приводит нас к заключению о взаимодействии языка и культуры, их взаимном влиянии и развитии, а русское слово мы можем рассматривать в качестве выразителя русской культуры, тем более что "номинативные единицы языка являются носителями и источниками национально-культурной информации" [12]. Поэтому конфликт языков и культур проявляется прежде всего в лексике. Помимо изучения культуры в широком этнографическом смысле слова, как уже говорилось выше, необходимо изучение образа жизни, национального характера, менталитета и т.п., то есть при овладении языком необходим социокультурный подход.

Традиции использования культурного компонента в практике обучения иностранному языку признаются одним из стимулирующих факторов в работах практически всех исследователей данной проблемы.

Лингвострановедческая концепция В.Г. Костомарова и Е.М. Верещагина получила развитие в работах В.В. Воробьева, предложившего использование нового термина "лингвокультурология". Лингвокультурология стала новой, развивающейся отраслью науки, поэтому появляется много вопросов как о соотношении двух понятий "лингвострановедение" и "лингвокультурология", так и о понятийном аппарате новой дисциплины, методах исследования и т.д.

В связи с этим нам необходимо обратиться к дефиниции лингвострановедения, которая исходит из общего соотношения между языком и культурой (цивилизацией, действительностью, обществом и его историей). Таким образом, по мнению С.Г. Тер-Минасовой, "лингвострановедение – это дидактический аналог социолингвистики, развивающий идею о необходимости слияния обучения иностранному языку как совокупности форм выражения с изучением общественной и культурной жизни носителей языка" [14]. В свою очередь В.В. Воробьев, говоря о соотношении лингвострановедения и лингвокультурологии, указывает, что "обращение к лингвокультурологии не является изменой ставшему уже традиционным лингвострановедческому аспекту преподавания русского языка, методическое звучание идеи которого мы принимаем, а вызвано и обусловлено, прежде всего, настоятельными потребностями и переоценкой некоторых лингвометодических ценностей проблемы "Язык и культура" [8].

В настоящее время происходит становление таких лингвокультурологических понятий, как логоэпистема, лингвокультурема, национальный/культурный стереотип, концепт и других. Причем понятие концепта (об этом в двадцатые годы 20 в. говорил С.А. Аскольдов) является, пожалуй, основополагающим, так как, по мнению Д.С. Лихачева, В.В. Колесова, это основная ячейка культуры в ментальном мире человека, основной элемент культуры данного этноса, "основная единица ментальности" [11]. В связи с этим уместно сказать о концепте "языковая личность", возрождение которого находим в работах Ю.Н. Караулова, понимающего под этим "совмещенность способностей и характеристик человека, обуславливающих создание и восприятие им речевых произведений (текстов)" [10]. Практическая разработка теории концепта находит свое дальнейшее развитие прежде всего в методике преподавания иностранных языков с точки зрения лингвокультурологического подхода и в анализе текста. Причем герменевтические исследования текста в России пошли по двум направлениям: московские исследователи развивают исследовательский метод А.Ф. Лосева, а петербургские ученые разрабатывают идеи Л.В. Щербы и Б.А. Ларина.

В.В. Воробьев, используя лингвокультурологический подход в коммуникативной методике преподавания иностранного языка, предлагает новую методическую систему, которая опирается на принцип концентризма, и дает определение важных дидактических понятий: "сквозная тема", "учебный концентр", "фрагмент темы", "идеографическое поле", "тематический контекст" [7].

Е.М. Верещагин и В.Г. Костомаров, развивая свою теорию лингвострановедения, выдвигают концепцию рече-поведенческих тактик, и одной из интересных разработок в этой области стал анализ сингулярных рече-поведенческих тактик, "то есть такого поведения человека, которое не согласуется с нашими представлениями о том, как ему следовало бы себя вести" [3].

С.Г. Тер-Минасова предлагает новый термин-понятие "мир изучаемого языка", обосновывая это тем, что для активного пользования языком необходимо знание "внеязыковых фактов, то есть тех социокультурных структур и единиц, которые лежат в основе языковых структур и единиц и отражаются в этих последних. Иными словами, в основе научной дисциплины "мир изучаемого языка" лежит исследование социокультурной картины мира, нашедшей свое отражение в языковой картине мира" [14. С. 79]. Понятие "мир изучаемого языка" является эквивалентом таких понятий, как "фоновые знания", "вертикальный контекст", которые используются в других научных лингвистических школах и являются лишь вспомогательным компонентом при изучении языка, в то время как С.Г. Тер-Минасова считает, что "задачи обучения иностранному языку как средству общения неразрывно сливаются с задачами соизучения общественной и культурной жизни стран и народов изучаемого языка" [14. С. 80]. Автор подчеркивает: "Все тонкости и вся глубина проблем межъязыковой и межкультурной коммуникации становятся особенно наглядными – а иногда и просто вообще осознаваемыми – при сопоставлении иностранных языков с родными и чужой культуры со своей родной, привычной. Вот почему предмет "мир изучаемого языка" рекомендуется, если позволяют возможности, вести как бы с двух сторон, в виде параллельных курсов: один – носителем языка и культуры изучаемого языка, а второй – носителем родного языка и родной культуры" [14. С. 81].

Е.М. Верещагин и В.Г. Костомаров в свою очередь считают, что особенно на продвинутом этапе обучения лингвострановедению должно отводиться 60% учебного времени. Но ориентация должна идти не в сторону увеличения общестрановедческих фактов, а в сторону собственно языкового материала, где мы обращаемся к двум пластам лингвострано-

ведческой информации: явной лингвострановедческой, которая свойственна лексике, фразеологии, языковой афористике, и "скрытой" информации, к которой мы причисляем оценку языкового вкуса русского общества на рубеже веков, так как даже становление нации связывается с формированием национального языка, а состояние общества – с тем состоянием языка, в котором он находится в данный период, то есть "скрытую лингвострановедческую информацию следует, разумеется, также связывать с изучением воздействия социолингвистических факторов языкового развития" [3. С. 42]. Об этом говорит и А. Вежбицкая, указывая, что слова, принадлежа какой-то одной конкретной культуре, "приносят с собою культуроспецифическую точку зрения" [2].

Русский язык является довольно сложным для изучения не только в грамматическом, но и в лексическом плане. Ведь именно лексика является носителем яркого национально-культурного своеобразия, а "подойти к разгадке тайны, сокрытой в душе России, можно, сразу же признав антиномичность России, жуткую ее противоречивость" [1]. Может быть, поэтому лексика русского языка очень метафорична, в лексическом составе очень много полисемичных слов, слов-омонимов, синонимов, слов с фразеологически связанным и контекстуально обусловленным значением.

Работая только со словарями, овладеть всеми тонкостями семантики русского слова невозможно. Владение языком как средством общения предполагает не только знание аспектов языка, но и умения и навыки пользоваться ими на практике в конкретной ситуации – в процессе коммуникации. Необходима определенная коммуникативная ситуация, в которой употребляется та или иная лексика, определенный комментарий носителя языка, объясняющий речевое поведение, и сознательный отбор лексических единиц. Поэтому достигнуть полного понимания оттенков значения русского слова, а следовательно полного понимания происходящего невозможно в псевдокоммуникативных условиях учебного занятия в аудитории. Отсюда необходимость использования не только аудиоматериалов и специально отснятых видеофильмов, но и отечественных художественных фильмов, так как в них представлена и языковая, и культурная, и социальная информация. В фильмах отражаются социально-психологические типажы, они отражают реалии жизни конкретного времени. В фильме происходит соединение изображения (визуальной информации) и вербального ряда (аудиотекста), то есть можно наблюдать динамику речевого события, ситуативное использование языка (что является для нас особенно важным), а также получить информацию разного рода: о коммуникантах, их чувствах и настроении.

ях, о мире изучаемого языка, о невербальных средствах общения (мимике, жестах и т.д.).

При использовании материалов художественных фильмов мы затрагиваем и проблему межкультурной компетенции, без решения которой невозможно полноценное овладение языком. Тем более актуально использование материала современных художественных фильмов сейчас, когда в нашей стране произошли события, которые в корне изменили и политическую, и социальную, и культурную жизнь страны, что моментально нашло свое отражение в речи носителей языка, а следовательно, и в самом русском языке как системе.

Новые процессы в современном русском языке, охватившие все его уровни, привлекли внимание лингвистов. Появилось огромное количество социолингвистических исследований, в которых описываются характерные особенности современного русского языка. В частности М.В. Панов отмечает следующие явления:

- диалогичность;
- усиление личностного начала;
- стилистический динамизм;
- явления переименования;

– сочетание резко контрастивных элементов не только в пределах текста, но и в пределах словосочетания, что "сдвигает, изменяет значение слова. Оно становится метафорическим, метонимическим, сужает или расширяет свое значение" [13]. Кроме того, появление телерекламы, которая стала популярной, повлекло за собой употребление в речи большого количества устойчивых сочетаний, ставших афоризмами. Наша речь стала принципиально иной, нежели двадцать лет назад. Это касается не только лексики, но и грамматического строя русского языка.

Все эти языковые изменения наиболее четко отражаются в языке средств массовой информации и языке современных художественных фильмов, так как режиссеры стремятся отразить в них социальную и культурную жизнь современного российского общества, показать правдиво жизненные истории в определенном социально-историческом контексте. Художественная кинематография покоряет не только наличием зрительного и слухового ряда, но и возможностью увидеть со стороны то, что происходит сейчас в стране и получить оценку происходящего.

Очень часто на занятиях мы предлагаем для изучения только литературный язык, который не использует в повседневном общении большинство носителей русского языка. Поэтому наши студенты могут общаться и понимать только в условиях псевдокоммуникации, то есть искусственно созданных. Непринужденная беседа с носителями языка

просто невозможна. И не потому, что изучающий плохо знает язык, а потому, что преподаватель не подготовил его к межкультурной коммуникации, не познакомил с живой разговорной речью, в которой используется и жаргонная лексика, и другие внелитературные вкрапления. Это не значит, что мы должны учить студентов сленгу – мы должны воспитывать языковой вкус, знакомить со всеми слоями русской лексики: и литературной, и нелитературной. Студенты должны уметь анализировать русское слово с точки зрения семантических отношений внутри лексической системы: уметь работать с синонимическими рядами, в состав которых входят лексемы разных стилистических уровней, определять коннотативное значение слова и т.д. Наши студенты часто бывают просто не готовы к тем речевым ситуациям, в которых они оказываются в роли коммуникантов с носителями языка, так как просто не понимают значения некоторых слов в непривычных, новых контекстах.

Поэтому мы должны опираться не только на языковой материал фильма, но и обращать внимание на поведение героев, то есть работать с рече-поведенческими тактиками, с культурными сценариями русского языка, обращая при этом внимание в первую очередь на сингулярные рече-поведенческие тактики, так как именно они несут в себе большой лингвострановедческий потенциал и "позволяет точнее проникать в за-текст художественного произведения, полнее воспринимать современную русскую разговорную речь и мотивы поведения носителей русской культуры на разных этапах ее развития, а также совершенствовать методику преподавания русского языка иностранцам, прежде всего в лингвострановедческом аспекте" [3]. Поэтому каждое занятие должно стать практикой межкультурного общения, так как за каждым словом стоит обусловленное национальным сознанием представление о мире.

Следует отметить также, что на начальном и среднем этапе видеоматериалы и лексика лингвострановедческого характера используется довольно широко, так как круг лингвострановедческой лексики для этих этапов обучения уже определен, а видеофильмы используются как правило специально подготовленные для разных коммуникативных ситуаций ("Знакомство", "В гостинице", "В ресторане" и т.д.), то есть с адаптированными текстами.

На продвинутом этапе целью обучения для учащихся является совершенствование практического владения русским языком до уровня свободного идиоматического пользования им, восприятие и порождение стилистически дифференцированной речи, о чем мы писали выше. Студент знает и умеет очень многое, поэтому важно дать ему нечто новое, и здесь встает проблема: чему учить и как подать этот сложный материал.

Сложность для преподавателя заключается в том, что, во-первых, лексический материал, маркированный с точки зрения национальной специфики русской культуры, для продвинутого этапа еще не отобран; во-вторых, необходимо использовать неадаптированные тексты художественных произведений, средств массовой информации, материалы художественных фильмов; в-третьих, использовать новые методики (концепция рече-поведенческих тактик [3], определение сквозных тем, идеографических полей [7] и т.д.

Таким образом, решение поставленной проблемы представляет определенные трудности, так как находится в разных плоскостях: это и создание критериев отбора современных художественных фильмов в качестве учебного материала для продвинутого этапа обучения, и установление лексического минимума лингвострановедческого характера для данного этапа, и разработка новых методик для анализа материала художественного фильма.

Критерии отбора художественных фильмов можно предложить, основываясь на наличии в них компонентов культуры с национально-специфической окраской. К таким компонентам С.Г. Тер-Минасова относит следующие:

- традиции, обычаи, обряды;
- традиционно-бытовая культура;
- повседневное поведение;
- национальные картины мира.

Внимание следует уделять не только сюжету художественного фильма и его авторской реализации, но и языковому оформлению, речи персонажей.

Обучение русскому языку иностранных студентов на продвинутом этапе с использованием материала отечественных художественных фильмов позволяет избежать коммуникативных неудач с носителями языка, а следовательно позволит преодолеть языковой барьер, понять русскую ментальность, благодаря работе над ситуациями изучаемого художественного фильма, понять русскую культуру и сделать контрастный анализ языковых и культурных явлений в родном и изучаемом языке, что способствует преодолению культурного шока. Все вышеперечисленные проблемы касаются прежде всего иностранцев, приезжающих в нашу страну уже с достаточным знанием русского языка, а также зарубежных преподавателей-стажеров.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Бердяев Н. Судьба России. Опыты по психологии войны и национальности. М.: Мысль, 1990. 208 с.

2. Вежбицкая А. Сопоставление культур через посредство лексики и прагматики. М., 2001.

3. Верещагин Е.М., Костомаров В.Г. В поисках новых путей развития лингвострановедения: сингулярные рече-поведенческие тактики. М.: Государственный институт русского языка им. А.С.Пушкина, 2000. 64 с.

3. Верещагин Е.М., Костомаров В.Г. К проблеме объекта и объема лингвострановедения // Теория и практика преподавания русского языка и литературы. Роль преподавателя в процессе обучения. Доклады советской делегации на 4 Конгрессе МАПРЯЛ. М.: Русский язык, 1979. С. 29-42.

4. Верещагин Е.М., Костомаров В.Г. Приметы времени и места в идиоматике речемыслительной деятельности // Язык: система и функционирование: Сб. науч. тр. М.: Наука, 1988. С. 54-61.

5. Верещагин Е.М., Костомаров В.Г. Язык и культура. Лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного. М.: Русский язык, 1976. 248 с.

6. Воробьев В.В. Лингвокультурологические принципы презентации учебного материала (проблемы концентризма). М.: ИРЯ им. А.С.Пушкина, 1993. 107 с.

7. Воробьев В.В. О статусе лингвокультурологии. Тезисы 9 Конгресса МАПРЯЛ. Братислава, 1999.

8. Гумбольдт фон В. О влиянии различного характера языков и литератур на духовное развитие // Избранные труды по языкознанию. М.: Прогресс, 1984. 400 с.

9. Караулов Ю.Н. Русский язык и языковая личность. М.: Наука, 1987. 262 с.

10. Колесов В.В. О логике логоса в сфере ментальности // Мир русского слова. С.-Петербург: Златоуст, 2000. № 2. С. 52-59.

11. Молчановский В.В. Теоретическая разработка и практическая реализация лингвострановедческого аспекта преподавания русского языка как иностранного. М.: Институт русского языка имени А.С. Пушкина, 1985. 90 с.

12. Панов М.В. Из наблюдений над стилем сегодняшней периодики // Язык современной публицистики. М., 1988.

13. Тер-Минасова С.Г. Слова, слова, слова ... Язык, культура, межкультурная коммуникация // Мир русского слова. С.-Петербург: Златоуст, 2000. № 2. С. 72-83.

14. Филиппова Л.В. Обучение студентов педагогического вуза речевому этикету как компоненту иноязычной культуры (на материале английского языка): Дис. ... канд. пед. наук. Ижевск, 2002.

А.Е. Шапкин

РЕШЕНИЕ ПРОБЛЕМ ПЕРЕВОДА В ДИПЛОМНЫХ ИССЛЕДОВАНИЯХ

Многолетнее руководство дипломными работами студентов-выпускников позволило выделить основные проблемы, которые требо-

вали дополнительного изучения и которые частично могли быть решены молодыми исследователями. Задача руководителя состоит в том, чтобы предложить такую тему дипломного проекта, которая хотя бы в малом была самостоятельным исследованием.

Казалось бы, за почти полвека со времени опубликования одной из первых книг по теории перевода А.В. Федорова "Введение в теорию перевода", все уже сказано такими русскими теоретиками перевода, как З.Е. Роганова, И.С. Блях, Е.А. Забелина, М.Я. Цвилинг, Л.К. Латышев, А.Ф. Архипов, Ф.С. Хаит, М.И. Брандес, Г.И. Душенко, Г.М. Стрелковский и многими другими авторами (мы перечислили лишь некоторых авторов, оперирующих немецко-русскими или русско-немецкими примерами перевода). Итак, казалось бы, в переводоведении не осталось уже темных пятен, но это далеко не так. Язык – живой организм, он не стоит на месте. Успевать за его развитием, успевать отражать новые тенденции, например, в словообразовании немецкого языка в аспекте перевода – это первейшая наша задача. Так, характерным явлением для современного немецкого языка является процесс универбации, т.е. стяжения расчлененного словесного наименования в одно слово, например: *grüne Fläche* → *Grünfläche* – зеленые насаждения, *schmutzige Ecke* → *Schmutzecke* – грязный угол. Данное явление представляет трудность для переводчика и требует исследования и объяснения.

Пристального внимания заслуживает и появление в рекламе сложных прилагательных, образованных на базе уже известной немецкой лексики, на основе продуктивных словообразовательных моделей немецкого языка, но в совершенно новом, необычном составе, например: *hautangenehmes, körpersympatisches, atmungsaktives Hemd* – рубашка, удобная для тела, облегчающая дыхание (перевод наш).

Интересен и процесс словообразования глаголов от уже известных немецких существительных, перевод которых подчас невозможен без пространного описания. Например: *Schriftsteller* → *schriftstellern* – заниматься писательским трудом. К трудностям перевода относится и переосмысление "старых" существительных, и образование семантических неологизмов, например: *die Optik* – внешний вид, образ. Появление новых фразеологических словосочетаний типа: *auf die Tube drücken* – апеллировать к каким-либо чувствам, нажимать на чувствительную струнку, также требует пристального внимания теоретиков перевода.

Говоря о трудностях перевода отдельных явлений немецкого языка в сфере словообразования, нужно упомянуть и проблему использования при словосложении отделяемых и неотделяемых полупрефиксов: *durch-, über-, um-, hinter-, wieder-, wider-* и их влияние на семантику глагола, где

некоторые явления с трудом поддаются объяснению и требуют пристального исследования, например: глагол *übersiedeln* – переезжать, ведет себя более чем странно – он может употребляться как с отделяемым, так и с неотделяемым полупрефиксом, и в этом случае переводится одинаково. Большое количество переводов с русского, вышедших за последние 20-30 лет, меняют наше представление о приемах транскрипции и транслитерации русских реалий, что также требует детального изучения.

Целый ряд дипломных работ на тему: "Возможности перевода произведений..." таких оригинальных писателей как М. Зощенко, М. Шолохов, И. Ильф и Е. Петров стоит лишь приветствовать, т.к. не всё в этих, уже имеющихся переводах на немецкий язык удовлетворяет, переводы имеют стилистические погрешности, а сохранение стиля автора – это одна из основных задач переводчика художественного произведения. Так, например, не ясно зачем при переводе М.А. Шолохова нужно было заменять просторечные слова типа "колидор" или "ероплан" на нейтральные немецкие *Korridor* и *Aeroplan*, переводчику следовало бы транслитерировать эти просторечные слова *Kolidor* и *Eroplan*, т.к. они понятны любому немецкому читателю. Здесь просто необъятное поле для исследования качества и стиля перевода.

Никакой словарь не в состоянии уследить за появлением новых аббревиатур и, если словарь Гейнца Коблишке 1972 г. издания содержит их до 60 тысяч, то сколько их появилось за прошедшие 30 лет, трудно сказать. Одной из проблем передачи аббревиатур при переводе является вопрос, как их передавать в русском тексте – транслитерировать латинские буквы этих сокращений или передавать начальные буквы уже переведенных слов, например *GmbH – Gesellschaft mit beschränkter Haftung* – ООО – общество с ограниченной ответственностью. Задачей исследователя-дипломника является – проследить, какие группы сокращений как передаются при переводе.

Несомненный интерес представляет употребление возвратного местоимения *sich* с глаголами, т.к., во-первых, возвратные глаголы русского и немецкого языков часто не совпадают, а местоимение *sich* порой изменяет значение одного и того же глагола довольно существенно, например *sich erweisen* – оказываться, а без *sich* – доказывать, оказывать услугу.

Никакой словарь не в состоянии учесть все контекстуальные значения немецких предлогов. Особенно важно правильно передать значение предлога перед числительными, т.к. неправильный перевод таких сочетаний в инструкциях по эксплуатации может привести к нежелательным

последствиям, так, предлог *auf* может быть переведен не только как "на", но и "до", например: *auf 50 l/min* – может быть "на 50 литров в минуту" и "до 50 л/мин." в зависимости от контекста, что, конечно, очень существенно. Тема употребления предлогов с числительными в предложениях также может являться предметом исследования.

Очень мало написано о возможности перевода с русского языка тех особенностей, которые отличают русский язык от немецкого. Практические рекомендации мы можем найти лишь в отдельных трудах по теории перевода, например, в пособии З.Е. Рогановой "Перевод с русского языка на немецкий" [1]. В этой области перед дипломниками открываются широкие возможности, т.к. в период существования ГДР на немецкий язык было переведено большое количество русской, советской литературы. Мало исследован вопрос о передаче значения отрицания с русского языка на немецкий, очень интересна проблема передачи вида глагола при переводе с русского. Имеется лишь ряд противоречивых сведений об употреблении предлогов *von* и *durch* при переводе предложений с русского языка, содержащих страдательный залог. Исследования по этой проблеме либо недостаточны, либо ошибочны, особенно это относится к употреблению *von* и *durch* при переводе технических текстов с русского на немецкий язык. Желательны также исследования по употреблению и переводу на русский язык предложений с модальными глаголами: *mögen* и *sollen* и особенно *lassen*.

Вот в основном ряд проблем по теории и практике перевода, решение которых может заинтересовать студентов-выпускников. Результаты этих исследований могут войти и уже входят в курс лекций по теории и практике перевода.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Роганова З.Е. Перевод с русского языка на немецкий. М.: Высш. шк., 1971. С. 105.

М.В. Широбокова

ВКЛЮЧЕНИЕ НАЦИОНАЛЬНО-РЕГИОНАЛЬНОГО КОМПОНЕНТА В СОДЕРЖАНИЕ РАННЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

За последние годы значительно увеличился социальный заказ на изучение иностранных языков. В связи с этим раннее обучение иностранному языку становится одним из приоритетных направлений в практике изучения предмета.

Если понимать обучение как жизненную помощь ребенку и если дети в нашем мультикультурном мире будут встречаться с представителями других языков и культур, представляется разумным готовить де-

тей к интеркультурному общению, включая другие языки и культуры в образовательные ситуации.

Безусловно, детей нужно учить ценить культуру и язык других народов, но если их не воспитывать в уважении к своей родине, к своему языку, к своей культуре, наши дети многое потеряют. Речь идет о том, чтобы хорошо известные принципы обучения дополнить новым содержанием: умением ориентироваться в родном мире на занятиях знакомства с "дальним миром"; осознанием приверженности к своей родине через воспитание открытости другим нациям; развитием коммуникативных способностей на родном языке с целью уметь общаться на иностранном [5. С. 11].

Именно эту цель преследовали события последнего десятилетия, которые вызвали процессы возрождения национальных языков и культур. Параллельно со снижением уровня знания культуры удмуртского народа и его языка происходит повышение уровня этнического самосознания.

В многонациональном регионе, каким является Удмуртская Республика, где наряду с двумя государственными языками – русским и удмуртским, – в учреждениях дошкольного образования преподаются иностранные языки, проблема межъязыкового и интеркультурного взаимодействия является особенно актуальной [2. С. 81].

Поскольку мы живем в Удмуртии, то заинтересованы в сохранении языка коренной национальности. Поднятие престижа удмуртского языка связано с восприятием его людьми других национальностей. В последнее время больше внимания стало уделяться сохранению и возрождению старинных традиций и обычаев удмуртского народа, и подъему современной удмуртской культуры [5. С. 14].

Правительством Удмуртской Республики разработана Государственная программа по сохранению и развитию удмуртского языка, который наряду с русским принят в качестве государственного. За последние годы увеличилось количество удмуртских детских групп в дошкольных учреждениях, а также число школ, где удмуртский является одним из предметов.

Внимание к удмуртскому языку как одному из элементов национальной культуры органично и целесообразно воспитывать именно в дошкольном возрасте, когда усваивается разговорный язык, связанный с бытовой сферой общения и с окружающей действительностью [4. С. 3].

Знакомство с удмуртской культурой в системе дошкольного воспитания позволяет использовать психофизиологические особенности ребенка этого возраста, свидетельствующие о быстром усвоении материа-

ла. Раннее обучение языкам не только играет положительную роль в развитии интеллектуальных способностей ребенка, но и дает возможность приобщения детей к национальному языку и культуре с целью воспитания у них уважения и толерантности к носителям любой другой культуры.

В связи с этим, одним из приоритетных научных направлений Института иностранных языков и литературы (ИИЯЛ) УдГУ является раннее языковое образование. Исследования коллектива УдГУ представляют интерес и убеждают, что один из способов сохранения национальных языков – это создание многоязычной среды. Чем больше языков знает человек, тем бережнее он относится к родному языку и родной культуре и воспринимает с уважением иные языки и культуры.

При кафедре дидактики раннего обучения иностранным и национальным языкам создан Региональный научный центр раннего языкового образования "Иж-Логос", воскресная школа "Лингва", где разрабатывается концепция "Многоязычие в полиэтническом регионе" и создаются оригинальные методики обучения иностранным языкам в непосредственном соотношении с русской и удмуртской культурой [5. С. 16].

Опыт работы педагогического коллектива детской школы "Лингва" (при ИИЯЛ, УдГУ) показывает, что развивать способность к восприятию иностранного языка можно практически на любом учебном предмете. А статистика показывает, что в городской среде лишь 4,8% семей ведут общение на удмуртском языке, что практически приравнивает удмуртский язык к разряду иностранных, и в связи с этим, в интегративной основе программы школы "Лингва" значительная роль отводится региональному компоненту.

На всех занятиях дети вместе с преподавателем находят сходства и уникальность каждой культуры: удмуртской и страны изучаемого языка. На занятиях по иностранным языкам, получив общие сведения о культуре страны изучаемого языка, дети с подсказкой преподавателя могут определить, в чем уникальность родной культуры; на музыкальных занятиях у детей есть возможность не только услышать и увидеть песни и танцы удмуртского народа, но и самим их разучить. С древних времен удмурты селились вблизи рек и лесов, которые являлись основным источником жизни. Наряду с красотой природы для удмуртов символом красоты является девушка. Следует отметить, что красота девушки сравнивается с красотой природы. Это легко можно заметить в удмуртских песнях и сказках, как в народных, так и в авторских [3. С. 121]. Кроме этого, помогают виды ручного творчества: рисование, лепка, аппликация и оригами. На занятиях "Творческая мастерская" де-

ти всех возрастов изготавливают игрушки из цветной бумаги, которые представляют собой национальные игрушки или героев удмуртских народных сказок. Так, например, ярким персонажем народных удмуртских сказок является водяной и такие звери как лиса, волк и т.д. Занятия имеют большую эффективность при использовании этнокультуроведческого материала: подлинных изобразительных, музыкальных, фольклорных произведений, глубоко отражающих культуру, традиции и повседневную жизнь удмуртского народа.

При определении обучающих стратегий основным фактором является социокультурный подход к языковому образованию, что выражается в:

- признании роли второго и иностранного языков как средства интеркультурного общения;
- изучении второго и иностранного языков через знакомство с отдельными национальными культурами и мировой культурой в целом;
- определении процесса обучения детей второму и иностранному языкам как способа достижения межкультурного взаимопонимания.

Языковое образование направлено, таким образом, на:

- формирование этнической самоидентификации детей – осознание себя как носителя национальных культурных ценностей;
- развитие интеркультурной компетенции ребенка в языковом, коммуникативном, этническом аспектах;
- создание вариативной и в то же время целостной языковой картины мира у ребенка, изучающего родной/неродной и иностранные языки;
- формирование толерантного сознания ребенка к представителям другой национальности.

Стратегии развития языкового образования при обучении родному/неродному и иностранным языкам таковы:

- обучение иноязычному общению и интеркультурной компетенции в контексте диалога культур;
- включение культурно – регионального компонента в языковое образование;
- отбор и организация содержания языкового образования на интегративной основе.

В многонациональном регионе, каким является Удмуртская Республика, проблема межъязыкового и интеркультурного взаимодействия является особенно актуальной. Включение удмуртской культуры (национально-регионального компонента) в содержание обучения, в нашем случае раннего, несомненно будет способствовать взаимодействию,

взаимопониманию и взаимопроникновению национальных культур. А своевременное и грамотное введение маленького человека в мир родного, национального и иностранных языков позволит ему в будущем стать полноправным гражданином многоязычной страны.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Зеленина Т.И. Опосредованные заимствования в удмуртском языке: Французский пласт / Т.И. Зеленина. СПб.: Филол. ф-т С.-Петербург. ун-та, 2002. 204 с.
2. Зеленина Т.И., Утехина А.Н. Проект концепции "Многоязычие в полиэтническом регионе" (раннее языковое образование в Удмуртской республике) // Раннее языковое образование. Состояние и перспективы: Материалы Всерос. науч. конф., 5-8 апр. 2001 г. Ижевск: Изд. дом. "Удмуртский университет", 2001. С. 81-83.
3. Кузнецова Р.А. Коннотативная лексика удмуртского языка в песнях / Р.А. Кузнецова // Раннее языковое образование. Состояние и перспективы: Материалы Всерос. науч.-практ. конф., 5-8 апр. 2001 г. Ижевск: Изд. дом "Удмуртский университет", 2001. С. 121.
4. Кузнецова Р.А. Обучение детей дошкольного возраста лексике удмуртского языка как неродного на этнокультуроведческом материале: Автореф. дис. ... канд. пед. наук / Р.А. Кузнецова / Москва, 2001. 22 с.
5. Утехина А.Н. Иностранный язык в дошкольном возрасте. Ижевск: Изд-во УдГУ, 2002. 247 с.

Н.М. Шутова

КУРС ТЕОРИИ И ПРАКТИКИ ПЕРЕВОДА КАК ОСНОВНАЯ СОСТАВЛЯЮЩАЯ ПОДГОТОВКИ ПЕРЕВОДЧИКОВ

За последнее десятилетие образовательные процессы в России претерпели значительные изменения. Произошли они и в сфере лингвистического образования, т.к. изменились мотивы изучения иностранного языка и сферы его применения. Знание иностранного языка, а нередко и нескольких языков, становится жизненной необходимостью, залогом успеха в политике, науке, бизнесе, непременным условием получения образования за рубежом. Несмотря на очевидный рост интереса к изучению иностранных языков и глобализацию английского языка, потребность в посредниках межъязыковой коммуникации – переводчиках не уменьшается, а возрастает.

Даже знающие иностранный язык политики, общественные деятели, бизнесмены, представители всех областей знания понимают, что при общении на деловом уровне лучше прибегать к помощи подготовленного специалиста – переводчика. Однако далеко не все выпускники обычного "ин-яза" по-настоящему готовы к такого рода деятельности. Хотя

преподавание основ теории перевода и выработка практических навыков перевода обязательно входят в сферу подготовки любого специалиста по иностранному языку, профессиональная подготовка переводчиков подразумевает более глубокое освоение переводческих дисциплин и их спецификацию. В последнее время все чаще раздаются голоса о том, что нужно готовить переводчиков для узкой сферы деятельности – переводчиков-математиков, переводчиков-физиков, переводчиков деловой документации и т.д. Трудно не согласиться с И.С. Алексеевой (опытным переводчиком и преподавателем перевода, автором серии учебников), которая считает такую узкую "тематическую" направленность в подготовке переводчиков ущербной, воспитывающей специалистов с ограниченным профессиональным кругозором. Происходит смешение знания того, о чем говорится в тексте, и знания того, как с ним надлежит обращаться переводчику [1. С. 5]. Другое дело, что высшая школа должна поднять уровень преподавания иностранных языков в целом, в том числе и в плане формирования переводческих умений и навыков, так, чтобы все специалисты с высшим образованием могли переводить литературу по своей области знания и помогать переводчику, в случае необходимости, в сугубо специальных вопросах. Думается, что прав и другой опытный специалист по подготовке переводчиков Л.К. Латышев, заявляющий, что нужно готовить своего рода "полуфабрикат" – переводчика, который будет в дальнейшем специализироваться на своем рабочем месте, ибо подготовка переводчика, "скроенного" по меркам конкретного предприятия или узкой специальности обойдется очень недешево, и сама эта идея в условиях лингвистического вуза эфемерна [3]. При подготовке переводчиков нельзя охватить все тематическое разнообразие текстов, но нужно научить студентов, *как с ними обращаться*. Принципиальная задача курса теории и практики перевода – научить тому, *что значит переводить*, и, уже во вторую очередь, тому, как надо переводить.

Государственный образовательный стандарт направления "Лингвистика и межкультурная коммуникация" (квалификация "лингвист-переводчик") и учебный план по данной специальности представляют большие возможности для качественной подготовки переводчиков. На преподавание теории перевода отводится 300 часов, на практический курс перевода (первый и второй иностранные языки) 1800 часов. Первым этапом подготовки будущих переводчиков является курс "Введение в специальность", читаемый в первом семестре. Студенты знакомятся с возможными видами будущей переводческой деятельности, классификацией перевода по условиям восприятия сообщения и оформления пе-

ревода, "моральным кодексом" переводчика, этикой его поведения. К чтению лекций по данному курсу в ИИЯЛ привлекаются такие опытные переводчики как кандидат филологических наук, доцент Ю.В. Шаламов, кандидат филологических наук, доцент Л.Н. Шуткина, старший преподаватель Д.И. Четвертных, переводчик объединения "Удмурт-нефть" В.М. Прокуронов. Знакомство с компетентными практикующими переводчиками позволяет студентам лучше почувствовать специфику избранной специальности, сформировать нужный профессиональный настрой, понять, что их ожидает непростая деятельность, требующая постоянного самосовершенствования, непрерывного процесса познания.

Занятия по практике перевода предваряют чтение лекционного курса, они начинаются на втором году обучения. В их задачу входит формирование первичных умений и навыков перевода. Выделяются два блока – письменный перевод (с упором на грамматические проблемы перевода) и устный перевод (перевод аудиозаписи, видеофильма, участие в ролевой игре). Занятия с второкурсниками проводятся на основе курса L.G. Alexanders "Developing Skills (Passages)". Тексты, предназначенные для восприятия на слух, соответствуют проходимым грамматическим темам, что позволяет обеспечить системность в подаче дидактического материала. На занятиях по устному переводу рассматриваются проблемы, связанные с различным семантическим объемом слов в английском и русском языке, разницей в их сочетаемости. Главная задача преподавателя – стимулировать мысль, побуждать студентов к выработке разных вариантов перевода, аргументации своего способа выражения мысли. Студенты знакомятся с основными принципами перевода связного текста. Перевод текстов осуществляется с максимально возможным комментарием относительно набора значений переводимых слов, основное внимание уделяется системности лексики и сочетаемости слов в ИЯ (исходном языке) и ПЯ (языке перевода). У молодых переводчиков воспитывается осторожность в обращении со словом. При переводе аудиозаписей, видеофильмов студенты учатся воспринимать различные произносительные варианты английского языка. Перевод предваряется повторением произнесенного на пленке предложения. Размер удерживаемых в памяти отрезков постепенно увеличивается. На занятиях по устному переводу широко используется серия упражнений на тренировку памяти, предлагаемая И.С. Алексеевой [1. С. 24-41].

Важным средством приближения занятия к условиям реальной переводческой деятельности является ролевая игра. На кафедре перевода и стилистики английского языка ИИЯЛ разработана серия ролевых игр в соответствии с тематикой учебника *Matters*, изучаемого по культуре

речевого общения на втором курсе. Это такие темы как: "A place to live", "At the hotel", "Fashion show", "Choosing a partner", "A talk-show on climate and weather", "Meeting at the Travellers' club" и др. Хотя основная часть ролевой игры обычно строится на знакомом лексическом материале, в текст обязательно вводятся лексические и грамматические компоненты, требующие от переводчика догадки, быстрой реакции, умения найти переводческое решение в непривычном контексте употребления того или иного слова. В ролевых играх отрабатываются навыки переключения с одного языка на другой. По курсу практики перевода сдается зачет, включающий письменную работу и участие в зачетной ролевой игре.

Курс теории перевода читается на третьем году обучения, он включает блоки: "Введение в теорию перевода" и "Теория и практика перевода". В курсе введения в теорию перевода рассматриваются следующие темы: "Основные этапы и тенденции в переводческой деятельности разных исторических периодов", "История перевода в России", "Предпосылки возникновения науки о переводе, ее предмет и задачи", "Модели процесса перевода", "Соотношение адекватности и эквивалентности в переводе", "Теория закономерных лексических соответствий" и др. Ядро курса составляют разделы, посвященные сущности перевода как процесса, выявляющие его лингвистическую первооснову, а также темы, посвященные основным путям реализации перевода и способам достижения его адекватности. Основной целью данного курса является получение студентами сведений о разделах и проблематике современного переводоведения. Студенты знакомятся с критериями оценки перевода и существующими нормами эквивалентности. В конце пятого семестра студенты сдают зачет по курсу, который является промежуточной формой контроля перед экзаменом, сдаваемым по теории и практике перевода в конце шестого семестра. Параллельно с курсом "Введение в теорию перевода" студенты третьего года обучения изучают практический курс перевода деловой корреспонденции и документации и продолжают занятия по практике устного и письменного перевода. На третьем курсе активно используется книга Энтони Майола и Дэвида Милстеда "Xenophobe's guide to English" и ее русский перевод И. Тогоевой "Эти странные англичане" [7]. Книга включает оригинальные тексты страноведческого характера, а наличие перевода позволяет осуществлять его анализ.

Семинарские и лабораторные занятия по теории перевода проходят в шестом семестре, на них обсуждается и тематика блока "Введение в теорию перевода", и тематика продолжающихся лекций по теории пере-

вода. Блок, читаемый в шестом семестре, включает такие темы, как "Проблема переводимости и переводческая безэквивалентность", "Фразеология и ее перевод", "Основные категории текста и перевод", "Соотношение исходного и конечного текстов", "Перевод текстов различной функциональной принадлежности", "Межкультурный диалог в переводе" и др. Основным пособием для лабораторных занятий служат "Методические указания для лабораторных занятий по практике перевода" [5]. Активно используются записи, сделанные из радио- и телеэфира, позволяющие проанализировать перевод профессионалов, например, запись церемонии подписания договора СНВ-2 или запись пресс-конференции президентов России и США в Санкт-Петербургском университете и т.д. Такого рода разбор переводов очень эффективен, будущие переводчики "учатся на чужих ошибках". Значительное место на семинарских занятиях занимает и анализ опубликованных переводов. Теория перевода призвана доказать объективный характер принимаемых переводчиком решений, она указывает на закономерный характер отношений между языками, помогает студентам осознать саму суть переводческой деятельности. Курс завершается экзаменом по теории и практике перевода, включающим теоретический вопрос и практическое задание на переводческий анализ текста и его перевод.

На четвертом курсе студенты продолжают осваивать практические навыки перевода, основной упор делается на перевод с русского языка на английский. Активно используется учебное пособие Е.В. Бреуса "Основы теории и практики перевода с русского языка на английский" [2]. Программа практики перевода этого курса включает специфику перевода общественно-политических текстов и отдельный блок "Translation and speech making", в задачи которого входит освоение основных принципов создания устного речевого произведения с учетом адресата речи и ее целевой установки. Переводчик должен уметь не только переводить и читать чужие тексты, он должен создавать их сам. Особое внимание уделяется выразительным аспектам речи, невербальным средствам общения, особенностям речевой коммуникации в разных культурах. В конце четвертого курса студенты сдают экзамен по практике перевода (включающий письменный и устный перевод).

На четвертом курсе студенты – будущие переводчики – проходят первую переводческую (учебную) практику. Они обучаются видам переводческой записи, пробуют свои силы не только в последовательном, но и в синхронном переводе, переводят тексты различной тематики, в том числе и научно-технические тексты (с помощью консультантов). В начале пятого курса предусмотрена производственная переводческая

практика, которая, по возможности, будет проводиться вне стен университета. Определение баз переводческой практики относится к числу задач, которые кафедре еще предстоит решать. Выпускные квалификационные работы лингвистов-переводчиков обязательно включают переводческий компонент. Это может быть анализ опубликованных переводов, собственный перевод текста с теоретическим комментарием или научный анализ частной переводческой проблемы с привлечением собственного иллюстративного материала.

Четырехлетний опыт работы кафедры перевода и стилистики английского языка свидетельствует о том, что задача подготовки переводчиков сложна и многоаспектна. Совершенно справедливо И.И. Халеева подчеркивает, что должна быть создана научно обоснованная и эффективная модель их обучения. Всякий дефект (а тем более принципиально ошибочная установка) в процессе обучения переводчиков оборачивается в конечном счете дефектной коммуникацией и ущербом во взаимоотношении между народами и нациями [4]. Поиск такой модели идет во всех вузах, взявшихся за непростую задачу подготовки специалистов в области межкультурной коммуникации – переводчиков, идет он и в Институте иностранных языков и литературы УдГУ. Определенную надежду на то, что мы на верном пути, вселяет первый довольно успешный переводческий опыт таких наших студентов, как А. Галушак, К. Адаховская, Н. Малашина. Поиск эффективных путей профессиональной подготовки переводчиков конечно требует времени и дальнейшего научного осмысления.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Алексеева И.С. Профессиональное обучение переводчика: Учебное пособие по устному и письменному переводу для переводчиков и преподавателей. Санкт-Петербург: Изд-во "Союз", 2001. С. 5.
2. Бреус Е.В. Основы теории и практики перевода с русского языка на английский. М.: Изд-во "УРАО", 2000. 207 с.
3. Латышев Л.К. Как готовить переводчиков? // Тетради переводчика. Вып. 24. М.: МГЛУ, 1999. С. 73.
4. Халеева И.И. Подготовка переводчика как "вторичной языковой личности" (аудитивный аспект) // Тетради переводчика. Вып. 24. М.: МГЛУ, 1999. С. 64.
5. Шутова Н.М. Методические указания к лабораторным работам по практике перевода. Ижевск: Изд-во УдГУ, 2001. 55 с.
6. Эти странные англичане. Пер. с англ. Ирины Тогоевой. М.: Эгмонт Россия Лтд., 2001. 72 с.
7. Antony Miall, David Milsted "Xenophobe's guide to the English". London: Oval books, 2002. 64 p.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

- Утехина Алла Николаевна,
д-р пед. наук, профессор, зав. кафедрой дидактики раннего обучения иностранным и национальным языкам ИИЯЛ УдГУ
- Ажмякова Наталья Николаевна,
учитель школы № 56 г. Ижевска
- Белова Татьяна Ивановна,
канд. пед. наук, зав. кафедрой романской филологии ИИЯЛ УдГУ
- Брим Наталья Евгеньевна,
ст. преподаватель, кафедра второго иностранного языка ИИЯЛ УдГУ
- Булдаков Владимир Александрович,
канд. филол. наук, доцент, кафедра немецкой филологии ИИЯЛ УдГУ
- Бушмелева Антонина Гаральдовна,
ст. преподаватель, кафедра второго иностранного языка ИИЯЛ УдГУ
- Вартанова Владлена Владимировна,
ст. преподаватель, кафедра второго иностранного языка ИИЯЛ УдГУ
- Войтович Ирина Карловна,
канд. филол. наук, зав. кафедрой лексикологии и фонетики английского языка ИИЯЛ УдГУ
- Ворожцова Ирина Борисовна,
д-р пед. наук, зав. кафедрой новых обучающих технологий по иностранным языкам УдГУ
- Гельберг Серафима Яковлевна,
канд. филол. наук, профессор, кафедра грамматики и истории английского языка ИИЯЛ УдГУ
- Глухова Ольга Александровна,
ассистент филиала УдГУ, г. Воткинск
- Голубкова Ольга Николаевна,
ст. преподаватель, кафедра перевода и стилистики английского языка ИИЯЛ УдГУ
- Гусынина Елена Борисовна,
канд. филол. наук, доцент, кафедра перевода и стилистики английского языка ИИЯЛ УдГУ
- Жукова Анастасия Викторовна,
психолог УдГУ
- Журбина Анна Борисовна,
аспирант УдГУ
- Загребина Анастасия Николаевна,
ст. преподаватель, кафедра второго иностранного языка ИИЯЛ УдГУ

- Зеленина Тамара Ивановна,
канд. филол. наук, директор ИИЯЛ УдГУ
- Калинина Ирина Юрьевна,
ст. преподаватель, кафедра романской филологии ИИЯЛ УдГУ
- Кирилова Татьяна Львовна,
ст. преподаватель, кафедра немецкой филологии ИИЯЛ УдГУ
- Кожевникова О.В.
аспирант УдГУ, преподаватель английского языка ДООУ № 112, г. Ижевск
- Козлитина Ольга Константиновна,
ст. преподаватель, кафедра второго иностранного языка ИИЯЛ УдГУ
- Колодкина Ирина Александровна,
ассистент, кафедра перевода и стилистики английского языка ИИЯЛ УдГУ
- Кочурова Юлия Николаевна,
ст. преподаватель, кафедра второго иностранного языка ИИЯЛ УдГУ
- Краснова Татьяна Александровна,
канд. филол. наук, зав. кафедрой германских языков УдГУ
- Кузнецова Роза Аркадьевна,
канд. пед. наук, преподаватель УдГУ
- Мазунова Лидия Константиновна,
канд. пед. наук, зав. кафедрой методики и второго ИЯ, Башкирский
государственный университет
- Малых Людмила Михайловна,
канд. филол. наук, доцент, зав. кафедрой второго иностранного языка ИИЯЛ
УдГУ
- Маханькова Наталья Владимировна,
канд. пед. наук, доцент, кафедра грамматики и истории английского языка
ИИЯЛ УдГУ
- Медведева Диана Игоревна,
ассистент, кафедра второго иностранного языка ИИЯЛ УдГУ
- Медведева Татьяна Сергеевна,
канд. филол. наук, доцент, кафедра немецкой филологии ИИЯЛ УдГУ
- Милютинская Наталья Юрьевна,
ст. преподаватель, кафедра второго иностранного языка ИИЯЛ УдГУ
- Михалёва Елена Ивановна,
ассистент, кафедра истории и политологии ИСК УдГУ
- Нефедова Ольга Викторовна,
студентка ИИЯЛ УдГУ
- Оленчук Ольга Геннадьевна,
ассистент, кафедра второго иностранного языка ИИЯЛ УдГУ

- Орлова Александра Ивановна,
канд. филол. наук, профессор, кафедра германских языков УдГУ
- Платоненко Нина Михайловна,
канд. филол. наук, зав. кафедрой немецкой филологии ИИЯЛ УдГУ
- Попова Татьяна Валентиновна,
ст. преподаватель, кафедра иностранных языков и методики преподавания,
Соликамский государственный педагогический институт
- Поторочина Галина Евгеньевна,
канд. пед. наук, Глазовский госпединститут
- Розенфельд Любовь Геннадьевна,
ассистент, кафедра германских языков УдГУ
- Ролина Ольга Константиновна,
ассистент, кафедра перевода и стилистики английского языка ИИЯЛ УдГУ
- Садыкова Наталья Ивановна,
ассистент, кафедра второго иностранного языка ИИЯЛ УдГУ
- Спиридонова Галина Яковлевна,
доцент, кафедра немецкой филологии ИИЯЛ УдГУ
- Студеникина Ксения Юрьевна,
аспирант, ИСК УдГУ
- Сюткина Лариса Викторовна,
ст. преподаватель, кафедра дидактики раннего обучения иностранным и на-
циональным языкам ИИЯЛ УдГУ
- Таланова Ирина Михайловна,
ассистент, кафедра перевода и стилистики английского языка ИИЯЛ УдГУ
- Трифонова Ирина Станиславовна,
ст. преподаватель, кафедра лексикологии и фонетики английского языка
ИИЯЛ УдГУ
- Тренина Галина Александровна,
канд. филол. наук, доцент, кафедра перевода и стилистики английского языка
ИИЯЛ УдГУ
- Трофимова Галина Сергеевна,
д-р пед. наук, профессор, кафедра лексикологии и фонетики английского
языка ИИЯЛ УдГУ
- Филиппова Любовь Васильевна,
канд. пед. наук, Стерлитамакский государственный педагогический институт
- Хасанова Лилия Ильдусовна,
ассистент, кафедра немецкой филологии ИИЯЛ УдГУ
- Хворенкова Гульнара Зайтуновна,
ст. преподаватель, кафедра лексикологии и фонетики английского языка
ИИЯЛ УдГУ

Ходырева Татьяна Сергеевна,
ст. преподаватель, кафедра общего и прикладного языкознания ФФ УдГУ

Шапкин Александр Евгеньевич,
канд. пед. наук, профессор, кафедра немецкой филологии ИИЯЛ УдГУ

Широбокова Марина Валентиновна,
ассистент, кафедра второго иностранного языка ИИЯЛ УдГУ

Шутова Нелла Максимовна,
канд. филол. наук, зав. кафедрой перевода и стилистики английского языка
ИИЯЛ УдГУ.

**Теоретические и практические вопросы
языкового образования**
Материалы региональной научно-практической конференции

Ответственный за выпуск Т. И. Зеленина
Технический редактор В.И. Бацекало
Оригинал-макет: А. З. Пилина

Лицензия ЛП № 000156 от 27.04.97.
Подписано в печать 17.03.2003.
Формат 60x84 ¹/₁₆. Печать офсетная.
Усл. печ. л. 18,37. Уч.-изд. л. 18,96
Тираж 300 экз. Заказ №

Издательский дом «Удмуртский университет»
Типография Удмуртского государственного университета.
426034, Ижевск, ул. Университетская, 1.