

МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
ФГБОУ ВПО «БЛАГОВЕЩЕНСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕР-
СИТЕТ»

ФАКУЛЬТЕТ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ



ИНОСТРАННЫЕ ЯЗЫКИ В ПРОЦЕССЕ МОДЕРНИЗАЦИИ СО- ВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА

МАТЕРИАЛЫ НАУЧНО-ПРАКТИЧЕСКОЙ КОНФЕРЕНЦИИ
С МЕЖДУНАРОДНЫМ УЧАСТИЕМ

Благовещенск, 1 марта 2013г.

Благовещенск
Издательство БГПУ
2013

УДК 800:37
ББК 81.2
И 68

И 68 Иностранные языки в процессе модернизации современного образовательного пространства: материалы научно-практической конференции с международным участием (Благовещенск, 1 марта 2013 г.). – Благовещенск: Изд-во БГПУ, 2013. – 160 с.

Проблематика публикаций сборника охватывает филологические направления (межкультурная коммуникация и активные языковые процессы в XXI веке, теоретические и прикладные проблемы лингвистики, язык как объект междисциплинарного исследования), а также методические (компетентностный подход в обучении иностранным языкам, интеграция программного обеспечения в учебный процесс, проблемы и вопросы подготовки учащихся к сдаче ЕГЭ, языковое образование в сфере профессиональной подготовки студентов нефилологических специальностей, проблемы и перспективы преподавания русского языка как иностранного).

Редакционная коллегия: Н. Л. Кучеренко, к.п.н., доцент (отв. ред.);
И. В. Палаева, к.ф.н., доцент;
М. В. Рябова, к.ф.н., доцент

*Печатается по решению редакционно-издательского совета
Благовещенского государственного педагогического университета*

Материалы представлены в авторской редакции

ББК 81.2

© Издательство БГПУ, 2013

СОДЕРЖАНИЕ

Dawn Yonally, Ph.D American progressive educational practices and their application in foreign language acquisition - a historical perspective.....	5
Кучеренко Н. Л. Реализация компетентностного подхода в иноязычном образовании...	8
Robert Garmong Teaching ESL in China: Challenges and Strategies.....	16
Аниховская Т.В. Интегрирование заданий IELTS и TOEFL в программу преподавания английского языка на языковом факультете.....	22
Буханцева Н.А. Применение метода проектов для формирования профессиональной компетенции в курсе лингвострановедения.....	25
Григорьева Ю.С. Единый государственный экзамен по иностранному языку (английскому) в Приморском крае: проблемы в подготовке выпускников.....	27
Гилязетдинов Э.З. К вопросу о профессиональной компетентности будущего переводчика.....	32
Гусева С.И., Этенко М.М. Влияние фонологической системы русского языка на процесс усвоения немецких согласных (на примере детской речи младшего школьника)	34
Докучаева Л.П. Умолчание как намеренная недосказанность.....	38
Емельянова Я.Б. К вопросу о важности формирования личностных характеристик в процессе подготовки переводчика в сфере профессиональной коммуникации.....	40
Ермаков Р.Ю. Процесс ценностного согласования в познавательной деятельности школьников на уроках иностранного языка.....	43
Замятина А.В., Нестерова Е.П., Шуйская Т.В. Integrating it in english language teaching at the university.....	46
Звягина Е.А. Межъязыковая асимметрия экономических терминсистем и способы её устранения в переводе с английского языка.....	50
Зулькарнаева Д.Р. Семантические особенности терминов компьютерного дискурса.....	52
Иванашко Ю. П., Мусаева Е. Г. Использование интернет-технологий в обучении иностранному языку студентов неязыковых направлений вузов.....	54
Иващик Е.А. Фотография как средство создания языковой парасреды и стимул межкультурного общения на уроках иностранного языка в средней общеобразовательной школе.....	58
Каблукова Н.В. Изучение русских волшебных сказок со студентами-иностранцами....	60
Карапетян М.В. Методологические принципы анализа художественного текста.....	63
Карачева О. Б. К определению фразеологической мифологемы в политическом дискурсе.....	65
Клименко Е.М. Влияние быстрого темпа на реализацию русских шумных смычно-взрывных согласных в речи жителей Дальнего Востока.....	68
Коваленко И.А. Образовательный сайт как форма организации самостоятельной работы студентов.....	73
Кошель Е.А. Роль мультимедийных средств в обучении иностранному языку в вузе....	78
Кравец Т. В. Синонимическое поле категории Abschied.....	80
Красногорская А.О. Стратегии и тактики американского предвыборного дискурса (на материале предвыборных речей Б. Обамы и М. Ромни).....	83
Кузнецова А. П. К вопросу о формировании профессиональных компетенций в ходе проектной деятельности на занятиях по английскому языку в педагогическом вузе.....	88
Левушкина Е.Е. Способы перевода английских фразеологизмов на русский язык в экономических текстах.....	89
Лобачева М.В. Общие тенденции модификации дифтонгов в спонтанной речи (на материале китайского языка).....	92
Махкамова Г.Т. Взаимопроникновение языковых и культурных элементов в аспекте межкультурного взаимодействия.....	97

Межакова Е.Л. Модернизация содержания иноязычного образования на неязыковых факультетах педвуза на основе социально-развивающего подхода.....	101
Мещерова Л.Ф. Обучение культуре речевого общения будущих учителей иностранного языка.....	103
Москалева М.В. Опыт формирования предметной компетенции с указанием некоторых спорных вопросов эффективности компетентностного подхода.....	106
Никитина Е.М. Фонетические аспекты преподавания современного русского языка иностранным студентам.....	109
Николаева М.Н. Функции коллоквиализмов-субстантивов в газетных заголовках современной британской массовой прессы.....	112
Ольхова Н.А. О становлении немецкой эстетико-философской прозы XVIII в. и ее некоторых текстологических характеристиках.....	117
Орлова Е.А. К вопросу об организации проектно-исследовательской деятельности студентов в соответствии с новыми образовательными стандартами.....	120
Палаева И.В. Lesson Plan based on the commercial “Levi’s - Freedom to Move”.....	123
Панченко Я.С. Редуцированные безударные гласные в подготовленной речи при быстром темпе произнесения (на материале русского языка).....	127
Разливинская Н.А. Интерсемиотический перевод когнитивного фрейма-сценария «Witchcraft» в пьесе У. Шекспира «Макбет» (на материале кинотекстов Д.О. Уэллса, Р. Полански, Д. Райта и Р. Гулда).....	132
Рахманова А.Т. Самоподготовка слушателей курсов повышения квалификации по обучению английскому языку (дополнительное образование как проявление синергетического принципа в дидактике).....	137
Рослевич Е.В. Работа с аутентичными материалами как источниками формирования социокультурной компетенции учащихся.....	138
Рябова М.В. Межкультурная коммуникация и перевод: основные точки соприкосновения.....	142
Савельева Е.Б. Использование поэзии как литературного жанра для реализации культурологического подхода в обучении французскому языку (на материале поэтического творчества Андре Жида).....	148
Феничева Н.И. Развитие универсальных учебных действий на уроках английского языка.....	153
Якубова Н. М. Вербализация признаков состояния сомнения в художественном дискурсе (на материале английского языка).....	156

ПЛЕНАРНЫЕ ДОКЛАДЫ

AMERICAN PROGRESSIVE EDUCATIONAL PRACTICES AND THEIR APPLICATION IN FOREIGN LANGUAGE ACQUISITION – A HISTORICAL PROSPECTIVE

*Dawn Yonally, Ph.D.
Global Institute of Management and Economics
Dongbei University of Finance and Economics
Dalian, China*

Education in the United States is a mosaic that has evolved over two hundred years. These advancements have occurred through research, international connections, historical developments and political changes. This journey has forever changed the face of American education.

John Dewey (1859 - 1952) is considered the father of American educational philosophy. He is well known for stating, school is a reflection of society, values are relative to social situation of a country and democracy would be wide-spread accepted by rational people. He believed in active participation by learners. In addition, they should be exposed to many different subjects at school, so they can make informed decisions concerning what they are interested pursuing in the future.

Historical documents have had a profound effect on educational development. The American Declaration of Independence states that “all men (people) are created equal and endowed by their Creator with certain unalienable rights” – rights such as “life, liberty and the pursuit of happiness.” In addition, the U.S. Constitution reports that the purpose of government is to secure rights and broadens the purposes of government to include forming “a more perfect union, to establish justice, to insure domestic tranquility, provide for the common defense, promote the general welfare, and secure the blessings of liberty to ourselves and our posterity.”

How does effect education? It gives value and direction. They help direct the schools' roles in student-teacher relations. Students are to participate in governance of the school. Student-teacher-parent-district are to form a strong bond and support each other. Parents are to be involved in district review committees. There are rules guiding student participation and behavior on school campuses. District-state-federal policies and issues are divided to provide separate levels of support and responsibilities. District-teacher negotiations are held to be right of local control for districts. This division of responsibilities reflects commitment of local control, personalization and involvement. These partnerships have a direct effect on innovation, educational excellence and student-centered education.

What is the role of curriculum theory and where does it come from? First, it comes from the social situation - historical and cultural issues which are formed by and are forming a people or nation (Ornstein, 1989; Bloom, 1987). Secondly, is the current political situation (Apple, 1988). This includes the constitution of the nation or state, the Department of Education, and the policy makers in the legislature (Timar and Kirp, 1988). Thirdly, the experience of, and experiments concerning, the learners and the learning process of which there are three: a. psychology of learning, b. all experimental data and c. teacher-student experience (Shulman, 1987). The philosophy of education focuses on the values about the nature of humanity, the purpose of life and on personal relations which form the core issues of any particular philosophy (Bell and Schniedewind, 1987).

What aspects of life does curriculum theory spring? There are four areas of life: political, social, economic and religious (Schubert, 1985; Waks, 1988). The four values of American education are a combination of sociological descriptions (Wildavsky, Rokeach). The first is freedom: corporate, economic, personal and religious. The second is the nuclear family as the foundation of society. The third is the value of the individual, within the group; therefore, equality of opportunity between individuals. Lastly, personal and social justices (Gutmann, 1990) are important values in curriculum theory.

So, what does that look like in the classroom? One model is the ADDIE Model. It is a systematic instructional design model with five phases: analysis, design, development, implementation and evaluation.

In the analysis phase the designer identifies the learning situation, the goals and objectives. The audience's needs, existing knowledge and any other relevant characteristics must all be considered. The learning environment aspects include the constraints, delivery options and timeline for the project. Each situation is different and must be taken into account. For example, the age of the learner, what is to be learned, the available resources such as the building, educators, teaching supplies and setting must be considered.

The design phase is a systematic process of specifying learning objectives. They consist of detailed storyboards and prototypes. They are very descriptive. Graphic design is an important element to help explain the learning objectives. User-interface is of prime importance and the content is determined by the educator to best help the learner achieved the state objectives. The design phase is the actual creation and production storyboards and prototypes to depict the objectives. Content and the learning materials are based on the design phase.

During the development phase instructional designers and developers create and assemble the content. Programmers develop and/or integrate technologies, and debug if e-learning is involved. The feedback is reviewed and needed changes are completed.

Implementation is when the plan is put into action. Procedures for training the learner and teacher are developed. Materials are delivered or distributed to the student groups and the effectiveness of the training materials is evaluated.

Evaluation is divided into two parts: the formative evaluation - each stage of the process and the summative evaluation consists of tests designed for criterion-related referenced items and providing opportunities for feedback from the users. Revisions are made as needed at this stage.

Two people who had major influences in American education are Jean Piaget (1896-1980) and Lev Semyonovich Vygotsky (1896 – 1934). Piaget was a Swiss psychologist and educator, whose major contribution was to learning theories based on different stages in the development of children's intelligence. Vygotsky (Russian: Лев Семёнович Выготский or Выго́тский, born Лев Симхович Выгодский - *Simkhovich Vygodsky*) was a Russian psychologist, the founder of an original holistic theory of human cultural and biosocial development commonly referred to as cultural-historical psychology.

Piaget's theory addressed cognitive development and stated children construct their knowledge. He was the first one to attempt to explain development. His theory is now considered reasonably accurate overview of how children of different ages think. The body of work he generated over his lifetime had a major influence on the way people viewed children's social and emotional development, education and influenced future research.

Vygotsky's sociocultural perspective is concerned with the social origins of early cognitive competencies. He concluded many discoveries active learners make occur in collaborative dialogue with a tutor. This has been referred to as the Zone of Proximal Development (ZDP). This explains the difference between what a learner can do independently and what can be done with guidance.

The Zone of Proximal Development has tools for intellectual adaptation. Vygotsky believes children are born with elementary mental functions - attention and memory. Culture transforms these into higher mental functions and culture specific tools allow the use of the

basic functions. These functions are adaptive to different cultures. Children learn to use the language and writing tools of their culture and this can affect development.

Vygotsky also addressed the social origins of early cognitive competencies. Many discoveries active learners make occur in collaborative dialogue with a tutor. There are difference between what a learner can do independently and what can be done with guidance.

The term of scaffolding is another major contribution of Vygotsky's work. Scaffolding is the tailoring of support to a learner near the limit of capability. Scaffolding occurs when the educator guides the learner threw progressively more complicated stages, building for previous knowledge.

But what are the implications for education? Students must be active, not passive when learning. Educators must assess what is known to estimate capabilities of the learner. Guided participation structured by teachers, who would gradually turn over more of activity to students, is an integral part. Through cooperative learning exercises students help educate each other. It is extremely effective as students guide each other from the unknown to the known.

Constructism is a learning theory that was built on theories of Piaget and Vygotsky which is based on observation and scientific study about how people learn. During constructism learners construct their own understanding, develop knowledge of the world, through experiencing and reflecting on those experiences.

Constructivist view of learning utilizes different teaching practices. It encourages students to use active techniques (experiments, real-world problem-solving), to create more knowledge and to reflect on and talk about what they are doing. Students understand changes through experiments and real-world problem-solving. Teacher makes sure he/she understands the students' preexisting conceptions and guides the activity to address them and then build on them. Constructivist teachers encourage students to constantly assess how the activity is helping them gain understanding and through questioning themselves. Students in the constructivist classroom ideally become expert learners, and have ever-broadening tools to keep learning. With a well-planned classroom environment, the students learn how to learn.

Project-Based Learning (PBL) in school is based on Vygotsky's research. Students explore a topic; produce a written or oral presentation. Presentation media may include photos, video and audio. Written presentation may be a standard hard copy written paper.

Assessment of PBL uses rubrics. They communicate expectations of quality and content. The development of a rubric is crucial. Students should help develop assessment criteria and learn to self-assess. Students learn to assess other students' work using multiple methods of assessment. It is authentic assessment. (See example below)

	1 Beginner	2 Capable	3 Accomplished	4 Expert
Quality of Writing X 2	- post has no style or voice - gives no new information on the topic - poorly organized	- post has little style or voice - gives some new information on the topic - poorly organized	- written in a somewhat interesting style and voice - some new information on the topic or reflective - well organized	- written in an interesting style and voice - very informative or deeply reflective - well organized
Presentation X 1	- many words misspelled - many grammar errors - formatting makes post difficult to follow or read	- several spelling errors - several grammar errors - formatting makes it difficult to follow or read	- few spelling errors - few grammar errors - some formatting to help make the post easier to read	- all words spelled correctly - no grammar errors - formatting makes the post more interesting and easier to read
Multimedia X 2	- no multimedia	- one piece of multimedia	- several pieces of multimedia	- multiple pieces of multimedia - multimedia adds new information or perspective to post
Community X 1	- no links - post is not tagged or categorized	- one or more links - only "easy" links - post may be categorized or tagged	- several links included that add to the reader's understanding - post may be categorized or tagged	- several links to places that add to readers understanding - post is fully categorized and tagged

Thomas L. Friedman and Michael Mandelbaum in a recent book, *That Used to be US" What Went Wrong with America - and How it Can Come Back*, have updated some of these aspects. Thomas Friedman is best known for his runaway hit, *The World is Flat*, which explored how people and nations can be successful and are connected. In one chapter Friedman and Mandelbaum addressed education and wrote about work of Tony Wagner, who is the Innovative Education Fellow at the Entrepreneurship Center at Harvard. He authored *The Global Achievement Gap, Learning to Innovate and Innovating to Learn*. He believes all students must be proficient in critical thinking, effective oral and written communication and collaboration. He refers to these as the three Cs. *"It is about asking the right questions – rather than about memorizing the right answers."* These accurately reflect the works of Piaget and Vygotsky.

Education in the United States has been allowed to draw from many sources – research, historical, political and international. The bringing together of these will yield the brightest future for all involved. The success or survival of a culture may depend on it.

REFERENCES

1. Apple, Michael. (1979). *Ideology and Curriculum*. London: Routledge & Kegan Paul.
2. Apple, Michael. (1988). "School Crisis and Curriculum Accords," *Educational Theory*, 38:2.
3. Bell, Lee and Schniedewind, Nancy. (1987). "Reflective minds/intentional hearts," *Journal of Education*, 169:2, 55-77.
4. Bloom, Alan. (1987). *The Closing of the American Mind*. NY: Simon and Schuster.
5. Dick, W., & Carey, L. (1996). *The Systematic Design of Instruction* (4th Ed.). New York: Harper Collins College Publishers.
6. Gutmann, Amy. (1990). "Democratic education in difficult times," *Teachers College Record*, 92:1.
7. Leshin, C. B., Pollock, J., & Reigeluth, C. M. (1992). *Instructional Design Strategies and Tactics*. Englewood Cliffs, NJ: Education Technology Publications.
8. Ornstein, Allan. (1989). "Private and Public Schools Comparisons," *Education and Urban Society*, 21:2, 192-206.

9. Rokeach, Milton. (1973). The nature of human values. NY: Macmillan.
10. Schubert, W. (1985). "The foundational character of curriculum inquiry," Educational Considerations, 12:1, 4-7.
11. Shulmann, L. S. (1987). "Knowledge and teaching," Harvard Educational Review, 57:1, 1-22.
12. Timar, Thomas and Kirp, David. (1988). Managing Educational Excellence. NY: Falmer.
13. Wildavsky, Aaron. (March, 1987). "Choosing preferences by constructing institutions: A cultural theory," APSR 81:1, 3-21.
14. <http://www.youtube.com/watch?v=LMeVx17lKbc&feature=youtu.be>

РЕАЛИЗАЦИЯ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА В ИНОЯЗЫЧНОМ ОБРАЗОВАНИИ

*Н. Л. Кучеренко
БГПУ, Благовещенск*

В последнее десятилетие российское образование характеризуется, как известно, разработкой и внедрением новых стандартов общего и высшего профессионального образования с учетом и на основе компетентностного и деятельностного подходов. В связи с этим считаем целесообразным рассмотреть более широко вопрос об источниках нового в системе образования, эволюционного, или реформаторского, того, что мы называем модернизацией.

Исторически система общего и профессионального образования развивается в соответствии с изменениями производства, общества и самого человека, а также в результате процессов саморазвития образовательной системы. Непосредственными источниками выступают инновационный педагогический опыт и соответствующая ей педагогическая теория. При этом нормальным развитием образовательной системы является эволюционное: непрерывные небольшие изменения в том или ином ее звене носят количественный характер и не затрагивают ее основания. Постепенно изменяясь, система сохраняет свою целостность [1].

Эмпирический инновационный опыт накапливается каждым учителем, преподавателем, кафедрой, учебным заведением и, так или иначе, распространяется. Это процесс неспешный, растягивающийся на годы, десятилетия, а то и столетия, однако он все же значительно опережает разработку психолого-педагогической теории, объясняющей его и делающей научным фактом.

Инновационный опыт неизбежно оказывается в оппозиции традиционной теории, поскольку выглядит как противоречащий установленным наукой закономерностям, принципам и требованиям.

Если в периоды «нормального», эволюционного развития образовательной системы ведущую роль играет передовой педагогический опыт, то в определенные моменты истории на фоне усиления своей значимости он уступает место педагогической теории, призванной научно обосновывать и программировать новые, перспективные направления развития образовательной практики, повышения ее качества.

Еще К. Д. Ушинский писал, что передается мысль, выведенная из опыта, но не сам опыт. В этой же связи В. В. Краевский отмечает, что передовой опыт должен быть осмыслен педагогом-исследователем или учителем в понятиях и терминах педагогической науки, в системе педагогических знаний раньше, чем этот опыт можно будет воспроизвести или передать другим. Инновационный опыт как бы заинтересован в теории, а теория - в опыте.

Итак, инновационный (передовой педагогический) опыт и развитая педагогическая теория являются теми двумя органичными источниками, которые питают эволюционное развитие всей образовательной системы, обеспечивают становление новой образовательной парадигмы, ее замену прежней, перестающей удовлетворять потребности личности, общества и государства.

Однако в определенные периоды истории страны и мира, развития производства и общества, кризисов, реформ, смены социально-экономического уклада жизни общества на первый план часто выходит административный ресурс органов власти и управления [1].

Именно за счет административного ресурса за последние полтора десятилетия многое изменилось в российском образовании в результате принятия Закона РФ «Об образовании» и других нормативно-правовых актов.

В числе исключительно административных решений: введение многоуровневой системы подготовки кадров (бакалавр, магистр, дипломированный специалист); государственных образовательных стандартов; лицензирования, аттестации и аккредитации образовательных учреждений; федерального, регионального и школьного (вузовского) компонентов содержания обучения; введение в российское образовательное пространство Единого Государственного Экзамена (ЕГЭ); попытки обоснования перехода на 12-летний срок обучения в общеобразовательной школе; подключение России к общеевропейскому Болонскому процессу и др.

Приходится констатировать, что все инициированные государством и поддержанные им нововведения последних пятнадцати лет по отдельности и вместе взятые не привели к повышению качества образования. Скорее, оно снижается по причине, прежде всего, реальной «вторичности» его места в политике и экономике российского государства вопреки официально объявленной приоритетности.

Несмотря на значительные усилия государства по реформированию или, как сейчас говорят, модернизации образования «сверху», не удалось сколько-нибудь заметно изменить основание прежней, традиционной образовательной парадигмы, и заменить его новым, более продуктивным, придав тем самым общему и профессиональному образованию новое качество. Изменения коснулись преимущественно «внешнего контура» образовательной системы и практически не затронули ее внутреннего – собственно педагогического обустройства. Крепчает только административный пресс на образовательные учреждения; «борьба за качество» вылилась в заполнение все увеличивающейся массы отчетных документов.

В силу консервативности самой образовательной системы и ее субъектов (работников управления образованием, учителей, преподавателей, самих учащихся и их родителей) в общем и профессиональном образовании остается доминирующим традиционный, объяснительно-иллюстративный (сообщающий, информационно-рецептивный, репродуктивный) тип обучения, который сложился еще в XVII веке и получил научное обоснование в трудах Я.А. Коменского и многих других педагогов, психологов, методистов.

Ситуация может резко измениться в результате повсеместного внедрения в стране ЕГЭ (Единого Государственного Экзамена) и практической реализации компетентного подхода, затрагивающих сами основания сложившейся педагогической системы.

Чем обусловлено активное внедрение в последние несколько лет идеи компетентного подхода в российском, вслед за европейским, образовании?

И.А. Зимняя дает на этот вопрос следующие ответы:

- 1) общеевропейской и мировой тенденцией интеграции и глобализации мировой экономики;
- 2) необходимостью гармонизации «архитектуры европейской системы высшего образования»;
- 3) происходящей в последнее десятилетие сменой образовательной парадигмы;

4) богатством понятийного содержания термина «компетентностный подход»;

5) предписаниями.

Последний фактор – предписания государства – достоин особого внимания. Если ранее, согласно И.А. Зимней, теоретически обосновываемые и практически внедряемые подходы (проблемный, контекстный, системный, междисциплинарный и др.), рассматривались и принимались научным и учебно-методическим сообществом, но директивно не фиксировались, то в настоящее время и Совет Европы, и российская «Концепция модернизации российского образования до 2010 года» предписывают внедрение компетенции и компетентностного подхода. Общеобразовательная школа, указано в Концепции, должна формировать новую систему универсальных знаний, умений, навыков, опыт самостоятельной деятельности и личной ответственности обучающихся, то есть ключевые компетенции. Это же относится и к профессиональному образованию [5].

Итак, основной «движущей силой» внедрения компетентностного подхода в образование является административный ресурс: предписание, выраженное в принятой государством Концепции модернизации образования на перспективу.

Конечно, без государственной поддержки реализация того или иного подхода в широких масштабах невозможна. Функция государства как раз и состоит в политической, информационной, кадровой, организационной, финансовой и материально-технической поддержке всего того нового, что работает на благо его граждан и общества в целом.

Как отмечалось ранее, смена образовательной парадигмы и, соответственно, переосмысление и разработка новых ценностей, целей, содержания форм, методов и средств обучения, деятельности субъектов образования – исторически длительный и противоречивый процесс, занимающий десятки лет, если не столетия. Интенсивный переход к новой образовательной парадигме за исторически короткое время, получающий название перестройки, реформы, модернизации, требует от государства и общества огромных затрат – интеллектуальных, психологических, материальных.

Нельзя не учитывать естественный консерватизм образовательной системы, ее сопротивление нововведениям. Субъектами такого сопротивления является прежде всего учительский и профессорско-преподавательский корпус, тяготеющий при любых, не убеждающих его изменениях, к старым, добрым, надежным методикам, способам и средствам обучения, к освященным веками формам организации образовательного процесса, отношениям с обучающимися.

Вербицкий А.А. выделяет следующие условия распространения инновационной модели обучения:

1. Качество образования, обеспечиваемое существующей образовательной системой, перестало удовлетворять ожидания общества, производства, государства и каждого его гражданина.

2. В образовательной практике накоплен обширный инновационный эмпирический опыт, на который опирается и который обобщает психолого-педагогическая теория. Следует отметить, что значительный опыт формирования коммуникативных иноязычных компетенций накоплен в рамках коммуникативного подхода к обучению иностранным языкам.

3. В основе предлагаемой инновационной модели обучения лежит развитая и достаточно мощная психолого-педагогическая теория [1].

И.А. Зимняя, говоря о месте компетентностного подхода среди других подходов к анализу и организации образовательного процесса, отмечает, что имеющиеся в науке разные подходы не исключают друг друга, они могут быть иерархически организованы, дополнять и совершенствовать другие. Среди них аксиологический, контекстный, личностно-деятельностный, а также компетентностный подход как определяющий результативно-целевую направленность образования.

Последний является системным, междисциплинарным, в нем есть и личностные, и деятельностные аспекты, прагматическая и гуманистическая направленность. Компетентностный подход усиливает практико-ориентированность образования, его предметно-профессиональный аспект, подчеркивает роль опыта, умений практически реализовать знания, решать задачи, поэтому не может быть противопоставлен ЗУН. Но он и не тождественен ЗУНовскому подходу, так как он фиксирует и устанавливает подчиненность знаний умениям.

В отечественной психолого-педагогической науке разработан целый ряд перспективных теорий, концепций и методических систем, наиболее известными среди которых являются теории и технологии проблемного обучения (А.М. Матюшкин, Т.В. Кудрявцев М.И. Махмутов и др.), поэтапного формирования умственных действий и понятий (П.Я. Гальперин), развивающего обучения (В.В. Давыдов, Д.Б. Эльконин), развивающая дидактическая система Л.В. Занкова, гуманистическая система Ш.А. Амонашвили, теория личностно-ориентированного обучения (И.С. Якиманская, В.В. Сериков и др.).

Огромным потенциалом в этом отношении обладает деятельностная теория усвоения социального опыта, развитая в отечественной психологии в трудах Л.С. Выготского, С.Л. Рубинштейна, А.Н. Леонтьева, П.Я. Гальперина и многих других педагогов и психологов. Но для того, чтобы эта теория стала основой реализации компетентностного подхода в школе и вузе, она нуждается в определенной концептуальной «доводке». В частности, в переосмыслении единицы деятельности – замены «предметного действия» на «поступок», несущий в себе свойства как предметности, так и социальности. В развитие деятельностного подхода применительно к проблемам профессионального образования внесли свой вклад теория и технологии контекстного обучения (Вербицкий А.А.).

Применительно к обучению иностранным языкам в конце 90х годов концепция, определенная Едиными европейскими требованиями как деятельностный подход, принимает эстафету от коммуникативного подхода. Он находит свою лингвистическую основу в интерактивной лингвистике и в теории обучения отдает предпочтение социоконструктивному когнитивизму, опираясь на науки о нервной системе и теорию о семи интеллектах американского психолога Говарда Гарднера.

Учение о «семи интеллектах» напоминает о том, что интеллект проявляется не только в традиционно выделяемых вербальных и математических способностях. Интеллект - это наша способность успешно реагировать на новые ситуации и учиться на опыте. Он действует в разных жизненных ситуациях, в задачах, которые ставит перед нами жизнь. Говард Гарднер с полным основанием констатирует, что наша культура уделяет слишком много внимания вербальному и логическому интеллекту, тогда как другие формы интеллекта игнорируются. Поэтому Гарднер обращает наше внимание на разные возможности творческого развития. Он выделяет семь видов интеллекта.

1. Вербальный интеллект - это вербальные, речевые способности, интеллект журналистов, адвокатов, писателей, а также психотерапевтов, ведущих и тренеров. Тот, кто обладает этой формой интеллекта, может аргументировать, убеждать, беседовать, ободрять и учить, умело используя слова.

2. Логико-математический интеллект - операции с числами и логикой, интеллект ученого, программиста, экономиста и бухгалтера. Это наша способность думать в понятиях причины и следствия, формулировать тезисы, развивать концепции, распознавать образцы и рационально анализировать процессы и события.

3. Пространственно-визуальный интеллект - этот вид интеллекта «думает» в картинах и пространственных представлениях. Люди с высокоразвитым пространственным интеллектом - прекрасные наблюдатели. Они любят выражать свои идеи графически и легко ориентируются в незнакомой среде.

4. Музыкально-ритмический интеллект - здесь речь идет о восприятии ритмов и мелодий, их оценивании и создании. Этой формой интеллекта обладают не только композиторы или певцы, но все, кто может петь и танцевать.

5. Телесно-кинестетический интеллект - это интеллект нашего тела. К нему относится способность контролировать движения, ловко работать руками. Этот тип интеллекта очень нужен спортсменам и ремесленникам, а также актерам и танцорам.

6. Межличностный интеллект - под этим подразумевается способность понимать других людей и сотрудничать с ними. Межличностный интеллект выражается в том, как мы воспринимаем настроения, темперамент и потребности других, как реагируем на них. Обладающий этим даром может стать хорошим коммуникатором, учителем и посредником.

7. Внутрличностный интеллект - это наша способность понимать свой собственный внутренний мир. Сильный «внутрличностный» интеллект позволяет нам воспринимать наши чувства, установки и предрассудки и ориентировать поведение на наши собственные желания.

Каждый из нас обладает всеми типами интеллекта, хотя выражены они по-разному: одни сильнее, другие слабее. Преимущество такого представления об интеллекте - отсутствие дискриминации. Важен тот факт, что каждый человек способен совершенствоваться любой из семи интеллектов, которые сложным образом дополняют и усиливают друг друга.

Цель деятельностного подхода, как указывает его название – это взаимодействие. Для изучающего важно освоить лингвистическую и социокультурную компетенции, что приведет его к активизации коммуникативной компетенции и компетенции, охватывающей культурные элементы, носителем которых выступает каждый язык.

Вклад обучающихся информационно-коммуникационных технологий облегчает возможности самостоятельного овладения предметом и дифференциацию установок в рамках управляемого группового или индивидуального обучения.

Вышесказанное позволяет заключить, что при принятии любых решений и шагов по практическому воплощению, в данном случае деятельностного и компетентностного подходов, необходима реализация принципа преемственности нового и старого, традиций и инноваций.

Рассмотрев источники реформ, а также условия реализации компетентностного подхода в образовании в целом, перейдем к обзору тенденций в иноязычном образовании на современном этапе.

Привычное для профессионального сообщества сочетание слов *обучение иностранным языкам* сегодня все чаще заменяется на *образование в области иностранных языков* или *иноязычное образование*. Заметим, что это не случайная и не формальная замена терминов, она отражает современные, актуальные общественные и научные реалии [3].

Помимо этого нас будет интересовать вопрос, какие «последствия» для образовательной области иностранного языка имеет обращение к этой категории.

До недавнего прошлого «образование» понималось как средство воспитания личности, которое реализовывалось в основном через обучение, дополняемое самообразованием. Сегодня понятие «образование в области иностранных языков» (как, впрочем, и любое образование) - многоаспектный феномен, трактуемый и как система, и как процесс, и как результат, и как ценность.

Из всех четырех аспектов оценочное измерение образования стало актуальным именно в последние десятилетия в связи с антропоцентричностью гуманитарной науки, в том числе современной теории обучения иностранным языкам. Антропоцентрическая парадигма внесла в методическое профессиональное сообщество такие новые категории, как «субъектность», «языковая картина мира», «концептуальная картина мира», «языковая личность», «компетентность» и др. Она изменила содержание функциональной нагрузки современного лингвообразования, представление о его результате и той ценности, которое оно представляет для государства, общества и личности [2].

Об иноязычном образовании можно говорить как о социокультурном феномене, выходящем, в отличие от обучения языку, за рамки приобретения обучающимся знаний, навыков и умений в область его отношений к овладеваемой им деятельностью, к себе и окружающему миру. Таким образом, образование в области иностранных языков выполняет аксиологическую функцию, формируя ценностные ориентации учащихся, меняя их мотивы, личностные позиции и оказывая тем самым в конечном итоге существенное влияние на ценностные ориентации общества [4].

На основании сказанного выше можно вывести «формулу» иноязычного образования или лингвообразования, отражающую государственно-общественные интересы, а именно: **ЛИНГВООБРАЗОВАНИЕ = ВОСПИТАНИЕ + РАЗВИТИЕ + ПОЗНАНИЕ + ОБУЧЕНИЕ** [3].

Итак, иноязычное образование в отличие от обучения иностранным языкам позволяет:

- выходить в область лингвообразовательных ценностей и смыслов;
- затрагивать сферу приобретения учащимся социально значимых качеств;
- прослеживать системные связи всех социальных институтов и всех субъектов столь сложных процессов и явлений, какими являются межкультурное и межличностное общение, познавательная, профессиональная деятельность на родном и на изучаемом языках и др.

Именно поэтому современные результаты лингвообразования подразделяются на три взаимосвязанные группы:

- личностные (социально значимые качества, гуманистические ценности, мотивы, личностные позиции, приобретаемые в процессе овладения учащимся чужой лингвокультурой и лучшего осмысления родного языка и родной культуры);
 - метапредметные (компетентности познания с помощью изучаемого языка, самопознания и повышения своих компетенций);
 - предметные (компетентности межличностного и межкультурного общения)
- [3].

Руководящую роль в данном процессе играет образовательная политика, которая подразумевает глубокое осмысление и ответственный выбор перспективных и социальных целей, гуманитарных моделей социального развития и определение технологии их реализации.

На данном этапе нашего общественного развития речь идет о государственной образовательной политике, которая включает федеральный, региональный, муниципальный и школьный уровни. К сожалению, все реже мы говорим об общенациональной образовательной политике, представляющей собой государственную общественную образовательную политику, которая должна быть ориентирована прежде всего на социальный интерес, на социальное благо, на потребности развития и саморазвития гражданского общества [6].

Нельзя не сказать о периоде деформации образовательной политики, когда она превращалась из государственной в ведомственную, главным последствием которого стало господство узковедомственных интересов над государственными и общенациональными. Отсюда тяга к унификации школы, попытки замораживания ее многообразия и вариативности. Так, тенденция к изучению лишь английского языка – одно из проявлений этой тяги в ущерб многообразию. Сегодня ситуация с изучением иностранных языков в школах и вузах не соответствует требованиям времени. С одной стороны, стратегически верным кажется в эпоху глобализации изучение английского языка для взаимодействия с миром в различных сферах. С другой стороны, как быть с такими понятиями, как «Болонский процесс», «многообразие», «многоязычие», «вариативность», «выбор», «традиция» и др.?

В последние годы делается попытка сфокусировать стратегическую цель в области иноязычного образования на личность обучающегося. Так, в Примерных программах, составленных в соответствии с Федеральным образовательным стандартом, выдвигаются две цели: формирование у учащегося коммуникативной компетенции и развитие его личности на основе потенциала учебного предмета «Иностранный язык». Конечно, если иметь в виду, что иноязычная коммуникативная компетенция является своеобразным прообразом личностной характеристики учащегося, т.е. его коммуникативной компетентности, то можно сказать, что авторы данной концепции целеполагания достаточно близко подошли к решению аксиологических проблем иноязычного образования, связанных с выдвижением в качестве ценностного объекта личность его субъекта. Но в то же время нельзя не выразить опасение, что «расщепленность» цели на две составляющие (а в программах они представлены как две самостоятельные цели) опять, как и в историческом прошлом, может привести к ситуации их разбалансирования. В этом случае одна из целей будет излишне гиперболизироваться (совершенно очевидно, что это будет направленность на формирование коммуникативной компетенции). Это может нанести существенный ущерб второй цели (тем более, что мы еще не умеем оценивать результат ее достижения) и, безусловно, увести в сторону от стратегических задач в области иноязычного образования [3].

Более последовательной в этом отношении представляется, на наш взгляд, модель целеполагания, ориентированная на становление у учащегося вторичной языковой личности.

Вырваться из «плена» языка как системы, в конце концов, как знакового средства общения в область «смысла», «содержания», «ценностей» представляется чрезвычайно сложной, но актуальной задачей. Этого требует и антропоцентрическая парадигма как онтология современного иноязычного образования, выдвигающая *личность* в качестве основной лингвообразовательной ценности. Данная парадигма дала основание ввести в понятийный аппарат теории обучения иностранным языкам личностно значимую терминологию качества иноязычного образования: *компетентность - способность - готовность*.

Любая компетенция есть не только совокупность соответствующих знаний, навыков и умений, но и личностное отношение к ним со стороны учащегося (мотивация, готовность). Известно, что быть компетентным, значит быть не только способным, готовым и желающим, не только знать и уметь, но и, что особенно важно, владеть, т.е. обладать определенным опытом. Поскольку любой опыт (а в нашем случае это лингвокультурный опыт) формируется только в результате практического осуществления конкретной деятельности, необходимо создавать условия для практического использования изучаемого неродного языка, в том числе в будущей профессиональной сфере и в ситуациях межкультурного взаимодействия с его носителями. Формирование лингвокультурного опыта, в свою очередь, требует максимальной опоры на индивидуальный коммуникативный и жизненный опыт обучающегося, а также создания в учебных условиях ситуаций аутентичного общения.

Как известно, сам язык как средство общения и познания не представляет собой никакой ценности для учащихся, он им, как правило, не интересен. Мотивировать к изучению языка, вызвать потребность что-то делать с ним и на нем можно только с помощью содержания, которое выражается языком (о чем читать, писать, говорить, слушать), и тех технологий, которые использует учитель для обсуждения или усвоения этого содержания.

К речевым упражнениям, используемым в предыдущих подходах, на современном этапе добавляются мыслительные упражнения, цель которых – помочь осознать учащегося стили и стратегии учения. Обучение опирается на осуществление речевой деятельности самими учениками. Предпочтение отдается заданиям, способствующим осознанию установки для осуществления умственных действий высокого уровня, признавая

при этом значительную роль формальных упражнений для достижения автоматизации навыков, которые касаются умственных действий низшего уровня. Данный тип обучения приводит также к формированию поликультурной компетенции, что является промежуточным этапом на пути к формированию межкультурной компетенции.

Авторы единых требований к уровням владения иностранным языком считают, что использование языка, в том числе его изучение, включает действия, совершенные людьми как личностями и как членами общества, которые развивают свои общие способности, и особенно свои коммуникативные компетенции, реализуемые в различных условиях и ситуациях в соответствии с определенными правилами. Для того чтобы реализовать свою речевую деятельность, позволяющую (продуктивно или рецептивно) использовать тексты на различные темы, относящиеся к разным областям жизни, им необходимо использовать стратегии, которые наиболее подходят для осуществления конкретного действия. Контроль этих действий осуществляется собеседниками, что приводит к совершенствованию или изменению этих компетенций.

Такой подход рассматривает пользователя или изучающего язык как активного участника общественной жизни, которому необходимо выполнять определенные действия, не всегда коммуникативные или языковые в конкретных обстоятельствах, в определенной сфере.

Таким образом, деятельностный подход предполагает вовлечение учащихся не только в общение с другим, но и особенно в совместную деятельность. Данное видение оправдывает появление неологизмов: со-действие, со-действовать, со-деятельностный подход, со-культурный подход. Отныне в расширенной Европе изучающий иностранный язык должен готовиться не только к кратковременному пребыванию в другой стране, но и также и учиться за границей, строить там свою профессиональную карьеру, работать, выстраивать с другими членами зарубежного общества единую коммуникативную культуру деятельности.

Итак, все сказанное выше позволяет заключить, что внедрение компетентностного подхода в образование означает изменение всей педагогической системы общеобразовательной и профессиональной школы, переход к новому типу обучения и воспитания; переход к компетентностному образованию предполагает длительный процесс осмысления и принятия научно обоснованных и административно взвешенных решений; в реализации этого процесса нужна опора на развитую психолого-педагогическую теорию или комплекс теорий; без серьезных инвестиций государства в образование перейти к новой модели и тем самым повысить его качество невозможно; в центре иноязычного образования находится личность учащегося, выступающая в качестве его наивысшей ценности, а образовательный процесс и его результат связаны не только с «присвоением» учащимся определенной совокупности знаний, навыков и умений, но и с изменением его (учащегося) мотивов, личностных позиций. Именно в этом заключается сущность современного иноязычного образования.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Вербицкий А. А., Ермакова О.Б. Школа контекстного обучения как модель реализации компетентностного подхода в общем образовании // Педагогика. № 2. 2009. С. 12-18.
2. Гальскова Н. Д. Основные парадигмальные черты современной методической науки // Иностранные языки в школе. 2011. №7. С. 2-12.
3. Гальскова Н. Д. Проблемы иноязычного образования на современном этапе и возможные пути их решения // Иностранные языки в школе. 2012. № 9. С. 2-9.
4. Гальскова Н. Д., Тарева Е.Г. Ценности современного мира глобализации и межкультурное образование как ценность // Иностранные языки в школе. 2012. №1. С. 2-9.
5. Зимняя И. А. Компетенция и компетентность в контексте компетентностного подхода в образовании // Иностранные языки в школе. 2012. №6. С. 2-11.

TEACHING ESL IN CHINA: CHALLENGES AND STRATEGIES

Robert Garmong
Global Institute of Management and Economics
Dongbei University of Finance and Economics
Dalian, China

Teaching ESL is never easy in any context, but it presents special challenges when the students are Chinese. Today I want to discuss some of these challenges, how my university department has attempted to meet the difficulties, and to what extent we have succeeded.

The Global Institute of Management and Economics is an international institute at Dongbei University of Finance and Economics, in Dalian, China. The distinctive feature of our program is that classes are taught entirely in English, from day one until graduation. We offer a small range of majors at present: Business Management and Tourism Management, with Finance & Economics coming soon.

Our students have all passed a Chinese *Gaokao* exam — the university entrance exam taken by nearly all Chinese high school students — with English scores high enough that they are judged to be ready for an English-only business program. So we are often shocked when students enter the university, show up for their classes — and understand absolutely nothing their instructors are saying.

Students in Chinese primary schools and high schools are required to study English for as many as 6+ years, but they have very little practical English. They have learned how to pass exams in English without significant comprehension. To make matters worse, their teachers are typically Chinese, so the teachers themselves may themselves have very little ability to speak conversational English. Hence, the majority of Chinese high school graduates, whatever their scores on English exams, have never actually spoken English nor had to comprehend oral English. In my job as the Coordinator of the Freshman Year Support Center, I see them in the first few weeks of the semester, often panicking, telling me that they literally don't understand a word in class.

For an ESL teacher to teach Chinese students effectively, therefore, requires special attention to the problems of Chinese learners. These problems can be broken into three related categories: educational background, cultural-methodological challenges, and institutional-administrative culture. Although these issues are probably familiar to you, it is worth laying them out in systematic fashion before discussing methods we at my Institute have used in the attempt to confront these problems.

I should note at the outset that this is a preliminary report. We are a fresh program, just a few years old, so we are only beginning to have some results to report on. We have been collecting data on as many facets of our program as possible, but the program is too new to have statistically significant numbers to report at this point. I present this as a work-in-progress, and I welcome your ideas and suggestions.

Educational Background

Chinese education is notoriously rote-based, and nowhere does this have greater impact than in second-language learning.

As I've mentioned, Chinese high school students typically take many years of English. The

national standard is at least six years, though in some cases that is shortened due to the lack of qualified teachers. The nature of that education, though, is not at all conducive to actual learning.

Chinese students are drilled extensively in vocabulary, but they have little or no experience in practical English. Very few middle-school and high-school teachers would have any experience with practical English — almost none are foreign-born, and few have ever been abroad — so they themselves are uncomfortable with conversational English. Until recently, very few schools had access to audio-visual equipment by means of which to hear spoken English. For these reasons, students have very little exposure to English. I often find students who can read some English, but cannot pronounce a word, nor do they understand spoken English.

Just as important as the lack of qualified speakers and equipment, is the traditional Chinese method of instruction. Chinese philosophy of education in all subjects, from math to the humanities, is based on drills and recitations, with rote memorization as the intended result.

There are many problems arising from this system of education. First of all, students have very little flexibility in their English.

A colleague of mine at the university is a spritely man in his late sixties who loves all manner of sports, including table tennis. When he first arrived in China, he went to the huge gymnasium filled with ping pong tables and challenged some of the students to play. The students of course were eager to show up the old foreigner, and indeed they were quicker than he. But he soon learned that he could beat them every time.

Chinese students had practiced each shot hundreds or thousands of times, exactly the same way each time. A coach or a friend would hit the ball exactly the same way, to exactly the same spot, and the student would practice returning it perfectly. But once my friend learned the exact way they'd practiced a given shot, he could totally undo them by hitting the ball very so slightly differently from the way they were used to.

The same phenomenon pertains to Chinese students' English language learning. Typically they have learned a number of sentence structures, exactly one way, and no others. They have memorized long vocabulary lists, but never put the words to use.

A precocious student of my acquaintance, perhaps 12 or 13 years of age, once asked her English teacher the difference between the words "gift" and "present." Rather than answer this very reasonable question, her teacher dismissed: "'Gift' is not on our vocabulary list." Students are discouraged from exploring anything not specifically intended for their exams.

As a result their knowledge of English, like their table tennis game, is easily undone. A student who has been taught only one "correct" way to express herself will not be able to understand the myriad grammatical structures and word choices that English makes use of.

A second problem of the educational background of Chinese students is that they are primarily taught declarative knowledge, not procedural knowledge.

The distinction between "declarative" and "procedural" knowledge is used by Keith Johnson to explain the difference between language learning and language acquisition. In brief, the distinction goes like this.

Declarative knowledge is knowledge about something — the ability to describe or explain it to another person — such as the classroom portion of a driver training class. Procedural knowledge is knowing how to do something — the actual, automatized performance of a task — such as the ability to get behind the wheel of a car and more or less reliably drive it to one's intended destination.

Someone may have extensive declarative knowledge of a field without much or any procedural knowledge. A perfectly competent theater critic, for instance, may have no ability to act, write, direct, or in any other way actually put on a play. Likewise, someone may have excellent procedural knowledge of a complex skill such as shifting the gears on a manual-transmission car, but have no declarative ability to explain how it is done.

Learning a complex skill from another person — being *taught* — generally proceeds in the direction Johnson calls DECPRO: from declarative to procedural knowledge. That is, someone

(perhaps a coach or a teacher) explains how to do something, then the student practices it (often with further declarative criticism from the coach) until the student's knowledge becomes procedural. The goal of language learning is procedural knowledge, with declarative knowledge being the means toward that end.

The Chinese system of education unfortunately does not serve this goal very well. The Chinese system is entirely geared toward success on standardized tests, and it is much easier to test declarative knowledge than procedural knowledge of a language. Chinese teachers explain the meaning of a word, or the structure of some grammatical construct, so that students can repeat back the exact same information on an exam. To use Johnson's terminology, we might describe the process as not DECPRO, but DECDEC: from the input of declarative knowledge from a teacher, to declarative knowledge output by the student on an exam paper. Procedural knowledge is largely left out.

While this may work for other subjects, this is disastrous for language learning, especially when students are learning the language for academic purposes. One can get through daily life in a foreign language without particularly thinking in or through that language, but academic success calls for analysis, synthesis, and detailed comprehension of course contents. Declarative knowledge is simply not adequate to this goal.

A helpful way to think about this problem comes from philosopher John Searle's thought experiment called, coincidentally, the Chinese Room.

The Chinese Room thought experiment was developed as an argument against so-called Artificial Intelligence, at least as currently understood. Searle posited the following situation:

Imagine that someone who speaks no Chinese were put into a room with a small slit in one wall. Someone standing outside the room feeds slips of paper filled with Chinese characters through the slit.

The person inside the Chinese Room is given an exhaustive list of rules in "If... then" format. For example: "If the characters 你是中国人吗? come through the hole, then feed back the characters: 不是." Following these rules, let us suppose that the person inside the room is able to feed back responses so apt that the person outside the room is completely convinced that the person inside the room is fluent in Chinese. Nevertheless, in fact the person understands nothing — he is merely following rules for manipulating characters he in no way understands.

Although it's only a coincidence that the thought experiment uses Chinese (it could just as easily have been Arabic or Thai), this is very much the status of the students we see at our university in China. They have to some extent learned to manipulate the written symbols of English, but they have not learned to *understand* their meaning, to think in or through English, or to use the language in practical situations.

A final problem arising from the educational background of Chinese students is the top-down, teacher-first system of education that prevails in Chinese primary and secondary schools.

As I've mentioned before, students in Chinese schools are subjected to a hyper-structured system of study in which their every action is dictated and supervised by authoritarian teachers. Students are told at every moment of their day what they are to be studying and how they are to study it. As a result, they lack many of the basic skills of self-study that we take for granted in Western education.

Students often come to the Support Center expressing frustration with the vocabulary from their subject-course textbooks. I ask them what they have been doing in order to learn the new words, and invariably the answer is: "I look them up in the dictionary." Okay, then what? I ask. Blank stare. My students have never learned to write their own vocabulary lists, create flash cards on their own initiative, or quiz themselves or a study partner. Likewise, basic concepts of note-taking and active reading are not taught in Chinese schools.

Cultural-Methodological Challenges

In addition to the challenges caused by the *contents* of the educational system of China, there are further problems related to traditional Chinese *methods* of education. Although the Chinese rightly pride themselves on their long tradition of valuing education, the form of that valuing presents tremendous problems for language learning.

The Chinese have a tradition of respect for the teacher, who is held up as an exalted figure. In a culture that is generally characterized by huge power distance, this means that the teacher was traditionally treated as an authority not to be questioned or challenged.

The high power distance characteristic of Chinese culture makes students unwilling to challenge a teacher in any way, including by asking a question (it being assumed that to ask a question implies that the teacher had not been perfectly clear in the first place).

Indeed, the Chinese language itself actively discourages students from asking questions. The word *wenti* in Chinese means both “question” and “problem.” Therefore, the sentence “I have a question” is identical to “I have a problem” or “there’s something wrong with me.”

Compounding both of these problems is the notorious culture of “saving face.” Students are afraid of losing face themselves, as well as of causing their teacher to lose face. Hence they don’t want to ask a question in front of their peers, and they don’t want to suggest that their teacher is imperfect in front of his inferiors.

There is one last major way in which Chinese educational culture clashes with Western ideas. This is the issue of plagiarism, vis-a-vis recitation of the classics.

Western instructors expect our students to provide proper attribution for their sources of information. We have been brought up in that culture since our early education, and we in fact become offended when students fail at this task. One Yale professor, responding to widespread plagiarism he observed while teaching in China, wrote that “when a student I am teaching steals words and ideas from an author without acknowledgement, I feel cheated.” He added that “I ask myself, why should I teach people who knowingly deceive me?” In fact, however, the concept of citing sources is foreign to Chinese students, most of whom have never done it before.

Chinese education traditionally consisted in nothing but recitation of the classics, along with carefully-scripted commentaries on them. Quotation marks — marking out the words of the classical authors, in distinction to one’s own — would if anything have been regarded as an insult to the reader, who would be expected to be familiar with the classics. Furthermore, Chinese culture has an assumption that, once a thought has been “perfectly” expressed, there is no need for it to be re-stated according to the author’s personal experience. Such re-thinking is a waste of energy.

Institutional-Administrative Culture

The above issues all pertain to the students’ readiness for foreign-language study. In addition to these issues, however, there are a number of exogenous factors pertaining to the typical ways a Chinese university is structured and administered.

Student choice is virtually nonexistent at a Chinese university. Upon admission, each student is assigned to a class of students in the same major, and all but a handful of courses will be taken with the same cohort of 20-25 students. There is no choice of schedule, and almost no electives available. This system further reinforces the students’ passivity and lack of self-responsibility. It also tends to create a powerful group cohesiveness within the class, and while it can lead students to take care of each other and bring weaker students along like soldiers on a battlefield, teachers sometimes struggle to establish authority when there are one or two dominant personalities in the student cohort.

A second institutional factor is that Chinese universities do not have a mechanism to fail students. Students study extremely hard at the high school level in order to gain admission to a well-ranked university, but once they are in, it is expected that all will graduate. Even to fail a student from a single class is all but unheard-of, because of the cohort system. If a student fails a single class, there is not a mechanism for him to take the class over again, unless he joins a

whole other cohort. Knowing that they cannot fail has a very negative impact on certain students' willingness to exert effort in class.

The last institutional challenge I will discuss pertains to the priorities of Chinese administrators. The current leadership of China has built on the longstanding Chinese tradition of using higher education as a means of social control as much as of training. In addition to the educational administration of university president, dean, provost, etc., there is a parallel (and in fact more powerful) hierarchy of Chinese Communist Party leadership. The Student Affairs office and all student activities are managed by the CCP.

Students are frequently taken out of class to participate in group-building activities and competitions of little or no educational use. Dance competitions, singing competitions, drama competitions, all take time away from class, sometimes with no prior notice or approval from instructors.

Some Solutions

These are the familiar problems with Chinese education, so now let's look at some of the ways our university has tried to confront them.

First, I want to make the point that the problems indeed require active solutions. That is to say, it is not enough to simply remove the constraints placed on students by the Chinese educational system.

It is very easy for those of us brought up in a Western educational system to think that — as two professors wrote in the *Chronicle of Higher Education* — “creativity is more or less an inherent trait, and ... what we need to do for our students is to get out of their way, and to provide them with the environment and resources in which they can grow.” Would that this were true! Unfortunately, independent, creative thinking is *not* inherent, and in fact all of us were taught skills through our early years of schooling (in my case, it began with a report on the platypus, based entirely on the entry in the *Encyclopedia Britannica*, under the patient guidance of my first-grade teacher). Students who have never had such skill-building experiences require far more than for their teachers to get out of the way.

Here, then, are just a few of the solutions the GIME has developed to deal with the challenges of Chinese ESL education:

1. Student Support Centers.

Beginning in the fall semester of 2012, GIME has operated two Student Support Centers, one for first-year students and the other for second- through fourth-year students. The Support Centers provide one-on-one tutorials with foreign teachers, audiovisual materials, and hand-outs. In addition to teaching staff, they are also staffed by student interns who can help students. Support Centers are open weekdays from 8 AM until 9 PM, and afternoons on the weekend. Foreign faculty staff them on weekdays from 8-5, with interns on duty at other times.

The Support Centers are themselves a quite novel phenomenon for Chinese students, most of whom have never had one-on-one attention from their teachers. This raised a problem of “marketing” for the Support Centers: how to drive students to come in for extra help when they needed it.

Two schools of thought developed within our faculty. The first argued for a very active faculty role in driving students to the Support Center. This group wanted to require students to come get help, especially when they had performed poorly on assignments.

A second view, which I termed the “Field of Dreams” view, held that “if you build it (the Support Center), they will come.” The Field of Dreams faction rightly pointed out that there is a logical tension between the goal of encouraging students to be self-motivated self-learners, and at the same time forcing students into the Support Centers. For this group, the proper solution was to remind students of the Support Centers' existence, exhort them to come, and then leave it to the students' self-motivation to bring them in.

The reality, however, is that the majority of our students do not respond to encouragement without incentives attached. During the two weeks after the students' first graded writing

assignments, using mere encouragement, we got an average of 32 visitors per week for help in the Support Center. Later in the semester, writing instructors began attaching slips of paper to student papers with failing grades, insisting that the student go to the Support Center for help. In the weeks when those slips were handed out, we received 45, 52, 58, and 46 visitors.

Despite the logic of the Field of Dreams argument, therefore, we have adopted the approach of incentivizing students to come. More work needs to be done to determine which sorts of incentives work best, how to structure the incentives, and how to encourage self-motivation in the students.

2. Student Mentoring

Since a major problem for our students is the power distance between teacher and student, we have introduced a system of student mentoring, beginning with the Support Centers.

At the beginning of the year, a group of thirteen interns were selected from sophomore and junior students in the program. Their main task is to provide minor administrative assistance in the Support Centers (logging in visiting students, decorating, etc.), but they are also encouraged to help students when faculty are already occupied or not on-duty. For many tasks, such as IELTS or TOEFL test preparation, the interns have more first-hand knowledge than faculty, and they have also shown unpredicted skills. A second-year student named Oliver, for example, has proven to be an excellent accent-reduction coach, even though his own English pronunciation is far from perfect.

The student-mentoring program has been very successful, though it is at this point only in its very early stages of development. We are currently exploring ways to make greater use of interns as a more approachable source of help for students who are nervous about sitting down with a teacher.

3. Language Lab with Tell Me More

As a way to encourage more contextualized and multi-faceted use of English, we created a computerized language lab with 30 Lenovo computers equipped with Tell Me More, a language program created by French company Aurolog¹. Each student has his or her own account with Tell Me More and is required to use it for at least two hours per week.

Like other language software, Tell Me More involves listening, reading, writing, and even speaking (with built-in pronunciation assessment that works reasonably well). This should help with the DECDEC problem: to broaden students' procedural ability to *use* English in practical circumstances, rather than their declarative knowledge of vocabulary lists. In addition, the ability to re-try a lesson as many times as necessary, unlimited by available faculty time, should help students who struggle with some aspects of their language learning.

Furthermore, the fact that the learning takes place on a computer, rather than in front of a class, should help reduce the fear of "losing face" which hinders classroom participation. Anecdotal reports from students seem to support these benefits.

The implementation of Tell Me More has been suboptimal, however. Due to administrative foot-dragging, the system became available to us only after the semester was underway, and therefore instructors did not have the opportunity to design their own modules to support their in-class materials. As a result, the computer system has become a disconnected add-on to students' classwork, rather than an integrated part of it. In future years, we plan to work with instructors to fix this problem.

4. Study Skills Workshops

In order to help students with basic study skills such as note-taking, self-study, and time-management, we have developed a series of workshops for students to take during their first year. These are two-hour sessions taught by our faculty, and each student is required to take at least three of them.

Anecdotally, students have found the workshops to be extremely useful, particularly when faculty have reinforced the skills in class. We are working on developing metrics to assess the effectiveness of each workshop, and for next year we will modify our offerings according to what we are learning this year.

Conclusion

The challenges of Chinese students and the Chinese educational system, combined with our mission to prepare students for full-immersion English-language Business Management and Tourism Management programs, have presented GIME with a very daunting task. My goal in this “report from the front” has been to present some interesting issues, as well as some ideas of how our program has met these challenges. Though the challenges are large and numerous, the solutions are there to be found. The future of China — a rising force in international education, as in the world economy and geopolitics — depends on how well the Chinese educational system as a whole can meet and adapt to these changes. As far as I am concerned, there could not be a more exciting challenge for an educator.

REFERENCES

1. Johnson, Keith. *Language Teaching and Skill Learning*. Oxford: Blackwell, 1996
2. Searle, John R. “Minds, Brains, and Programs.” *Behavioral and Brain Sciences* 3.03 (1980): 417-24. Cambridge Journals Online. Cambridge University Press.
3. “Foreign Universities Find Working in China Harder than They Expected.” *The Economist* (US) 5 Jan. 2013: n. pag. Print.
4. Coppola, Brian P., and Yong Zhao. U.S. Education in Chinese Lockstep? Bad Move. *The Chronicle of Higher Education*, 5 Feb. 2012. Web. 18 Feb. 2013.
5. <http://www.tellmemore.com/home.aspx#&panel1-4>

СЕКЦИОННЫЕ ДОКЛАДЫ

ИНТЕГРИРОВАНИЕ ЗАДАНИЙ IELTS И TOEFL В ПРОГРАММУ ПРЕПОДАВАНИЯ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА НА ЯЗЫКОВОМ ФАКУЛЬТЕТЕ

*Т.В. Аниховская
БГПУ, Благовещенск*

Все больше студентов после окончания высшего учебного заведения в России стремятся продолжить свое образование за границей. В этом случае они сталкиваются с необходимостью сдавать специальные международные тесты на знание английского языка, самыми распространенными и востребованными из которых на сегодняшний день являются IELTS и TOEFL. TOEFL (Test of English as a Foreign Language), разработанный Службой образовательных тестов Educational Testing Service (ETS) в Принстонском университете, Нью-Джерси, США, является стандартизованным тестом на знание английского языка в его североамериканском варианте, сдача которого обязательна для иностранцев поступающих в вузы США и Канады. Результаты экзамена IELTS (**International English Language Testing System**), созданного экзаменационным подразделением Кембриджского университета (Cambridge ESOL), Британским Советом (British Council) и австралийской образовательной организацией IELTS Australia: IDP Education Australia, принимают университеты Великобритании, стран Британского содружества, почти на всей территории Европы, в Канаде, США, и еще в 125 странах мира.

В основе обоих тестов лежит четырехчастная структура тестирования, оценивающая восприятие кандидатом англоязычной речи на слух, умение понимать конкретные и абстрактные тексты, способность выражать свои мысли устно и письменно. Однако основные требования и типы заданий по каждому аспекту для IELTS (здесь и далее рассматривается только академический модуль теста) и TOEFL несколько отличаются.

Так, в части «Чтение» на обоих тестах кандидатам представлены довольно сложные тексты на разнообразные академические темы. На экзамене IELTS блок Reading состоит из 3 заданий-текстов (40 вопросов), на выполнение которых отводится 60 минут. На TOEFL количество текстов варьируется от трех до пяти с 12-14 вопросами к каждому тексту. На секцию дается отрезок времени из расчета 20 минут на текст. Таким образом, первое отличие касается времени (1 час для IELTS и 1 час – 1 час 40 минут для TOEFL). Но основное различие связано с типами заданий. В TOEFL делается упор на вопросы с множеством вариантов ответа (Multiple Choice). В IELTS таких гораздо меньше, здесь преобладают задания на вставку пропущенных слов в краткое изложение текста (summary completion), подбор заголовков (matching headings to paragraphs), определение авторской позиции (identifying the writer's views), заполнение пустых ячеек в таблице (table completion), установление причинно-следственных связей (matching causes and effects) и т.д. Очевидно, что в тесте IELTS требуется более глубокое проникновение в текст, поскольку проверяется не только общее понимание, но и умение анализировать авторскую точку зрения, выделять тонкие оттенки смыслов.

В целом, для студентов языкового факультета все вышеперечисленные типы заданий являются знакомыми, и основная трудность заключается в необходимости выполнить эти задания на экзамене за ограниченное время. Поэтому, работая с текстами для чтения на старших курсах языкового факультета нужно регулярно включать задания на

развитие навыков беглого чтения и быстрого поиска необходимой информации (scanning and skimming techniques).

Что касается секции аудирования, оба теста проверяют способность кандидата воспринимать информацию на слух, анализировать сказанное, вычленять из потока информации детали, временную последовательность, отношение говорящего к предмету обсуждения и т.п. На IELTS эта часть занимает примерно 30 минут и состоит из четырех секций с нарастающим уровнем сложности, при этом режимы и ситуации общения варьируются. Все вопросы (39-42) известны заранее, поэтому от кандидата требуется в основном внимательность, чтобы не пропустить ответ и успеть вовремя его отметить. Все 4 части объединяют одинаковые виды заданий – заполнить пропуски, выбрать вариант(ы) ответов, обозначить место на карте или диаграмме, дать краткие ответы на вопросы, совместить или классифицировать. Основное отличие раздела аудирования на TOEFL состоит в том, что вопросы по прослушиваемым диалогам и фрагментам лекций заранее неизвестны. При этом лекции и диалоги довольно длинные (до 7 минут) и деталей слишком много, чтобы все запомнить, поэтому кандидатам рекомендуется делать конспект и отвечать на основе своих записей. Количество лекций и диалогов в TOEFL варьируется от 6 до 9, содержащих по 5-6 вопросов, с общим временем 60–90 минут.

Общей и достаточно очевидной рекомендацией для улучшения навыков восприятия звучащей речи является необходимость слушать как можно больше аутентичных текстов с разными произносительными вариантами. Также при работе с аудиотекстами на старших курсах языковых факультетов представляется целесообразным делать акцент на прослушивании текстов самой широкой тематики с последующим обсуждением, без какой-либо их предварительной проработки (например, просмотр новостей BBC World в режиме реального времени).

В части Speaking на обоих экзаменах кандидатам предлагается показать свое умение легко, свободно и правильно изъясняться на английском языке в устной форме. Для получения хорошей оценки кандидат должен уметь быстро и грамматически верно строить фразы, обладать богатым словарным запасом, уметь интересно и живо рассказывать о каком-либо предмете обсуждения. Основное отличие заключается в формате проведения беседы. На тесте IELTS предполагается живое общение с экзаменатором, который задает разнообразные вопросы и слушает ответы в течение примерно 15 минут. Разговор записывается и проверяется вторым экзаменатором после теста. В TOEFL экзаменатора нет, идет диалог с компьютером, когда нужно давать четкие ответы на вопросы в микрофон. Весь раздел занимает 20 минут и включает 6 заданий, в первых двух из которых нужно выразить свое мнение на знакомую тему, а в остальных («интегрированных») ответить на вопросы, связанные с текстами из разделов Reading and Listening. Также несколько отличается система оценивания. В IELTS есть четкие критерии, по каждому из которых экзаменатор ставит тот или иной балл от 0 до 9: беглость и связность речи (fluency and coherence), словарный запас (lexical resource), грамматика (grammatical range and accuracy), произношение (pronunciation). В TOEFL ориентируются на «целостный» подход: при прослушивании записи ответа проверяющий оценивает речь единым баллом по принципу «общего впечатления».

Студенты языковых факультетов знакомы со всеми типами заданий, предлагаемыми в разделе Speaking. Тем не менее, большее внимание на занятиях можно уделять спонтанным коротким сообщениям на конкретную тему длительностью 1-2 минуты, а также развитию умения поддерживать дискуссию на абстрактные темы, обращая при этом внимание на беглость речи и произношение.

Письменная часть обоих экзаменов предполагает написание двух эссе. Первое задание в IELTS Writing для академического модуля состоит в описании информации, представленной в виде диаграммы, таблицы, схемы или графика. Второе задание – написание эссе, в котором необходимо изложить свою точку зрения на проблему или полемику взглядов. Эссе IELTS оценивается по четырем критериям: раскрытие темы,

связность повествования, лексическая и грамматическая насыщенность, орфография. Оценки по каждому из четырех критериев этой части IELTS Writing равны между собой по значимости. Общее время на выполнение письменной части 60 минут, при этом рекомендуется потратить 20 минут на первое задание и 40 минут на второе.

В TOEFL также требуется написание двух эссе. Одно из них представляет собой "интегрированный" тип задания: прочитать небольшой текст и прослушать лекцию на одну и ту же тему. Информация, представленная в лекции, либо находится в противоречии, либо дополняет/разъясняет информацию, полученную из текста для прочтения. Во время чтения и прослушивания разрешается делать пометки. На чтение текста отводится около трех минут и затем еще 20 минут, чтобы написать небольшое эссе, освещающее проблематику прочитанного и прослушанного текстов. Второе эссе, на которое отводится 30 минут, пишется на предложенную тему, как и в IELTS.

Раздел Writing в обоих тестах является, как правило, наиболее сложной для всех иностранных студентов частью экзамена, поэтому требует наибольшей подготовки. Написание эссе на различные темы является обычным заданием на языковых факультетах, но не всегда уделяется должное внимание формированию умения четко структурировать разные типы сочинений и выстраивать их логически связно. Описание информации представленной графически – еще одна область, которая нередко остается неохваченной, хотя у такого типа заданий очень большой потенциал, и они позволяют не только освоить специальную терминологию и активно использовать тематическую лексику, но и развивают логическое мышление.

Подводя итог, можно отметить, что требования, предъявляемые международными тестами по английскому языку, достаточно высоки, но при этом вполне доступны для большинства выпускников языковых факультетов российских вузов. Знание этих требований и включение отдельных типов заданий, представленных в IELTS и TOEFL в учебный процесс, позволит не только повысить шансы студентов на получение максимально высоких баллов при сдаче этих экзаменов, но и даст возможность при подготовке специалистов ориентироваться на международные стандарты.

ПРИМЕНЕНИЕ МЕТОДА ПРОЕКТОВ ДЛЯ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ В КУРСЕ ЛИНГВОСТРАНОВЕДЕНИЯ

*Н.А. Буханцева
БГПУ, Благовещенск*

В условиях реформы и модернизации образования в высшей школе, в соответствии со «Стратегией модернизации общего образования» в России происходит переход от традиционной модели образования к новому видению квалификационного портрета выпускника ВУЗа. Особое значение приобретает не только получение теоретических знаний, умений и навыков, но и приобретение определенных компетенций.

Традиционно выделяют 5 базовых компетенций, уровень сформированности которых обеспечивает готовность выпускников к самореализации в современном обществе. С другой стороны эти компетенции – социально-политическая, информационная, комму-

никативная, социокультурная и образовательная – являются основой профессиональной компетентности специалиста.

Под компетентностью мы должны понимать владение каждым конкретным специалистом соответствующими компетенциями и его индивидуально-личностное отношение к этим компетенциям и к предмету его деятельности в целом. Все виды компетенций формируются и развиваются в учебно-воспитательном процессе на языковом факультете, как в ходе изучения теоретических дисциплин так и на практических занятиях по изучаемому языку. Социокультурная компетенция, предполагающая наличие готовности и способности жить и взаимодействовать в современном поликультурном мире, может рассматриваться и как социолингвистическая компетенция.

Рассматривая язык и культуру данного конкретного народа в диалектическом единстве, мы приходим к понятию лингвокультурологической компетенции, что должно включать в себя систему знаний о культуре, воплощенную в языке и комплекс умений по оперированию этими знаниями.

Компетентностный подход в образовании и подготовке специалистов предполагает использование концептуально и содержательно новых форм и методов в обучении. Эффективным средством совершенствования учебного процесса по иностранному языку является проблемное обучение, так как оно активизирует познавательную деятельность студентов, развивает их самостоятельность, творческий потенциал, повышает мотивацию. Проблемное обучение соотносится с основными задачами современного образования: сделать преподавание более проблемно-ориентированным, шире использовать рефлексивный подход в обучении, стимулировать умение формулировать собственные суждения, увеличить степень самостоятельности, пересмотреть роли преподавателя и студента на занятии. На практике проблемное обучение может реализовываться в различных формах, а именно – дискуссия, ролевая игра, проект и т.п. В основе современного понимания проектной методики лежит использование широкого спектра проблемных исследовательских, поисковых методов, ориентированных четко на реальный практический результат, значимый для ученика, с одной стороны, а с другой разработка проблемы целостно, с учетом различных факторов и условий ее решения и реализации результатов.

Исходя из того, что в новых программных требованиях по изучению лингвострановедения на 1 курсе языкового факультета значительно ограничено аудиторное время изучения тем и увеличено время для самостоятельной работы студентов, следует прийти к выводу о безусловной необходимости применения приемов метода проектов при прохождении тем данного курса. В основе проектов лежит исследовательская работа студентов, выявление основных проблем лингвистического, культурологического, экономического и социального характера связанная с тематикой курса.

Цель использования метода проектов определяется повышением активности и самостоятельности студентов, мотивации к изучению иностранного языка, развитием их творческого потенциала, критического мышления, интеллектуальной и эмоциональной сфер.

В соответствии с технологией использования проектной методики при обучении иностранным языком работа над проектами строится по 3-м этапам.

Подготовительный этап должен решить следующие задачи – формулировка проблемы исследования, выдвижение гипотезы, определение направления поиска, определение групп студентов и их ролей в работе над проектами.

Задачами основного этапа является организация работы в малых группах по сбору информации, анализ и синтез идей, определение форм и способов представления результатов, проектов.

Заключительный этап – это завершение работы по сбору информации, обсуждение в группах, оформление проекта в виде презентации, рефератов, защита проектов, анализ.

В качестве основных тем для разработки студентам предлагаются ключевые вопросы программы курса лингвострановедения, а именно – Реформация в Германии, Великая Крестьянская война, искусство и культура Германии в период Ренессанса, памятники архитектуры и культуры Германии. Выбор тем обусловлен их главенствующим значением для формирования основного представления по культурно-историческим реалиям лингвострановедения Германии. Кроме того, количество академических часов отведенных на данные темы не позволяет использовать традиционные формы преподавания (лекции, семинарские занятия).

Возможности и положительные характеристики метода проектов дают уверенность в усвоении учебного материала, формируют коммуникативную и социолингвистическую компетенцию, повышают мотивацию обучения, учитывают индивидуальный подход к студентам, активизируют речемыслительную деятельность, развивают их профессиональные навыки. Совместная деятельность в работе над проектом дает возможность каждому студенту лучше понять тему исследования, аргументировать и представлять свою точку зрения, развивать навыки и умения говорения и выступления перед аудиторией.

Метод проектов является личностно-ориентированным видом работы, способствует созданию благоприятных условий для саморазвития студентов и их возможностей. Все вышеперечисленное может являться доказательством потенциальных возможностей метода проектов в процессе формирования профессиональной компетентности учителя иностранного языка.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Владыко О.А. Проектная методика – эффективное средство организации творческой и учебной деятельности на уроке иностранного языка // Иностранный язык в школе. 2007. № 4.
2. Полат Е.С. Метод проектов на уроках иностранного языка // Иностранные языки в школе. 2000. № 2.
3. Гальскова Н.Д. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика: учебное пособие для студентов лингвистических университетов и факультетов иностранных языков, высших педагогических учебных заведений. М.: Издат. центр «Академия», 2008.

ЕДИНЫЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ЭКЗАМЕН ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ (АНГЛИЙСКОМУ) В ПРИМОРСКОМ КРАЕ: ПРОБЛЕМЫ В ПОДГОТОВКЕ ВЫПУСКНИКОВ

*Ю.С. Григорьева
ДВФУ, Владивосток*

Сдача единых государственных экзаменов (ЕГЭ) для выпускников сегодня приняла обязательный характер, и подготовка к экзаменам становится серьезной проблемой как для экзаменаторов и учителей, так и для родителей и учащихся. Цель и задачи ЕГЭ заключаются в увеличении объективности оценивания знаний выпускников, формирование единого стандарта знаний на государственном уровне, создание равных возможностей для поступления в высшие учебные заведения абитуриентами из разных слоев общества и субъектов РФ.

Единый государственный экзамен по иностранному языку обеспечивает объективное выявление у выпускников уровня сформированности умений всех видов речевой деятельности. Контрольно-измерительные материалы (КИМ) по иностранным языкам проверяют, каков реальный уровень владения английским языком у экзаменуемого, из чего следует, что содержание КИМ оказывает влияние на содержание обучения иностранным языкам в школе.

Опыт работы автора в предметной комиссии по проведению ЕГЭ по английскому языку позволяет сделать определенные выводы относительно подготовки выпускников Приморского края. В данной статье представлен анализ типичных ошибок, которые допускают учащиеся при выполнении части С. В целом при анализе итогов экзамена 2012 г. выявляются те же проблемы в подготовке выпускников, что имели место в предыдущие годы (2010 и 2011 гг.), и указывают на необходимость совершенствования важнейших умений и навыков, обеспечивающих наличие среднего уровня по английскому языку [1, с. 66].

Изменения в структуре и содержании КИМ ЕГЭ 2012 г. по сравнению с 2011 г. отсутствуют. Часть С содержит два задания с развернутым ответом, из них: одно письмо личного характера (С1), одно письменное высказывание с элементами рассуждения по предложенной проблеме (С2).

Элементы содержания, проверяемые заданиями КИМ части С1 (письмо личного характера, уровень сложности – Б (базовый)) – написание личного письма с употреблением формул речевого этикета, принятых в стране изучаемого языка, с изложением новостей, рассказом об отдельных фактах и событиях своей жизни, с выражением своих суждений и чувств, описанием планов на будущее и вопросами об аналогичной информации партнера по письменному общению.

Элементы содержания, проверяемые заданиями КИМ части С2 (письменное высказывание с элементами рассуждения по предложенной проблеме, уровень сложности – В (высокий)), представляют собой описание событий, фактов, явлений, в том числе с выражением собственного мнения или суждения.

Оценивание задания С1 (максимальный общий балл – 6) производится по трем критериям: К1 – решение коммуникативной задачи (максимальный балл – 2), К2 – организация текста (2); К3 – языковое оформление текста (2). Оценивание задания С2 производится по пяти критериям: К1 – содержание (3), К2 – организация текста (3), К3 – лексика (3), К4 – грамматика (3), К5 – орфография и пунктуация (2). При оценивании задания С2 особое внимание уделяется способности экзаменуемого продуцировать развернутое письменное высказывание. При этом если более 30% ответа имеет непродуктивный характер (текстуально совпадает с опубликованным источником или с другими экзаменационными работами), то выставляется 0 баллов по критерию «Решение коммуникативной задачи», и всё задание оценивается в 0 баллов. Текстуальным совпадением считается дословное совпадение отрезка письменной речи длиной 10 слов и более. Выявленные текстуальные совпадения суммируются, и при превышении ими 30% от общего числа слов в ответе, работа оценивается в 0 баллов. Разработанные критерии и параметры оценивания позволяют достаточно объективно оценивать раздел «Письмо». Наиболее важными критериями оценивания выполнения задания являются такие критерии, как «Решение коммуникативной задачи» и «Организация текста», так как именно они показывают, насколько успешно решена учащимися коммуникативная задача.

Наиболее распространенными ошибками, касающимися содержания письма личного характера, являются неумение представить полный ответ на информацию, запрашиваемую в письме-стимуле, отсутствие постановки вопросов или формулирование вопросов не по теме. Учащиеся не отвечают на вопросы, предложенные в письме-стимуле, сложность, как правило, представляют вопросы, требующие умения рассуждать, а также вопросы, предполагающие ответы с привлечением личного опыта, например: *Have you ever gone rafting? Where would you take your younger brother: to the Zoo or to the safari*

park? На подобные вопросы следуют такие ответы, как *I cannot see a waters sights in Russia, because I don't know where they are.*¹ Кроме того, не все учащиеся знали слово *rafting*, что вызвало существенные затруднения при ответах на вопрос: *Have you ever gone rafting?*

Выпускники оказались не готовы к вопросам о знаменитых водных пейзажах (*water sights*) в России, демонстрируя не только слабые знания английского языка, но и географии (*Don Volga – deepest lake and river, see Jupan, Aiponskoe See*).

Несмотря на то, что во многих работах формально вопросы поставлены, с точки зрения языкового оформления и логики едва ли такие вопросы можно считать вопросами, так как трудно понять, что именно хотел спросить автор. В ряде работ ошибки в постановке вопросов были связаны с непониманием того, что в письме-стимуле предлагалось задать вопросы о предстоящей поездке друга в Грецию, вместо этого выпускники задавали о поездке в Грецию, которая якобы уже состоялась.

Кроме того, по-прежнему встречаются работы с несоответствием объема письма требуемому. Как занижение, так и превышение объема существенно влияют на количество баллов. Так, при занижении объема более чем на 10% от требуемого (менее 90 слов), за содержание ставится 0, и далее работа не проверяется. При превышении объема проверяется только часть, соответствующая требуемому объему, и это значительно снижает количество баллов, поскольку из работы часто выпадают элементы, подлежащие оцениванию, например, вопросы к автору письма или завершающая фраза. При этом превышение объема часто вызвано включением в текст письма незначимой информации: повторов, междометий, восклицаний. Наблюдается включение в текст письма информации, не запрашиваемой в задании (включение e-mail в адрес), при этом даже из-за незначительного превышения объема не могли быть оценены обязательные элементы.

В целом эксперты отмечают, что ошибок по данному критерию в работах 2012 г. значительно меньше по сравнению с работами предыдущих лет: в большинстве работ соблюдается необходимый объем, присутствуют ответы на вопросы, содержащиеся в письме-стимуле, заданы три вопроса.

Что касается критерия «Организация текста», то здесь следует обратить внимание на то, что наибольшую трудность для выпускников представляет использование средств логической связи. Средства логической связи либо отсутствуют, либо чрезвычайно ограничены, либо употребляются неправильно. Наблюдается иногда и чрезмерное употребление средств логической связи в одном предложении: *on the one hand, in my opinion, first of all every person*. Эксперты отмечают, что в работах выпускников часто нарушена логика высказывания. Проблемы с логикой также встречаются при делении текста на абзацы, нет логической связи между отдельными предложениями. Встречаются также работы, где деление на абзацы отсутствуют вообще. Высказывания, таким образом, являются хаотичными и не структурированными.

Менее распространенными стали ошибки, связанные с написанием даты и адреса. Тем не менее, встречается русифицированное написание даты. При указании адреса также попадаются русифицированные варианты (например, *Russia, Vladivostok*), встречаются случаи перевода географических названий там, где этого не требуется (*Big Stone Большой Камень*) и использование транслитерированных названий вместо общепринятых (*Moskva* вместо *Moscow*). Встречаются работы, где выпускник пишет в адресе другую страну, или в адресе указывается только улица и страна, но не указывается город, или

¹ Здесь и далее в примерах сохранены стиль и орфография авторов.

указывается подробный адрес с номером дома и номером квартиры, при этом может указываться имя и фамилия автора.

Что касается завершающей фразы, то нередко случаи употребления русифицированных вариантов: *good-bye; bye-bye, my friend; best wishes to you; with great wishes; with good wishes; write to me; I want to get your next letter; I wish you health, love and other all what you want, I'm waiting your soon answer; thanks what a write me this later.*

Из сказанного следует, что большинство проблем, связанных с выполнением задания С1, связаны прежде всего с недостаточной информированностью выпускников о тех требованиях, которые предъявляются к ним в этой части экзамена.

Что касается критерия «Языковое оформление текста», то наиболее распространенными являются грамматические ошибки, связанные с неправильным употреблением форм множественного числа, незнанием форм глагола *to be* (*you was*), отсутствием глагола-связки *to be* (*He will happy*), ошибками в образовании времен группы Simple (*I is to go, I'm not often visit, I goes, do you want or doesn't want, I am really miss you*), отсутствием окончания *-s* в форме третьего лица единственного числа Present Simple, ошибками в придаточных предложениях времени и условия (употребление Future Simple в придаточном времени или условия), ошибками в согласовании времен, употреблением частицы *to* после модальных глаголов (*must to do*), использованием личной формы глагола после модального (*I can't often went, I should heard, must finished, I can't answered earlier*). Кроме того, наблюдается весьма значительное количество ошибок, связанных с незнанием и неумением образовать видо-временные формы глаголов, в результате чего возникают абсолютно нелепые конструкции: *Have you will be visited? I am does not fond. What are you will doing in Greece?*

К весьма распространенным ошибкам следует отнести неправильный порядок слов в утвердительных и вопросительных предложениях, отсутствие вспомогательных глаголов, отсутствие сказуемого в предложении.

Довольно часты ошибки в употреблении предлогов: замена одного предлога другим, потеря предлогов у фразовых глаголов: *sit on the computer*. Распространенными являются также и ошибки в употреблении артиклей – наличие артикля перед именами собственными, отсутствие артикля перед именной частью составного именного сказуемого, отсутствие артикля перед названием рек, морей.

Кроме того, встречаются ошибки в словообразовании (*decidefull, eatablyness*), имеет место персонификация неодушевленных существительных (*house – he, life – she*), отмечается незнание возвратных местоимений (*theirself, hisself, ownself*), сложного дополнения, наличие инфинитива после глаголов, требующих использования герундия.

Также отмечается скудный словарный запас учащихся и его однообразие, о чем свидетельствует значительное количество ошибок в употреблении слов и словосочетаний.

Встречаются случаи, когда учащиеся переводят выражения с русского языка на английский дословно (***not see on this*** вместо *in spite of this*), или, не зная слова, просто транслитерируют его русский эквивалент (*strashno, Schoolnaya Str.*).

Орфографические ошибки весьма многочисленные и не поддаются классификации. Учащиеся делают ошибки даже в словах, которые есть в письме-стимуле, путают слова *sea* море и *see* смотреть, *right* и *write*, делают ошибки в написании имен собственных: *Arsenev, Bykal, Artom*.

В части С2 достаточно часто содержание высказывания не отражает аспекты, указанные в задании. Учащиеся не следуют плану, который дается в задании. Как и в предыдущие годы, довольно часто наблюдается подмена формата эссе: вместо рассуждения с выражением собственного мнения работа представляет собой рассуждение с аргументами «за» и «против», что неизбежно влечет снижение балла. Возможно, это связано с использованием при подготовке к экзамену устаревших материалов и пособий, в которых как раз в части С2 даются темы для эссе с аргументами «за» и «против».

Проблематичным для учащихся является высказывание собственного мнения: оно высказывается очень нечетко, расплывчато. Аргументация в высказывании также представляла проблему для учащихся. Достаточно часто аргументы не приводились вообще, либо аргументация не была развернутой. Это касается как аргументов в поддержку мнения авторов, так и аргументов в поддержку противоположного мнения. У учащихся недостаточно развито умение делать выводы. В силу этого заключение может быть слишком коротким и не отражать содержания высказывания, может противоречить приведенным ранее аргументам.

Наиболее распространенными в организации текста высказывания с элементами рассуждения являются следующие ошибки: нарушение логики высказывания в целом, отсутствие логической связи между отдельными предложениями, ограниченное или неправильное использование средств логической связи.

В целом можно отметить ограниченный словарный запас учащихся и его однообразие. О том, что учащиеся испытывают затруднения с лексическим оформлением высказывания, свидетельствует и достаточно большое количество ошибок в употреблении слов, ведущих к искажению смысла из-за незнания лексического значения слова. Отмечается несоответствие выбранных лексических средств стилю изложения. Кроме того, достаточно распространенными по-прежнему остаются ошибки, связанные с незнанием устойчивых словосочетаний (*to decide a problem, to make friendship*).

Анализ работ свидетельствует о том, что уровень выпускников, выполняющих задание С2, далек от соответствия уровню задания. Наиболее распространенными остаются ошибки, связанные с незнанием грамматического материала базового уровня: ошибки в употреблении форм времени Present Simple (*I goes, they forgets, people who lives, he don't play, someone prefer... but other find it*). Весьма распространены также ошибки, связанные с использованием вспомогательных глаголов.

Достаточно распространены ошибки в употреблении времен Past Simple и Present Perfect, а также ошибки на согласование времен. Достаточно часто встречаются ошибки на формы неправильных глаголов. Нередки ошибки, связанные с употреблением сложного дополнения и пассивного залога, хотя сами по себе данные конструкции употребляются учащимися достаточно редко. Относительно часто встречаются ошибки в условных предложениях, где в придаточном предложении учащиеся употребляют будущее время.

Одними из самых распространенных являются ошибки в использовании модальных глаголов. Чаще всего это проявляется в использовании частицы *to* после модального глагола (*can to speak, can to became*), а также в использовании неправильной формы смыслового глагола (*can't finished, they can writing and speaking, he can speaks*). В отдельных случаях модальные глаголы используются с другими вспомогательными или модальными глаголами (*will must live, they can don't worry, must can use*).

Ошибки в порядке слов чаще всего объясняются интерференцией русского языка, когда учащиеся просто дублируют структуру предложения на русском языке. Сложным для выпускников остается употребление оборота *there is/are*. Большинство ошибок с употреблением данного оборота связано с тем, что учащиеся нарушают правила согласования глагола и следующего за ним существительного (*There are clean water, green grass and caught other*), а также употребляют *it is* вместо *there is* (*it is no doubt, it is a lot of violence*).

Проблемным является и употребление артикля: учащиеся употребляют его там, где он обычно не употребляется, например перед прилагательными или неисчисляемыми существительными, либо употребляют неопределенный артикль с существительными во множественном числе. Достаточно часто встречаются ошибки в образовании форм множественного числа существительных (*childrens, childs, mens, womens, lifes*). Возникают проблемы и с неисчисляемыми существительными (*knowledges, advices*).

В случае с образованием степеней сравнения проблемы связаны прежде всего с тем, что показатели степени дублируются (*more worse, more sweetest*). Кроме того, возникают проблемы с орфографией (*earlier* вместо *earlier*) и с образованием степеней сравнения прилагательных *good* и *bad* (*real friends are more good, baddest*).

Интересно также отметить случаи словообразования, где учащиеся демонстрируют знание словообразовательных моделей, «творчески» подходя к образованию новых слов: *needful, unnormative leksics, make you foolish and uneyed, pracicate, agnoree*.

Ошибки, связанные с орфографией и пунктуацией, довольно сложно подвергнуть классификации. Помимо индивидуальных ошибок в графическом оформлении слов, можно выделить случаи ошибок в гласных (реже в согласных), выполняющих смысло-различительную функцию, что в отдельных случаях затрудняет восприятие текста (*sea - see, bad-bed, side-sight, match-much, meat-meet, than-then*). В области пунктуации проблеме для учащихся представляют вводные слова и выражения, после которых необходима запятая. Также в области пунктуации наблюдается интерференция русского языка, когда учащиеся переносят правила родного языка на иностранный, ставя перед союзами *that, because* в сложноподчиненных предложениях запятые, которые являются «лишними» с точки зрения нормы английского языка.

Таким образом, общим недостатком является то, что выпускники проявляют не только слабое знание грамматики английского языка, имеют скудный словарный запас, но также плохо выражают свои мысли, высказывают противоречивые суждения, делают выводы, противоречащие приведенным ранее аргументам, невнимательно читают задания.

В свете вышеизложенного следует, что для улучшения подготовки выпускников необходимо следующее:

- проводить семинары для учителей и ознакомить их со статистикой по типичным ошибкам, а также с требованиями, предъявляемыми к данному типу заданий, с целью улучшения подготовки выпускников;
- знакомить учащихся с форматом экзаменационных заданий;
- знакомить учащихся со стратегиями выполнения тестовых заданий раздела «Письмо»;
- научить учащихся внимательно читать экзаменационное задание, понимать его смысл и отвечать по существу;
- обратить внимание на отработку умения перифразировать, подбирать синонимы, поскольку незнание синонимов приводит к снижению баллов в части С2, кроме того, отражается и на результатах выполняемых заданий в разделе «Чтение»;
- уделять особое внимание умению учащихся продуцировать развернутое письменное высказывание.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Итоги проведения единого государственного экзамена в Приморском крае в 2012 году: сборник информационно-аналитических материалов. Владивосток: Изд-во ПК ИРО, 2012. 152 с.

К ВОПРОСУ О ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩЕГО ПЕРЕВОДЧИКА

Э.З. Гилязетдинов
УзГУМЯ, Ташкент

Одним из актуальных направлений образовательной парадигмы на сегодняшний день выступает компетентностный подход, предполагающий развитие личностных качеств переводчика, формирование способности личности использовать имеющиеся знания, навыки и умения, а также приобретать новые для решения конкретных профессиональных задач. В связи с этим, в современной лингводидактике и методике преподавания языка происходит переориентация оценки результата образования с понятий «подготовленность, организованность, способность» на понятия «компетенция», «компетентность», что позволяет охарактеризовать современный подход к образованию как компетентностно-ориентированный [1, с.5]. Компетентностный подход относится к деятельностному направлению, так называемому практико-ориентированному направлению.

В силу особенностей перевода как вида речевой деятельности и эффективного акта коммуникации, особые требования предъявляются к субъекту этой деятельности - переводчику, к его профессиональным навыкам и умениям, личностным характеристикам и общему кругозору. Само понятие «компетентность» включает не только когнитивную и операционально-технологическую составляющие, но и мотивационную, этическую, социальную и поведенческую, а также результаты обучения (знания и умения), система ценностных ориентаций, привычки и др.

Перевод играет достаточно важную роль в различных сферах человеческой деятельности. Этим объясняется многоаспектность подходов к пониманию сущности перевода. Компетентностный подход позволит продемонстрировать многогранность профессии переводчика в виде профессиональной компетентности и компетенций, которыми должны владеть переводчики. Уже не оспаривает тот факт, что компетентностный подход откроет возможности для более качественной подготовки будущих переводчиков к реальной жизни, включая знание предмета, осуществление продуктивной межкультурной коммуникации в качестве посредника и актуализацию своих личностных ресурсов.

Компетентностный подход понимается как моделирование результатов обучения и их представление как норм качества специалиста переводчика. Поэтому сфокусируем свое внимание на сущности профессиональной компетентности переводчика. Переводческая компетентность состоит из следующих компетенций: профессиональная компетенция, интеллектуальная компетенция, языковая компетенция, речевая компетенция, семантическая компетенция, интерпретативная компетенция, текстовая компетенция и межкультурная компетенция [2, с. 25]. При этом межкультурный аспект профессиональной компетентности переводчика заключается в высокоразвитой способности мобилизовать систему знаний, навыков и умений, необходимых для декодирования и адекватной интерпретации смысла речевого и неречевого поведения представителей разных культур и ориентирования в социокультурном контексте конкретной коммуникативной ситуации. Профессиональная компетентность переводчика представляет собой динамическую систему аксиологических, деятельностных и личностно-творческих регуляторов (образований), определяющих способ существования переводчиков в межкультурном посредничестве, обеспечивающих эффективность управления пониманием отличных от родной культуры реалий и установления взаимопонимания между субъектами межкультурного общения, носителями разных культур [3, с. 14].

Анализ работ А.В. Гурвича, И.А. Зимней, Е.Р. Поршневой и др. показывает, что компетентность переводчика интерпретируется авторами посредством выделения а) процессуального (переводческая деятельность), б) образовательно-содержательного (способности, знания, навыки, умения) и в) профессионально личностного (личностные характеристики, профессионально важные качества) компонентов. Следовательно, под профессиональной компетентностью переводчика принято понимать интегративную характеристику личности специалиста, включающую лингвистическую, социокультурную, психологическую и информационную компетенции и позволяющую переводчику на высоком уровне осуществлять профессиональную деятельность. Помимо этого, следует принять во внимание позицию А.П. Чужакина о единстве трёх компонентов переводческой деятельности: межъязыкового, межкультурного и межличностного [4, с. 36]. С учетом этих позиций профессиональная компетентность должна трактоваться как способность и готовность использовать знания, навыки, умения и профессионально важные качества для осуществления переводческой деятельности, способствующая реализации задач межъязыковой, межкультурной и межличностной коммуникации.

Соответственно, умение осуществлять переводческий процесс, как фактор межкультурной коммуникации, является одним из важных составляющих профессиональной компетентности переводчика. Сама реализация переводческой компетентности - по мнению В.Н. Комиссарова, - предполагает наличие у переводчика всесторонних когнитивных и лингвистических познаний, широкой общекультурной эрудиции, необходимых психологических качеств [5, с. 323]. При этом эффективность коммуникации и ее результативность являются основными параметрами оценки продукта переводческой деятельности. Профессиональная компетентность является тем определяющим фактором, который отличает выпускника переводческой специальности от прочих специалистов иностранных языков (педагогов, филологов). В связи с этим будет обоснованным выделение этой компетентности в качестве другой основополагающей в подготовке будущего переводчика, поскольку именно высокий уровень профессиональной компетентности обеспечивает надлежащее качество выполняемой работы и, соответственно, степень успешности переводчика в профессиональной деятельности. В процессе перевода переводчик должен уметь сосредотачиваться, мобилизовывать весь свой потенциал, ресурсы памяти, быстро переключать внимание, переходить от одного языка к другому, от одной культуры к другой.

Очевидно, что при формировании профессиональной компетентности переводчика, как устного, так и письменного, необходимо интегрировать развитие общих или базовых полилингвистических, коммуникативных, межкультурных, лингвопсихологических и информационно-поисковых компетенций. Поскольку мы рассматриваем формирование профессиональной компетентности, то владение лексической компетенцией должно быть на высоком уровне информационного запаса. Следует учесть, что этот вид компетенции должен включать в себя и владение отраслевой терминологии, поэтому требования к объему и уровню лингвистической компетенции для переводчика не могут быть строго ограничены [6, с. 110]. В овладении переводческой специальностью обучаемые должны развивать базовые компетенции, а также приобретать новые умения и способности, чтобы к окончанию обучения достичь такого уровня профессиональной компетентности, который позволит им стать успешными и конкурентоспособными специалистами в своей области. Критериями оценки профессиональной компетентности переводчика должны выступать количественные (лингвистические, межкультурные знания), качественные (аудирование, говорение, чтение, письмо, перевод) и квалификационные (профессиональные умения в переводческой деятельности) параметры [6, с. 112-113].

В процессе создания профессиональной переводческой компетентности формируется своеобразная вторичная языковая личность, которая обладает рядом отличий от

обычной языковой личности. По нашему мнению, вторичная языковая личность представляет собой совокупность способностей человека к иноязычному общению на межкультурном уровне, под которым понимается адекватное взаимодействие с представителями других культур. Соответственно, межкультурная компетенция является еще одним из основополагающих компонентов профессиональной компетентности переводчика. Таким образом, конституантами содержания обучения переводчиков выступают компетенции.

Итак, для успешной организации процесса формирования профессиональной компетентности необходимо создать условия не столько для овладения отдельными лингвистическими средствами, сколько для осознания их коммуникативной значимости слушающими и говорящими в процессе общения, в нашем случае — будущими переводчиками. От уровня развития профессиональной компетентности зависит успех языково-посреднической деятельности.

Все описанное выше свидетельствует о таксономическом характере профессиональной компетентности переводчика и необходимости разработки модели будущего переводчика на основе компетентностного подхода.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Гурвич А.В. Формирования профессионально-коммуникативной компетенции будущих переводчиков в системе дополнительного образования вуза: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Челябинск, 2011.
2. Поршнева Е.Р. Междисциплинарные основы базовой лингвистической подготовки специалиста-переводчика: автореф. дис. ... докт. пед. наук. Казань, 2004.
3. Зимняя И.А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании. Авторская версия. М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004.
4. Чужакин А.П., Палажченко П. Мир перевода, или Вечный поиск взаимопонимания. М.: Валент, 1999.
5. Комиссаров В.Н. Современное переводоведение: учеб. пособие. М.: ЭТС, 2002.
6. Махкамова Г.Т. Концепция формирования межкультурной компетенции студентов факультета английского языка. Ташкент: Фан, 2010.

ВЛИЯНИЕ ФОНОЛОГИЧЕСКОЙ СИСТЕМЫ РУССКОГО ЯЗЫКА НА ПРОЦЕСС УСВОЕНИЯ НЕМЕЦКИХ СОГЛАСНЫХ (НА ПРИМЕРЕ ДЕТСКОЙ РЕЧИ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНИКА)

*С.И. Гусева, М.М. Этенко
АмГУ, Благовещенск*

В статье дана характеристика группы переднеязычных согласных немецкого языка. Основное внимание уделено вопросам фонологических различий данной группы согласных по сравнению с переднеязычными русского языка. Рассматривается влияние фонологической системы русского языка на реализацию немецкой речи русскими младшими школьниками, изучающими немецкий язык.

The group of German point consonants is characterized in this article. Special attention is paid to the questions of phonological differences between Russian and German point consonants. Moreover the influence on speech made by Russian pupils on German is examined in this article.

Различные аспекты детской речи в последние десятилетия стали активно переходить из области психологии в область собственно лингвистики. Р.О. Якобсон справедливо утверждал, что лингвистическая наука должна заниматься языком во всех его проявлениях: языком в действии, языком в период его возникновения и в состоянии распада [12]. Привлечение фактов детской речи в лингвистические исследования связано с общей тенденцией современного языкознания не только изучать язык (и его реализацию – речь), но и, как отмечает Ю. Н. Караулов, включать в объекты науки о языке языковую личность [9, с. 10].

Особый интерес приобретают вопросы взаимодействия системы родного и иностранного языков у детей младшего школьного возраста. Необходимо отметить, что в процессе овладения иноязычным произношением учащимся приходится сталкиваться с рядом проблем, обусловленных различиями систем родного и иностранного языков. Прежде всего, в системе иностранного языка встречаются звуки, при артикуляции которых произносительные органы находятся в непривычном и нередко трудном для учащегося положении. Эти трудности связаны с отсутствием у учащегося соответствующей артикуляционной базы, которая формируется постепенно, в процессе овладения иностранным языком.

Кроме того, два языка имеют различия фонологической системы, то есть, не важные с фонематической точки зрения признаки звука в одном языке могут выступать в роли дифференциальных в другом языке [2, с. 140].

Так как для распознавания слов в потоке речи значимую роль играют согласные звуки [3, с. 111], целесообразным представляется в первую очередь обратить внимание на реализацию данной группы звуков. При этом наибольшей частотностью в немецком языке обладает группа переднеязычных согласных [3].

В подтверждение сказанного можно привести результаты исследования частотности согласных, полученные Г. Линднером и подтвержденные инструментальным анализом С.И. Гусевой на материале спонтанной речи [3, с. 99-100].

Таблица 1

Частотность немецких переднеязычных согласных в спонтанной речи

Переднеязычный согласный	Ранг частотности по данным Г. Линднера	Ранг частотности по данным С.И. Гусевой
[n]	1	1
[r]	2	3
[t]	3	2
[d]	4	5
[s]	5	4
[l]	6	6
[z]	10	13
[ʃ]	12	14

Данный факт объясняется особенностями артикуляции звуков речи, в частности характерной для большинства языков мира высокой активностью передней части языка [6]. Кроме того, согласно результатам проведенных лингвистами исследований, при развитии речи ребенка наименее подвержена фонетическим субституциям именно группа переднеязычных согласных [4, с. 22].

Учитывая различие фонологических признаков фонем систем русского и немецкого языков, можно определить, что количественное соотношение переднеязычных согласных двух данных языков не будет одинаковым. Прежде всего это обуславливается

отсутствием палатализованных и непалатализованных согласных в немецкой системе консонантизма (табл. 2).

Исходя из вышеизложенного, можно отметить некоторые особенности реализации подгруппы немецких переднеязычных согласных русскоговорящими младшими школьниками на первых этапах изучения немецкого языка.

1. Реализация согласного /t/.

В системе консонантизма немецкого языка существенной коартикуляторной характеристикой является наличие придыхания при произнесении глухих смычно-взрывных согласных, к которым в подгруппе переднеязычных относится высокочастотная фонема [t]. Она характеризуется большой напряженностью и усилением выдоха [8, с. 23]. В то время как фаза артикуляции немецких глухих согласных сопряжена с сильным напряжением мышц органов, участвующих в звукопорождении, при реализации согласных русского языка мышцы артикулирующих органов характеризуются слабым напряжением [8; 10].

В ходе анализа детской речи было установлено, что школьники относительно легко произносят фонему [t] с придыханием как в позициях начала слова перед гласным (Tee, Thema), так и в позиции абсолютного конца слова (Hund).

Сложнее обстоит дело с реализацией [t] как апикального, поскольку в русском языке согласный /т/ является дорсальным, т.е. активным действующим органом выступает не кончик, а весь край языка. Впрочем, некоторые лингвисты склонны считать немецкие переднеязычные согласные альвеолярными [5, с. 158], которые образуются сближением или соприкосновением кончика языка с альвеолами.

Таблица 2

Переднеязычные согласные немецкого и русского языков

Способ образования преграды	Немецкие переднеязычные	Русские переднеязычные	
		непалатализованные	палатализованные
Смычно-взрывные	[t] [d]	[т] [д]	[т'] [д']
Смычно-щелевые	[ts] [tʃ]	[ц]	[ч']
Щелевые	[s] [z] [ʃ] [ʒ]	[с] [з] [ш] [ж]	[с'] [з'] [ш'] [ж']
Сонанты	[n] [l] [r]	[н] [л] [р]	[н'] [л'] [р']

2. Реализация переднеязычных звонких согласных.

Немалые трудности вызывает у русских учащихся артикуляция переднеязычных звонких согласных. В отличие от звонких согласных русского языка немецкие звонкие реализуются как менее напряженные звуки и часто бывают полувзрывными, особенно в абсолютном начале слова после паузы, а также в начале морфемы. В немецком им присуще глухое начало, в то время как в русском языке они обладают полной звонкостью [10, с.55].

3. Ассимиляция согласных.

В ряду характеристик немецких согласных, обусловленных ассимиляцией, весьма существенной является уподобление звонкого согласного предшествующему и последу-

ящему глухому согласному. Русские звонкие согласные уподобляются последующему глухому, а глухие – следующему звонкому [11]. Помимо этого, у немецких щелевых согласных отсутствует уподобление по месту образования в словах и на стыках слов. Данные синтагматические различия двух языков не особенно хорошо усваиваются русскими школьниками.

4. Участие при артикуляции переднеязычных согласных средней спинки языка.

В двух языках активность средней спинки языка, то есть подъем к твердому небу, который дополняет основную артикуляцию и вызывает смягчение согласного (явление палатализации) [10, с. 55], различна. Для мягких согласных русского языка наличие палатализации является релевантным системным признаком и в целом яркой отличительной чертой артикуляционной базы русского языка. Привычка русских учащихся смягчать согласные перед гласными переднего ряда закономерно приводит к отрицательной интерференции при изучении немецкого языка, в котором палатализация согласных отсутствует.

5. Веляризация согласных.

В системе немецкого консонантизма отсутствует характерная для русских непалатализованных согласных веляризация (твердость), которая нередко переносится учащимися на реализацию немецких переднеязычных согласных и вызывает у слушающего, наряду с другими особенностями интерферированной немецкой речи, ощущение акцента.

6. Реализация бокового сонанта /l/.

Большое количество несоответствий встречается в словах с немецкой фонемой [l], которая в различных позициях реализуется русскими школьниками по аналогии с позициями, в которых встречаются русские фонемы [л] и [л']. Например, в слове *Lehrer* фонема [l] произносится учащимися слишком мягко, по аналогии с русским словом «ле-то», где употребляется мягкий согласный [л'].

7. Реализация переднеязычных сонорных согласных.

Немецкие сонорные согласные произносятся напряженно и длительно. Большая сонорность переднеязычных согласных [n] и [l] в немецком языке по сравнению с русскими [н] и [л] создается вследствие большего напряжения мягкого неба, что особенно ярко проявляется при произнесении данных фонем после кратких гласных [10, с. 55]. В потоке немецкой речи у русских учащихся не наблюдается сильных отклонений от данного правила. Этот факт можно объяснить влиянием фонетического контекста, в частности краткого гласного, что непроизвольно заставляет школьников произносить сонант длительно.

Согласно позиции отечественных фонетистов, лингвистический статус различных признаков определяется тем, что они выводятся из существующей в каждом конкретном языке системы фонем, то есть зависят именно от этой системы. В то же время фонетические реализации этих признаков достаточно универсальны, что связано с физиологическими особенностями речевого тракта человека и с психофизиологическими свойствами его слуховой системы [1; 7].

Данное обстоятельство приводит к тому, что при изучении иностранного языка учащийся артикулирует иноязычные звуки, по существу опираясь на физиологические возможности собственного речевого аппарата, что приводит к отрицательной интерференции, обусловленной влиянием родного языка. В этой связи существенно возрастает роль преподавателя, одна из главных задач которого состоит в обучении произнесению звуков иностранного языка с опорой на их релевантные, фонологические признаки.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Бондарко Л. В. Фонетическое описание языка и фонологическое описание речи. Л.: Изд-во ЛГУ, 1981. 199 с.
2. Варжавитина Е. А. Вокализация немецкого сонанта /r/ в неподготовленной речи и чтении русских учащихся // Экспериментально-фонетический анализ речи: Проблемы и методы. СПб.: Изд-во СПбГУ, 1997. Вып.3. С. 140-150.
3. Гусева С. И. Коммуникативная перспектива и реализация сегментных единиц. Благовещенск: Изд-во АмГУ, 1998. 153 с.
4. Елисеева М. Б. Фонетическое и лексическое развитие ребенка раннего возраста. СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2008. 143 с.
5. Зиндер Л. Р. Общая фонетика: учеб. пособие для филол. фак. ун-тов. М.: Высш. школа, 1979. 312 с.
6. Зиндер Л.Р. Теоретический курс фонетики современного немецкого языка. СПб., 1997. 263 с.
7. Интерференция звуковых систем / отв. ред. Л. В. Бондарко, Л. А. Вербицкая. Л.: Изд-во ЛГУ, 1987. 278 с.
8. Климов Н. Д. Вводно-фонетический курс немецкого языка: для ин-тов и фак. иностр. яз. М.: Высш. школа, 1978. 131 с.
9. Леонтьев А. Н. Основы психолингвистики. М., 1999. 156 с.
10. Норк О. А., Адамова Н. Ф. Фонетика современного немецкого языка: Нормат. курс для ин-тов и фак. иностр. яз. М.: Высш. школа, 1976. 212 с.
11. Норк О. А., Милукова Н. А. Фонетика немецкого языка. М.: Просвещение, 1976.
12. Jakobson R. Russian conjugation // Word. 1948. Vol.4, № 3. P. 155-167.

УМОЛЧАНИЕ КАК НАМЕРЕННАЯ НЕДОСКАЗАННОСТЬ

Л.П.Докучаева

БГПУ, Благовещенск

Семантика умолчания как намеренная недосказанность является самостоятельным значением в языке, обусловленным разнообразными интонациями говорящего: смягчить выражение, сказать так, чтобы предвосхитить возможное возражение, приукрасить, ввести в заблуждение, обмануть, заинтересовать, сделать речь более убедительной. Современная лингвистика характеризуется возрастающим интересом к исследованиям стратегии речевого воздействия (языковая игра, языковое манипулирование, языковая демагогия и т.д.), т.е. интерес представляют не только прямые, но и опосредованные, косвенные способы выражения мысли, к которым можно отнести умолчание.

Умолчание (*aposiopesis, passing over in silence, preterition, becoming silent, maintaining silence, interruption, interpellation*) берет свое начало в классической греческой литературе как риторическая фигура, при которой мысль выражается не до конца, происходит экспрессивный обрыв в высказывании, дающий слушающему или читающему возможность домыслить то, что осталось невысказанным. Эта фигура изменялась в историко-литературном процессе, что связано с социокультурной историей умолчания. Издревле известно, что «молчание – ограда мудрости», «слово – серебро, молчание – золото». Римский Папа Бонифаций VIII, запугав кардиналов, провозгласил: «*Qui tacet, cunctis videtur*» (Кто молчит, будет рассматриваться как согласный). Оттуда произошла шутка тиранов: молчание – знак согласия. На деле молчание бывает чаще всего скрытой угрозой. Паскаль в «Мыслях» писал: «вечное безмолвие этих бесконечных пространств пугает меня». Преднамеренное умолчание может быть результатом всплеска эмоций, нежеланием говорить всю правду или избежать более резких выражений, неуместных в определенной ситуации. Умолчание широко используется при манипулировании сознанием, но проводится это скрытно, что обусловлено особенностями манипуляции, когда скрывается правдивая информация и не сообщается ложная. П.Экман рассматривает умолчание как понятие, коррелируемое с искажением [8, с. 29]. Искажение как ложь воспринимается более негативно, чем умолчание (утаивание, т.к. у лжи существует «явная негативная презумпция»), в то время как у умолчания она может отсутствовать или быть хорошо замаскированной. Экман продолжает, что умолчание более предпочтительно, т.к. может быть более выгодно; смолчать легче, чем обмануть, чтобы не быть уличенным во лжи; предосудительнее, чем прямое искажение, умолчание пассивно; умолчание легче оправдать в случае изобличения.

Ж. Женнет рассматривает умолчание как нулевую степень, характеризующую отсутствием знака и вполне опознаваемую по значению. Умолчание может сигнализировать о простоте выражения, но простота эта более чем маркирована, ибо это риторическая фигура, имеющая специфическую сферу употребления. Из опыта лингвистики известно, что «феномен нулевой степени – это неоспоримый признак наличия системы». «Существование нулевой фигуры... показывает, что язык риторики достаточно насыщен фигурами, чтобы пустая ячейка указывала на полноценный смысл: риторика – это система фигур» [2, с. 207].

Умолчание предполагает весьма сложную и не до конца изученную «технику семантического ускользания» [2, с. 204], неоднозначного, неопределенного смысла, что и составляет их истину. Умолчание избавляет от «давления социального смысла» – смысла изреченного и оттого мертвого, – сохраняя как можно больше эту открытость, неопределенность знаков, которая дает возможность «дышать» (*Essais Critiques*). Эту же мысль развивает Сартр, замечая, что значение данной фигуры не заключено в составляющих ее

словах, но зависит от расстояния между этими словами и теми, которые читатель мысленно различает за ними «в процессе постоянного преодоления того, что написано». Умолчание относится к классу фигур, за которыми закреплена определенная психологическая значимость, которая может быть либо импрессивной, либо экспрессивной, в соответствии с характером передаваемого в речи отклонения.

Умолчание, как выражение сомнения, неопределенности, передается в рассказе Джеймса Джойса «The Boarding House». “And her thoughtfulness! If the night was anyway cold or wet or windy there was sure to be a little tumbler of punch ready for him. Perhaps they could be happy together...” [1, с. 128].

Возмущение, нежелание продолжать беседу, чтобы не дать волю чувствам, передается в рассказе K.Mansfield “Miss Brill”. “What has been happening to me?” said the sad little eyes. Oh, how sweet it was to see them snap at her again from the red eiderdown! ...But the nose, which was of some black composition, wasn’t at all firm. It must have a knock, somehow. Never mind – a little dab of black sealing-wax when the time came – when it was absolutely necessary... Little rogue!” [1, с. 178].

В поэзии S.Plath эффект умолчания поддерживается повтором ключевого слова “kill” как реализация градации с неожиданно резкой концовкой. Недосказанная часть текста компенсируется читательской интерпретацией содержания. “I am incapable of more knowledge. / What is this, this face / So murderous in its strangle of branches? - / It petrifies the will. These are the / isolate, slow faults / That kill, that kill, that kill ...” [9, с. 440]. Двойное умолчание в произведении С.Плат создает эффект угрожающего напряжения. The woman is perfected. / her dead / Body wears the smile of accomplishment.../ Each dead child coiled, a white serpent. / One at each little / Pitcher of milk, now empty. / She has folded / Them back into her body as petals / Of a rose close... [9, с. 440]/

Явление умолчания компенсируется множеством его толкований, которые можно продолжать бесконечно [7, с. 228]. Эту же мысль развивал и Кант, который считал, что эстетическая идея – это то, что выражается искусством, «искусство выражает то, чего нельзя сказать с помощью языка; это изначальная невозможность обуславливает компенсаторную деятельность, когда говорят не о том, чего невозможно высказать, а о бесконечном количестве побочных ассоциаций, вызываемых основной неизрекаемой идеей».

Фигура умолчания связана с ораторским приемом, который называется «держать паузу», т.е. молчать продолжительное время, при этом, не шокируя людей и поддерживая их в том эмоциональном состоянии, и давая им возможность испытывать это состояние достаточно долго [3, с. 184]. Держать паузу означает взять таймаут, чтобы выиграть время, когда все находится в сложной ситуации.

Умолчание предполагает требование автора о необходимости расшифровать пробел, реконструировать контекст до цельности [5, с. 58], т.к. оно активизирует мысль читателя подобно загадке. Графическим средством выражения фигуры умолчания служит знак многоточия (suspension marks).

Исследуя фигуру умолчания с точки зрения временного понимания языка можно сказать, что это система закодированных значений и недоговоренности, ибо педантизм досказывания делает восприятие автоматизированным и нагоняет скуку. Базовым для семантики умолчания является значение неопределенности. Специфика категории умолчания состоит в семантической редукции средств ее выражения, это сокращение доли информации, сокращение числа дифференциальных признаков.

На наш взгляд, умолчание следует отличать от сходных языковых понятий, таких как смысловой пропуск, эллипсис, эзопова речь, коммуникативно-значимое молчание, вуалирование референции, ложь как искажение смысла, эвфемия, подтекст. Искусство слова нуждается в умолчаниях, ибо умолчание как и эвфемизмы происходит от древней табуации. Культуры без системы табу быть не может. Когда такая система устаревает, ее ломают и строят новую.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Английский рассказ XX века. Сб. 2 на англ. яз. / Сост. Н.А.Самуэльян. М.: Изд-во «Менеджер». 330 с.
2. Женетт Ж. Работы по поэтике. Фигуры. М.: Изд-во им. Сабашниковых, 1998. Т. 1. 569 с.
3. Зарецкая Е.Н. Риторика: Теория практика речевой коммуникации. 4-е изд. М.: Дело, 2002. 480 с.
4. Матюшкин В.С. Умолчание и двусмысленности в рекламе: взгляд с позиции // Маркетинг в России и за рубежом. 2004. С. 89-99. С. 4.
5. Назаров Р.Г. Фигура умолчания в русской литературе // Поэтика русской и зарубежной литературы: сб. статей. Уфа: Гилем, 1998. С. 57-71.
6. Пеппель Л. Фигура умолчания в политическом дискурсе. Логический анализ языка: Языки этики // Языки русской культуры / отв. ред.: Н.Д.Арутюнова. 2000. 448 с.
7. Тодоров Цветан. Теории символа; пер. с фр. Б.Нарумов. М.: Дом интеллектуальной книги, 1999. 384 с.
8. Экман П. Психология лжи. СПб.: Питер, 1999.
9. The Pelican Guide to English Literature. Penguin Books, vol. 7. Great Britain. 1981. 623 p.
10. A World of Fiction. Addison Wesley Publishing Company Inc. 1995. 286 p.

К ВОПРОСУ О ВАЖНОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ЛИЧНОСТНЫХ ХАРАКТЕРИСТИК В ПРОЦЕССЕ ПОДГОТОВКИ ПЕРЕВОДЧИКА В СФЕРЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОММУНИКАЦИИ

Я.Б. Емельянова

НИУ ВШЭ – Нижний Новгород

В настоящее время программа «Переводчик в сфере профессиональной коммуникации» является очень востребованной. Она позволяет специалистам в той или иной предметной области, в частности в экономике, существенно повысить уровень владения иностранным языком, овладеть навыками перевода и получить соответствующую квалификацию. Длительность программы, как правило, составляет два года, но может варьироваться в разных вузах. За этот срок необходимо охватить и проработать большой объем материала как в области иностранного языка, так и в области теории и практики перевода, с тем, чтобы по окончании обучения слушатели могли качественно осуществлять переводческую деятельность в своей предметной области.

Принимая во внимание тот факт, что для поступления на данную программу наличие лингвистического образования не является обязательным условием, и, соответственно, уровень лингвистической подготовки у многих слушателей далек от идеала, необходимо соответствующим образом организовать процесс обучения иностранному языку и переводу, чтобы достичь обозначенной нами ранее цели – умения осуществлять качественный перевод в своей профессиональной деятельности.

Уделяя основное внимание преподаванию собственно перевода и иностранного языка, мы, порой, упускаем из виду один из важных компонентов профессиональной компетенции переводчика, а именно личностные характеристики. Термин «личностные характеристики» был использован В.Н. Комиссаровым в своей концепции переводческой компетенции [1, с. 332]. Известно, что личностные характеристики играют важную роль в осуществлении деятельности. Цель профессиональной деятельности тесно связана с менталитетом/личностью деятеля. Наряду с профессиональными навыками и уме-

ниями, качество достигаемых результатов и успех деятельности во многом зависит от личностных характеристик человека.

Не вызывает сомнения важность личностных характеристик в осуществлении интеллектуальной деятельности. Связь этих аспектов подчеркивается многими исследователями. Л.С. Выготским была выдвинута идея о динамическом и структурном единстве аффекта и интеллекта, которая нашла свое отражение в понятии когнитивно-личностного развития человека. Н.П. Локалова обращает внимание на то, что саморазвивающаяся личность, сформированная как высокоорганизованное системное образование, характеризуется следующими структурными компонентами:

- высоким уровнем когнитивной организации;
- сформированностью базовых структур личности (структур самосознания, дифференцированной структуры личностных качеств, иерархизированной организацией мотивационно-потребностной сферы, мировоззренческим сознанием).

Она приводит результаты экспериментов, подтверждающие прямую связь между уровнем когнитивного развития субъекта и спецификой сложившихся базовых личностных структур [3]. В когнитивно-личностном развитии когнитивные структуры функционируют и совершенствуются на основе потенциала и направляемые личностными характеристиками (Е.И. Комкова) [2].

Перевод представляет собой специфический вид речевой деятельности. Его специфику определяют факторы, обусловленные: 1) характером перевода как речевой вида деятельности; 2) условиями осуществления переводческой деятельности; 3) особенностями процесса перевода.

Факторы, обусловленные характером перевода как вида речевой деятельности, включают: 1) посреднический характер; 2) общественное предназначение; 3) профессиональный характер переводческой деятельности.

К факторам, связанным с условиями осуществления переводческой деятельности, можно отнести: 1) разнообразие условий осуществления; 2) разнообразие тематик текстов для перевода; 3) заданность параметров коммуникации с переводом; 4) степень открытости параметров коммуникации.

Третья группа факторов, относящихся непосредственно к процессу перевода, включает: 1) скрытость некоторых аспектов перевода; 2) удвоение компонентов коммуникации; 3) специфику действий переводчика; 4) участие нескольких видов речевой деятельности; 5) эвристический характер.

Как уже отмечалось ранее, цель профессиональной деятельности непосредственно связана с личностью деятеля. Целью переводческой деятельности является обеспечение двуязычной коммуникации в максимально возможной мере приближенной к одноязычной. Помимо выполнения основной коммуникативной функции, состоящей в передаче сообщения на языке перевода, переводчику приходится выполнять и ряд других функций. К ним можно отнести следующие: 1) функция фильтрации и адаптации текста применительно к конкретной ситуации; 2) функция доверенного лица; 3) защитная функция; 4) корректирующая функция [5, с. 112].

Анализ перечисленных факторов позволяет рассматривать перевод как сложный вид речевой деятельности, осуществление которого требует от переводчика не только владения профессионально значимыми знаниями, навыками, умениями, но и предъявляет высокие требования к интеллектуальным, личностным, психическим, психологическим и физическим ресурсам переводчика.

На наш взгляд, важность личностных характеристик переводчика обусловлена тем, что они определяют его подход к работе, отношение к тексту оригинала и перевода, а также к их получателям. Иными словами, одной только совокупности профессионально значимых навыков и умений не достаточно для качественного осуществления профессиональной переводческой деятельности. В особенности, это относится к студентам, обучающимся по программе «Переводчик в сфере профессиональной коммуникации» и

не имеющим соответствующей языковой подготовки и соответствующего «менталитета».

Какие личностные характеристики могут рассматриваться как профессионально значимые в переводческой деятельности? На наш взгляд, в переводческой деятельности необходимы несколько групп личностных характеристик, связанных с:

- *Необходимостью работы с информацией*: 1) эрудиция/широкий кругозор; 2) стремление постоянно обогащать свои знания (языковые и экстралингвистические); 3) интерес к сходствам и различиям между языками и культурами; 4) объективность в отношении к языкам и культурам.

- *Психологической организацией*: 1) умение сосредоточиться, мобилизовать весь свой потенциал; 2) способность быстро переключать внимание; 3) способность к распределению внимания; 4) устойчивость к стрессу; 5) готовность к сложным ситуациям; 6) умение быстро принимать решения, в частности, в нестандартных и сложных условиях; 7) умение выступать перед аудиторией/ораторские способности; 8) гибкость/адаптируемость (при изменении условий работы или тематики); 9) наблюдательность.

- *Межязыковым/межкультурным посредничеством*: 1) позиция посредника (предполагает сопоставление языков, культур, преинформационных запасов коммуникантов и компенсацию их различий); 2) умение смотреть на вещи с позиции другого человека.

- *Межличностным общением*: 1) коммуникабельность; 2) умение находить взаимопонимание с разными людьми; 3) проницательность; 4) умение решать/сглаживать межличностные конфликты; 5) речевая и коммуникативная интуиция; 6) культура поведения.

- *Морально-этическим компонентом*: 1) ответственность за качество своей работы; 2) объективность; 3) надежность; 4) тактичность; 5) умение хранить тайну; 6) умение держать нейтралитет (по отношению к участникам коммуникации и содержанию исходного текста); 7) толерантность; 8) уважение к оратору и получателю.

- *Требованиями к трудовым качествам*: 1) усидчивость; 2) организованность; 3) аккуратность; 4) исполнительская дисциплина (Е. Р. Поршнева); 5) пунктуальность.

Какие существуют возможности для формирования профессионально значимых личностных характеристик в рамках программы «Переводчик в сфере профессиональной коммуникации»? Прежде всего, это занятия по переводу. Однако не следует недооценивать потенциала и других дисциплин, в частности теории перевода и практики иностранного языка.

Основной целью теории перевода является формирование у студентов системного и целостного представления о переводе как специфическом виде деятельности. Эта дисциплина может дать студентам те знания, которые впоследствии могут быть использованы на занятиях по практике перевода. Однако, на наш взгляд, потенциал теории перевода как учебной дисциплины не ограничивается сообщением студентам теоретических знаний. Рассуждая о преподавании теории перевода студентам лингвистического вуза, Д.Н. Шлепнев и В.В. Сдобников отмечают, что «курс теории перевода <...> должен служить выработке у студентов определенного и непременно правильного отношения к переводу как к виду деятельности, формировать четкое представление о специфике перевода, его закономерностях, задачах, стоящих перед переводчиком» [4, с. 107]. На наш взгляд теория перевода обладает огромным потенциалом для развития личности будущих переводчиков, расширения кругозора и развития способности самостоятельного мышления. Возможности для этого заложены в каждой теме этой дисциплины.

Большие возможности для формирования личности будущих переводчиков предоставляют и занятия по иностранному языку. Они должны быть профессионально ориентированы, и студенты должны понимать, что не просто изучают язык, а закладывают ба-

зу для своей будущей профессиональной деятельности – весьма непростой, ответственной и обязывающей их очень ко многому. Ответственной, потому что перевод имеет общественное предназначение, а переводчик своей деятельностью призван удовлетворить не свою личную потребность, а потребность общества в двуязычной коммуникации, в максимальной степени приближенной к естественной, одноязычной коммуникации. При этом переводчик, как мы знаем, играет две важных роли в процессе коммуникации: получателя исходного сообщения и отправителя перевода. Таким образом, переводчик берет на себя ответственность за полноту понимания оригинала и за тот текст перевода, который он создает, за то, насколько полно и верно в нем отражается смысл оригинала, насколько текст перевода удовлетворяет языковой норме и узусу языка, на который осуществляется перевод.

Таким образом, еще до начала изучения собственно переводческих дисциплин у студентов должно сформироваться бережное и обдуманное отношение к использованию языковых средств и к трактовке иноязычных текстов, уважительное отношение к культуре страны изучаемого языка, умение сопоставлять ее с родной культурой, а также понимание того, насколько важен для переводчика широкий кругозор, широта интересов и умение постоянно обогащать свои знания.

Подводя итог, хотелось бы еще раз подчеркнуть важность формирования личности переводчика в процессе обучения, в особенности, когда речь идет о переводческой подготовке студентов филологических специальностей. Необходимо уделять особое внимание формированию личностных качеств, которые будут задавать правильное направление и отношение переводчика к его работе. Это позволит избежать формального отношения к языку, тексту и переводу в целом.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Комиссаров В.Н. Современное переводоведение: учебное пособие. М.: ЭТС, 2002. 424 с.
2. Комкова Е.И. Концепция когнитивно-личностного развития ребенка // Материалы международной заочной научно-практической конференции «Человек в современном обществе: вопросы психологии» (1 июня 2010 г.). Новосибирск, 2010 г. URL: http://www.sibac.info/files/2010_06_01_Psiholog/Sekciya%204/Komkove/pdf.
3. Локалова Н.П. Самоорганизация когнитивно-личностной системы в младшем школьном возрасте под влиянием развивающей программы «уроки психологического развития» // Процессы самоорганизации в Универсальной истории. / Отв. ред. Н. В. Поддубный. Белгород: Изд-во БелГУ, 2004.
4. Методические основы подготовки переводчиков: нижегородский опыт: Монография / Под общ. ред. В.В. Сдобникова. Н. Новгород: НГЛУ им. Н.А. Добролюбова, 2007. 165 с.
5. Теория перевода: учебник для студентов лингвистических вузов и факультетов иностранных языков / В.В. Сдобников, О.В. Петрова. М.: АСТ: Восток – Запад, 2006. 448 с.

ПРОЦЕСС ЦЕННОСТНОГО СОГЛАСОВАНИЯ В ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ШКОЛЬНИКОВ НА УРОКАХ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

*Р.Ю. Ермаков
БГПУ, Благовещенск*

За последние два десятилетия в нашей стране произошли радикальные изменения во всех сферах общественной жизни, повлекшие за собой переоценку ценностей и

жизненных приоритетов, на которые ориентировалась личность человека на протяжении нескольких поколений. В педагогике особое место также стали отводить аксиологическому подходу, в рамках которого личность ребенка рассматривается как ценность, как носитель своего внутреннего субъектного опыта.

Согласование ценностей в педагогическом взаимодействии обретает все большее значение для организации образовательного процесса в школе, поскольку задачей современного общества является воспитание личности ребенка, способной самостоятельно справляться с жизненными трудностями, умеющей творчески и рационально подходить к решению познавательных задач.

Вместе с тем в образовательной практике отмечается преимущественное использование учителем фронтальных форм работы, ориентированных на прямую передачу готового знания от педагога учащемуся. Учитель в данном случае выступает субъектом и носителем готового знания, а ученик ставится в позицию объекта, неосознанно принимающего эти знания. Проблема ценностного согласования в познавательной деятельности школьников заключается в сопоставлении образовательных ценностей между субъектами педагогического взаимодействия, их осмыслении и обретении учащимся на основе индивидуальной и совместной учебной деятельности.

Насыщение содержания обучения доминантами социокультурных ценностей – это одно из педагогических условий ценностного согласования в познавательной деятельности школьников, основывающееся на обогащении дидактического материала адаптированными и аутентичными текстами, рассказами, статьями из журналов, наглядными пособиями сюжетной направленности без изменения учебной программы. Реализация данного педагогического условия происходит с помощью диалогового общения между учителем и учеником, что содействует согласованию социокультурных ценностей и формированию у учащегося личностно-значимого отношения к знаниям. Применение данного условия находит место на обычных уроках иностранного языка в общеобразовательной школе.

Насыщение содержания обучения доминантами социокультурных ценностей осуществляется в соответствии со следующими критериями отбора дидактических материалов: социокультурный характер, возможность ценностно-смыслового обмена, актуальность, воспитательный характер, учебный характер, коммуникативный характер, соответствие программным требованиям и возрастным особенностям учащихся, занимательность.

Реализация насыщения содержания обучения доминантами социокультурных ценностей осуществляется с помощью диалогового общения. По мнению Ш.А. Амонашвили, учитель и ученик, взаимодействуя в диалоге, сопоставляют и согласовывают свои мнения и позиции, отстаивают свою точку зрения. Именно через диалог насыщенный доминантами социокультурных ценностей школьник способен на обретение осмысленности в познавательной деятельности и личностно-значимого отношения к познанию [1].

Диалоговое общение между учащимся и педагогом – это двусторонний процесс педагогического взаимодействия, опосредованный интерактивным, коммуникативным, эмоциональным содержанием, несущий в себе воспитательную и дидактическую ценности, результатом данного процесса является осознанность личности ребенка в познавательной деятельности [1; 2; 3].

Реализация насыщения содержания обучения доминантами социокультурных ценностей через диалоговое общение опирается на следующие принципы: принцип личностной значимости участников диалогового общения; принцип учета индивидуальных особенностей ребенка; принцип сотрудничества и речевого партнёрства взрослого и ребенка; принцип обратной связи является следующим принципом диалогового общения; принцип культурной направленности диалогового общения.

Для экспериментальной проверки эффективности насыщения содержания обучения доминантами социокультурных ценностей как педагогического условия ценностного согласования в познавательной деятельности школьников в качестве критерия выступает личностно-значимое отношение учащегося к познанию, который основывается на следующих показателях: ценностное отношение учащегося к выбору жизненных приоритетов и мотивация успеха в познавательной деятельности.

В качестве *объекта* исследования нами обозначено ценностное согласование в познавательной деятельности школьников на уроках иностранного языка, в качестве *предмета* – педагогические условия ценностного согласования.

В эксперименте приняли участие учащиеся общеобразовательной школы седьмых и восьмых классов (13-15 лет), изучающие английский или немецкий язык в рамках учебной дисциплины.

По результатам констатирующего этапа исследования терминальных ценностей, отметим, что ранжирование ценностей, как в экспериментальном так и в контрольном классах перед проведением формирующего эксперимента оказывается практически одинаковым. Как в экспериментальном так и в контрольном классах на первых местах располагаются ценности личной жизни, которые представляют собой ценности физического и психического здоровья, духовную и физическую близость с любимым человеком, отсутствие материальных затруднений, счастливую семейную жизнь, наличие хороших и верных друзей.

В результате констатирующего исследования, направленного на выявление иерархии инструментальных ценностей у учащихся, нами установлено, что в экспериментальном классе наибольшее значение придается в первую очередь ценностям профессиональной самореализации (ответственность, исполнительность) и интеллектуальным ценностям (образованность). Это означает, что для учащихся этого класса наибольшее значение имеют чувство долга, умение держать свое слово, дисциплинированность, широта взглядов, умение отстаивать свое мнение и взгляды. В контрольном классе на первых местах располагаются конформистские ценности (исполнительность, самоконтроль, ответственность), чуть ниже находятся ценности из группы профессиональной самореализации (эффективность в делах, твердая воля, исполнительность). Для учащихся контрольного класса имеют значение дисциплинированность, сдержанность, умение держать свое слово, трудолюбие и умение не отступать перед трудностями.

В результате проведенного констатирующего исследования мотивации успеха в познавательной деятельности нами выявлено, что 30% учащихся экспериментального класса и 34,5% учащихся контрольного класса имеют мотивацию успеха.

В процессе реализации такого педагогического условия ценностного согласования в познавательной деятельности школьников как насыщение содержания обучения доминантами социокультурных ценностей мы осуществляем отбор аутентичных текстов, аудиовизуальных материалов и разрабатываем систему заданий для учащихся общеобразовательной школы по таким тематическим блокам как «Экологические проблемы в Великобритании и США», «Проблемы подростков в ФРГ», «Взаимоотношения между близкими людьми в немецких семьях», «Школьная жизнь в России и англоязычных странах» на основе критериев отбора дидактических материалов. Осуществление данного условия происходит с помощью диалогового общения между учителем и учащимися.

Контрольное исследование ценностного отношения учащегося к выбору жизненных приоритетов включает в себя изучение иерархии терминальных и инструментальных ценностей у учащихся экспериментального и контрольного классов. Иерархия терминальных ценностей у учащихся экспериментального класса к концу формирующего эксперимента значительно изменена: ученики начинают отдавать большее предпочтение индивидуальным ценностям (здоровье, уверенность в себе, любовь), активным ценностям (активная деятельная жизнь и другие) и ценностям профессиональной самореализации (продуктивная жизнь, активная деятельная жизнь). Наибольшую значимость

для них представляет внутренняя гармония; наличие хороших и верных друзей; полнота и эмоциональная насыщенность жизни; постоянное физическое и духовное совершенствование себя; физическое и психическое здоровье; максимально полное использование своих возможностей, сил и способностей; возможность расширения своего образования, кругозора, общей культуры, интеллектуальное развитие. Анализируя ранжирование терминальных ценностей после реализации насыщения содержания обучения доминантами социокультурных ценностей, подчеркнем, что в экспериментальном классе намечены более существенные изменения в иерархии терминальных ценностей, чем в контрольном классе. Статистически значимые различия выявлены с помощью критерия Манна – Уитни в отношении таких терминальных ценностей как: «уверенность в себе» $p < .01$ и «свобода» $p < .01$.

Контрольное исследование инструментальных ценностей показывает значительное изменение в иерархии данных ценностей у учащихся экспериментального класса, т.к. школьники наибольшее предпочтение начинают отдавать ценностям самоутверждения (смелость в отстаивании своего мнения, твердая воля, независимость) и конформистским ценностям (ответственность, самоконтроль и исполнительность). В экспериментальном классе у учащихся чаще проявляются решительность, самостоятельность, новаторство, открытость переменам, умение отстаивать свою точку зрения. Применение критерия Манна – Уитни выявляет наличие статистически значимых изменений только в экспериментальном классе. Статистически достоверные различия отмечаются по трем инструментальным ценностям: независимость (способность действовать самостоятельно, решительность) $p < .01$; смелость в отстаивании своего мнения, взглядов $p < .01$; терпимость (к взглядам и мнениям других, умение прощать другим их ошибки и заблуждения) $p < .05$.

Контрольное исследование мотивации успеха в познавательной деятельности позволяет выявить более значительное улучшение результатов по данным показателям в экспериментальном классе, поскольку количество учащихся с мотивацией успеха увеличилось на 16,6% и составляет 46,6% в экспериментальном классе. В контрольном классе количество учащихся с выявленной мотивацией успеха к концу эксперимента увеличилось лишь на 3,4% и составляет 37,9%.

Обобщая результаты проведенного эксперимента, мы пришли к выводу, что благодаря насыщению содержания обучения доминантами социокультурных ценностей как педагогического условия учащиеся экспериментального класса начинают более осознанно осуществлять свой внутренний выбор жизненных приоритетов, возрастает количество учащихся, имеющих мотивацию успеха в познавательной деятельности. Это выражается в умении самостоятельно планировать выполнение поставленных учебных задач, стремлении более глубоко понять себя, желании осваивать новые виды деятельности, развитии в себе способности видеть трудности других людей и уважительного отношения к результатам труда других людей.

Из выше сказанного следует, что процесс ценностного согласования в обучении школьников иностранному языку заключается в обмене, осмыслении и согласовании ценностей, в результате которых личность ребенка обретает личностно-значимое отношение к познанию как ценности. Данная ценность определяет смысл преобразования личности, благодаря которому происходит личностный рост ребенка.

Таким образом, проведенное исследование показывает, что ценностное согласование в познавательной деятельности школьников является эффективным, если познавательный процесс основан на насыщении содержания доминантами социокультурных ценностей, посредством которого у школьника формируется личностно-значимое отношение к познанию.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Амонашвили Ш.А. Личностно-гуманная основа педагогического процесса. Мн.: Университетское, 1990. 559 с.
2. Врублевская Е.Г. Взаимодействие педагогической и детской культуры в современном отечественном образовании: автореф. дис. ... д.п.н. СПб., 2011. 49 с.
3. Клеников В.Н. Диалог как средство формирования этической культуры школьников // Педагогика. 2007. №1. С. 39 – 46.

INTEGRATING IT IN ENGLISH LANGUAGE TEACHING AT THE UNIVERSITY

*А.В. Замятина, Е.П. Нестерова, Т.В. Шуйская
АмГУ, г. Благовещенск*

Increasingly, IT is gaining more and more popularity in all fields of our everyday life, including education. According to the research, computerization of the learning process is seen as a key factor in teaching practice, in particular teaching languages [1; 2; 3]. The studies also reflect the fact that students gain linguistically from using IT in classroom [4].

Therefore, a modern foreign language instructor is required to keep up to date with an enormous amount of Internet-resources in order to provide effective teaching within the paradigm of the target culture. Despite the vast experience in teaching foreign languages, a lot of instructors are still apprehensive about using computer technology for educational purposes.

The following paper presents an actual lesson plan, which is used for the 1st-2nd year students of the International Relations Department.

The immediate goals include: 1) students' awareness of the stereotypes and their origin in the following countries: Canada, the USA, China, Russia, the UK, France, Germany; 2) students' ability to compare stereotypes and habits in a form of spontaneous monologue using advanced vocabulary reflecting cultural issues, idiomatic expressions, as well as cause-effect and comparison linking words.

The long-term goal of the class is to enhance foreign language learning through building cultural awareness, analyzing cultural stereotypes, and fostering respect and tolerance for cultural diversity.

The class allows students to share their own experience. However, they might face some challenges concerning the lack of travel experience and lack of knowledge about different countries. Surfing the Internet will help them overcome this difficulty. For example, via social networks (Facebook, Twitter etc.) students have an excellent opportunity to ask their peers about cultural issues in their countries. Moreover, search engines (Google, Yahoo etc.) can really prove useful.

The plan perfectly fits the Department's curriculum and students' major, as it provides students with an excellent opportunity to investigate some cross-cultural issues they are already familiar with through other modules.

Lesson Sequence:

Pre-viewing:

Introduce the topic by having students answer the following questions:

- What would be your two greatest concerns about living abroad?

- What do you think you would enjoy the most about living abroad?
- If you could live in a foreign country, what country would you like to live in? Why?
- What country wouldn't you like to live in? Why? [5, p. 32]

Introduce topic of cultural stereotypes by discussing people's stereotypes of Russia. Ask students to put themselves in the shoes of a person who is travelling to Russia for the first time. What stereotypes they are likely to have and what cultural issues and values they will face? This task is aimed at making students evaluate and critically analyze information they have.

As a transfer to the commercial do the Wordle word scrambler (it might contain stereotypes of both Russia and Canada, or only Canada). This task is not a test of students' background knowledge (though being IR students they are supposed to have that kind of knowledge), but just an introduction to what they are about to see in the commercial. Brainstorm for more ideas from students. Discuss why and how those stereotypes originated. Don't insist on using cause-effect devices, though emphasize their usage.

While viewing:

Watch a commercial "I am Canadian" [7]. Here is the script:

Hey.

I'm not a lumberjack, or a fur trader, and I don't live in an igloo or eat blubber, or own a dog sled, and I don't know Jimmy, Sally or Suzy from Canada, although I'm certain they're really, really nice. I have a Prime Minister, not a President. I speak English and French, not American, and I pronounce it "about", not "about".

I can proudly sew my country's flag on my backpack. I believe in peacekeeping, not policing; diversity, not assimilation; and that the beaver is a truly proud and noble animal.

A tuque is a hat, a chesterfield is a couch, and it is pronounced "zed"; not "zee"—"zed"!

Canada is the second largest land mass! The first nation of hockey! And the best part of North America!

My name is Joe! And I am Canadian!

Have students watch the commercial (twice if necessary) and fill up the following table.

Does he mention any of the following things? What does Joe say about them?

This activity is focused on listening for the gist. Also, this task emphasizes new vocabulary. To familiarize students with this vocabulary, we suggest doing some vocabulary exercises, for example, matching the new unknown word with its definition.

Post-viewing:

The commercial serves as an impetus for discussion on firstly stereotypes and then broader topic of cultural values and differences. So, after playing the commercial, have students read the questions and be prepared to discuss it with the class:

1. Why Joe is proud to be Canadian?
2. What are things Joe is proud are not Canadian?
3. Why are you proud to be Russian?
4. What are you not proud of?

	Weather	Food and drinks	Life style	Nature	Clothes	Politics	Language	Music
+/-								
Exact words								

Students write a short paragraph "I am Russian" based on the language of commercial. Offer students a choice of working either individually or in pairs according to constructivist methodology. Then encourage students post their essays on the forum and comment upon the

one they liked best. Also, students might use this forum to ask instructor and peers questions on the lesson. Participation is included in final evaluation.

Hand out the list of customs in Canada. Offer students to discuss the customs that are not the same in your country. Have the students think how these customs would affect visitors to your country?

	Same	Different
1. People are usually punctual for appointments. In fact, most people arrive slightly early.	☐	☐
Business meeting are friendly, but even so, there isn't much socializing beforehand.	☐	☐
3. Lunch is usually a fairly light meal, that doesn't last long.	☐	☐
4. Both men and women shake hands when they meet.	☐	☐
5. It's common to ask people you meet what kind of work they do.	☐	☐
6. Many people eat dinner early in the evening, around 6:00 p.m.	☐	☐
7. People generally talk quite a bit while they are eating dinner.	☐	☐
8. It's not uncommon for couples to display affection in public.	☐	☐
9. When invited to someone's home, you are not necessary expected to bring a gift. Even so, something small, such as flowers or dessert, is always appreciated.	☐	☐
10. Most people open gifts as long as they received them.	☐	☐

[6, p. 96]

Offer students to compare Canadians and Russians and find out similar and different traits using different comparison devices (while, whereas, like, unlike, in contrast to, similar to, similarly, differ in, alike).

Introduce new set of customs in other countries.

Different Customs

Canada	Indonesia	France	South Korea	Egypt	Thailand
If you're invited for a meal, you should arrive on time – not early or late.	Never point to anything with your foot.	When eating out, keep both hands on or above the table.	Always use both hands to pass something to an older person.	Don't eat anything with your left hand.	Never touch anyone – especially a child – on the head.

Discuss the following questions.

- Does your culture follow any of these customs?
- Do any of these customs seem unusual to you? Why?
- Why do you think these customs exist? (*introduce the cause and effect linking devices and encourage students to use them*)
 - What other interesting customs do you know?
 - What customs should a visitor to your country know about? [5, p. 32]

Encourage students to google about customs/habits from other countries (the USA, China, Russia, the UK, France, Germany), share their ideas, and then compare those according to the above template. We suggest the following ideas: greeting, socializing, eating out, giving and

receiving compliments, going out, money talk, business etiquette etc. Students have a choice in the way the information will be presented (it can be a PPT, an interview with the representative of a chosen culture or even designing a part of a lesson to teach the chosen culture). Also, they have to draw some conclusions regarding cross-cultural values.

Suggest a quiz on matching countries with the corresponding stereotypes.

In small groups, students film the video on the topic suggested: “I am American”, “I am French”, “I am Chinese”, etc. Have the students incorporate the linking devices and use critical thinking skills. Encourage students to start their video presentation with Wordle scrambler for others to guess what culture is going to be presented. Then ask the students to post it on YouTube and comment. Ask the students to offer a constructive criticism.

The class is coherently planned so it leads the students to the final products which are the video and spontaneous monologue on comparing customs of several countries offered by the instructor.

With technology being a demanding part of a language class, the instructors’ attitude to IT is changing. However, the implementation of technology into the language class cannot be perfected in one day. That is why, it is essential to start by attempting to introduce small pieces of IT into the class curriculum so that later to come to exploit the full potential of IT in a language class.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Goglewski M., Meloni C., & Brant J. (2001) ‘Using e-mail in foreign language teaching: Rationale and suggestions’, *The Internet TESL Journal*, 7 (3). Available at: <http://iteslj.org/Techniques/Meloni-Email.html> [Accessed 24 January 2013].
2. Hui-Yin H., Shiang-Kwei W., & Comac L. (2008) ‘Using audioblogs to assist English-language learning: An investigation into student perception’, *Computer Assisted Language Learning*, 21 (2): 181-198.
3. Hussein G. (2010) ‘The Attitudes of Undergraduate Students Towards Motivation and Technology in a Foreign Language Classroom’, *International Journal of Learning and Teaching* 2 (2): 14-24.
4. Murday K., Ushida E., & Chenoweth N. A. (2008) ‘Learners’ and teachers’ perspectives on language online’, *Computer Assisted Language Learning*, 21 (2): 125-142.
5. Richards J.C., Hull J., Proctor S. (2007) *Interchange-3: Student’s Book*. Third edition, Cambridge: Cambridge University Press.
6. Richards J.C., Sandy, C. (1998) *Passages 1: Student’s Book*, Cambridge: Cambridge University Press.
7. The Molson Canadian commercial “I am Canadian”. Available at: <http://www.youtube.com/watch?v=BRI-A3vakVg> [Accessed 24 January 2013].

МЕЖЪЯЗЫКОВАЯ АСИММЕТРИЯ ЭКОНОМИЧЕСКИХ ТЕРМИНОСИСТЕМ И СПОСОБЫ ЕЁ УСТРАНЕНИЯ В ПЕРЕВОДЕ С АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

Е.А. Звягина
БГПУ, Благовещенск

В современных условиях глобализации экономики небывалого объёма достигли экономические контакты между государствами в сфере коммерции и финансов. Это выдвигает задачу совершенствования вербального аппарата коммуникации. Последняя, в свою очередь, невозможна без адекватной системы слов–понятий – терминов, обслужи-

вающих данную профессионально-деловую сферу отношений. Адекватность внутриязыковых терминосистем – проблема не новая для лингвистики. Современное переводоведение выдвигает проблему адекватности межъязыковых терминосистем и поиска способов устранения межъязыковой асимметрии в различных сферах профессионального и делового общения.

Терминосистема представляет собой совокупность определённых слов – терминов, принятых конвенционально для выражения определённых специальных понятий и закреплённых в данном терминологическом значении в пределах определенной системы.

Однако любая терминосистема лишь стремится к адекватному отражению той или иной специальной, научной, профессиональной, деловой сфер деятельности. Это связано с реализацией в слове-термине как системных, так и асистемных качеств. Основные проблемы перевода терминов обусловлены лингвистической двойственностью данных единиц языка. Слова-термины являются с одной стороны словами – понятиями, закрепившимися для обозначения специальных понятий и функционирующими в рамках определённого терминологического поля. С другой стороны, они одновременно остаются словами общелитературного словарного фонда, из которого они выделяются, приобретая терминологическое значение. Так, например, общелитературное слово *cooperative* – (adj., *сотрудничающий*) как экономический термин (имя существительное) имеет значение *кооператив* (как одна из форм организации бизнеса), разговорное *return* (n.) – *возврат* приобрело терминологическое значение *прибыль* (употребляемое, однако, в форме множественного числа), *installment* (n.) в общелитературном употреблении имеет значение *установка, размещение*, как экономический термин обозначает *регулярная выплата долга по частям*.

Сопоставительный анализ английской и русской экономической терминологии – массива терминов двуязычных словарей экономической терминологии, таких как «Русско-английский экономический словарь» И.Ф. Ждановой (2000) и «Большой англо-русский словарь по бизнесу» А.Н. Загорской (1997), показал, что самая большая по объёму (около 40%) группа терминов на русском языке, составляющая ядро экономической терминосистемы, представлена транслитерированными и транскрибированными вариантами соответствующих английских терминов. Как правило, они обозначают те понятия, которые были заимствованы из английского языка вместе с обозначаемой реальностью и уже прочно вошли в экономическую терминосистему русского языка.

Большинство этой группы терминов, употребляясь в функционально маркированных специальных и профессиональных контекстах исходного языка (ИЯ), не требуют специального переводческого решения, так как они представлены в двуязычных отраслевых словарях с соответствующим эквивалентом переводящего языка (ПЯ). Значение таких терминов соответствует значению эквивалентных русских терминов (освоенных англоязычных заимствований) и при межъязыковом переводе их дополнительный описательный комментарий будет избыточен: *bank* – банк; *business* – бизнес; чек – *cheque*; дилер – *dealer*. Не нуждаются в описательном переводе и многочисленные термины – кальки. Они переводятся путём подбора соответствующего русского семантического эквивалента, который характеризуется однозначностью и дефинитивностью, например: *stockbroker* (n.) – *биржевой маклер*; *consumer* (n.) – *потребитель*.

Слова-термины, выделившись из общего словарного фонда языка и специализировав своё значение до терминологического, обслуживают узко специальные сферы общения. При этом они, являясь неотъемлемой частью словарного фонда, проявляют с ним парадигматические связи – синонимические, омонимические отношения и другие. Кроме того, термин, являясь особым видом слова, сохраняет все характерные свойства слова, в частности, многозначность. Термин лишь стремится к однозначности. Наш анализ также выявил значительное число многозначных экономических терминов и связанные с этим проблемы межъязыкового перевода. Существительное *development* имеет общелитературное значение *развитие* и терминологическое значение в маркетинге *ка-*

чественное использование результатов исследований по товару. В подобных случаях дифференциальным признаком термина является контекст в широком смысле слова [1, с. 42], т.е. функционирование термина в текстах конкретной специальной сферы профессиональной деятельности, так называемое функциональное поле термина. Среди наиболее употребительных терминов многозначными являются такие термины как: management(n.) - 1. раздел экономики, изучающий законы управления бизнесом; 2. процесс управления; 3. состав людей, управляющих предприятием; interest (n.) – 1. интерес, заинтересованность; 2. процент на банковском счете; 3. финансовая выгода вообще. В связи с тем, что подобные случаи многозначности среди экономических терминов – явление распространённое, в практике перевода необходим поуровневый семантический анализ.

Прежде всего, необходимо определить тему более или менее законченного смыслового фрагмента или целого текста. В тех случаях, когда он не является дифференцирующим признаком, следующий шаг заключается в анализе микроконтекста. Затем необходим анализ дефиниций значений терминов в специальных двуязычных словарях.

Межъязыковой перевод специальных терминов осложняется, кроме того, таким свойством терминов сопоставляемых языков как одно-однозначность. Понятие одно-однозначности было обосновано академиком Л.В. Щербой. Оно предполагает однозначное соответствие слов-терминов в сопоставляемых языках, своеобразную идеальную симметрию или полную эквивалентность терминов, при которой одно значение термина ИЯ полностью и, безусловно, соответствует такому же значению термина в ПЯ.

Межъязыковая симметрия, т.е. полная эквивалентность терминов, когда объёмы значений сопоставляемых терминов в разных языках полностью совпадают, зачастую отсутствует. Нередко в терминосистеме ИЯ слово-термин имеет синонимичные термины, как например, русскому термину *заниматься бизнесом* соответствует несколько английских синонимов – to run business, to deal, to transact; русскому термину *иметь задолженность* соответствуют английские терминологические сочетания to have a debt, to be in the red. *Фондовая биржа* в английском языке имеет два терминологических обозначения - stock exchange, stock market, *чек* соответственно – cheque и receipt, *покупать* – buy(v.) и purchase(v.). Такая языковая ситуация как наличие синонимичных терминов должна быть учтена и отражена в лексикографических источниках – двуязычных терминологических словарях и справочниках. Все имеющиеся в данной терминосистеме языка синонимические термины должны быть зафиксированы в словарях с соответствующим эквивалентом языка перевода. Это обязательное условие адекватного межъязыкового перевода.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Головин Б.Н., Кобрин Р.Ю. Лингвистические основы учения о терминах. М.: Высшая школа, 1987. 104 с.

СЕМАНТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ТЕРМИНОВ КОМПЬЮТЕРНОГО ДИСКУРСА

Д.Р.Зулькарнаева
СГАСУ, Самара

Компьютерный дискурс обладает собственной сферой общения – это общение специалистов, обладающий знаниями о компьютерных технологиях, о вычислительной технике. В данной статье мы обращаем внимание на термины определенной части компьютерного дискурса – Интернет - жанра.

Интернет возник как экспериментальная компьютерная сеть, которая вскоре объединила военных, государственных, деловых, частных пользователей. Сейчас это самая крупная в мире компьютерная сеть, предоставляющая большое количество услуг, и дающая возможность все большему количеству людей связываться друг с другом посредством электронной почты (e-mail), телеконференций.

Сегодня Интернет стал неотъемлемой частью культуры общества. Его специфика заключается в том, что это не просто значительное техническое изобретение, но и важное социальное явление. Сегодня Интернет перестает быть чисто технической профессиональной сферой, все члены общества так или иначе вовлечены в эту деятельность. Более того, большинство терминов сразу же входят в повсеместное употребление, а не представляют собой лексические единицы специализированного использования лишь в рамках профессиональной занятости.

Одна из самых очевидных особенностей современной компьютерной терминологии – лексика, которая принадлежит исключительно Интернету и с которой человек непременно сталкивается пользуясь Интернетом. Эта лексика не включает терминологию, связанную с вычислительной техникой, программированием, электроникой, математикой и другими важными науками. Такие термины, как *cable, disk, bit, binary, database, display, virus, computer* образуют часть языка науки и техники, они распространяются далеко за пределы Сети. Появилось большое количество слов и фраз, которые необходимы при описании ситуаций, действий, операций, и персонала, связанного с Интернетом, делая данный лексикон самой созидательной сферой лексики в современном английском языке, включающим все основные лексические процессы.

Многие термины ассоциируются с программным обеспечением, они дают возможность пользоваться Интернетом. Данные термины регулярно появляются на экране. Некоторые появляются постоянно (хотя и в скрытом меню), в форме меток, используемых для обозначения площади экрана и функций, и для того, чтобы точно установить возможности и директивы пользователя:

file, edit, view, insert, paste, format, tools, window, help, search, refresh, address, history, stop, contact, top, back, forward, home, send, save, open, close, select, toolbars, fonts, options.

Некоторые термины появляются на экране только в интервалах, в зависимости от обстоятельств – обычно когда что-то идет не так, в форме сообщений об ошибке:

forbidden, illegal operation, error, not found, 404 error.

Некоторые термины связаны с использованием аппаратных средств компьютера: *freeze, lock, down, hang, bomb, client.*

Появились термины для обозначения самих пользователей Интернета:

netizens, netties, netheads, cybersurfers, nerds, bozos, newbies, surfers, digiterati, wizards, lusers, wannabees.

Следует признать, что существует определенный вид Интернет- жаргона – определенного типа языка, отображающего характерные черты, элементы, уникальные для

Интернета и появляющиеся вследствие того, что это электронное, всемирное и интерактивное средство коммуникации.

Интересно отметить способ, при помощи которого отличительные черты Интернет – жаргона, взятые в том или ином контексте (своем ситуационном проявлении), уже начали использоваться вне ситуации, в которой компьютер является связующим звеном (общение через компьютер), несмотря на то, что средство стало доступно большинству людей относительно недавно. Основное влияние данной группы жаргонизмов приходится на лексику.

В повседневной речи термины вычислительной техники получили новое применение среди людей, которые хотят, чтобы их разговор стал более современным, «продвинутым». Примеры подобного рода диалогов следующие:

I need more bandwidth to handle that point (=I can't take it all in at once) - Я не могу понять все сразу. <bandwidth – пропускная способность>

Let's go offline for a few minutes (= let's talk in private) – Давай поговорим наедине. <offline – вне Интернета >

I'll ping you later (= get in touch to see if you're around) – Я свяжусь с тобой, чтобы узнать, где ты, есть ли ты поблизости <ping – перебрасывать информацию>

He's 404 (= He's not around) – Его нет поблизости <404 – сообщение об ошибке – страница или сайт больше не обслуживается>

Are you wired? (= Are you ready to handle this?) - Ты готов выполнить это задание? <wire- провод, проводное соединение>

Программистам давно была необходима специальная лексика для обсуждения их алгоритмов, программ, кодов. Данные слова стали профессионализмами. Некоторые слова постепенно перешли в повседневную речь, особенно слова, используемые для обращения со знаками препинания в электронном адресе.

Например, ведущие программ на радио и телевидении часто называют электронный адрес, сообщая своим слушателям и зрителям, как они могут написать в данную программу, используя слова *at*, *dot* и *forward slash* («собака», точка и косая черта), чтобы расставить знаки препинания в своем сообщении. Выражение *Dot.com* можно довольно часто услышать, а также увидеть во всякого рода рекламных объявлениях, рекламных материалах.

Фактически, данный суффикс *.com* является одним из нескольких названий доменов (вариант США и Великобритании), показывающих, к какому виду организаций принадлежит данный электронный адрес. Например, *.com* (*commercial*) – коммерческий, *.edu* *.ac* (*educational*) - образовательный, *.gov* (*governmental*) - правительственный, *.mil* (*military*) - военный, *.net* (*network organizations*) – организации, работающие в Интернете, *.org* или *.co* (*everything else*) – другие.

Выражение *Dotcom* стало применяться как общее прилагательное – например, *dotcom organizations*, *dotcom crisis*. Данное выражение стало использоваться и в некоторых довольно нелепых выражениях, особенно в таких случаях, когда игра слов очень важна (преобладает) – в газетных заголовках и в рекламе. Данное слово было расширено до ряда других слов: так, магазин по продаже компьютерного аппаратного обеспечения использует название *Shopname.computer*.

Было отмечено сходство между словами *com* и *come*. Например, предложение выиграть машину по Интернету имеет следующий заголовок: *.com and get it* (Приходи и забирай).

Точка (как знак пунктуации) сейчас ставится во всякого рода выражениях. Например, *Learnhow.to* (научись делать что-либо), *launch.anythting* (запустить все, что угодно) – названия сайтов. Выражение *un.complicated* (несложный) представляет рекламу компании потребительского кредита. Одна компания использует рекламный слоган *Get around the www.orld* (= *world*) – (Путешествуйте по всему миру). Другая компания использовала слоган *www.alk this way* (= *walk*) – (идите сюда).

Приставка *e-* используется в тысячах выражений для образования слов, связанных с обменом информацией с помощью электронного формата. Можно привести следующие примеры: *e-auction* (электронный аукцион), *e-book* (книга, хранящаяся в электронном формате), *e-business* (электронный бизнес), *e-business intelligence* (электронные средства и инструменты для анализа деловых данных, средства бизнес-аналитики), *e-cash* (электронная наличность), *e-catalog* (электронный каталог), *e-consulting* (электронный консалтинг), *e-culture* (электронная культура), *e-infrastructure* (инфраструктура электронного бизнеса), *e-publishing house* (электронное издательство), *e-work* (работа по Интернету).

Компьютерная терминология развивается, она довольно быстро стала объектом многих лингвистических исследований. Необходимо исследовать и Интернет-жаргон в его проявлениях в различных ситуациях.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Галичкина Е. Н. Специфика компьютерного дискурса на английском и русском языках (на материале жанра компьютерных конференций): дис. ... канд. филол. наук: 10.02.20. Астрахань, 2001. 212с.: ил. РБГ ОД, 61 02-10/412-4.
2. Crystal D. Language and the Internet. Cambridge. Cambridge University Press, 2002. 272 p.
3. Oxford Dictionary of the Internet/ Oxford University Press, 2003. 264 p.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНТЕРНЕТ-ТЕХНОЛОГИЙ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВЫХ НАПРАВЛЕНИЙ ВУЗОВ

Ю. П. Иванашко, Е. Г. Мусаева
АмГУ, г. Благовещенск

На современном этапе невозможно представить преподавание иностранных языков без использования информационно-коммуникативных технологий (ИКТ). Под такого рода технологиями понимают такие, которые основаны на применении веб-ресурсов для организации как он-лайн, так и традиционных занятий.

Среди целей применения данных технологий можно выделить следующие: расширение образовательных возможностей, стимулирование познавательного интереса студентов, усиление мотивации к обучению, побуждение к новым видам деятельности, совершенствование организации преподавания, повышение индивидуализации обучения, повышение продуктивности самоподготовки учащихся, ускорение тиражирования и доступа к достижениям педагогической практики, возможность привлечения учащихся к исследовательской деятельности, обеспечение гибкости процесса обучения и другие.

Привлечение ИКТ позволяет разнообразить традиционные виды деятельности, применяемые при обучении иностранному языку – чтение, письмо, аудирование и говорение, расширить список традиционных видов заданий за счет использования он-лайн компонента.

На сегодняшний день существует большое разнообразие обучающих веб-ресурсов. Среди них можно перечислить следующие:

- 1) www.delicious.com – сайт для хранения и пользования собственными учебно-методическими материалами, а также материалами других пользователей в режиме он-

лайн. Сайт обеспечивает доступ к вашим разработкам в любое время в любом месте, а также предоставляет множество полезных ссылок и новых идей студентам и преподавателям.

2) www.eslpod.com – сайт, предоставляющий доступ к аудио и видео подкастам (передачам на определенную тематику с определенной периодичностью издания). Возможности подкастов сводятся к применению в обучении видео и аудио материалов на любую тематику, расширению дидактических возможностей.

3) www.onestopenglish.com. Интернет ресурс издательства Macmillan. Содержит различные аудио, видеоматериалы, учебно-методические рекомендации и разработки ведущих методистов издательства Macmillan. Часть материалов находится в свободном доступе на сайте, для получения остальных материалов нужна платная подписка. Сайт также предоставляет возможность воспользоваться онлайн-словарем издательства Macmillan.

4) www.cambridge.org. Сайт издательства Cambridge University Press. Предоставляет каталог книг, учебников и журналов, сгруппированных по различным разделам.

5) www.teachingenglish.org.uk/. Совместный сайт BBC и Британского совета. Интересный ресурс для тех, кто интересуется методикой и современными образовательными технологиями в изучении английского языка.

6) www.bbc.co.uk/worldservice/learningenglish/. Интернет ресурс BBC для изучения английского языка. Данный сайт может быть полезен как для изучающих язык, так и для преподавателей, поскольку он располагает целым рядом современных и обновляемых обучающих ресурсов, направленных на закрепление различных языковых навыков и умений.

7) <http://ed.ted.com/>. Новый проект, стремительно набирающего мировую популярность видеоресурса ted.com. Данный сайт вводит современную технологию в обучении "flip teaching". "Flip teaching" - это метод инструктажа с использованием видео, который позволяет менять местами выполнение домашнего задания и изучение материала на уроке. Эта технология позволяет обучающимся изучать новый материал самостоятельно, через видео с заданиями, которые специально для них создает преподаватель, а на самом уроке акцентировать внимание на наиболее проблемных или сложных моментах, обсуждать изучаемый материал, развивать критическое мышление и др. Таким образом, использование данной технологии позволяет преподавателю увеличить объем времени, отведенный на изучение материала.

8) Oxford University Press/Learning Resources. Сайт содержит аутентичные ресурсы (в том числе профессиональной направленности: Commerce, Oil and Gas, Tourism, Technology

<http://elt.oup.com/student/oefc/?view=Standard&mode=hub&cc=ru&selLanguage=ru>) для изучения английского языка, а также интерактивные упражнения и игры для совершенствования лексико-грамматических навыков и навыков аудирования на различных уровнях владения английским языком.

9) www.englishclub.com. Английский для обучающихся и для преподавателей. Ценный онлайн ресурс как для самостоятельного изучения, так и для преподавания английского языка. Данный ресурс поделен на несколько категорий, основными из которых являются УРОКИ, ИНТЕРАКТИВ, ОСОБЫЙ ИНТЕРЕС. Сайт предоставляет множество дополнительных возможностей для своих пользователей: создавать собственные веб-страницы, вести блоги, играть в игры, выбирать языковые школы, проверять уровень владения языком. Здесь Вы также найдете ссылки на дополнительные ресурсы по изучению и использованию английского языка.

10) www.busuu.com. Данный сайт — обучающий ресурс для дистанционного обучения английскому языку. Он предоставляет возможность изучать язык в соответствии с заявленным языковым уровнем и общаться с носителями языка с целью практического закрепления изученного материала.

Более подробно нам бы хотелось остановиться на обучающем ресурсе mind42.com, который является инструментом для составления когнитивных карт, схем, планов, презентаций и т. п. Данный сайт дает возможность преподавателю создавать обучающие ресурсы в виде так называемой когнитивной сетки (карты), в которой содержится вся информация по изучаемому модулю, представление которой объединяет в себе как традиционную статическую визуальную (текст, графику), так и динамическую информацию разных типов (речь, музыку, видео фрагменты, анимацию и т.п.).

Когнитивная карта составляется поэтапно: в ее центре помещается название модуля, от которого вправо и влево исходят ключевые понятия, т. е. производные от темы. Каждая производная может содержать в себе различные подкатегории, например, тексты, упражнения на закрепление лексического и грамматического материала, ссылки на аудио и видео ресурсы, а также дополнительные задания по теме категории.

В качестве примера построения когнитивной карты рассмотрим методическую разработку по теме “Career” для студентов экономического факультета (см. рис.1).

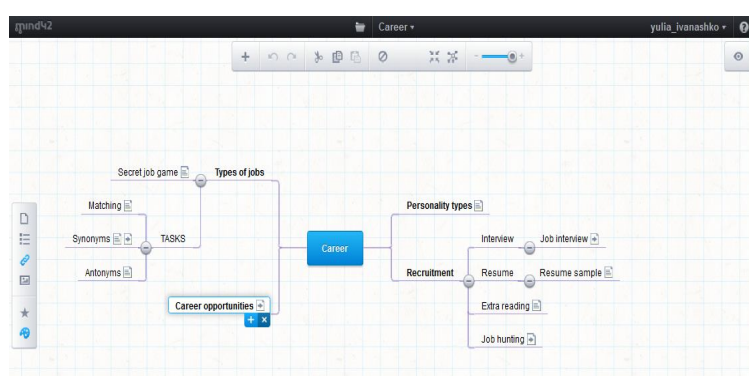


Рис. 1. Когнитивная карта по теме “Career”

Данный модуль включает в себя следующие производные темы:

- 1) Types of jobs;
- 2) Career opportunities;
- 3) Personality types;
- 4) Recruitment.

Внутри каждой производной выделяются подкатегории, содержащие тексты (в формате Word), тестовые задания, лексические игры, задания на закрепление пройденного грамматического материала, URL ссылки на аудио и видео ресурсы и другие источники (см. рис. 2, 3, 4).

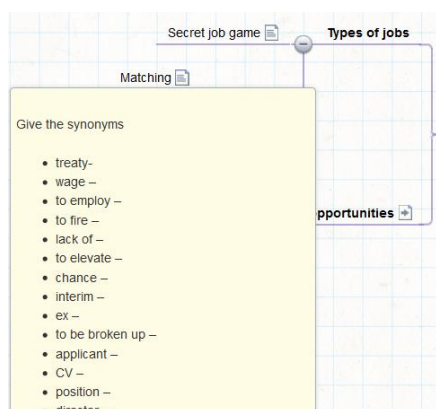


Рис. 2. Тестовое задание в когнитивной карте



Рис. 3. Текстовое задание в когнитивной карте

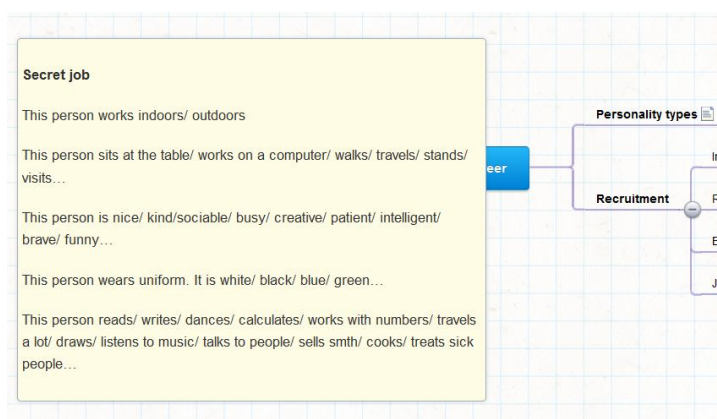


Рис. 4. Лексическая игра в когнитивной карте



Рис. 5. URL ссылка на дополнительный источник по теме в когнитивной карте

Использование когнитивной карты на занятиях по иностранному языку и во внеаудиторной работе имеет ряд преимуществ. При первичном обращении к карте студент может составить общее представление о компонентах модуля, а в дальнейшем имеет возможность дистанционного изучения или повторного обращения к материалу карты при необходимости. Кроме этого, когнитивные карты полностью обеспечивают студентов учебно-методическим материалом, а также позволяют значительно сэкономить время, затрачиваемое на поиск и обработку информации по теме. Задания и тесты, выполненные студентами в он-лайн режиме на сайте mind42.com, по необходимости могут быть отправлены на электронный адрес преподавателя для дальнейшей проверки или корректировки (см. рис.6).

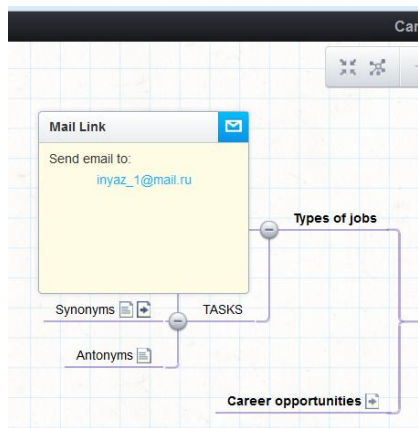


Рис. 6. Ссылка на электронный адрес в когнитивной карте

Таким образом, при использовании когнитивной карты осуществляется комплексный подход к изучению той или иной темы.

Когнитивные карты также могут самостоятельно разрабатываться и использоваться студентами при подготовке к занятиям, выступать в качестве опор для упорядочивания мыслей, самостоятельного планирования, развития ассоциативного мышления, постановки и ответов на вопросы по теме, выделения главной идеи и т. д. Метод использования когнитивных карт прост в изучении и применении – карты легко восстанавливаются в памяти, могут быть дополнены и отредактированы позднее.

Индивидуальные когнитивные карты, составленные студентами, могут использоваться во множестве случаев:

1) при систематизации, повторении материала (грамматического или лексического, где ключевыми понятиями могут стать: видовременные формы глагола, части речи, названия изученных тем и т.д.);

2) при работе с текстом. на занятиях приходится не только читать текст, понимать содержание, выделять главное, но и пересказывать его. в этом случае возможна следующая методика работы с картой:

- студент читает текст по абзацам и подчёркивает наиболее важные высказывания или ключевые слова;

- с помощью выделенных слов (словосочетаний) составляется первая карта (тема - в центре, подчёркнутые слова сгруппированы вокруг);

- текст читается последний раз, карта дополняется уточнениями;

3) при сборе необходимого языкового материала (для обсуждения темы, дискуссии, составления диалогов, написания эссе и т.д.).

В заключение следует отметить, что методика когнитивных карт – это один из эффективных способов работы как под руководством преподавателя, так и самостоятельно. Данная методика способствует развитию творческих способностей и стимулирует приобретение и закрепление знаний благодаря предложенной нестандартной форме организации аудиторной и внеаудиторной работы.

ФОТОГРАФИЯ КАК СРЕДСТВО СОЗДАНИЯ ЯЗЫКОВОЙ ПА- РАСРЕДЫ И СТИМУЛ МЕЖКУЛЬТУРНОГО ОБЩЕНИЯ НА УРОКАХ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В СРЕДНЕЙ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЕ

*Е.А. Иващик
БГПУ, Благовещенск*

Как известно, ведущим подходом при обучении иностранным языкам (ИЯ) в современных условиях является коммуникативно-когнитивный подход, представляющий собой «лично-ориентированную концепцию, постулирующую необходимость равного внимания к формированию у обучаемых адекватного представления о системе изучаемого языка и способности к речевым действиям, умениям в речевой сфере» [4, с. 129]. Эффективность реализации данного подхода зависит от многих факторов, в т.ч. от качества учебно-методического обеспечения. Для этого учебные материалы должны в полной мере соответствовать методическим принципам ведущего подхода, характеризующим сферы коммуникативного и когнитивного. Речь идет об организации коммуникативно-познавательной деятельности учащегося, учитывающей и развивающей его индивидуальные особенности и креативные способности.

При обучении ИЯ вне языковой среды огромное значение приобретает визуальная наглядность как стимул коммуникативной мотивации, которую труднее всего сохранить в атмосфере родного языка. При этом важно реализовать два направления использования наглядности - в качестве средства обучения и средства познания.

Доминирующая в современных условиях социокультурная составляющая в обучении ИЯ может быть представлена двумя аспектами: собственно-культурным (документальный аспект) и интеркультурным (социокультурная действительность, данная в сравнительном плане) [4, с. 166].

Анализ действующих сегодня в общеобразовательных учреждениях учебников по немецкому языку показывает, что документальный аспект доминирует на начальном и отчасти среднем этапах. Это отражает иллюстративная наглядность, знакомящая школьников с наиболее важными достопримечательностями Германии. Коммуникативно-ориентированное обучение немецкому языку в 10-11 кл. на основе учебника «Немецкий язык, контакты» [2] в контексте диалога культур соответствует ценностным потребностям старшеклассников, связанным с познанием национальных особенностей страны изучаемого языка, образа жизни зарубежных сверстников. Поэтому учащиеся находят фотографии интервьюируемых немецких подростков, их родителей, мест, где они работают, получают образование, отдыхают. В этом виде невербальной наглядности особое место занимают фотографии, которые немецкие дидакты называют «Sprechende» Fotos [5]. Они способствуют созданию языковой парасреды [3], привнося в занятие кусочек зарубежной действительности, стимулируют коммуникативную мотивацию и побуждают к спонтанному высказыванию. Одно из их достоинств состоит в том, что изображение может быть неоднозначно проинтерпретировано разными людьми, а значит стать поводом к дискуссии. При этом более важным является не цель, которую ставил перед собой фотограф, а эмоции, переживания и ассоциации, вызванные изображением у зрителя.

В учебнике по немецкому языку «Немецкий, контакты» в разделе «Jugendliche, wie geht's?» помещена фотография, на которой изображена молодая девушка-панк и пожи-

лая дама, смотрящая на нее неодобрительно [2, с. 24]. В задании спрашивается, знакомы ли учащиеся с подобной ситуацией, и приводятся ключевые словосочетания для формирования упреков дамы в адрес неформалки. На наш взгляд, на основе подобного рода визуальной наглядности «интерпретация быта, мироощущения и своеобразия другого народа происходит на фоне тех жизненных событий, в которых принимают участие школьники. Именно такой подход позволит развить мировосприятие учащихся и подготовить его к осознанию себя как носителя национальных ценностей, к пониманию взаимосвязей и взаимозависимости своего народа и народа страны изучаемого языка» [1, с. 111].

Технология работы с «говорящими» фотографиями во многом определяется их содержанием, однако немецкие дидакты сформулировали апробированные на практике универсальные рекомендации, а именно:

- перечень «скрытых» (имплицитных) вопросов, которые предлагаются не учащимся, а учителю для организации работы в классе, например: *Wer könnte die Person auf dem Bild sein? Was passiert hier? Wann findet das Geschehen statt? Welchen Ort/Raum zeigt das Foto?*;

- список наводящих вопросов для учащихся, особенно важных при организации индивидуальной работы: *Welche Personen/Gegenstände sind auf dem Bild zu sehen? Welche Assoziationen, welche persönlichen Erfahrungen ruft das Bild wach? Welches allgemeine Thema, über das man sprechen könnte, wird durch das Bild angesprochen?*;

- форму записи спонтанных высказываний школьников;

- речевые средства для оказания языковой помощи учащимся [5].

Необходимо подчеркнуть, что «говорящие» фотографии и задания к ним отличаются от описания обычных иллюстраций, которые не всегда вызывают интерес учащихся и потребность высказаться, т.к. описать предлагается то, что видно и очевидно всем.

Кроме того, благодаря использованию «говорящих» фотографий у учителя появляется возможность организовать продуктивную учебную деятельность школьников в условиях насыщения языковой парасреды такими аутентичными материалами, которые оказывают воздействие на интеллектуальную и эмоциональную сферу учащихся как своим содержанием, так и спецификой деятельности. Смысловой характер данного вида визуальной наглядности вызывает потребность в высказывании собственных мыслей и чувств, способствует освобождению от шаблонов, самореализации личности учащегося в целом.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Гальскова Н.Д. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика: учеб. пособие для студ. лингв. ун-в и фак. ин. яз. высш. пед. учеб. заведений. М.: Изд. центр «Академия», 2008.
2. Немецкий язык, контакты: учебник для 10-11 кл. общеобразовательных учреждений /Г.И. Воронина, И.В. Карелина. М.: Просвещение, 2001.
3. Сухова Л.В. Коммуникативно-ориентированное обучение иностранному языку и языковая парасреда как его системообразующий фактор //ИЯШ. 2007. №5.
4. Щепилова А.В. Теория и методика обучения французскому языку как второму иностранному: учеб. пособие для студентов вузов, обучающихся по специальности 03200 «Ин.яз.». М.: Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2005.
5. Brandi M.-L., Dommel H., Helmling B. Bild als Sprechanaß. Sprechende Fotoserie. München: Goethe-Institut, 1988.

ИЗУЧЕНИЕ РУССКИХ ВОЛШЕБНЫХ СКАЗОК СО СТУДЕНТАМИ-ИНОСТРАНЦАМИ

*Н.В. Каблукова
БГПУ, Благовещенск*

При изучении русских волшебных сказок художественный текст должен быть осмыслен целостно - и с точки зрения художественных образов, и с точки зрения языка. Задача преподавателя – дать представление о традиционных героях, сюжетах, волшебных предметах, о народном понимании, что такое добро и зло. Иностранным студентам важно объяснить, как сказочные персонажи и события отражают менталитет национальной культуры, и как он выражается в языке.

Целостный анализ волшебных сказок позволяет рассматривать все нюансы художественной структуры в тесной связи с содержанием произведения, способствует более высокому уровню понимания его идейного содержания, изобразительных особенностей и художественных достоинств.

Опираясь на тексты сказок, важно дать представление о ключевых доминантах русской культуры, раскрыть миропонимание русского народа через язык. Чтобы решить эту задачу, необходимо обратиться к комментированию сказочных образов и мотивов, раскрывая мифические представления народа, породившие их к жизни в сказке. Важно при этом объяснить, что сказка имеет связь со славянской мифологией, но не повторяет обряд или миф, а творчески его переосмысливает. Продолжая знакомство со славянской мифологией, важно дать представление о главных ее божествах, установить связь сказочного персонажа с мифологическим героем.

Важно при этом не забывать, что сказка – литературный жанр, возникший из народного творчества, который характеризуется наличием фантастических персонажей, многозначных символических образов и метафор, разнообразием языковых средств выражения мысли. Работу по комментированию сказочных образов и мотивов необходимо проводить вместе с работой над лексикой, которая в сказке часто наделяется метафорическим смыслом, над фразеологическими оборотами, устойчивыми эпитетами, которые не просто являются средствами языковой образности в русских волшебных сказках, а имеют определенные функции.

Образная система русских волшебных сказок многообразна. Иностранным студентам она неизвестна. Чтобы дать представление о ней, мало прочесть одну-две сказки, мало перечислить всех главных героев, важно объяснить функцию действующих лиц, объяснить связь со славянской мифологией, познакомить с культурным фоном, при этом не забывать, что художественный текст необходимо использовать как материал для развития устной речи.

Царь-девица – один из самых ярких и непростых женских сказочных персонажей. Она является главной героиней сюжета «Молодильные яблоки», насчитывающего более сорока вариантов [1,2]. Студентов необходимо познакомить с этим сюжетом. В одном из царств царь состарился и ослеп, и, чтобы его омолодить или вернуть ему зрение, герой сказки (Иван-царевич) отправляется к Царь-девице, у которой растут молодильные яблоки и есть колодец с живой водой. Важно объяснить понятия живая вода, молодильные яблоки. Преодолев различные препятствия, герой попадает в девичье царство, ворует там яблоки и воду, а со спящей Царь-девицей «творит грех», затем возвращается обратно. Царь-девица снаряжает погоню за героем, но безуспешно, так как она уже беременна, ей тяжело догонять вора. Через три года она вместе со своими детьми прибывает в царство героя и требует выдачи «виновника». Мнимых героев – братьев Ивана-царевича – дети Царь-девицы быют, а настоящего героя принимают как отца. В финале происхо-

дит воссоединение семьи: Царь-девицы, героя и детей, после чего герой становится отцом. Здесь необходимо остановиться на традиционной модели русской семьи, на распределении ролевых функций.

Образ Царь-девицы изображается в сказке с помощью средств и элементов разных жанров. С одной стороны, героиня выступает в повествовании как типичный сказочный персонаж, с другой - в образе Царь-девицы есть признаки, позволяющие отнести ее к существам мифологической природы.

В имени героини соединены две характеристики – ее социальный статус – она глава некоего царства - *царь, царица*, и ее роль потенциальной невесты – *девица*. Имя, соединяя эти две характеристики, становится устойчивым номинативным сочетанием, оно также характеризует ее функции действующего лица в сюжете, она становится царицей и выходит замуж.

Некоторые характеристики внешнего облика Царь-девицы содержатся в ее имени: эпитеты «красная» и «прекрасная», сопровождающие образ, указывают на красоту героини, являются спецификой сказочного портрета. Особенность внешнего облика – золотая грудь – относит героиню в разряд персонажей, связанных с «золотом» как признаком «иного» мира, и с функцией женщины – вскормить грудью младенца. Функция женщины-матери отражается в ее внешнем облике - грузности. Если она ступает по мосту, то мост гнется.

Она сильная. Героиня может ухватить богатырского коня на лету так, что его хвост останется у нее в руке, одной ногой ступить на человека, а другой – разорвать его. Здесь можно объяснить студентам, почему было важным для русского народа образ сильной женщины, как этот идеал в дальнейшем был реализован в русской литературе. Продолжением внешних характеристик и силы героини являются ее атрибуты. У нее есть также богатырское оружие: меч, «палица биевая», «копье долгомерное», «сабелка вострая».

Важной чертой Царь-девицы, выдающей ее мифологическую природу, является то, что она может принимать облик змеи. В одном из вариантов сказки ее «родственников» являются девушки-змеи, дядя – необычный старик, лежащий на земле, трижды обвивается вокруг избы. В образе этого «дяди» угадываются черты змея, ему нельзя подавать руку. Эти «родственники» Царь-девицы являются представителями «иного» сказочного мира. Это, в свою очередь, свидетельствует о том, что и сама героиня принадлежит этому миру. Характеризуя сказочный хронотоп, важно остановиться подробнее на понятии двоемирия в русской культуре.

Государство Царь-девицы всегда связано со сном. Даже имя героини иногда включает в себя корень - сон: Усоньша, Сонька-богатырка. Когда сказочный герой попадает в это царство, в нем спят все: «...после обеда все царство отдыхает». Это связано с особым «порядком жизни» в царстве [1].

Еще одна особенность царства Царь-девицы та, что в нем живут только девушки. Неслучайно само государство называется «дивьим», «дивичьим». Это государство имеет особое «социальное» устройство. Властвует здесь Царь-девица, а ее приближенные – тоже девушки, как и она.

В царстве Царь-девицы растут Молодильные яблоки, живая вода находится в колоде в этом же саду или в сосудах, стоящих около постели героини. Второй важной функцией Царь-девицы в сюжете становится хранение жизни или молодости (охрана ее источника).

«Девичество» Царь-девицы также оказывается одной из основных характеристик, определяющих дальнейшее развитие сюжета. По законам жанра сказки, тот, кто сможет проникнуть в царство героини и совершить поступок, тот имеет право и стать ее брачным партнером. В сюжете соединяются эти две функции женского персонажа - Невесты и Хранительницы.

Сказочный образ Царь-девицы олицетворяет собой землю, имеющую на своем «теле» деревья (яблони) и водные потоки (живая вода). Образ Царь-девицы представляет собой персонификацию Земли, соотносится с архаическими представлениями о женском божестве, которое в мифологической картине мира отвечает за воспроизведение жизни. Носителями жизненной силы в сюжете являются и плоды древа жизни, и живая вода, локально соотносимые в архаических традициях с корнями древа жизни.

Одной из наиболее важных противоречивых характеристик Царь-девицы, указывающей на ее мифологическую природу, является ее возраст. Героиня предстает в сюжете молодой, но, вместе с тем она является и вечной, а значит, древней: история Царь-девицы, которая прочитывается за пределами сказочного повествования, представляет нам некое мифологическое существо, обладающее вечной молодостью и вечной девственностью.

Рассмотренные черты Царь-девицы соотносятся с фундаментальными для мифопоэтического сознания вопросами: о структуре мирового пространства, о жизни, смерти и бессмертии как высшей степени проявления жизненной силы, о месте человека в мифологической картине мира и т.п. В традиционной культуре эти вопросы квалифицируются как связанные с понятием познания, знания, мудрости.

Добывание волшебных предметов, получение невесты Царь-девицы для героя связаны с основной идеей сюжета – продления жизни. В рамках сюжета эта идея реализуется по отношению к трем поколениям персонажей. Для отца героя добывается эликсир молодости, что продлевает его жизнь и дает возможность преодолеть смерть. Сам герой, преодолевая смерть в испытаниях, получает право на жизнь в новом статусе, кроме того, в процессе испытаний героя зарождается третье поколение – сыновья Ивана-царевича и Царь-девицы.

Основная идея сюжета (добывание волшебных предметов, продолжение жизни) соотносится с архаическими представлениями о бессмертии как особой жизненной ценности, которая передается во времени и в пространстве, которая значима для русской культуры.

Художественные тексты русских волшебных сказок составляют самостоятельный методически ценный корпус культурно маркированных и информативных языковых единиц, требующих особого учебно-методического осмысления и интерпретации в иностранной аудитории.

Открытия, сделанные фольклористикой в области народной волшебной сказки (труды В.Я. Проппа, Э.В. Померанцевой, В.П. Аникина, и др.), могут найти применение в методике обучения иностранных студентов. С их помощью можно создать методическую базу для иностранных студентов по изучению волшебных сказок: разработать блоки упражнений, вопросов, заданий по изучению этого жанра с точки зрения особенностей его системы образов, сюжета, композиции, изобразительно-выразительных средств языка. Продумать методику знакомства иностранцев с историческими корнями волшебной сказки.

Работа над языком волшебной сказки не менее важна, чем изучение ее системы образов, сюжета или композиции. Язык способствует раскрытию содержания сказки, наиболее полному восприятию сказочных образов, пониманию точности, яркости и выразительности народной речи, развитию устной речи иностранных студентов, обогащению их словарного запаса, приобщению к художественному творчеству русского народного творчества. Художественный текст является не просто источником культурной информации, но и средством развития устной речи студентов.

Можно выделить несколько направлений работы над элементами языкового оформления сказки: работа над спецификой обрамляющих формул сказки (зачинов, присказок, концовок), отражающих особенности ее сюжетно-композиционного построения; анализ языка сказки в связи с элементами характеристики персонажей и сказоч-

ного хронотопа; анализ языковых средств изображения при подготовке к пересказу и выразительному чтению волшебной сказки.

Знакомство с персонажами сказки, умению их характеризовать, давать описание их внешнего облика предполагает работу с языковыми средствами сказки, при этом в центре внимания должны быть эпитеты, гиперболы, метафоры, устойчивые формулы сказки, употребляемые для характеристики персонажей, играющие важную роль в создании волшебного мира.

Чтение и пересказ сказок можно проводить в зависимости от степени языковой подготовки студентов. Следует подчеркнуть необходимость семантизации фразеологических единиц и возможности их активизации при работе над сказкой. Например, при пересказе сказки можно использовать план, который будет включать вопросы, ответить на которые можно, используя фразеологизмы, написанные на доске.

Важно, чтобы иностранные студенты имели представление о волшебных предметах, чудесных диковинках, преобразованных в поэтические формулы: скатерть-самобранка, гусли-самоигры, кошелек-самотряс, сапоги-скороходы, трубка-самокрутка, меч-самосеч. Необходимо познакомить с устойчивыми образами сквозных персонажей и объяснить значения их имен: Баба-яга, Кощей Бессмертный, Змей Горыныч.

Работая над пространственно-временными формулами сказки, следует обратить внимание на условность сказочного хронотопа: «шел он день, шел другой, шел третий», «долго ли, коротко ли», «скоро сказка сказывается, да не скоро дело делается», а также на эпитеты, характеризующие сказочное пространство: дремучий лес, чистое поле.

Обобщая следует сказать, что условием эффективной работы с текстами русских волшебных сказок в иностранной аудитории является опора на лингвокультурологический комментарий. Работа над текстами сказок активизирует познавательную деятельность иностранных учащихся, интенсифицирует и страноведческую, и лингвистическую работу.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. <http://www.skazkihome.info/?cat=11>–.
2. <http://www.hobbitaniya.ru/afanasyev/afanasyev131.php>.
3. Афанасьев А.Н. Народные русские сказки. М.: Наука, 2003. 440 с.
4. Волошина Т.А. Языческая мифология славян. Ростов-на-Д.: Феникс, 1996. 517 с.

МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ПРИНЦИПЫ АНАЛИЗА ХУДОЖЕСТВЕННОГО ТЕКСТА

М.В. Карапетян
БГПУ, Благовещенск

Проблема анализа художественного текста затрагивает многочисленные теоретические и еще в большей мере практические аспекты, касающиеся, прежде всего самого объекта изучения – художественного текста.

Основным объектом может выступать не только текст, но и литературное произведение, фрагмент текста или произведения. Анализу подвергаются также и более крупные образования – литературные направления, течения, художественные системы.

Целью данной статьи является актуализация некоторых основных методологических принципов, позволяющих грамотно анализировать текст.

Навыками аналитического чтения (литературоведческого и лингвистического анализа) должен обладать каждый учитель, чтобы научить студентов правильному пониманию художественного замысла, находить ключевые элементы в тексте (доминанты) и определять функциональную направленность текста.

Как свидетельствует практика работы с текстом, объект анализа представляет собой сложный комплекс единиц, структур и образов, взаимодополняющих друг друга и составляющих системное целое. Поэтому он и требует соответствующего подхода, учитывающего единство формы и содержания, а также целостности.

Практическое литературоведение довольно часто прибегает к шаблону, схеме, по которым анализируется художественный текст, что приводит к рутинному подходу. Как правило, предлагается следующий шаблон: тема, идея – в области содержания и элементы сюжета, персонажи, некоторые особенности художественной речи – в области формы.

Студенты оперируют (довольно хорошо!) готовыми теоретическими понятиями, не учитывая специфики отдельного художественного произведения. Методика анализа произведения должна быть своей для каждого отдельного произведения.

Первый и наиболее важный принцип заключается в том, что анализируя отдельный элемент, нельзя забывать о тексте как о целостном произведении. Целостность текста – важнейшая эстетическая категория. Прежде всего, осознать свое целостное видение и впечатление от текста, далее определить художественно-стилевые и идейные доминанты произведения. Так, анализировать элементы сюжета не имеет смысла, если в качестве стилиевой доминанты наблюдаем описательность и психологизм; тропы и синтаксические фигуры анализируются в том случае, если стилиевая доминанта – риторичность; сложная композиция требует анализа повествовательных форм, композиционно-речевых структур и т.д.

Другим важным принципом является осознание единства объективного изображения и субъективного выражения в художественном произведении. Для этого применяется такое понятие, как «изображенный мир» [1, с. 49].

Традиционно в преподавании больше внимания уделяется объективной стороне, что обедняет представление о художественном произведении. Вместо того, чтобы изучать художественное произведение с присущими ему эстетическими закономерностями, изучается действительность, отраженная в нем. Такой подход особенно характерен для зарубежной культурно-исторической школы литературоведения. Как справедливо подчеркивает Есин А.Б. важность методологической установки, заключающейся в том, что литература обладает эстетической спецификой и нельзя сводить литературу к значению иллюстрации [1, с. 65].

Другим важным принципом выступает определение соотношения эмоциональной и субъективной оценочности в художественном тексте.

Начинать анализ произведения следует именно с вопроса: понравилось ли оно, вызывая тем самым у студентов эмоциональную рефлексию по поводу прочитанного.

«Эмоциональная функция речи принадлежит к генетически первичным ее функциям», – писал С. Л. Рубинштейн в своем труде «Основы общей психологии» [3].

Более того, эмоциональный тон произведения теснейшим образом связан с идейным содержанием, идеей, авторской оценочностью. А студенты, как известно, испытывают большие трудности в определении идейного содержания. Проникнувшись эмоциональным настроением текста, сопереживая и сочувствуя, другими словами испытывая эмпатию, можно правильно понять основной замысел автора. Довольно часто идея растворяется в пафосе произведения, что в полной мере относится к лирическим произведениям. Таким образом, анализируя идейную проблематику, необходимо включать в нее и пафос. Не случайно идея толкуется в литературном энциклопедическом словаре

как « обобщающая, эмоциональная, образная мысль, лежащая в основе произведения искусства» [2]. Вслед за Есиным мы считаем вполне обоснованными его аргументы в пользу употребления термина « идейный мир» [1,с.38]. В него он включает собственно идеи, систему авторских оценок, авторский идеал и пафос. Мы остановимся подробнее на рассмотрении последнего структурного элемента, относящегося к содержанию.

Для глубокого и всестороннего понимания текста очень важно уметь правильно интерпретировать пафос. Пафос можно определить как ведущий эмоциональный тон произведения, его эмоциональный настрой. Эта категория, способствующая установлению связи между объективным и субъективным изображением (изображенным миром). Он часто складывается из общего пафоса произведения, эмоционального изображения героев.

А.Б. Есин, например, приводит следующие типологические разновидности: эпико-драматический, героический, романтический, пафос трагизма, сентиментальный, пафос юмора и сатиры, а также предлагает выделять особый тип «идейно-эмоционального отношения к жизни, обозначая этот тип термином « инвектива»» [1, с.44]. В литературном энциклопедическом словаре приводится следующее толкование: «позднелат. *Invectiva (oratio)* – бранная речь, от лат. *Invehor* – бросаюсь, нападаю), резкое обличение (в частности, сатирическое осмеяние) реального лица или группы лиц; противостоит панегирику (в широком значении) [2]. Как следует из сказанного, пафос теснейшим образом сопряжен с идеей произведения и его правильное осмысление способствует более глубокому проникновению в идейно-эмоциональное содержание. В практике анализа зачастую сталкиваемся с неумением определять идею, пафос. Выход, на наш взгляд, заключается в сопоставлении различных по жанру и идиостилю художественных текстов, которые должны предъявляться студентам на занятиях, а также для домашнего прочтения. Необходимо знакомить обучающихся с самыми различными образцами художественного творчества как классических, так и современных авторов.

В заключение следует отметить, что анализ художественного текста тесно связан с синтезом. В принципе безразлично, с чего начинать анализ с формы или содержания. Нужно помнить, что то и другое представляют собой сложные структуры взаимосвязанных элементов, формирующих целостность текста. Слово « текст» имеет сложную этимологию, и в качестве значений, входящих в его семантику, В.П. Руднев приводит следующие: ткань, одежда, связь, соединение, сплетение, связное изложение и т.д. [4]. Поэтому анализ невозможен без представления текста как единства всех элементов формы и содержания.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Есин А.Б. Принципы и приемы анализа литературного произведения. М.: Флинта. 2000. 248с.
2. Литературный энциклопедический словарь. [Электронный ресурс]. [www.rubricon.com/Литературный энциклопедический словарь](http://www.rubricon.com/Литературный_энциклопедический_словарь).
3. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. [Электронный ресурс]. www.gumer.info/bibliotek_Buks/Psihol/rubin/11/php, дата обращения 23/01 2013.
4. Руднев В.П. Словарь культуры XX века. [Электронный ресурс]. lib.ru/CULTURE/RUDNEV/SLOWAR/txt Дата обращения 29.01.2013.

К ОПРЕДЕЛЕНИЮ ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКОЙ МИФОЛОГЕМЫ В ПОЛИТИЧЕСКОМ ДИСКУРСЕ

О. Б. Карачева
АмГУ, Благовещенск

Речевое творчество многих современных политиков, а именно огромное количество речевых ошибок – едва ли не основной источник беспокойства профессиональных филологов. Политический дискурс современного общества характеризуется высокой экспрессивностью, что приводит к изменению как содержания, так и форм коммуникативной деятельности. Политик не просто информирует, но пытается изменить и контролировать людей, чтобы потом иметь возможность регулировать и контролировать их деяния путем использования таких способов оптимальной реализации речевых намерений, которые могут привести к той интерпретации информации, которая необходима автору. В число таких приемов манипулирования сознанием адресата входит использование фразеологических мифологем.

Целью данной статьи является выявление специфики фразеологических мифологем как одной из форм скрытого речевого воздействия в политическом дискурсе.

Прежде всего, необходимо определить, что мы понимаем под понятием «фразеологическая мифологема». Фразеологическая мифологема – это фразеологизм, характеризующийся особым родом связи между означающим и означаемым, при которой последнее подменяется мифологемой по определению или при отсутствии типологических условий контекста.

Понятие фразеологизма в данном случае включает в себя как идиомы, т.е. устойчивые сочетания лексем с полностью или частично переосмысленным значением, так и словосочетания, у которых часть лексем выступает в буквальном смысле, т. е. фраземы.

Необходимо отличать понятия «контекстно – свободная фразеологическая мифологема» и «контекстно – связанная фразеологическая мифологема». К контекстно – свободным фразеологическим мифологемам относятся большинство политически – корректных слов, которые являются мифологемами по определению. Обладая достаточно простой структурой (обычно это словосочетания типа «сущ + сущ», «прил + сущ»), единицы политически корректной лексики характеризуется высокой, даже избыточной информативностью, что говорит о явлении асимметрии. Другими словами, семантика политически корректной лексики тяготеет к широкозначности, и стремление восстановить симметрию за счет увеличения фразеобразовательной избыточности ведет к удалению от прототипа.

Референциальная неопределенность характеризует и контекстно – связанные фразеологические мифологемы. Фразеологизмы изначально представляют собой аномалии по сравнению со свободными сочетаниями слов, что находит отражение в различных проявлениях асимметрии, например, во фразеологическом переосмыслении (или «похищении» с точки зрения теории языкового мифа), т.е. полном или частичном образном преобразовании значения прототипа фразеологизма, основанном на семантическом сдвиге [3]. Любое проявление асимметрии способствует динамизму фразеологической микросистемы, расширению коммуникативных возможностей фразеологизмов. Однако, в отличие от политически корректной лексики, фразеологизм стремится восстановить симметрию путем натурализации ее в контексте, т.е. эти единицы являются «контекстно – связанными», что приводит к квазисимметрии.

Фразеологические мифологемы сохраняют основные признаки фразеологизмов, такие как раздельнооформленность, осложненность и переосмысление значения, но отличаются от последних особенностями внутризнаковой связи между означающим и

означаемым. При естественных условиях функционирования билатеральный характер языковых знаков приводит к тому, что означающее и означаемое относительно автономны. Такая автономность есть естественное следствие, вытекающее из факта двойного членения, а также из двух существенных свойств знаков: произвольности связи между означающим и означаемым знака и асимметричности этой связи. С. Карцевский рассматривал проявление асимметрии в языковом знаке как особое явление, при котором «означающее и означаемое скользят по наклонной плоскости реальности. Каждое «выходит» из рамок, предназначенных для него партнером... » [4, с. 89].

Говоря о соотношении в языковом знаке означающего и означаемого, следует иметь в виду три разные по степени и характеру обобщения ступени становления знака [5, с.90]. На первой ступени форма знака соотносится с денотатом и находится в отношении обозначения. На второй ступени означающее и означаемое соотносятся на уровне сознания и имеют прочную связь. На третьей ступени абстракции связь означающего и означаемого должна быть принята и закреплена говорящим коллективом и связь означаемого и означающего становится неразрывной. За знаком закрепляется его значение.

Можно выделить четвертую ступень абстракции, когда происходят качественные изменения, вызванные внедрением в языковой знак мифологического элемента и вытеснением денотата из семиотического семиозиса. Связь между означающим и означаемым носит условный характер и иногда происходит разрыв, что обусловлено мифологической природой последнего. Мифологемы не ориентируют, но формируют мировоззрение. Эффективность воздействия мифа связана с заранее заданной истинностью, он не верифицируется на уровне референции, так как мифологема представляет собой конструкт, не имеющий аналогов в реальной действительности. Следовательно, связь между означающим и означаемым условна и легко разрывается в контексте.

Фразеологическая мифологема является по сути сложным знаком, так как означающее в нем есть знак в знаке, оно является одновременно и смыслом на уровне языка, и формой на уровне мифа. Как целостная совокупность языковых знаков смысл мифа имеет собственную значимость, он является частью некоторого события, например, пример реализации культа священной коровы, распространенный в Древнем Египте, в нем есть готовое значение, которое было бы достаточным, если бы миф не «похитил» [1, с. 109] его и не опустошил основное значение, подменив совершенно иным, качественно новым явлением – мифологемой. Смысл означающего большинства фразеологических мифологем основан на смутных, нечетких ассоциациях, и наполнение его смыслом в большей мере обусловлено не стремлением сообщить что – то новое, а интенцией говорящего оказать определенное воздействие на адресата, используя нуменозный, т.е. зачаровывающий характер означаемого, так как семантика мифологем организована по кругу. Взаимообращение означаемого и означающего происходит в некоем цельном и неделимом образе, в котором нельзя определить, где тут «внутреннее» и где тут «внешнее». Такая круговая организация не позволяет произвести сверку означающего и означаемого, вследствие чего миф трудно разоблачить.

В большинстве случаев при употреблении фразеологических мифологем значение фразеологизма деформируется, при этом на первый план выходит значимость. Таким образом, значение фразеологической мифологемы есть значимость, так как в каждом случае ее употребления важен не предмет действительности, о котором идет речь, т.е. денотат, а то, как о нем сообщается, в результате чего в фразеологической мифологеме означающее и означаемое начинают функционировать помимо денотата. Другими словами, в мифологеме происходит сдвиг в сторону коннотативных смыслов. Эти смыслы латентны, т.е. никогда прямо не называются, а, следовательно, легко маскируются, когда на первое место выходит экспрессивность. При этом нарушается преэминентность контекстов, следовательно, круг интерпретации замыкается, так как мифологема воспринимается здесь и сейчас. Это ведет к тому, что мифологема непредсказуема, ее употре-

ление несколько неожиданно при данных типовых условиях контекста, вследствие чего последний перестает выполнять так называемые «защитные» функции, блокирующие возможность неправильной интерпретации.

Большинство фразеологизмов основано на ярких образах, обладает способностью одновременно передавать информацию как об объективном содержании обозначаемого, так и об отношении к нему говорящего, т.е. притягательная сила фразеологии языка таится в высокой информативности ее единиц. Введение в смысловую структуру высказывания единицы с иррациональным смыслом, в том числе фразеологизмов, налагает определенные условия на дальнейшее развитие высказывания. Нарушение этих условий ведет к появлению мифологем.

Фразеологическая мифологема является поверхностным проявлением одного глубинного явления – манипуляции. Являясь всегда выбором адресанта, она выступает как метод и содержание воздействия на общественное сознание, но одновременно утрачивает связь со своей мотивационной базой – прототипом, при этом сохраняя свою эмотивность, которая имеет своим содержанием определенное чувство-отношение, позволяющее оказывать определенное воздействие на адресата. Только опытный интерпретатор способен разоблачить миф, т.е. демистифицировать его.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Барт Р. Избранные работы: Семиотика. Поэтика. М.: Издательская группа "Прогресс", "Универс", 1994. С.72-130.
2. Грайс Г. П. Логика и речевое общение // Новое в зарубежной лингвистике. М., 1985. Вып. 16. С. 217 – 237.
3. Каплуненко А. М. Историко-функциональный аспект идиоматики (на материале фразеологии англ. языка): дис. ... д-ра филол. наук. М.: МГЛУ, 1992. 351 с.
4. Карцевский С. О. Об асимметричном дуализме лингвистического знака // Звегинцев В. А. История языкознания XIX-XX веков в очерках и извлечениях. М., 1965. 3-е изд. Ч.2. С. 85-93.
5. Серебренников Б.А. Роль человеческого фактора в языке. Язык и картина мира. М., 1988.

ВЛИЯНИЕ БЫСТРОГО ТЕМПА НА РЕАЛИЗАЦИЮ РУССКИХ ШУМНЫХ СМЫЧНО-ВЗРЫВНЫХ СОГЛАСНЫХ В РЕЧИ ЖИТЕЛЕЙ ДАЛЬНОГО ВОСТОКА

*Е.М. Клименко
БГПУ, Благовещенск*

В настоящей статье рассматриваются особенности реализации русских шумных смычно-взрывных согласных в подготовленной речи носителей русского языка при быстром и медленном темпах речи. Актуальность предпринятого исследования обусловлена недостаточной изученностью влияния темпоральных характеристик на особенности реализации согласных, в частности, смычно-взрывных. В работе предпринята попытка изучения влияния особенностей просодического оформления на реализацию согласных звуков. В качестве объекта исследования были взяты четыре твердых согласных /р, б, т, д/ (глухие и звонкие губные и переднеязычные). Выбор этих согласных по активному органу обусловлен их разной ингерентной длительностью, связанной с неоди-

наковой подвижностью задействованных артикуляторов (губные — самые длительные, переднеязычные — самые краткие [16, с.7; 15]).

Материалом для данного исследования послужил начитанный в быстром и медленном темпах фонетически представительный текст «Был тихий серый вечер» [13] в произнесении двух дикторов-женщин (студентов АмГУ) в возрасте 20 лет, носителей русского языка, обладающих быстрым индивидуальным темпом речи, постоянно проживающих на территории Дальнего Востока. Текст был дополнительно представлен в виде изолированных слов объёмом 361 слово, которые были также начитаны дикторами для получения некоего эталона для исследуемых согласных. Общая продолжительность звучания текстов составила 27 минут 20 секунд. Все дикторы являются носителями стандартного произношения. Нормативность дикторов устанавливалась на основании экспертного анализа и подтвердилась впоследствии отзывами аудиторов.

Сегментация речевого потока, выделение слов из контекста и анализ осуществлялись на ПЭВМ в программе PRAAT. В ходе исследования использовались методы слухового анализа, сплошной выборки, акустического анализа, математико-статистической обработки. Полученные данные подверглись лингвистической интерпретации.

В соответствии с целью исследования в работе решались такие задачи, как определение понятия «темп», его роли при реализации сегментных единиц. Экспериментальный анализ включал следующие этапы: 1) определение среднего темпа каждого из дикторов; 2) получение статистических характеристик сегментов в зависимости от темпа речи.

О темпе речи можно судить двояким образом [9]: 1) по среднему звучанию некоторой лингвистической единицы, например звука или слова; 2) по количеству лингвистических единиц, появившихся в единицу времени, например, по количеству слов в минуту. В первом случае, как правило, паузы не учитываются и говорят о так называемой артикуляторной длительности. Во втором случае паузы обычно не исключаются [12, с. 216].

По данным М. А. Сапожкова и В. Г. Михайлова [10, с. 112], средняя длительность гласных в дикторской речи 180 мс, согласных — 95 мс, а слога — 260 мс. Однако эта величина очень вариабельна. Во-первых, она зависит от типа звука. Во-вторых, средняя длительность звука определяется положением его в слове [12, с. 216]. В-третьих, наблюдается определённая зависимость средней длительности звука от длины фразы. В-четвёртых, средняя длительность звука зависит от индивидуального темпа речи. Артикуляторная средняя длительность колеблется в нормальном темпе от 72 до 120 мс, а в быстром — от 48 до 61 мс [9]. Следует заметить, что основные данные по темпу речи получены на записях чтения. Исследования ЛЭФ ЛГУ показали, что типичный медленный темп — 91 слово в минуту, средний — 105, а быстрый 133 слова в минуту [12, с. 217].

Данные о темпе, в особенности о его оценках, не совпадают у разных авторов. Например, по данным «Справочника по инженерной психологии» [11, с. 76], оптимальным считается темп 60-80 слов/мин, а допустимым — 120 слов. По-видимому, прежде всего разница зависит от того, что называют средним или быстрым темпом и в каких условиях рассматривается эта самая «оптимальность» [12, с. 218].

Темп речи определяется как скорость артикуляции и измеряется числом звуковых единиц, или же наоборот, средней длительностью звуковой единицы. По мнению Бондарко Л.В. «целесообразно различать нормальный индивидуальный темп речи говорящего и некоторые его изменения в двух возможных направлениях — быстрый и медленный темпы» [2, с. 115].

Известно, что темп речи оказывает некоторое влияние на количественные и качественные изменения звуков, как гласных, так и согласных. При варьировании темпа акустические характеристики гласных и согласных изменяются неодинаково. Относительно согласных убыстрение темпа приводит к некоторому ослаблению артикуляции,

что выражается в ослаблении взрыва у смычно-взрывных согласных, а также ослаблении смычки и появлении спирализации у таких согласных [9, с. 11].

Исследование темпоральных характеристик речи позволяет раскрыть механизмы влияния темпа на акустические характеристики сегментных единиц, так как темп речи оказывает существенное влияние на модификацию звуков. Различный темп определяется стилем произношения, который, в свою очередь, обусловлен ситуацией. Таким образом, данные о длительности являются одним из компонентов исходного материала, и при исследовании данный аспект нуждается в специальной интерпретации, так как он зависит от множества взаимодействующих факторов [3, с. 137].

Исследования качественных характеристик звуков в быстром темпе позволили обнаружить, что с изменением темпа речи происходит не просто уменьшение или увеличение абсолютной длительности звука, но и изменение его спектральных характеристик [4].

Замедление темпа, как известно, способствует увеличению длительности фонем, снижению случаев редукции, а также реализации сегментов в полном типе произнесения. Средний темп существенным образом не влияет на скорость артикуляции, что не приводит к появлению значительного количества модификаций звуков. Вместе с тем, установлено, что характеристики аллофонов будут различными в зависимости от расположения сегмента на участке темы или ремы, маркировка которых осуществляется с помощью просодических средств, в том числе путем ускорения/замедления темпа [14, с. 120].

Согласно Л.В. Бондарко, убыстрение темпа достигается путем сокращения длительности звуков, т.е. увеличением скорости артикуляции. Нет сомнений в том, что при быстром темпе паузы между словами сокращаются или вовсе исчезают. Кроме того, следствием убыстрения речи может быть исчезновение ряда звуков [2, с. 142].

Для интонации речи темп произнесения является как стилистическим, так и логико-семантическим средством, определяющим в коммуникативном плане характер высказывания. В первом случае темп – это основной фактор классификации речевых стилей. Во втором – функцией темпа является противопоставление важного неважному, нового неновому. В темпе отражается отношение говорящего к высказываемой мысли. Главное и новое произносится обычно в более медленном темпе, а неважное – в быстром [7, с. 265]. То есть, темп речи позволяет определить ее структурно-семантические элементы (тема-рема).

Известно, что использование просодических характеристик является универсальным свойством всех языков для интонационно-смыслового членения речи, передачи коммуникативного смысла высказывания, противопоставления важной информации менее значимой. Помимо прочих факторов, количество смысловых отрезков в предложении зависит от темпа речи, т.е. произнесение предложения быстрее или медленнее способно существенным образом повлиять на синтагматическое членение высказывания [5, с. 64].

Необходимо отметить, что женская речь характеризуется более быстрым темпом по сравнению с мужской. Соответственно, звуки в женской речи отличаются меньшей длительностью [6, с. 204], а значит и большей вероятностью качественных изменений, что и обусловило выбор дикторов.

Таблица 1

**Средняя длительность согласных /p, b, t, d/ русского языка
в медленном и быстром темпах речи у D1 и D2 (в мс.)**

№ п/п	Согл.	Медленный темп D1	Быстрый темп D1	Медленный темп D2	Быстрый темп D2
1	/p/	76,5	55	71,6	65,2
2	/t/	62	47	77,8	63,9
3	/b/	71,4	56,4	68,3	61,3
4	/d/	51,8	41,2	62,1	59,8

На первом этапе исследования осуществлялось измерение среднего темпа каждого диктора. За единицу измерения было выбрано количество сегментов в единицу времени. Паузы не учитывались. Средний темп речи D1 – 132 слов/мин.; D2 – 130 слов/мин. Также мы подсчитали среднюю артикуляторную длительность звука, которая составила для D1 – 60 мс.; D2 – 56 мс. Данные цифры свидетельствуют о быстром темпе речи дикторов.

На следующем этапе было выбрано по 10 реализаций каждого согласного в интервокальной позиции (типа ГСГ, где Г – это гласный, С – согласный) и на стыке слов, для которых подсчитывалась средняя длительность в быстром и медленном темпах произнесения.

Согласно таблице 1, наблюдается разница в длительности исследуемых смычно-взрывных согласных при разном темпе речи двух дикторов. Быстрый темп речи уменьшает длительность исследуемых согласных по сравнению с медленным темпом произнесения. Заметим, что разница между медленным и быстрым темпом у D1 более заметна, чем у D2.

Кроме того можно выделить следующие тенденции:

1) при быстром и медленном темпах у D1 длительность губно-губных согласных /p/ и /b/ больше чем у переднеязычных /t/ и /d/; 2) при быстром и медленном темпах у D2 длительности губно-губного /p/ и переднеязычного /t/ больше чем у губно-губного /b/ и переднеязычного /d/ (глухие длительнее звонких); 3) при медленном темпе у D1 губно-губной, глухой /p/ длиннее губно-губного звонкого /b/ и, наоборот, в быстром темпе /b/ длиннее /p/ (глухость-звонкость); /t/ длительнее /d/.

Очевидно, что особенности реализации согласных в речи D1 коррелируют с данными, полученными ранее Хадгинзом и Стетсоном, в то время в речи D2 более чувствительным к изменению темпа оказывается признак глухости /звонкости согласных.

Одной из задач исследования было проведение статистического анализа полученных данных. Вычисления производились по формулам:

$$\bar{d} = \frac{1}{n} \sum_{i=1}^n d_i; S_d^2 = \frac{1}{n+1} (d_i - \bar{d})^2; t_q = \frac{\bar{d}}{S_d} \sqrt{n};$$

$$t_\phi = \frac{\bar{a}}{S} \bar{n}$$

где $\bar{d}$ – среднее по ряду данных; s_d^2 – стандартное квадратичное отклонение; t_ϕ – параметр согласно критерию Стьюдента по экспериментальным данным; t_q – критическое значение по критерию Стьюдента, рассчитанное встроенной функцией для русской версии MS Excel – СТЬЮДРАСПОБР.

При сравнении средних значений по правилам статистического анализа выдвигается нулевая гипотеза о равенстве двух средних. Таким образом, нулевая гипотеза в нашем исследовании – средние длительности согласных в медленном и быстром темпах равны. Для нашего исследования необходимо чтобы t_ϕ превысило t_q , чтобы доказать, что t_ϕ больше t_q и тем самым опровергнуть нулевую гипотезу и доказать, что разница

средних длительностей согласных в быстром и медленном темпах статистически значима. Результаты вычислений представлены в таблице 2.

Таблица 2

Значения t_{Φ} и t_q для исследуемых согласных русского языка в медленном и быстром темпах речи D1 и D2

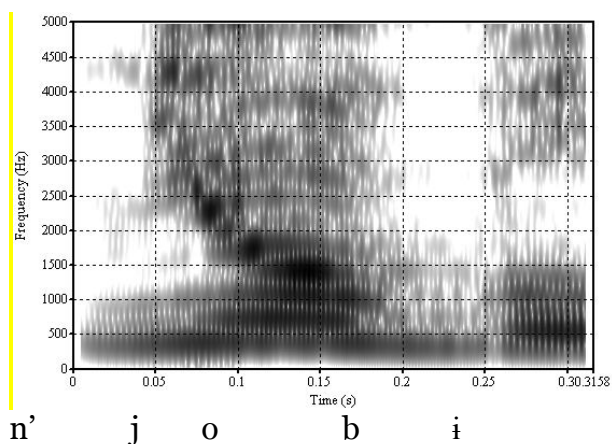
№ п/п	Соглас- ный	D1		D2	
		t_{Φ}	t_q	t_{Φ}	t_q
1	/b/	2,27	2,26	1,71	2,26
2	/p/	2,31	2,22	0,83	2,22
3	/t/	2,28	2,26	0,93	2,26
4	/d/	1,99	2,26	2,61	2,23

Согласно произведенным подсчётам, у D1 t_{Φ} и t_q для согласных /b, p, t/ различается на статистически значимую величину. Разница между t_{Φ} и t_q для /d/ статистически не значима. У D2 наблюдается обратная тенденция: t_q для согласных /b, p, t/ превышает t_{Φ} на статистически значимую величину. Вероятно, это объясняется тем, что D2 чтобы замедлить темп речи увеличивал паузы между словами. Таким образом, во-первых, дикторы используют разные стратегии варьирования темпа, во-вторых, можно предположить, что если диктор увеличивает темп за счет более быстрой артикуляции, а не манипуляций с паузами, то разница длительностей указанных согласных оказывается статистически значимой.

Несмотря на то, что в данной работе была охвачена малая часть согласных в интервокальном положении внутри слова и на стыке слов, все же представляется возможным сделать вывод о том, что при варьировании темпа меняются не только количественные характеристики гласных, но и согласных. На определенном этапе эти изменения провоцируют порой существенные изменения качества. В результате исследования были зафиксированы следующие модификации исследуемых согласных: сонантизация, оглушение, эллипсис.

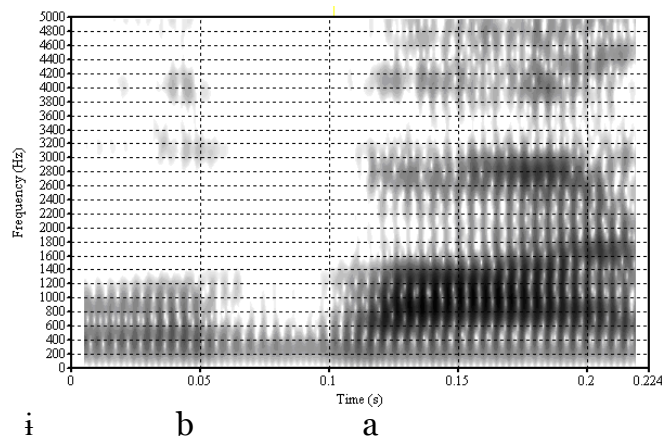
Например, в стимуле «небо было» в быстром темпе произнесения D1 произошло выпадение и стяжение сегмента. Согласно слуховому анализу данный стимул воспринимается как «нѐ_было». Гласный получил огубленность, согласный /b/ выпал. Огубленность выступила «следом» от выпавшего согласного.

Реализация согласного /b/ в стимуле «небо было» в быстром темпе произнесения D1:



В стимуле «улы**б**аться» в быстром произнесении D1 согласный /b/ воспринимается как /v/. Предполагаемая **причина** – ослабление смычки исследуемого согласного. Так смычная фаза согласного /b/ в данном стимуле составила 49 мс., общая длительность согласного – 58 мс. В изолированном произнесении: смычка – 99 мс., общая длительность согласного – 109 мс. По сравнению со стимулом, взятым из слова в изолированном произнесении, произошло ослабление смычки.

*Реализация согласного /b/ в стимуле «улы**б**аться» в быстром темпе произнесения D1:*



Такие изменения возможны потому, что восприятие «позволяет» им происходить. Эксперименты подтверждают, что человек при восприятии речи никогда не действует только как «анализатор акустических характеристик» и использует акустические характеристики только постольку, поскольку это необходимо для выявления самых приближенных, достаточно грубых признаков звуковой последовательности. Уточнение признаков и их фонемная интерпретация производятся на основании таких неакустических признаков, как знание о комбинаторных и позиционных изменениях аллофонов, вероятность появления того или иного аллофона в текущем речевом сообщении, общая смысловая организация воспринимаемого сообщения [1, с. 146]. Эта закономерность создаёт условия и возможности для широкой вариативности звуков языка. Изменения, которые не замечают носители языка в широком контексте, фиксируются восприятием в условиях ограниченного контекста.

Следует особо отметить, что представленные данные являются результатом исследования речи двух дикторов, так что некоторые модификации согласных можно связать с их индивидуальными особенностями. Для получения более достоверных данных о соответствующих характеристиках подготовленной речи необходимо решение следующих задач:

1) увеличение количества дикторов для «отсеивания» индивидуальных особенностей от общепринятых; 2) более детальное рассмотрение перерастания количественных изменений согласных в качественные при увеличении темпа речи.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Бондарко Л.В. Фонетика современного русского языка. СПб., 1998. 276 с.
2. Бондарко Л.В., Вербицкая Л.А., Гордина М.В. Основы общей фонетики. СПб., 1991. 152с.
3. Брантов С.А. Просодическая составляющая риторической аргументации публичной речи (на материале британских лекций): дис. ... канд. филол. наук. М.: МПГУ, 2004.
4. Веренич Н. И. Влияние темпа речи на модификации звуков (экспериментально-фонетическое исследование на материале современного немецкого языка): дис. ... канд. филол. наук. Минск, 1984.

5. Гусева С.И. Коммуникативная перспектива и реализация сегментных единиц: Экспериментальное исследование на материале немецкого языка / Амурский гос. ун-т. Благовещенск, 1998. 180 с.
6. Земская Е.А., Китайгородская М.В., Розанова Н.Н. Особенности мужской и женской речи // Русский язык в его функционировании: коммуникативно-прагматический аспект: Сб. статей. М., 1993. 147 с.
7. Зиндер Л. Р. Общая фонетика и избранные статьи. М., 2007. 265 с.
8. Зиндер Л.Р. Общая фонетика и избранные статьи. М., 1979. 297 с.
9. Зиндер Л.Р. Влияние темпа речи на образование отдельных звуков // Вопросы фонетики. Издательство Ленинградского университета, 1964, № 325, вып. 69. С. 3-28.
10. Сапожков М.А., Михайлов В.Г. Вокодерная связь. М., 1984. 248 с.
11. Справочник по инженерной психологии. М., 1982. 368 с.
12. Фонетика спонтанной речи / под ред. Н.Д. Светозаровой. Л., 1988. 248 с.
13. Фонетически представительный текст «Был тихий серый вечер...» Официальный сайт СПбГУ, URL: <http://www.phonetics.spbu.ru/fpt1.rtf>.
14. Щерба Л.В. О разных стилях произношения и об идеальном фонетическом составе слов // Избранные работы по русскому языку. М., 1957. 358 с.
15. Hudgins C.V., Stetson R.H. Relative speed of articulatory movements // Archives neerlandaises de Phonetique experimentale. 1937, vol. 13. P. 85-94.
16. Lehiste I. Suprasegmentals. Cambridge, Mass., L.: M.I.T. Press, 1970. 194 p. ISBN-10: 0262120232 ; ISBN-13: 978-0262120234.

ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ САЙТ КАК ФОРМА ОРГАНИЗАЦИИ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ

*И.А. Коваленко
БГПУ, Благовещенск*

Современная образовательная среда характеризуется активным инкорпорированием информационных технологий в учебно-воспитательный процесс. Вопрос о том, что компьютерные технологии являются средством оптимизации лекционно-семинарской формы обучения, самостоятельной и научно-исследовательской деятельности студентов, контроля результатов обучения, не вызывает сомнения. Вместе с тем, помимо внедрения существующих, необходима разработка новых форм компьютерных технологий, и создание персонального сайта педагога становится нормой для современной лингводидактики. Локальный образовательный веб-сайт может служить “средством организации информационно-образовательной среды и обеспечения студентов учебно-методическим материалом” [1]. В задачи статьи входит выявление преимуществ образовательного сайта в процессе организации самостоятельной работы студентов в сравнении с печатным изданием.

Авторский образовательный сайт “Изучаем англоязычную литературу” функционирует с октября 2008 года. Его структура включает 11 веб-страниц: Программа, Сборник тем, Вопросы к экзамену, Список обязательной литературы для чтения, Уголок поэтов, Банк тестов, Банк студенческих работ, Семинары, Библиографический список, Глоссарий и Календарь англоязычной культуры. Сборник тем, в свою очередь, состоит из 18 отдельных веб-страниц по количеству тем, предусмотренных программой курса. Банк тестов вмещает 30 авторских тестов и 7 кроссвордов, посвященных литературе различных периодов, а также творчеству отдельных авторов. Библиографический список, помимо перечня источников отдельно по литературе Англии и США, содержит списки электронных библиотек, электронных ресурсов и тестов, посвященных отдельным авторам и произведениям. Перечисленные списки представляют собой внешние гиперссылки, переход по которым осуществляет мгновенный доступ к тестам и текстам литературных произведений на языке оригинала и в русском переводе. Помимо того, Уголок по-

этов является своего рода хрестоматией, поскольку вмещает ключевые произведения изучаемых авторов. Банк студенческих работ хранит лучшее, выполненное студентами за многие годы, и регулярно пополняется.

Каким образом используется сайт для организации самостоятельной работы студентов? Ссылку на него студенты получают задолго до изучения курса литературы, в первую очередь, для того, чтобы ознакомиться со списком литературы для чтения. На данной странице представлено четыре списка: два – обязательных, обозначенных *A Must in English / American Literature*, и два списка дополнительных произведений. Непосредственная же работа начинается с первой лекции, когда студентам сообщается устройство сайта и организация процесса изучения литературы в целом. Так, каждая лекция начинается с блиц-опроса по предыдущему материалу, который содействует закреплению изученного, стимулируя развитие ассоциативности и избирательности памяти. Вопросы блица расположены на страницах сборника тем. Таким образом, самостоятельной формой деятельности студентов становится подготовка или проведение блиц-опроса по теме лекции. При этом преследуется коррективно-обучающая цель, проверяется и обогащается степень усвоения лекционного материала.

Перед началом семинарских занятий студенты знакомятся с содержанием веб-страницы Семинары, которая открывается разделом *Nota Bene*, где размещены практические инструкции: с чего начинать подготовку, какими материалами пользоваться и где их найти, как оформлять задания и т.п. Кроме того, планы семинаров содержат пояснение, что указанные номера заданий для всеобщего обсуждения и индивидуальные задания следует выбирать в разделе "Самостоятельная работа" на соответствующей странице сборника тем. Следует подчеркнуть, что все инструкции снабжены внутренними гиперссылками для перехода на указанные источники. Наконец, страница Семинары включает две памятки: как подготовить презентацию в *Power Point*, и как сделать словесное облако (*How to create a Word Cloud*).

Именно раздел "Самостоятельная работа", включающий систему заданий, задает траекторию самостоятельной деятельности в изучении предмета. Необходимо пояснить, что первоначально система заданий была разработана и апробирована в процессе диссертационного исследования. Затем она вошла в опубликованное учебное пособие, изданное под грифом ДВ РУМЦ, и, наконец, составила важнейшую часть авторского сайта. На каждом этапе система заданий претерпевала изменения, преимущественная часть которых пришлась на время создания электронного ресурса. В первую очередь, был добавлен разнообразный наглядный материал: портреты авторов, иллюстрации к книгам, постеры фильмов-экранизаций, аудиофайлы и др. Затем, в связи с возможностями, предоставляемыми электронным форматом, раздел "Самостоятельная работа" пополнился качественно новыми заданиями. И, разумеется, трансформация печатного пособия в электронное сопровождалась разработкой навигации, включением внешних и внутренних ссылок пояснительного и вспомогательного характера.

Так, задание на анализ поэзии и живописи У. Блейка дополнено гравюрами художника и ссылкой на сайт, где можно посмотреть другие работы автора, блок заданий к "Улиссе" Д. Джойса – фотографией башни Мартелло в Сэндикоув, где жил писатель и его герой Стивен Дедалус, задание к мистерии "Каин" Д. Байрона – репродукцией картины Тициана "Каин и Авель". Практически все темы, изучающие поэтическое творчество, содержат аудио задания, снабженные ссылкой на аудио файлы, например, послушайте и подготовьте драматизацию эпизода из пьесы У. Шекспира на выбор.

Цель самостоятельной работы студентов по литературе Англии состоит не только в освоении сюжета текста, но и развитии умений целостного восприятия литературного произведения, включающего аналитический и эмоционально-эстетический уровни. Для реализации указанной цели разработанные задания ориентированы на развитие интереса к чтению и исследованию текста, они являются одновременно посильными и сложными и представлены в достаточном объеме. Раздел "Самостоятельная работа" на стра-

ницах сборника тем вмещает от 7 до 27 заданий, в зависимости от значимости изучаемого материала. Например, число заданий к семинару по романтизму составляет 20, по критическому реализму – 17, литературе потерянного поколения – 19, что обеспечивает студентам свободу выбора.

При этом, как было отмечено, задания содержат гиперссылки на другие страницы сайта: на глоссарий для толкования неясного термина, на календарь англоязычной культуры для получения дополнительного материала и т.п. Например, один из вопросов для обсуждения романа Диккенса “Торговый дом “Домби и сын” звучит следующим образом: Какую социальную теорию отражает автор в образе мистера Домби? (См. *дату 15 февраля в Календаре англоязычной культуры*). Таким образом, студент обращается за справкой на указанную страницу, так как пояснение в скобках снабжено гиперссылкой.

Приведенный пример называет лишь одно преимущество использования сайта по сравнению с печатным пособием. Перечислим другие. Во-первых, это мгновенный доступ к текстам в онлайн библиотеках или непосредственно на сайте. Так, при выполнении сопоставительного анализа сонета Шекспира студенты имеют возможность выбрать произведение в Уголке поэтов. Данная веб-страница содержит ряд текстов Байрона, Шелли, Бернса и других авторов в оригинале и различных вариантах перевода на русский, включая переводы, выполненные студентами.

Во-вторых, это наличие колоссального дополнительного материала по дисциплине на странице Календарь англоязычной культуры. Календарь содержит 365 кратких статей, посвященных ежедневным датам, связанным с англоязычной литературой. В-третьих, это возможность осуществления регулярного самоконтроля, предоставляемая банком тестов. Банк включает ряд электронных заданий и тестов на сопоставление объектов из двух множеств с определением однозначной связи между ними (*matching exercise*), выбор одного или нескольких верных ответов из ряда предложенных (*multiple choice / multi select*) и др. Предложенные авторские тесты, равно как электронные тесты библиотеки “online classic literature”, позволяют проводить автоматизированный самоконтроль с помощью разработанной системы оценки.

Еще одним преимуществом сайта является доступ к банку студенческих работ, который вмещает лучшие образцы литературных исследований с 2004 по 2012 годы: сопоставительные анализы образов и стилистические анализы фрагментов произведений; эссе, рецензии и сочинения; собирательные портреты-характеристики образов и явлений; формально-логические модели; комментарии, впечатления и размышления по поводу прочитанного и др. Более того, в банке представлены 2 презентации курсовых работ и 14 дипломных исследований, все из которых были рекомендованы к опубликованию, а также творческие работы, вдохновленные прочитанным: сказки, стихи и т.п. Банк студенческих работ вряд ли возможен в печатном пособии, тем более, что он регулярно обновляется и пополняется.

Именно возможность обновления является ключевым преимуществом сайта. В отличие от печатного издания, которое, по сути, является законченным и неизменным, сайт принадлежит к категории объектов развивающихся, направленных на постоянное совершенствование. С этой целью – корректировки и изменения действующего сайта – в конце прошлого учебного года студентам была предложена анкета, включающая 9 вопросов:

1. Какой вариант при подготовке к семинарам вы предпочитаете?
а) печатное пособие б) сайт “Изучаем англоязычную литературу”
2. Что в меню на титуле сайта “Изучаем англоязычную литературу” вы находите необходимым?
3. Что в меню на титуле сайта “Изучаем англоязычную литературу” вы находите лишним?
4. Что бы вы добавили в меню на титуле сайта “Изучаем англоязычную литературу”? Какая еще информация помогла бы вам в изучении литературы Англии?

В оценке общей организации сайта обозначились две практически равные группы. 28 человек поставили безоговорочную пятерку, отметив “логичную и ясную организацию ресурса”; “обилие полезной информации”; “изящный, не отвлекающий дизайн”; “умеренное количество иллюстраций”; “наличие тестов, позволяющих закрепить знания”; “четко сформулированные задания для самостоятельной работы”; “удобную навигацию, которая помогает быстро ориентироваться”. Особо отмечен календарь англоязычной культуры, “который виден сразу при открытии, содержит интересные сведения о текущем дне и полезен для развития личности в целом”.

Остальные 25 анкет содержали предложения, касающиеся, в основном, дизайна. В частности, рекомендовали изменить главную страницу, добавить больше портретов, событие дня помещать посередине “с фотографиями виновника торжества” и т.п. Кроме того, большинство советовали изменить бледно-розовый цвет на более нейтральный.

Таким образом, результаты анализа анкет вдохновили на дальнейшую работу и привели к выводу, что необходимо более тщательно пояснять студентам возможности, предоставляемые сайтом.

По итогам анкетирования было переработано 11 страниц сайта. Так, в Сборнике тем был пересмотрен раздел “Самостоятельная работа”, а именно, по предложениям студентов, добавлены новые задания, а также скорректированы отдельные формулировки, изменены иллюстрации. Кроме того, на всех страницах сборника присоединен раздел со списком дат в Календаре англоязычной культуры, представляющих дополнительную информацию по теме. В Уголок поэтов добавлены тексты пяти авторов и ряд фрагментов произведений, наиболее часто упоминавшихся в студенческих анкетах. По просьбе студентов глоссарий был оснащен ссылками на соответствующие примеры в Банке студенческих работ. Это коснулось дефиниций, вызывающих сложность: тематический тезаурус, формально-логическая модель и др. Банк студенческих работ обогатился презентациями дипломов и исследованиями 2012 года. Не менее существенные изменения претерпела внешняя оболочка, получившая новое цветовое и иллюстративное решение, что, в первую очередь, отразилось на облике стартовой страницы сайта. Здесь расширена структура меню и видоизменен дизайн: страница дополнилась рядом портретов, а также изображениями к меню. Дата календаря на титуле дополнена иллюстрацией и новой рубрикой “Цитата дня”, которые обновляются автоматически каждый день. Работа по усовершенствованию электронного ресурса продолжается.

Подытоживая вышесказанное, перечислим основные преимущества образовательного сайта по сравнению с печатным пособием для организации самостоятельной работы студентов. Во-первых, электронный ресурс позволяет размещать материал в различных форматах: Word, Power Point, цифровом, что означает включение большего объема и разнообразия наглядности, аудиофайлов и т.п. Для пользователя главное и безусловное его отличие заключается в большей эргономичности. Удобная навигация, мгновенный доступ к текстам, справочному, дополнительному материалу существенно повышают скорость обработки информации, за счет чего происходит экономия времени, затрачиваемая на самостоятельную работу. Как отмечено в одной из анкет, “идея веб-сайта по данному предмету очень удачна, поскольку печатное издание не способно включить такой большой объем информации (ссылки на авторов, электронные библиотеки, куда можно попасть, просто кликнув на адрес). Книжку можно забыть, или не успеть взять в библиотеке, а сайт всегда доступен и делает процесс работы не только полезным, но и приятным”. Что касается автора, для него основное преимущество сайта состоит в возможности постоянного обновления. По сути, преподаватель становится модератором сайта, осуществляющим его поддержку, что означает корректировку, совершенствование существующей информации и наблюдение за его работоспособностью. В заключение подчеркнем, что информационные технологии необходимо сочетать с традиционными формами и методами обучения, поддерживая баланс общепринятого и инновационного.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Корнилов Ю.В. Использование информационных технологий в формировании единой образовательной среды вуза // *Фундаментальные исследования*. 2012. № 3 (часть 3). URL: www.rae.ru/fs/?section=content&op=show_article&article_id=7982322 (дата обращения: 22.02.2013).

РОЛЬ МУЛЬТИМЕДИЙНЫХ СРЕДСТВ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В ВУЗЕ

*Е.А. Кошель
ДальГАУ, Благовещенск*

Процесс модернизации современного образовательного пространства связан с интенсивным внедрением современных компьютерных технологий и мультимедийных средств в организацию обучения иностранным языкам в вузе с целью подготовки квалифицированного, компетентного, профессионально владеющего своей профессией, способного к постоянному профессиональному росту. Мультимедийные технологии занимают первостепенное место в формировании и развитии иноязычной коммуникативной компетентности у студентов, которая является на сегодняшний день основной целью в изучении иностранного языка в высшей школе. Использование Интернета, различных видеоматериалов, художественных фильмов, мультимедийных программ, специально подготовленных для учебного процесса, электронных учебников, мультимедийных справочников, энциклопедий и словарей позволяет создать коммуникативную среду для обучения, развить интерес к изучению языка, создать условия, максимально приближенные к реально речевому общению на иностранном языке при отсутствии естественной языковой среды.

Мультимедиа – это совокупность программно-аппаратных средств, реализующих обработку информации в звуковом и зрительном виде. Мультимедиа передает звук, данные и изображения по местным, региональным и глобальным сетям (для проведения персональных видеоконференций). Графика, анимация, фото, видео, звук, текст в интерактивном режиме работы создают интегрированную информационную среду, в которой пользователь обретает качественно новые возможности.

Применение мультимедийных средств в обучении иностранным языкам предполагает активную роль студента в процессе усвоения знаний, он становится главной действующей фигурой, а преподаватель – активный помощник и наставник. Новый вид познавательной деятельности исключает пассивное восприятие информации и способствует развитию познавательной самостоятельности учащихся, формированию умений самостоятельно

пополнять знания, осуществлять поиск и ориентироваться в потоке информации. Визуализация учебного материала, создание обучающей среды с наглядным представлением информации, использование цвета и звука помогает студентам усвоить языковой материал более глубоко. Помимо повышения мотивационного потенциала студента, компьютер гарантирует конфиденциальность. Если преподаватель не ведет запись результатов, то только сам студент знает, какие ошибки он допустил, и не боится, что его одноклассники и преподаватель узнают его результаты, так как правильность выполне-

ния любого вида работ проверяется и оценивается только компьютером. Таким образом, самооценка студента не снижается, а на занятии создается психологически комфортная атмосфера. Работа с мультимедийными средствами также позволяет полностью устранить важную причину отрицательного отношения к учебе – неуспех, обусловленный непониманием материала. Студенту предоставлена возможность использовать различные справочные пособия и словари, которые можно вызвать на экран при помощи одного щелчка мышью, преодолевается психологический барьер в использовании иностранного языка как средства общения.

Положительная роль применения мультимедийных аспектов отмечается не только среди студентов, но и среди преподавателей. Использование преподавателем компьютера в обучении иностранному языку предоставляет возможность учитывать индивидуальные особенности студентов, организовывать самостоятельные действия каждого учащегося, использовать личностно-ориентированный подход в обучении. Основная цель для педагога в обучении иностранным языкам – создание условий, в которых студент сам будет открывать, приобретать и конструировать знания.

Одним из видов мультимедийных средств, который можно использовать на занятиях иностранного языка является мультимедиа лингафонного комплекса Rinel-Lingo, на основе которого студент и преподаватель могут реализовать следующую схему работ:

1. Учащийся в лингафонном кабинете в любой момент может обратиться к преподавателю, нажав на кнопку вызова. После чего преподаватель может персонально работать с учащимся, используя дистанционный режим и общаясь с ним без участия других учащихся.

2. Учащийся в лингафонном кабинете персонально выполняет контрольные задания с использованием Lingo-книг. Преподаватель выборочно подключается к учащимся и, используя режим дистанционной работы, контролирует ход выполнения заданий.

3. В аудио-группах учащиеся могут проводить доклады, презентации, конференции, решать совместно задачи. Преподаватель выборочно подключается к аудио-группам и, используя режим дистанционной работы, контролирует работу учащихся.

4. Преподаватель может сделать объявление для учащихся, использующих наушники и учащимся, которые не используют наушники, применив аудио-связь и громкоговорящую связь.

5. Преподаватель демонстрирует новый материал (работу программ, рисунки, графики, тексты и т.д.) всем учащимся или группе учащихся с помощью режима демонстрации экрана. При этом преподаватель может комментировать демонстрацию и отвечать на задаваемые вопросы, используя аудио связь и громкоговорящую связь.

6. Все учащиеся читают текст, используя Lingo-книги. Преподаватель выборочно подключается к ученику и проверяет правильность чтения и, если необходимо, персонально работает с учащимся. Перед чтением учащийся имеет возможность прослушать текст озвученный носителем языка с помощью Lingo-книги.

7. Учащиеся ведут диалоги между собой в аудио группах с помощью Lingo-книг. Преподаватель выборочно подключается к аудио-группам и контролирует работу учащихся. Перед началом диалога учащиеся могут прослушивать текст озвученный носителем языка с помощью Lingo-книги.

Все приведенное выше позволяет сделать вывод о целесообразности применения мультимедийных аспектов в обучении иностранным языкам в высшей школе. Именно здесь возможно использование иностранного языка в реальном контексте, что способствует эффективному формированию иноязычной компетентности учащихся, а также хорошему качеству образовательного процесса.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Гурье Л.И. Последипломное образование преподавателей вуза в условиях инновационных процессов. Казань: РИЦ «Школа», 2008. 243 с.
2. Грудзинская Е.Ю., Марико В.В. Активные методы обучения в высшей школе. Учебно-методические материалы по программе повышения квалификации «Современные педагогические и информационные технологии». Нижний Новгород, 2007. 182 с.
3. Конышева А.В. Английский язык. Современные методы обучения. Минск: ТетраСистемс, 2007. 352 с.

СИНОНИМИЧЕСКОЕ ПОЛЕ КАТЕГОРИИ ABSCHIED

Т. В. Кравец
БГПУ, г. Благовещенск

Актуализация категории прощания ABSCHIED в немецком языке отличается широким разнообразием. Прототипические свойства немецкого прощания представлены, прежде всего, лексемами Abschied, Trennung Scheidung, в остальных лексемах ядерный смысл выражен слабее или осложнен другими компонентами значения.

По данным словаря синонимов и антонимов немецкого языка [11], синонимический ряд с общим смысловым компонентом Trennung включает 23 единицы: Trennung; Abspaltung, Spaltung, Aufspaltung, Zweiteilung, Aufteilung, Unterteilung, Abtrennung, Zerlegung, Entzweiung, Abbruch, Auflösung, Lockerung, Bruch, Ehescheidung, Weggang, Abschied, Lebewohl, Auseinandergehen, Separation, Loslösung, Distanzierung, Isolation, Entfernung [11, с. 613]. Синонимический ряд с доминантой Abschied составляет 5 единиц: Trennung, Scheiden, Lebewohl, Kündigung, Entlassung [11, с. 29]. Смысловой ряд с доминантой Scheidung невелик: Trennung, Auflösung, Ehescheidung [11, с. 541].

В электронном синонимическом словаре Duden у лексемы Scheidung зафиксированы следующие синонимы: 1. Auflösung a) Abbau, Abbruch, Demontage, Räumung, Zersplitterung, Zerteilung, Zertrennung; b) Abstieg, Untergang, Verfall, Zerfall, Zerstörung; (geh.): Niedergang; c) Fäulnis, Verfall, Verweisung, Zerfall, Zersetzung; 2. Abbruch, Abkehr, Abwendung, Abschaffung, Annullierung, Aufhebung, Aufgabe, Auslöschung, Beendigung, Beseitigung, Bruch, Einstellung, Entzweiung, Lossagung, Scheidung, Trennung, Verkauf; (bildungsspr.): Dekomposition, Distanzierung, Eliminierung; (bes. Rel., Politik): Abfall; (Wirtsch.): Liquidation; 3. Antwort, Ausweg, Erklärung, Lösung, Patentrezept, Schlüssel [6].

В этом же словаре синонимика имени Abschied представлена двумя смысловыми рядами:

1. Fortgang, Trennung, Weggang; (geh.): Abgesang, Lebewohl, Scheiden;
2. Entlassung, Verabschiedung [6].

Лексема Trennung является доминантой следующего синонимического ряда: 1. Absonderung, Abteilung, Abtrennung, Aufteilung, Parzellierung, Teilung, Unterteilung; 2. Abschied, Fortgang, Weggang; Lebewohl, Scheiden [6];

3. Abkehr, Absage, Abwendung, Aufgabe, Auflösung, Bruch, Entzweiung, Lösung, Lossagung, Scheidung, Rückzug, Zerwürfnis; Distanzierung, innere Emigration; Abfall [6];

4. Abschwörung, Einstellung, Lossagung, Preisgabe, Verzicht; (geh.): Entäußerung [6];

5. Abgrenzung, Scheidung, Unterscheidung; Sonderung; Differenzierung; Disjunktion [6];

6. Abgliederung, Abkapselung, Abschottung, Absonderung, Abtrennung, Getrennhaltung, Isolation, Isolierung; Sonderung, Vereinzelung; Separation; Disjunktion, Segregation [6].

Основное различие у синонимов Trennung и Abschied, согласно данным словарей, состоит в следующем. У лексемы Trennung, помимо инвариантной семы «уход, отдаление», зафиксированы гипосемы «отделение», «разделение», «раскол», «разрыв», «дистанция», «прекращение», «расставание», «отказ», «раздвоение», «отчуждение», «различение», «обособление», «изоляция», а у лексемы Abschied помимо гиперсемы «разлука» выделены семы «отграничение» «отпущение», «уход». Тогда как у лексемы Scheidung зарегистрированы гиперсема «прекращение отношений» и гипосемы «раскол», «развал», «окончание», «уничтожение», «ликвидация», «разрыв».

Синонимический словарь [8] фиксирует следующие синонимы к ключевому слову Abschied: Auseinandergehen «разойтись», Weggang «уход», Trennung «расставание», «разлука», Lebewohl «прощай», Scheiden «расставание», Entlassung «отставка» [8, с. 28]. Лексему Servus также можно причислить к синонимам ключевого слова Abschied, исходя из его определения: freundschaftlicher Gruß beim Abschied, zur Begrüßung [5, с. 1394]. В свою очередь часто встречающийся в словарях синоним лексемы Abschied Trennung «расставание», «разлука» обладает целым рядом лексем, имеющих значение, близкое слову Abschied: Trennen «расставание», «разделение» «разлучение», «размыкание», Sonderung «разрыв», Separation «отделение», Absonderung «отстранение», «отделение», Schnitt «разрез», Bruch «разрыв отношений», Teilung «разделение», Nichtbeeinandersein «не быть вместе» [8, с. 531], Weggehen «уход», «отдаление» [5, с. 1719]. В словаре Duden отмечены следующие синонимы ключевой лексемы Abschied: Sichttrennen «расставание», Sichverabschieden «прощание», Aufbruchstimmung «настрой на разрыв», Trennung «расставание», Weggang «уход» [4, с. 9].

Синонимические словари свидетельствуют о том, что многие лексемы обладают той же широтой значений, что и ключевые лексемы и в них актуализируются как те же признаки как у ключевых лексем, так и новые дополнительные признаки. Подобная широкая семантическая основа создает определенную некоторую «размытость» категории прощания. Референциальный потенциал лексем – репрезентантов неодинаков, так как они описывают различные референтные ситуации. Например, Trennung репрезентирует прощание ненадолго, а Abschied – прощание надолго, навсегда. Лексема Trennen, так же как и лексема Trennung [3, с. 315], актуализируют такие признаки как «расставание», «разлука», «разлучение», «разъединение людей». Лексемы Weggang [10, с. 579], Abgrenzung акцентируют ситуацию, когда человек уходит прочь, не прощаясь, покидает кого-либо или какое-либо место [5, с. 59]. В лексеме Abdankung репрезентируются следующие признаки: «увольнение», «освобождение от должности», «отречение», «прощальное торжество», «тризна» [5, с. 52]. Лексема Auseinandergehen реализует ситуацию, когда люди уходят друг от друга, их пути расходятся [9, с. 214]. Признак «прекращение отношений между людьми» выявлен при анализе лексемы Scheidung [10, с. 3186] и лексемы Bruch [5, с. 286]. Лексема Abbruch объективирует признак «преждевременное окончание чего-л. вдруг» [5, с. 52]. В лексемах Abstand [7, с. 18], Distanz [7, с. 622] отражается признак «удаление».

В свете современной теории синонимии (особое место здесь занимает концепция Ю. Д. Апресяна) слова-синонимы семантически самостоятельны, так как противопоставлены друг другу в тождественных условиях и семантически близки, так как взаимозаменяемы, но не во всех контекстах, а в тех, где есть слова, связанные с дифференциальным признаком оппозиции. Такой универсальный дифференциальный признак является условием нейтрализации (снятия) семантических различий между словами [1, с. 223]. Согласно концепции синонимов Ю. Д. Апресяна, значения слов той же части речи, что и доминанта, хотя и не достигают той степени близости, которая конституирует собственно синонимию, существенно пересекаются с общим значением данного ряда синонимов. Семантический подход основан на установлении степени семантической эк-

вивалентности (тождественности) единиц. В данном случае синонимы рассматриваются как слова семантически тождественные (а не близкие), но различающиеся функционально-стилистической характеристикой. В широком понимании синонимии не только семантически тождественные слова считаются синонимами, но и с предельно близким значением [1, с. 261].

При определении синонимии исходят из семантической эквивалентности между лексико-семантическими вариантами значения слова, называемых семантическими вариантами. Чем больше совпадающих семантических вариантов у синонимов, тем выше степень их синонимичности. Если в тождестве совпадают все признаки сопоставляемых объектов, то эквивалентность устанавливается по какому-либо одному из признаков, которые тождественны в функциональном отношении. Наличие различий является обязательным условием включения языковой единицы в синонимический ряд. В. М. Хантакова отмечает, что единицы языка, составляющие синонимический ряд, ведут себя по отношению друг к другу не пассивно, а активно, взаимодействуя между собой. В процессе взаимодействия синонимов у каждого из них обнаруживаются неповторимые, только ему присущие свойства [2, с. 40-42]. Так, многие лексемы, репрезентирующие категорию прощания ABSCHIED, определяются в лексикографических источниках немецкого языка друг через друга. Например, слово Trennen толкуется через лексемы Absonderung, Scheiden [5, с. 1556]; лексема Separation через лексические единицы Absonderung, Trennung [5, с. 1392]. Описываемые синонимы весьма близки по значению и различаются по следующим смысловым признакам: 1) процессуальность; 2) темпоральность 3) результативность; 4) пространственность; 5) стиль употребления.

Четкое разделение на синонимические группы (лексемы), в соответствие с тем, какой элемент ситуации прощания они описывают, размывается по мере движения от ядра данной категории прощания к периферии. В результате анализа лексикографических источников выявлены ядерные единицы и ближняя периферия средств, объективирующих категорию Abschied. При этом между доминантой синонимического ряда и основным значением многозначного слова существуют общие черты.

Выявленные единицы распадаются на следующие семантические группы, маркером каждой группы является гиперсема - лексема, считающаяся ядерной:

- прощание надолго, навсегда – Abschied: Tod, Scheiden aus dem Leben, Sichverabschieden, Nichtbeeinandersein, Sichtrennen, Servus, Aufbruchstimmung, Verabschiedung, Abgesang, Lebewohl, Abdankung, Das Nicht-Mehr-Zusammen-Sein;

- прощание как прекращение отношений – Trennung: Beendigung des gemeinsamen Lebens, Getrennthaltung, Annullierung, das Getrenntwerden, Getrenntsein, Unterbrechung, Auflösung einer Verbindung, Mischung oder Gemeinschaft;

- прощание как уход – Weggang: Auseinandergehen, Rückzug, Fortgang, Ausweg, Abkehr, Abfahrt, Abreise;

- прощание как пространственная дистанция между людьми – eine räumliche Distanz voneinander: Abstand, Räumung, Distanzierung, Distanzieren, Disjunktion;

- прощание как процесс разделения – Teilung: Schnitt, Abschottung, Abtrennung, Vereinzelung, Zerwürfnis, Unterteilung, Abwendung, Entzweiung, Aufteilung, Parzellierung, Bruch, Spaltung, Aufspaltung, Abspaltung, Zweiteilung, Aufteilung, Abtrennung, Zerlegung, Zerteilung, Zertrennung;

- прощание как отдаление – Entfernung: innere Emigration, Beseitigung, Kluft;

- прощание как процесс отделения – Isolation: Separation, Segregation, Isolierung, Abgrenzung, Sonderung, Disjunktion, Segregation, Abgliederung, Abkapselung, Entäußerung, Absonderung, Abteilung, Abtrennung, Abspaltung;

- прощание как спад, поражение, уничтожение – Abbruch: Zerstörung, Dekomposition, Eliminierung, Abfall, Liquidation, Zersplitterung, Abstieg, Untergang, Verfall, Zerfall, Niedergang, Fäulnis, Verfall, Abbau, Abbruch, Demontage, Zersetzung, Abwendung, Abschaffung, Auslöschung, Aufbruch;

- прощание как отказ – Verzicht: Abschwörung, Einstellung, Preisgabe, Lossagung, Absage, Verlassen;

- прощание как развязка, конец, завершение – Ende: Aufgabe, Auflösung, Erklärung, Lösung, Patentrezept, Schlüssel, Antwort, Verkauf, die kirchliche Unterweisung, Loslösung, Notlösung (als kleineres Übel), Lockerung, Verweisung, Urkunde, Schriftstück der Verabschiedung, letzter Versammlungsbeschluß (veraltet), festgestelltes Schlußergebnis beratender Versammlungen, Lebensende, Verlust;

- прощание как освобождение от чего-либо – Entlassung: Entbindung von dienstlichen Pflichten, Kündigung, Demission.

Таким образом, анализ синонимических рядов ключевых лексем расширил объем семантической категории Abschied. Обращение к синонимическим словарям позволило сделать вывод, что многие лексемы обладают той же широтой значений, что и ключевые лексемы и в них актуализируются как те же признаки как у ключевых лексем, так и новые дополнительные признаки.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Апресян Ю.Д., Бабаева Е.Э., Богуславская О.Ю., Левонтина И.Б., Урысон Е.В. Новый объяснительный словарь синонимов: концепция и типы информации // Новый объяснительный словарь синонимов русского языка. Проспект / под общ. рук-вом акад. Ю. Д. Апресяна. М.: Языки славянской культуры, 1995. 1306 с.
2. Хантакова В. М. Синонимия форм и синонимия смыслов: Теоретическая модель анализа интерактивного взаимодействия синонимических единиц одно- и разноуровневой принадлежности: дис... д-ра филол. наук: 10.02.04. Иркутск, 2006. 335 с.
3. Deutsches Bildwörterbuch von A bis Z. Wiesbaden: F. A. Brockhaus Mannheim. 9., neu bearb. und erweitert. Aufl., 1984. 836 S.
4. Duden. Bedeutungswörterbuch // hrsg. u. bearb. von Wolfgang Müller. Unter Mitw. folgender Mitarb. d. Dudenred.: Wolfgang Eckey. Band 10. 2., völlig neu bearb. u. erw. Auflage. Mannheim; Leipzig; Wien; Zürich: Dudenverl., 1985. 797 S.
5. Duden. Deutsches Universalwörterbuch // hrsg. und bearb. vom Wissenschaftlichen Rat und den Mitarbeitern der Dudenredaktion. 3., völlig neu bearb. und erw. Aufl. Mannheim; Leipzig; Wien; Zürich: Dudenverl., 1996. 1816 S.
6. Duden. Das Synonymwörterbuch, 4. Aufl. Mannheim, 2007 [CD-ROM].
7. Hennig B. Kleines Mittelhochdeutsches Wörterbuch / Zusammenarbeit mit Christa Hepfer und redaktioneller Mitwirkung von W. Bachofer. Tübingen: Max NiemeyerVerlag, 1993. 340 S.
8. Synonymwörterbuch/ Sinnverwandte Ausdrücke der deutschen Sprache // herausgegeben von Herbert Görner und Günter Kempecke. Veb Bibliographisches Institut. Leipzig, 1980. – 643 S.
9. Wahrig-Burfeind. Mit einem „Lexikon der deutschen Sprachlehre“. Bertelsmann Lexikon Verlag GMBH, Gütersloh München, 2000. 1451 S.
10. Wörterbuch der deutschen Gegenwartssprache // herausgegeben von Ruth Klappenbach und Wolfgang Steinitz. 5. Band. Berlin: Akademie Verlag, 1980. 4579 S.
11. Erich und Hildegard Bulitta. Wörterbuch der Synonyme und Antonyme. 6. Auflage. Fischer Taschenbuch Verlag: Frankfurt am Main, 1990. 795 S.

СТРАТЕГИИ И ТАКТИКИ АМЕРИКАНСКОГО ПРЕДВЫБОРНОГО ДИСКУРСА

(НА МАТЕРИАЛЕ ПРЕДВЫБОРНЫХ РЕЧЕЙ Б. ОБАМЫ И М. РОМНИ)

*А.О. Красногорская
БГПУ, Благовещенск*

Политическая деятельность всегда играла особую роль в жизни общества. От определенной политической ситуации зависит место страны на международной арене, ее взаимоотношения с другими государствами, ее роль в деятельности мирового сообщества.

Предвыборный дискурс представляет собой сложное коммуникативное событие, которое планируется, назначается, специально организуется, повторяется, имеет определенный ролевой и коммуникативный состав участников, общественный характер, отличается официальностью и публичностью [1]. Предвыборный дискурс рассматривается как гибридный жанр со спецификой институциональной, риторической и ритуальной коммуникации.

Активно используемая в политической коммуникации воздействующая функция языка реализуется через применение речевых стратегий и тактик.

Выборы президента страны – это знаковое политическое событие, которые предоставляют богатейший материал для исследования. Каждый политический деятель использует определенные стратегии и тактики, которые побуждают избирателей проголосовать за определенного кандидата. Материалом для исследования стратегий и тактик англоязычного предвыборного дискурса послужили тексты выступлений кандидатов на пост президента США Барака Обамы и Мита Ромни.

Без сомнения, одной из главных целей политического лидера является стремление «понравиться народу». Поэтому в рамках политической борьбы за власть наиболее актуальной проблемой является формирование имиджа политического лидера. В связи с этим стратегия самопрезентации, направленная на формирование образа политика является основополагающей.

Поскольку обычно избиратель не имеет с политиком личных контактов, фактически он воспринимает не самого лидера, а его имидж. Своё решение большинство избирателей принимает, опираясь не на рациональные доводы, не на критический анализ многочисленных политических лозунгов и программ, а, полагаясь, скорее, на интуицию, на комплекс впечатлений от кандидатов, на их образ (имидж). Необходимый политику образ создается за счет тактики солидаризации и тактики отождествления.

Б. Обама и М. Ромни уделяет большое внимание построению своего имиджа посредством использования стратегии самопрезентации. В речи обоих кандидатов тактика солидаризации находит широкое применение за счет использования местоимения «we» в значении «you and I», «we all together». Например:

Барак Обама: «We can do this. I know we can, because we've done it before» [9].

«When we act together, there is nothing the United States of America can't achieve» [8].

«Ending the Iraq war has allowed us to strike decisive blows against our enemies» [7].

Мит Ромни: «We will stop the unfairness of urban children being denied access to the good schools of their choice; we will stop the unfairness of politicians giving taxpayer money to their friends' businesses; we will stop the unfairness of requiring union workers to contribute to politicians not of their choosing; we will stop the unfairness of government workers getting

better pay and benefits than the taxpayers they serve; and we will stop the unfairness of one generation passing larger and larger debts on to the next» [10].

В последнем примере благодаря использованию параллельных конструкций усиливается воздействие на избирателей.

Барак Обама в рамках тактики солидаризации подчеркивает свою принадлежность к американской нации, хотя его предки были родом из Африки. Кандидат на пост президента высоко оценивает достижения американцев и чувствует свою причастность к этим свершениям. Например:

«The American people know what the right choice is» [5].

«Tonight, I want to speak about how we move forward, and lay out a blueprint for an economy that's built to last – an economy built on American manufacturing, American energy, skills for American workers, and a renewal of American values» [4].

«We bet on American workers. We bet on American ingenuity. And tonight, the American auto industry is back» [9].

В некоторых случаях Барак Обама обращается к мнениям авторитетных американских граждан, независимо от их партийной принадлежности, тем самым, привлекая внимание убежденных республиканцев.

«I'm a Democrat. But I believe what Republican Abraham Lincoln believed: That Government should do for people only what they cannot do better by themselves, and no more» [6].

Как показывает наше исследование кандидат на пост президента Барак Обама, в отличие от Мита Ромни, обращается также к тактике отождествления, чтобы показать свою принадлежность к определённой политической группе. Он отождествляет себя в глазах избирателей с государством и правительством посредством использования местоимения «we (us)» в значении «government», «state»:

«First, we've got to improve our education system» [10].

«We've got a program called Race to the Top that has prompted reforms in 46 states around the country, raising standards, improving how we train teachers» [10].

«We've got to look at the energy source of the future, like wind and solar and biofuels, and make those investments» [10].

«We've got to invest in education and training. I think it's important for us to develop new sources of energy here in America, that we change our tax code to make sure that we're helping small businesses and companies that are investing here in the United States, that we take some of the money that we're saving as we wind down two wars to rebuild America and that we reduce our deficit in a balanced way that allows us to make these critical investments» [10].

В последнем примере в рамках тактики отождествления для усиления воздействия на избирателей используются параллельные конструкции.

Вышесказанное свидетельствует о том, что в предвыборной кампании Барак Обама в отличие от Мита Ромни шире использует возможности стратегии самопрезентации, поскольку он выступает как действующий президент США и имеет право говорить от лица правительства и всего народа. Кандидат от республиканской партии, в свою очередь, обращается к избирателям преимущественно от своего лица.

Как известно, борьба за власть является главной интенцией предвыборного дискурса. В ходе политической коммуникации идеологические установки, взгляды и ценности политических деятелей сталкиваются. В связи с этим, в предвыборном дискурсе особая роль отводится коммуникативной категории чуждости, в которой отражается семиотический принцип членения мира на «свой» и «чужой». «Коммуникативно организующая роль категории чуждости обнаруживается на разных ступенях организации речевого общения. Она проявляется в выборе коммуникативной стратегии, жанров общения, в этикетном оформлении, отборе тематики, характере использования средств эффектив-

ности общения, степени информационной полноты и эксплицитности ее выражения, тональности» [2, с. 169].

Необходимо отметить, что агональная функция политического дискурса находит свое воплощение в речи политических субъектов посредством использования стратегии дискредитации и нападения. Главная задача стратегии дискредитации — подорвать авторитет дискредитируемого объекта, опорочить, очернить его в глазах избирателей. В большей степени политические деятели обращаются к стратегии дискредитации в ходе теледебатов, так как данная стратегия предполагает публичность речевых действий и рассчитана, прежде всего, на реакцию зрителей (т.е. электорат).

В случае, когда необходимо оказать наибольшее воздействие на политического оппонента кандидаты на пост президента прибегают к стратегии нападения, цель которой — не столько опорочить политического оппонента, сколько вывести его из равновесия оскорблениями, клеветой, заставить защищаться и тем самым не позволить ему высказать свое мнение четко и ясно.

Как правило, стратегия дискредитации и стратегия нападения неотделимы друг от друга, они, зачастую, используются в комплексе и обе стратегии реализуются посредством тактики обвинения и оскорбления.

О.С. Иссерс. полагает, что основополагающей тактикой в реализации стратегии дискредитации и нападения является тактика оскорбления, издевки [3, с. 160]. Однако наше исследование показывает, что американские политики чаще всего используют тактику обвинения.

Обвинение, как утверждает О.С. Иссерс, отличается от оскорбления тем, что не предполагает намерения унижить, уязвить, выставить в смешном виде [3, с. 161]. Под обвинением, прежде всего, понимается обличение или разоблачение, которое должно убедить избирателей, что политический противник кандидата не сможет или не может управлять страной должным образом.

Нападение — доминирующая стратегия речевого поведения Мита Ромни в выборной кампании 2012 года. Он умело использует тактику обвинения, чтобы обратить внимание электората на недостатки политики Барака Обамы и убедить избирателей, что страна под руководством действующего президента движется к неминуемому краху. Тактика обвинения предполагает использование слов с ярко выраженной негативной окраской. Например:

«But over the last three and a half years, we have seen hopes and dreams diminished by false promises and weak leadership. Everywhere I go, Americans are tired of being tired, and many of those who are fortunate enough to have a job are working harder for less» [11].

«Under the president's policies, middle-income Americans have been buried. They're just being crushed. The same time, gasoline prices have doubled under the president, electric rates are up, food prices are up, health care costs have gone up by \$2,500 a family» [10].

«People in the coal industry feel like it's getting crushed by your policies» [10].

«The president pointed out correctly that production of oil and gas in the U.S. is up. But not due to his policies. In spite of his policies» [11].

«And after 25 years, I know how to lead us out of this stagnant Obama economy and into a job-creating recovery» [11].

Мит Ромни рисует картину упадка страны и тяжелой жизни простых американцев вследствие ненадлежащего управления государством. В то же время политик обращается к тактике единения, утверждая, что только он вместе со всем народом сможет вывести страну из кризиса.

«Tonight is the beginning of the end of the disappointments of the Obama years and the start of a new and better chapter that we will write together» [11].

Кандидат на пост президента от республиканской партии обращается к манипулятивной стратегии, которая реализуется за счет использования демагогических приемов (тактика гиперболизации, тактика утрирования).

«This President is putting us on a path where our lives will be ruled by bureaucrats and boards, commissions and czars. He's asking us to accept that Washington knows best – and can provide all. We've already seen where this path leads. It erodes freedom. It deadens the entrepreneurial spirit. And it hurts the very people it's supposed to help. Those who promise to spread the wealth around only ever succeed in spreading poverty. Other nations have chosen that path. It leads to chronic high unemployment, crushing debt, and stagnant wages» [11].

В данном отрывке Мит Ромни делает акцент на отрицательных моментах управленческой деятельности Барака Обамы и с помощью преувеличения стремится доказать, что воспеваемая американским народом демократия может со временем превратиться в абсолютную монархию, где президент и правительство будут все решать за своих граждан.

С помощью тактики призыва Мит Ромни просит своих избирателей потерпеть еще немного. Кандидат от республиканской партии убежден, что на посту президента он сможет улучшить ситуацию в стране. Например:

Hold on a little longer. A better America begins tonight» [11].

По мнению исследователей, оскорбление в качестве коммуникативной задачи предполагает унижение и осмеяние противника [Иссерс 1999: 164]. В большинстве случаев тактика оскорбления используется в рамках стратегии нападения в теледебатах, когда конфликтные политические субъекты прибегают к обсуждению личности, намерений оппонента, оценке его поступков.

Мит Ромни обращается к тактике оскорбления, чтобы подорвать авторитет Барака Обамы как президента страны, при этом он использует эпитеты с негативной оценкой политической деятельности своего оппонента.

«The president has a view very similar to the view he had when he ran four years ago, that a bigger government, spending more, taxing more, regulating more - if you will, trickle-down government would work. That's not the right answer for America».

В данном примере, одновременно находят свое воплощение тактика обвинения и оскорбления. Посредством тактики обвинения М. Ромни подчеркивает, что за четырехлетний президентский срок взгляды Б. Обамы на важнейшие проблемы государства и пути их решения остались прежними, в то время как ситуация в стране изменилась.

В то время как Мит Ромни пытается привлечь внимание электората к недостаткам политики действующей администрации, Барак Обама апеллирует к разуму избирателей. Кандидат от демократической партии в рамках аргументативной стратегии применяет тактику иллюстрирования и тактику акцентирования положительной информации, чтобы подчеркнуть свои достижения на посту президента страны и побудить избирателей переизбрать его на второй срок. Например:

«Over the last 30 months, we've seen 5 million jobs in the private sector created. The auto industry has come roaring back and housing has begun to rise» [10].

«Over the last three years, we've opened millions of new acres for oil and gas exploration, and tonight, I'm directing my Administration to open more than 75 percent of our potential offshore oil and gas resources» [9].

«Now, four years ago when I stood on this stage I said that I would cut taxes for middle-class families. And that's exactly what I did. We cut taxes for middle-class families by about \$3,600» [10].

В противовес словам своего оппонента Мит Ромни обращается к неспециализированной тактике акцентирования, которая позволяет выделить негативные моменты.

«Mr. President, all of the increase in natural gas and oil has happened on private land, not on government land. On government land, your administration has cut the number of permits and license in half» [10].

Таким образом, по результатам выборов 2012 года избирательная кампания Барака Обамы стала выигрышной, а наиболее эффективным оказалось использование аргументативной стратегии и стратегии самопрезентации. Наше исследование показало, что

стратегия дискредитации и нападения не способствовала победе кандидата от республиканской партии. Возможно, это связано с тем, что избиратели не склонны обращать внимания на недостатки в управлении страной, а в большей степени поддерживают реальные достижения действующей администрации.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Баталов Э.Я. Политическая культура современного американского общества. М.: Наука, 1991. 256 с.
2. Захарова Е.П. Коммуникативные категории и нормы // Хорошая речь (глава 5.1). Саратов: Изд-во Саратов. ун-та, 2001. С. 163-179.
3. Иссерс О.С. Коммуникативные стратегии и тактики русской речи. Омск.: Изд-во Омск. гос. ун-та, 1999. 284 с.
4. Obama B. Energy Expediting Approval of the Keystone XL Oil Pipeline's Southern End from Oklahoma to the Gulf Coast of Texas. Режим доступа: <http://historymusings.wordpress.com/2012/03/22/full-text-obama-presidency-march-22-2012-president-barack-obamas-speech-on-energy-expediting-approval-of-the-keystone-xl-oil-pipelines-southern-end-from-oklahoma-to-the-gulf-coast-of-texas-in-cu/> – 5.04.2012.
5. Obama B. Energy Plan Embraces A Home-Grown All-Of-The-Above Approach to American Energy Challenges. Режим доступа: <http://historymusings.wordpress.com/2012/02/25/full-text-february-25-2012-president-barack-obama-weekly-address-energy-plan-embraces-home-grown-all-above-approach-american-energy-challenges/> – 29.03.2012.
6. Obama B. Energy Policy at Prince George's Community College. Режим доступа: <http://historymusings.wordpress.com/2012/03/15/full-text-obama-presidency-march-15-2012-president-barack-obamas-speech-on-energy-policy-at-prince-georges-community-college/> – 5.04.2012.
7. Obama B. Remarks by the President on American-Made Energy. Режим доступа: <http://historymusings.wordpress.com/2012/03/22/full-text-obama-presidency-march-22-2012-president-barack-obamas-speech-on-energy-expediting-approval-of-the-keystone-xl-oil-pipelines-southern-end-from-oklahoma-to-the-gulf-coast-of-texas-in-cu/> – 29.03.2012.
8. Obama B. Republican Budget as Radical & "Social Darwinism". Режим доступа: <http://historymusings.wordpress.com/2012/04/03/full-text-april-3-2012-president-barack-obama-speech-at-the-associated-press-luncheon-attacks-gop-republican-budget-radical/> – 5.04.2012.
9. Obama B. State of the union 2012. Режим доступа: <http://www.guardian.co.uk/world/2012/jan/25/state-of-the-union-address-full-text> – 29.03.2012.
10. Obama vs. Romney (1st debate). Режим доступа: <http://mkweb.bcgsc.ca/debates2012/deb/obama-romney-01/transcript.txt> – 31.01.2013.
11. Romney M.A. Better America Begins Tonight. Режим доступа: <http://foxnewsinsider.com/2012/04/24/transcript-of-mitt-romneys-speech-a-better-america-begins-tonight/> – 1.02.2013.

К ВОПРОСУ О ФОРМИРОВАНИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ В ХОДЕ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ НА ЗАНЯТИЯХ ПО АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ВУЗЕ

*А. П. Кузнецова
БГПУ, Благовещенск*

Одним из способов интенсификации учебной деятельности студентов, повышения уровня их мотивации к изучению иностранного языка, развития активности и творчества, умения командной работы является компетентностный подход, под которым по-

нимается метод обучения, который направлен на развитие у студента умений решать определенного класса профессиональные задачи в соответствии с требованиями к личностным профессиональным качествам: способность искать, анализировать, отбирать и обрабатывать полученные сведения, передавать необходимую информацию; владение навыками взаимодействия с окружающими людьми, умение работать в группе; владение механизмами планирования, анализа, критической рефлексии, самооценки собственной деятельности в нестандартных ситуациях или в условиях неопределенности; владение эвристическими методами и приемами решения возникших проблем.

Как отмечается в новом ФГОС ВПО, реализация компетентного подхода должна предусматривать широкое использование в учебном процессе активных и интерактивных форм проведения занятий, которые в сочетании с внеаудиторной работой должны составлять не менее 20 процентов аудиторных занятий. Таким образом, при введении нового ФГОС ВПО использование в учебно-воспитательном процессе по дисциплине «Иностранный язык» метода проектов приобретает особое значение, так как он обеспечивает формирование всех видов профессиональных компетенций, а именно:

- иноязычной коммуникативной компетенции в совокупности ее составляющих,
- готовности организовывать различные виды деятельности: игровую, учебную, предметную, продуктивную, культурно-досуговую и др.;
- способности организовать совместную и индивидуальную деятельность детей в соответствии с возрастными нормами их развития;
- способности к рефлексии способов и результатов своих профессиональных действий;
- готовности руководить проектно-исследовательской деятельностью школьников и др.

На сегодняшний день методика располагает достаточно разработанной теорией и богатой практикой использования метода проектов в обучении иностранным языкам, как в школе, так и в вузе. В вузовском курсе иностранного языка метод проектов может использоваться в рамках программного материала практически по любой теме. Так, при изучении темы «Лондон» на 2 курсе возможно выполнение проекта на тему: «Getting around the British capital».

Первый этап – подготовительный, он включает в себя представление ситуаций, позволяющих выделить одну или несколько проблем по обсуждаемой тематике, например: «What is possible to see of London in one or two days?»; активизацию лексико-грамматического материала; создание коммуникативной ситуации, при которой увеличилась бы мотивация говорения на иностранном языке, и возросли качественные и количественные показатели речи (например: «You are a Londoner, tell the visitor how to spend the time in the capital to the best advantage»). Параллельно с этим проводится подготовительная работа над проектом, предполагающая формулировку темы, постановку целей и поиск средств для их достижения.

На втором этапе проходит сама творческая деятельность - студенты берут интервью, делают аудио- и видеозаписи, собирают печатный и иллюстрационный материал. Преподаватель помогает студентам проанализировать и объединить индивидуально собранный членами группы материал в единое целое, откорректировать и оформить его в виде проекта. Результатом всей деятельности должен быть определенный продукт. В нашем случае это может быть буклет, путеводитель туриста, видеоролик, заочная экскурсия и т.д.

На третьем (заключительном) этапе проходит презентация проектов, их защита и обсуждение. Каждая группа сама решает, в каком виде организовать презентацию своего проекта, назначая докладчиков и распределяя роли. Студенты могут использовать постеры, раздать слушателям план своей презентации, использовать музыкальное сопровождение. По окончании презентации участники этих групп анализируют проект, ком-

ментируют его и вносят свои предложения.

Таким образом, обучение средствами иностранного языка предполагает использование учебного общения, сотрудничества и активной творческой деятельности студентов, и поэтому преподавателю необходимо найти способ «ввести» реальный иностранный язык в аудиторию, включить студента в реальную языковую коммуникацию, в информационный обмен, не выходя из учебной аудитории, смоделировать реальный процесс вхождения в культуру. Именно метод проектов, обеспечивающий личностно-ориентированное обучение, дает возможность изучить практику жизни средствами иностранного языка в реальном информационном пространстве и способствует формированию профессиональных компетенций выпускников педагогического вуза.

СПОСОБЫ ПЕРЕВОДА АНГЛИЙСКИХ ФРАЗЕОЛОГИЗМОВ НА РУССКИЙ ЯЗЫК В ЭКОНОМИЧЕСКИХ ТЕКСТАХ

*Е.Е.Левушкина
БГПУ, Благовещенск*

В настоящее время наблюдается повышенный интерес со стороны различных групп населения нашей страны к экономике, так как многие люди начинают всерьез заниматься малым и средним бизнесом. Действительно, как разобраться в происходящих вокруг изменениях экономической жизни, столь противоречивых подчас, что невольно многие "рецепты" экономической "кухни" в России кажутся непригодными к применению в силу отсутствия нужных "ингредиентов"? Без знания английского языка (самого употребляемого в качестве инструмента делового общения среди представителей всех уголков земного шара) сложно достичь желаемой цели. Поэтому сочетание знаний в области английского языка и экономики делают процесс освоения ключевыми познаниями нашей жизни особенно эффективным. Появление новых экономических моделей привело к созданию новой системы терминов и появлению затруднений перевода экономических текстов, потоком хлынувших к нам из-за рубежа и представляющих особый интерес изучения, как лингвистов, так и практиков.

В «шкале труднопереводимости» фразеологизмы занимают едва ли не первое место: «непереводимость» значительной части фразеологии отмечается всеми специалистами в числе характерных признаков устойчивых единиц. Чтобы говорить о приемах перевода ФЕ, нужно всю фразеологию данного языка расклассифицировать по какому-то обоснованному критерию на группы, в границах, которых наблюдался бы преобладающий тот или иной прием, тот или иной подход к передаче фразеологической единицы на языке перевода. В качестве исходной точки можно взять лингвистические классификации, построенные на критерии неразложимости, слитности его компонентов. Место фразеологизма определяется в одном из следующих разделов: фразеологические сращения (идиомы), фразеологические единства (метафорические единицы), фразеологические сочетания и фразеологические выражения.

Решая вопрос о переводоведческой классификации фразеологизмов, за основу можно принять установку, против которой обычно не спорят: как правило, фразеологизм переводят фразеологизмом. К такому переводу нужно стремиться в первую очередь и искать иных путей, лишь убедившись в нецелесообразности фразеологического перевода в данном тексте. Иными словами, ФЕ переводят либо фразеологизмом - фразеологический перевод, либо иными средствами (за отсутствием фразеологических эквивалентов и аналогов) - нефразеологический перевод. Фразеологический перевод предпо-

лагает использование в тексте перевода устойчивых единиц различной степени близости между единицей исходного языка и соответствующей единицей переводящего языка - от полного и абсолютного эквивалента до приблизительного фразеологического соответствия.

Публицистический стиль - функциональная разновидность речи, обслуживающая широкую сферу общественных отношений: экономических, общественно-политических культурных, спортивных и др. Наиболее полно публицистический стиль проявляется в газетах и экономических, общественно-политических журналах, отчего его называют также газетно- или журнально-публицистическим.

В плане содержания и выражения средства массовой информации и пропаганды являются сферой проявления публицистического стиля во всем многообразии его лексических, фразеологических, грамматических и стилистических ресурсов.

Публицистическому стилю присущи две основные функции, слитые в единстве, - информационная и воздействующая. Журналист сообщает о фактах и дает им оценку. Взаимодействие этих двух функций и определяет употребление слова в публицистике. По сравнению с другими функциональными стилями (кроме художественного и разговорно-бытового), доля средств и способов достижения экспрессивности оказывается в публицистической речи в целом весьма высокой. Не случайно характеристику публицистического стиля обычно ограничивают описанием специфически экспрессивных средств.

Функция воздействия (экспрессивная функция), важнейшая для газетно-публицистического стиля, обуславливает острую потребность публицистики в выразительных средствах. Поэтому публицистика берет из литературного языка практически все средства, обладающие экспрессивностью. Важнейшим лингвистическим признаком газетно-публицистического стиля является тесное взаимодействие и взаимопроникновение выразительных, эмоционально воздействующих речевых средств и стандартных, широко употребляемых в данном стиле языка средств.

Фразеологические обороты, пословицы, поговорки и крылатые выражения являются обязательным стилистическим компонентом языка газеты, важным источником экспрессивно-эмоциональной насыщенности, существенным средством реализации конструктивно-стилевых особенностей газетно-журнальной речи. Они способны не только выразить соответствующую мысль более емко, но и передать отношение, оценку.

Основная трудность при переводе фразеологических единиц заключается в том, что ни один словарь не может предусмотреть всех возможностей использования фразеологизма в контексте. [1, с. 73]

Наиболее распространенными способами перевода фразеологических единиц являются: абсолютные эквиваленты, относительные эквиваленты (аналоги), калькирование и описательный перевод.

Наиболее яркий и показательный: Even if the euro zone succeeds in avoiding CDS payouts, this could prove a *Pyrrhic victory*. - Даже если Еврозоне удастся избежать платежей по CDS, победа может оказаться *Пирровой* (сомнительная победа, не оправдывающая принесенных ради неё жертв). В данном примере используется эквивалент, полностью соответствующий фразеологизму в языке перевода. При этом сохраняются как эмоциональный, так и стилистический компоненты.

In welcoming China, Europe is *swimming with the tide* of history; America is struggling against it. - Приветствуя Китай, Европа *плывет по течению* истории. Тогда как Америка пытается ему противостоять. В данном случае английскому фразеологизму соответствует русский; перевод при этом остается адекватным, сохраняя положительную коннотацию и стиль всего предложения.

That may have distracted American investors briefly; once they realise how much is *at stake* in Italy, it will not help. - Это на время отвлекло внимание американских инвесторов. Как только они поймут, что *поставлено на карту* в случае с Италией, ниче-

го не поможет. Как и в рассмотренных выше примерах, данному английскому фразеологизму соответствует устойчивое выражение в русском языке.

Описательный перевод (экспликация) – это перевод, осуществляемый свободной передачей смыслового содержания переводимого текста [2, с. 124]. Иными словами, описательный перевод ФЕ сводится к переводу не самого фразеологизма, а его толкования (объяснение, сравнение, описание, толкование).

В разобранный выше примере фразеологизму «a Pyrrhic victory» соответствует русский фразеологизм «Пиррова победа», однако здесь может быть применен и описательный перевод (сомнительная победа, не оправдывающая принесенных ради неё жертв). Из-за непонимания или незнания данного фразеологизма и неправильного его толкования, смысл фразы может быть не только не понятым, но и совершенно искажен.

Would you build a factory today if you knew that taxes had to rise eventually, but *had no idea* which ones? - Стали бы вы строить фабрику сегодня, зная, что налоги будут повышены, только *не известно* какие? Данный фразеологизм не имеет аналогов в русском языке, и перевод его зависит от контекста.

All its members, but especially Germany, *face a stark choice*. - Все страны региона, особенно Германия, *стоят перед сложным выбором*. Данный фразеологизм «стоять перед (сложным) выбором» существует в русском языке, и образная основа британского фразеологизма сохраняется при переводе.

Eventually Ireland *swapped places* with Italy to provide the vowel in the unflattering acronym originally drawn up for Portugal, Italy, Greece and Spain. - В конечном счете, Ирландия *поменялась местами* с Италией в нелестной аббревиатуре, объединявшей ранее Португалию, Италию, Грецию и Испанию (PIGS). Здесь так же применено калькирование, так как именно этот способ перевода помогает сохранить критичность и оттенок пренебрежения, характерный для данной статьи.

In Europe, *the red carpet*... - В Европе – *красная ковровая дорожка*... (торжественная встреча). Оставив данный фразеологизм, мы вызываем ассоциацию людей с торжественностью, праздностью и легкостью вхождения куда-либо.

Перевод по аналогии – способ перевода единиц ИЯ, не имеющих точных соответствий в ПЯ, ближайшими по значению единицами ПЯ. Здесь используется прием реметафоризации, то есть способ перевода, при котором один образ в ИЯ заменяется другим в ПЯ [2, с. 120].

After the first seven months of the year global stockmarkets are *in effect flat*. - Прошло семь месяцев с начала года, а мировые фондовые рынки, фактически *не двинулись с места*. Как можно проследить, в предложении оригинала фразеологизм передает негативное отношение автора к тому, что описывает, поэтому в переводе мы также отразили отрицательную коннотацию.

Cometh the hour, cometh the Eurobond. - *Будет день и будет еврооблигация*. В данном примере используется трансформированный фразеологизм «Cometh the hour, cometh the man». В русском языке есть аналог – «будет день и будет пища». Так же этот фразеологизм может быть переведен, как «Время рождает своих героев». Однако в данном контексте уместнее первый вариант.

Перевод фразеологии – это сложный процесс, который требует глубоких познаний как иностранного, так и родного языка. Поэтому он всегда был и будет для переводчика одной из наиболее значимых проблем.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Алимов В.В. Теория перевода. Перевод в сфере профессиональной коммуникации: Учебное пособие. М.: КомКнига, 2006. 160 с.
2. Татаринцева И.А. Теория и практика перевода: Уч. пособие. Воронеж, ВГТА, 2004.

3. Федоров А.Ф. Основы общей теории перевода. СПб.: Филология ТРИ, 2002. 323 с.
4. Ярцева В.Н. Лингвистический энциклопедический словарь. М.: Высшая школа, 1991. 368 с.
5. The Economist, magazine / www.economist.com / с 21.10.2012 по 14. 12. 2012.

ОБЩИЕ ТЕНДЕНЦИИ МОДИФИКАЦИИ ДИФТОНГОВ В СПОНТАННОЙ РЕЧИ (НА МАТЕРИАЛЕ КИТАЙСКОГО ЯЗЫКА)

*М.В. Лобачева
АмГУ, Благовещенск*

Дифтонг, по словам Л. Р. Зиндера, представляет собой единство, которое «может быть определено чисто фонетически как «слитность» произношения и фонематически как неразделимость на фонемы (монофонемность). Основным фонетическим признаком дифтонга по справедливости считается то, что он представляет собой сочетание двух гласных составляющих один слог» [3, с. 238]. Особый интерес для исследователя представляют отношения между компонентами дифтонга — ядром и глайдом. В частности в общей фонетики и фонологии китайского языка выделяют восходящие и нисходящие дифтонги. Как писал Н. А. Спешнев «если начальный элемент играет роль слогаобразующего гласного, то дифтонг называется нисходящим; если слогаобразующим является второй элемент, то дифтонг — восходящий»; к нисходящим дифтонгам относят [ai, ao, ei, ou, ui, ue], к восходящим [ua, uo, ia, ie, iu] [7, с. 61, 68].

Китайские исследования выделяют всего 9 дифтонгов [ai, ei, ao, ou, ia, ie, ua, uo, ue], которые, в свою очередь, также подразделяют на две группы «переднесонорные» (“Front Sonority”), начинающиеся со слогаобразующего гласного и заканчивающиеся гласной высокого подъема, в частности дифтонги [ai, ei, ao, ou], а также и «заднесонорные» (“Back Sonority”), начинающиеся с медиалей [i, u, y] и заканчивающиеся слогаобразующим гласным, а именно [ia, ie, ua, uo, ue] [10, с. 3].

Коллектив авторов Jue Yu, Aijun Li, Xia Wang A утверждает также, что медиали [i, u, y] у заднесонорных играют роль фонематического различия (“phonemic distinction”), имея в постпозиции один и тот же слогаобразующий гласный, тогда как для переднесонорные конечные [i, u] обычно продвинуты вперед («indershot») и ослаблены в естественной речи [9, с. 2].

Дифтонги китайского языка в количественном смысле представляют собой одну из самых многочисленных категорий в его фонологическом репертуаре, условно говоря, из 100% нетонированных слогов (приблизительно 376 единиц) количество слогов типа «инициаль + дифтонг» составляет 30% (около 120 единиц) (подсчеты произведены по таблице «Сопоставимость китайских слогов по системе «Пиньин»») [4, с. 1248], что придает особое значение изучению такого рода компонентов языка.

Особый смысл изучение дифтонга приобретает в контексте рассмотрения фонетических и фонологических особенностей языков слогового строя, где слог, как известно, является минимальной парадигматической единицей с четко определённой внутренней организацией. Вместе с тем, нельзя сказать, что составляющие слога не имеют никакого фонологического статуса. По словам М. В. Гординой, «линейная членимость в слоговых языках идет дальше слога (хотя основания для нее иные, чем в фонемных языках); это членение оказывается «многоступенчатым» или «многоуровневым». [2, с. 76]. Сходной точки зрения придерживается В. Б. Касевич, который пишет, что «фонологическая специфика слоговых языков состоит в том, что в слоговых языках нет полного аналога фо-

немы неслоговых языков. Вместо этого здесь представлены единицы двух фонологических уровней: слоги, с одной стороны, и их компоненты, инициали и финали – с другой. Инициалью именуется начальный согласный; реже в качестве инициали выступает консонантное сочетание, так же рассматриваемое как некая сложная единица. Финаль – это вся остальная часть слога, за вычетом инициали, взятое как целое » [4, с. 114]. Таким образом, становится очевидным, что одной из основных характеристик слога в слоговых языках является функциональная выделяемость в нем начального согласного (инициали), отчасти сопоставимого с традиционной фонемой, и остальной частью слога как целого (финали, в которой выделяются инициаль и медиаль). Логично предположить что, так как инициаль, как правило, представляется согласным, то слитность финали (представленной именно дифтонгом) прямо воздействует на его единство, делая его акустические и перцептивные характеристики более выраженными.

Однако специфика спонтанной речи (неподготовленность, ситуативность, линейность и др.) не может не влиять на особенности дифтонгов китайского языка, так как информативная нагруженность слов, содержащих дифтонги, разная, и при ее снижении артикуляция будет менее отчетливой, что неизбежно приведет к модификациям качественных характеристик. Поэтому, как пишет В. И. Кузнецов «изменение качества и количества гласных, реализованных в тексте, нарушает привычные представления о фонетической реализации системы языка и требует изучения и теоретической интерпретации» [6, с. 122]. К сожалению, в настоящее время особенности реализации дифтонгов как одних из важнейших функциональных элементов слога именно в спонтанной речи остаются малоисследованными. Их изучение с акустической и перцептивной точек зрения в данной связи приобретает особо важное значение.

Материалом для исследования послужила спонтанная речь 3 дикторов-мужчин (D1, D2, D3) в возрасте 20-26 лет, носителей путунхуа (в английской терминологии – Mandarin Chinese), являющимся одним из основных диалектов китайского языка «ханьюй», законодательно утвержденного в качестве государственного, а также считающимся нормативным вариантом, широко внедряемым внутри и за пределами страны [1, с. 22].

Общая длительность звучания записанной речи составила 55 минут (D1 – 30 мин., D2 – 15 мин., D3 – 10 мин.). Аудиозаписи всех трех дикторов были представлены экспертной комиссии для установления соответствия дикторского произношения нормативному путунхуа. В состав комиссии входили 3 доцента кафедры китаеведения АмГУ, два из которых носители китайского языка. Комиссия единогласно постановила, что речь всех задействованных в эксперименте дикторов может быть признана приближенной к произносительной норме путунхуа, так как «в чистом виде» данной произносительно нормой владеют лишь специалисты, пр. дикторы радио и телевидения.

Необходимо отметить, что в исследовательский корпус не входили дифтонги, образующие финали с носовыми /n/ и /ŋ/, в следствии их особого статуса в фонологическом инвентаре китайского языка. В частности Н. А. Спешнев финали типа –ian, –iang, –iong, –uang и т.п. относил к классу «условно нисходящим дифтонгов», так как сочетания дифтонгов и носовых сонантов делает возможным дальнейшее членение слога на централь и терминаль, что нарушает фонологическое единство дифтонга [7, с. 63]. По мнению исследователя Cheng Y. Suen, слог типа «согласный + дифтонг» является самостоятельным типом слоговой структуры китайского языка и может быть рассмотрен как ее отдельный элемент («Consonat + Dophtong») [8, с. 2].

На первом этапе исследования с помощью слухового анализа и подсчетов были получены статистические данные употребления дифтонгов в речи трех дикторов 1) исходя из полного типа произнесения (дифтонги согласно эталону), 2) согласно тому, что было действительно реализовано в исследуемом материале (с учетом модификаций дифтонгов в слогах). Полученные данные представлены в таблице 1.

Статистические характеристики дифтонгов и их модификаций (по 3 дикторам)

Дифтонг	Диктор 1 (D1)		Диктор 2 (D2)		Диктор 3 (D3)		Общее кол-во (по 3 дикторам)	Кол-во модификаций (по 3 дикторам)
	Общее кол-во	Кол-во модификаций	Общее кол-во	Кол-во модификаций	Общее кол-во	Кол-во модификаций		
Ai	91	16	56	15	35	12	182	43 (23%)
Ei	86	15	55	10	35	11	176	36 (20%)
Ao	72	24	34	12	25	6	131	42 (32%)
Ou	79	17	48	21	56	19	183	57 (31%)
Uo	197	65	66	25	80	30	343	120 (65%)
Ui	72	14	22	9	33	19	127	42 (33%)
ue/ üe	96	23	60	17	27	11	183	51 (27%)
							1325	391(29%)

В таблице представлены данные по дифтонгам, модификации которых составили более 20%. Как видно, именно нисходящие дифтонги подверглись большей модификации, что объясняется тем, что ядро таких дифтонгов представлено слогаобразующим гласным, основная функция которого реализация тональных характеристик слога, поэтому, возможно, гласные /i/, /u/, составляющие глайд, реализуются менее четко. Однако восходящий дифтонг [uo], оказавшийся самым частотным, имеет большее число модификаций, что может быть объяснено фонологической близостью указанных гласных, оба они заднего ряда, огубленный, разница состоит в том, что [o] гласный среднего подъема, [u] - гласного верхнего подъема. Такая близость составляющих дифтонга в артикуляционном плане и его обуславливает монофтонгизацию в спонтанной речи.

На втором этапе слоги с предполагаемыми модификациями дифтонгов были предъявлены дикторам для записи так называемого «подготовленного варианта», а именно слогов с предполагаемой модификацией дифтонга были записаны в «немодифицированном виде» для получения «образца» рассматриваемого слога в полном типе произнесения.

Сравнение спектрограмм слогов в подготовленной и спонтанной речи позволило выявить ряд типичных модификаций дифтонгов, которые следует объединить в две группы: 1) монофтонгизация (потеря глайда) при условии «большого расстояния» между ядром и глайдом — дифтонги [ai, ei, ao, ue]; 2) монофтонгизация (потеря ядра для [uo], потеря глайда для [ou, ai]) при условии «малого расстояния» между ядром и глайдом. Важно заметить, что монофтонгизация указанных дифтонгов имели место в ряде различных условий, как то в позиции в конце/середине синтагмы, при разных темпоральных характеристиках (средний/быстрый темп), с гласными и согласными в постпозиции, однако тенденции к монофтонгизации при каждом из указанных условий имеют довольно устойчивый характер.

Указанные модификации качества дифтонгов не могут не отражаться на восприятии носителей языка в условиях ограниченного контекста. В частности, по данным перцептивного анализа, модифицированный дифтонг /ou/→[ɔ] воспринимался 30 % аудиторов (5 из 44 носителей китайского языка) как /ɔ/.

Следующим примером может служить монофтонгизация дифтонга /ai/→[a] (слог pai, взят из середины синтагмы, на участке быстрого темпа речи). На рисунках 3 и 4,

можно проследить, что в спонтанной речи длительность глайда дифтонга значительно уменьшается, снижены частотные показатели основного тона по сравнению с подготовленной речью. Перцептивный анализ также показал, что слог был монофтонгизирован, так как 5 из 10 аудиторов-носителей китайского языка воспринимали его как [a].

Один из ярких примеров – модификация дифтонга /ou/ – представлен на рисунках 1 и 2. Реализация дифтонга /ou/ в полном типе (рис. 1) и спонтанной речи в неполном типе в середине синтагмы при быстром темпе (рис. 2) характеризуется разными количественными и качественными параметрами. Во-первых, длительность гласного, взятого из спонтанной речи, почти в два раза меньше. Во-вторых, повышение основного тона в полном типе составляет восемь полутонов, а в неполном – менее четырех. Наконец, формантная структура свидетельствует о реализации монофтонга в неполном типе - /ou/→[ɔ] (отсутствует характерное для глайда [u]) понижение ФП, связанное с увеличением огубленности по сравнению с ядром [ɔ] тогда как указанное понижение имеется в полном типе).

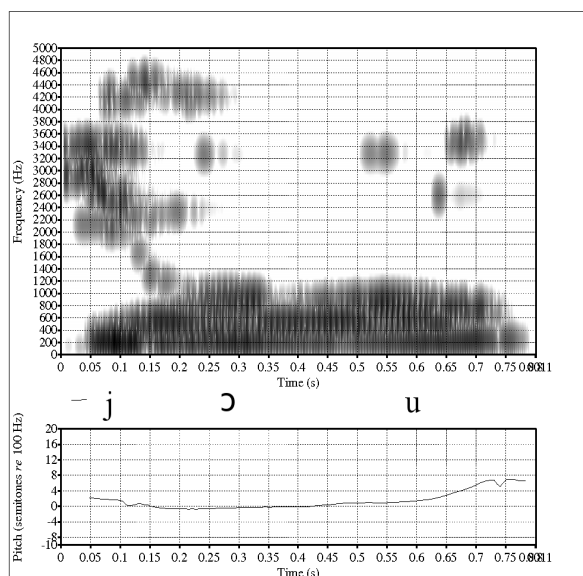


Рисунок 1. Реализация Yǒu [jɔu] в подготовленной речи.

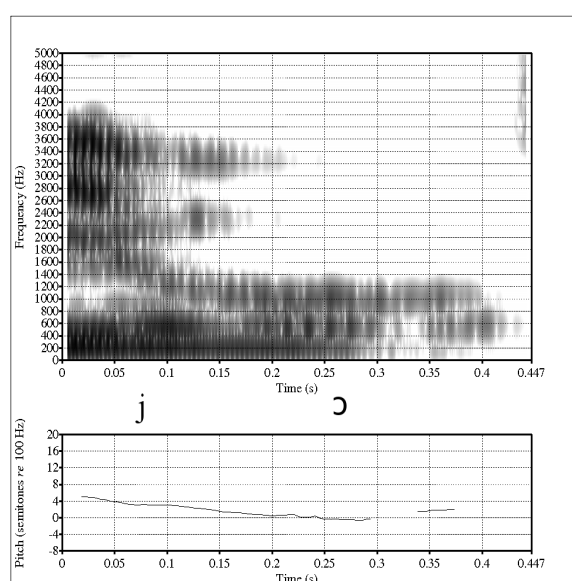


Рисунок 2. Реализация Yǒu в спонтанной речи в контексте ...děle dagai yǒ sǐwǔ nían...) как [jɔ]

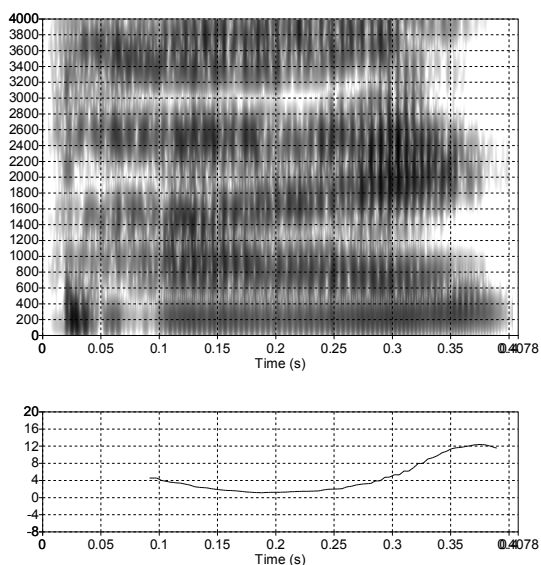


Рисунок 3. Реализация pái [hao] в подготовленной речи

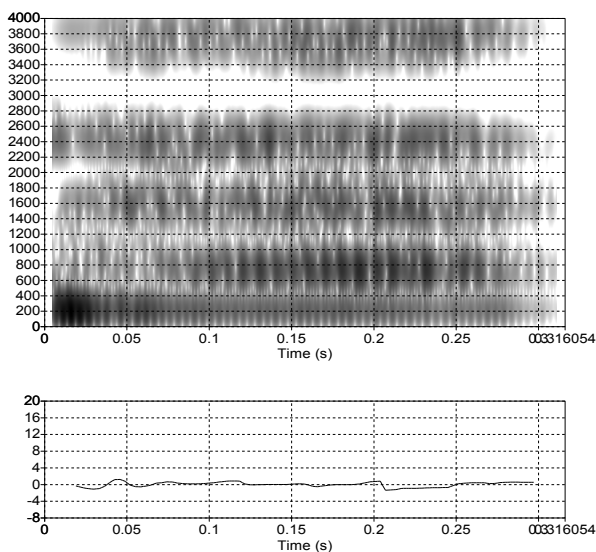


Рисунок 4. Реализация pái в спонтанной речи в контексте ...ānpái.) как [ha]

Таким образом, неустойчивый характер реализации и восприятия дифтонгов в условиях спонтанной речи, тенденции к монофтонгизации в различных позициях внутри синтагмы, при различном темпе речи, очевидно, ставят перед нами ряд новых исследовательских задач о влиянии темпа на монофтонгизацию, о влиянии позиционных характеристик слога на его внутреннюю структуру, которые представляется возможным решить в процессе дальнейшей исследовательской деятельности.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Алексахин А.Н. Алфавит китайского языка путунхуа. Буква – фонема – звук речи – слог – слово. – М.: Восточная книга, 2010. 184 с.
2. Гордина М.В. Линейные фонологические единицы слоговых и неслоговых языков // Теория языка. Методы его исследования и преподавания. Л.: Наука, 1981. С. 75-79.
3. Зиндер Л.Р. Общая фонетика и избранные статьи: учеб. пособие для студ. филол. фак. высш. учеб. заведений. СПб.: Филологический факультет СПбГУ; М.: Издательский центр «Академия», 2007. 576 с.
4. Касевич В.Б. Труды по языкознанию: В 2 т.: Т 1 / Под ред. Ю.А. Клейнер. СПб., 2006. 664 с.
5. Китайско-русский словарь (汉语词典). Пекин, 1992. 1250 с.
6. Кузнецов В.И. Взаимосвязь качественных и количественных характеристик сегментов связной речи // Экспериментально-фонетический анализ речи: Проблемы и методы: Межвуз. сб. Вып. 3. СПб.: Издательство СПбГУ, 1997. С. 122-133.
7. Спешнев Н.А. Введение в китайский язык. Фонетика и разговорный язык. СПб.: КАРО, 2003. 256 с.
8. Ching Y. Sean Computational analyses of Mandarin sounds with references to the English language [Internet resource] // <http://www.acleweb.org>.
9. Jue Yu, Aijun Li, Xia Wang. A contrastive investigation of diphthongs between Standard Mandarin and Shanghai Accented Mandarin // Report of phonetic research 2000. P. 1-6.
10. Wu Z.J. From Traditional Chinese Phonology to Modern Speech Processing: Realization of Tone and Intonation in Standard Chinese. Report of Phonetic research 2000. P. 1-11.

ВЗАИМОПРОНИКНОВЕНИЕ ЯЗЫКОВЫХ И КУЛЬТУРНЫХ ЭЛЕМЕНТОВ

В АСПЕКТЕ МЕЖКУЛЬТУРНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ

Г.Т.Махкамова
УзГУМЯ, Ташкент

Проблемы межкультурной коммуникации интересовали исследователей различных областей знаний с давних пор. Однако с усилением процессов глобализации и интеграции мирового сообщества в XXI веке стало весьма актуально для филологического образования современное понимание вопросов взаимопроникновения языковых и культурных элементов в результате межкультурного взаимодействия.

Известно, что в межкультурную коммуникацию вступают люди различных этнических, социальных, гендерных общностей, даже если они говорят на одном и том же языке (например, американцы и канадцы). Диалог между минорными и доминантной культурами внутри одной страны также относят к межкультурной коммуникации. В общем плане межкультурная коммуникация осуществляется между представителями различных лингвокультур, где сталкиваются различные национальные сознания и чужая действительность познается при помощи образов родной культуры. В ходе такого взаимодействия коммуниканты используют специальные языковые варианты и дискурсивные стратегии, отличные от тех, которыми они пользуются при общении внутри родной лингвокультуры.

Как следствие происходит взаимообогащение контактируемых культур и взаимопроникновение некоторых языковых средств и культурных элементов в ходе межкультурной коммуникации. Порой то, что мы воспринимаем как традиционно-национальное, является результатом многовекового взаимовлияния культур. Здесь речь идет о диффузии, которая оказывает активное влияние на динамику языка и культуры.

В культурологическом плане диффузия – это взаимное проникновение отдельных явлений культуры или целых ее комплексов из одной культуры в другую при их взаимодействии. По определению У. Хэвилленда, диффузия представляет собой заимствование некоторых культурных элементов из одной общности представителями другой общности [1, с. 451]. Таким образом, благодаря историческим, природным и другим процессам взаимодействий происходит проникновение и распространение культурных инноваций. Каналами культурной диффузии служат миграция, туризм и другие межкультурные контакты в политической, социальной, культурной, профессиональных сферах. Все эти формы культурной диффузии распространяются в следующих направлениях: 1) в вертикальном – между культурами с неравным статусом (например, одежда уже не является отличительным элементом социального класса) и 2) горизонтальном – между культурами нескольких этносов, социальных групп или отдельными индивидами (например, заимствуется лексикон, манера поведения в результате частых контактов) [2, с. 71].

Культурная диффузия имеет как положительные, так и негативные стороны. К положительным моментам можно отнести сближение народов, а к отрицательным – ассимиляция в виде потери самобытности, унификации культур. Распространение универсальных культурных паттернов по всему миру, открытость границ для культурного влияния и расширяющее межкультурное общение заставляют говорить о процессе глобализации современной культуры, т.е. интеграции отдельных этнических групп в единую мировую культуру. Процессы глобализации и культурной динамики нацелены на взаимодействие и диалог самобытных культур для взаимовыгодного сотрудничества и решения мировых проблем, а не формированию единой мировой культуры.

В лингвистической литературе под диффузией понимается медленное постепенное проникновение того или иного иноязычного элемента в систему воспринимающего языка, а интерференция является неотъемлемой составной частью данного процесса. Процесс диффузии имеет две стадии: интерференцию и интеграцию. На первой стадии наблюдается языковое или культурное отклонение от принятых норм данной лингвокультуры. Речь идет о межкультурной интерференции как результате конфликтного взаимодействия разных национальных сознаний в межкультурном общении, где происходит перенос культурных паттернов, принятых в родной культуре, в иноязычную среду, что, безусловно, препятствует целедостижению и взаимопониманию коммуникантов [3, с.87]. С методической точки зрения межкультурная интерференция определяется как произвольное допущение обучаемыми в иноязычном дискурсе различных неточностей с позиции норм изучаемого языка и культуры в результате отрицательного влияния наличного языкового, речевого и культурного опыта. Представим некоторые примеры межкультурной интерференции:

1. На лексическом уровне: а) узбеки «луноликой» называют красивую женщину, т.е. это слово несет положительную коннотацию, а в английском языке эквивалент этого слова «moon-faced» (лицо круглой формы) – несет отрицательную коннотацию. Поэтому у англоязычных людей и узбеков не могут быть одинаковые ассоциации о понятии красоты восточной женщины; б) английское слово «actual» (реальный, настоящий, фактический, подлинный) зачастую узбеками и русскими используется в значении «актуальный» – important, topical, relevant, sharp, acute, urgent, что приводит к смещению значения этого слова.

2. На дискурсивном уровне: а) для узбеков приемлемо задавать вопросы личного характера, что приводит к непониманию и даже к конфликту культур в общении с представителями англоязычного народа. Здесь уместно привести пример из личного опыта общения с американцем.

У меня в гостях находился мистер Мэтью из Америки. Он принес с собой много фотографий, на которых был запечатлен огромный коттедж, где он живет, и красивый сад. Но членов семьи на фотографиях не было, поэтому одна из моих гостей, которая не знала английского языка и соответственно не знала культуры, спросила: «А где ваша семья? Вы не женаты?» – вопрос вполне естественен для узбекской культуры, на что американский гость ответил на ломаном русском языке в грубой форме: «Это не ваше дело!». Отмечу, что все время он говорил на английском языке, а я и моя дочь для моих других гостей выступали в качестве переводчика.

б) в речи у узбеков наблюдается распространенность суждений, паузы, недомолвки и непрямолинейность. Примером может служить этикет приветствия, который многословен и содержит множество нюансировок. В речи узбеков имеют место импликации, например, слово «хоп» (ладно) не всегда означает, что человек согласен или что-то будет сделано – это формальный признак вежливости. Поэтому узбеки англичанам кажутся многословными, говорящие не по существу, навязчивыми, любопытными и т.п.

Языковое и культурное отклонение от принятых норм данной лингвокультуры на стадии интерференции в дальнейшем может стать нормой, но может и не стать ею. В случае принятия нормы языковые и культурные явления становятся составной частью заимствующего языка и культуры – эта стадия именуется интеграцией. Явление интеграции можно продемонстрировать на примере заимствований. В настоящее время такие слова, как *менеджмент*, *корпорация*, *маркетинг* уже не воспринимаются узбеками как иноязычные. Другой пример – современный свадебный наряд невесты (белое платье и фата заимствование из русской культуры) воспринимается узбеками как традиция.

Этап интеграции процесса диффузии можно соотнести с координативным билингвизмом, когда неносители языка говорят и действуют адекватно нормам носителей

языка в ходе межкультурного взаимодействия. Соответственно, этап интерференции связывается с субординативным билингвизмом – когда в межкультурном взаимодействии наблюдаются какие-либо нарушения или отклонения в речи и поведении носителей языка.

Рассмотрим диффузию с позиции языковых инноваций, чтобы наглядно увидеть положительные и отрицательные стороны этого феномена. К положительным моментам можно отнести тот факт, что лексический состав отдельно взятой лингвокультуры пополняется за счет заимствований из других лингвокультур (предметы быта, явления и т.п.) или же неологизмы-заимствования. Например, прочное вхождение компьютерной техники в нашу жизнь позволяет заимствовать английские термины в их оригинальном, первоначальном виде, например: *compatible* – компатибельный; *CD player* – CD – плеер и т.д.

Диффузия на стадии интерференции широко распространена в обществе. Так, Р.М.Фрумкина выразила замечательную мысль о полукультуре, как о недостатке «вообще-культуры» или «полуязычии» (характерная смесь англоязычных заимствований, просторечной лексики и т.д.) [4, с.166-167]. Например: - Как дела? - ОК!

Действительно, идет засорение языка и появление полукультуры, поэтому сейчас все чаще ученые прибегают к термину «экология языка» и «экология культуры». По меткому выражению Д.С. Лихачева – «сохранение культурной среды – задача не менее важная, чем сохранение окружающей природы» [5, с. 205]. Но может ли быть национальная культура «однородной» и возможно ли сохранить ее в современных условиях глобализации и интеграции? Попытаемся ответить на эти и другие вопросы, которые попутно могут возникнуть.

Узбекская культура – это самобытный и уникальный синтез тюркоязычных, ирано-язычных, арабских и других восточных культур, синтез религиозных воззрений «Авесты» и «Корана», синтез восточной философии и бывшего этапа «советизма». «На земле Центральной Азии оставили свои следы и эллины, и римляне, и арабы, и иранцы, и монголы, и китайцы, культура которых оказала различную степень воздействия на традиции коренного населения» [6, с. 80], поскольку Великий шелковый путь связывал Восток с Западом.

Этап «советизма», тесные контакты и открытость границ с Россией, а также тот факт, что в Узбекистане много русскоговорящих людей и школ с русским языком обучения, естественно, все это оказало и оказывает влияние на язык и культуру узбекского народа. С обретением независимости Республики Узбекистан возрождаются и уже возродились многие национальные традиции, обычаи, праздники, поскольку именно в них трансформируются духовный облик, характер, привычки и психический склад этноса и посредством них обеспечивается преемственность сменяющих друг друга поколений. В качестве государственного языка определен узбекский язык, а русский язык играет роль межнационального языка общения. Языковая среда Узбекистана пополняется и иностранными языками. На данном этапе модернизации системы образования языковая политика Узбекистана нацелена на обязательное непрерывное и преемственное изучение и обучение английскому языку в соответствии международных стандартов, что также приводит к размышлению.

В поликультурном мире английский язык функционирует как язык-посредник или как его называют «глобальный язык» межкультурного общения. По приблизительным данным, на английском языке могут говорить от 1,2 до 1,5 млрд. человек в мире (четверть человечества), при этом для самой многочисленной группы людей английский язык не является родным [7, с.141]. По прогнозам М.А. Хэсмэн, к 2010 году количество говорящих на английском как втором иностранном языке намного превысит количество говорящих на родном языке и что английский язык приобретет новый формат, где будут отражены паттерны контактов с другими языками и потребности людей в общении [8, с.3-4]. В начале 2013 года мы с уверенностью можем сказать, что ее прогнозы

подтвердились. Английский язык быстро распространяется, он выступает в качестве лингва франка – языка-посредника (неродной для всех участников коммуникации), ориентированный «на консенсус, взаимную поддержку и общую стратегию терпимого отношения к языковым и коммуникативным ошибкам» [7, с.143].. Несмотря на широкое использование других языков в качестве лингва франка, английский язык все же лидирует в объеме его распространения.

М.А. Хэсмэн указывает на три фактора, способствующих распространению глобального английского языка: 1) широкое использование английского языка в сферах науки, технологии и бизнеса; 2) способность пополнять словарь из других языков (80 % заимствований); 3) приемлемость различных вариантов английского языка (например, британского, американского, канадского, австралийского, индийского и др.) [8, с.3]. По всей видимости, отмеченные факторы и влияют на сферы и объем распространения английского языка в качестве лингва франка, однако они не могут быть константными. Так, ученые выдвигают прогнозы, что английский в качестве всемирного языка может уступить свое место китайскому языку. Другая проблема в отношении языка-посредника – лингвокультурологическая. Смогут ли партнеры избежать коммуникативного сбоя, говоря на английском языке, но владея своими этноспецифичными коммуникативными стратегиями и нормами общения. Эта проблема достаточно обоснованна в работе Л.В.Куликовой с позиции возможной симметрии и асимметрии коммуникативного стиля, конверсационных имплицатур [7, с.143].

Безусловно, можно выучить иностранный язык, знать этноспецифичные особенности невербальных средств и коммуникативного стиля, владеть коммуникативными стратегиями для преодоления пробелов в языковой компетенции и др. Но, в ходе межкультурного взаимодействия, подражая носителям языка, мы можем потерять свою индивидуальность и собственную культурную аутентичность. Как показывает практика, порой это выглядит комично. Так, С.Дж.Савиньон приводит пример горького опыта одного японца в попытках имитации американцев Калифорнии в ходе общения с ними [9, с. 5]. Описанный пример С.Дж.Савиньон является свидетельством того, что приобретенный языковой и культурный опыт при изучении иностранного языка и при контакте с его носителями не даст тебе возможность выглядеть и действовать как они и быть признанным ими.

В связи с распространением всемирного английского языка одним из злободневных вопросов современности стал процесс «вестернизации», оказывающий на язык и культуру как положительное, так и отрицательное влияние. В данном случае обратимся к книге С.Г.Тер-Минасовой «Война и мир языков и культур» [10], где справедливо отмечено, что вместе с языком проникает чужая культура и идеология, которая зачастую входит в противоречие с местной национальной культурой. Описывая плюсы и минусы распространения всемирного английского языка, исследователь поднимает вопросы, которые интересуют не только лингвистов и лингводидактов, но и других специалистов, а также государственных деятелей.

Между тем, как решить данную дилемму? Не изучать язык и культуру невозможно в условиях развития рынка, учить язык без культуры нельзя, поскольку они неразделимы. С.Г. Тер-Минасова приводит поучительный пример: В Китае учитель английского языка сказал англичанину из Британского Совета: «Учите нас вашему языку, но не вашей культуре. Мы хотим сохранить свою». Тут же следует комментарий, что подобное заявление трогательно патриотичное, но несколько наивное и не соответствует реальности [10, с. 341].

Из приведенных доводов не должно сложиться мнение, что не следует изучать иностранные языки, чтобы сохранить свою самобытность. Этническое общество как отдельная культура не стоит на месте, оно развивается, контакты с другими странами расширяются, поэтому требуется знание хотя бы одного иностранного языка. В целях эффективного обучения иностранным языкам необходимо найти оптимальные пути для

сохранения родной культуры при приобщении к другой. Культура каждого народа относительна и ее можно наблюдать/рассматривать/оценить лишь в этической перспективе. В обучении иностранным языкам и при межкультурной коммуникации следует исходить из главной идеи культурного релятивизма – признания равноправия культурных ценностей и учитывать принцип *культурной аппроксимированности*. Данный принцип нацелен на лингвокультурологическую осведомленность обучаемых/общающихся, культурный релятивизм во всех его проявлениях и необходимость владения навыками приспособления к различным коммуникативным ситуациям. Для целей осуществления межкультурной коммуникации необходимо сформировать личность, способную выступать в качестве медиатора культур, оставаясь при этом субъектом своей национальной культуры. Здесь уместно процитировать слова К. Крамша: «I want you to recognize me as the same as you, but at the same time I want you to recognize how different I am from you» («Я хочу, чтобы вы признавали меня таким, как и вы сами, но в то же время, я хочу, чтобы вы признали и то, что я отличаюсь от вас») [11, с. 82]. Принимая во внимание слова К. Крамша, отметим, что межкультурное взаимодействие преследует другие цели, оно осуществляется по другим законам и нормам.

Таким образом, явление «языковой и культурной диффузии» затрагивает широкий круг вопросов культурологического, лингвистического и лингводидактического характера. Многоаспектность и сложность этой проблемы определяет ее актуальность и перспективность исследования.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Haviland W.A. Cultural Anthropology. 9-th ed. USA, Orlando: Harcourt Brace College Publishers, 1999.
2. Грушевицкая Т.Г., Попков В.Д., Садохин А.Л. Основы межкультурной коммуникации. М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2003.
3. Махкамова Г.Т. Концепция формирования межкультурной компетенции студентов факультетов английского языка. Ташкент: Фан, 2010.
4. Фрумкина Р.М. Психолингвистика: Учебное пособие. 3-е изд. М.: Академия, 2007.
5. Лихачев Д.С. Письма о добром и прекрасном / Под ред. Г.А. Дубровского. 2-е изд. М.: Детская литература, 1988.
6. Умаров Э., Абдуллаев М., Хакимов Э. Культурология. Ташкент: Янги аср авлоди, 2006.
7. Куликова Л.В. Коммуникативный стиль в межкультурном общении. М.: Флинта-Наука, 2009.
8. Hasman M.A. The Role of English in the 21 Century// English Teaching Forum. January 2000. V.38.No1. P. 2-5.
9. Savignon S.J. Communicative Curriculum Design for the 21st Century// English Teaching Forum. 2002. No 1. P. 2-7.
10. Тер-Минасова С.Г. Война и мир языков и культур. М.: Слово/Slovo, 2008.
11. Kramsch C. Language and Culture. Hong Kong: OUP, 2001.

МОДЕРНИЗАЦИЯ СОДЕРЖАНИЯ ИНОЯЗЫЧНОГО ОБРАЗОВАНИЯ НА НЕЯЗЫКОВЫХ ФАКУЛЬТЕТАХ ПЕДВУЗА НА ОСНОВЕ СОЦИАЛЬНО РАЗВИВАЮЩЕГО ПОДХОДА

*Е.Л.Межакова
БГПУ, Благовещенск*

Реформирование системы высшего профессионального и среднего образования в России вызвало необходимость кардинального изменения научно-методического обеспечения образовательного процесса. Переработке подверглись учебные планы, программы, цели обучения, учебные материалы и система контроля по всем дисциплинам вузовского курса, не исключая и дисциплину иностранный язык (ИЯ) для неязыковых специальностей.

Введение системы бакалавриата сократило нормативный срок освоения основных образовательных программ, что, в свою очередь, потребовало изменения целевых установок обучения ИЯ. Заявленная в ФГОС ВПО по направлению подготовки “педагогическое образование” компетенция бакалавра “владеет одним из иностранных языков на уровне не ниже разговорного” (ОК-10) требует модернизации всего процесса обучения дисциплине в условиях значительного сокращения часов (со 180 аудиторных часов до 90).

Декларируемая многие годы цель обучения ИЯ в неязыковом вузе как способность специалиста использовать изучаемый язык как средство профессионального общения [3, с.63] в таких условиях недостижима и неактуальна в силу многих объективных и субъективных факторов. Очевидна необходимость дальнейшей детализации ОК-10 ФГОС ВПО нового поколения для существующего дидактического контекста.

Поиск концептуальных основ для модернизации языкового образования на неспециальных факультетах позволил нам определить ведущий подход, обозначаемый в современной методической науке как социально-развивающий [1, с. 8; 2, с. 4]. В основе данной концепции лежат следующие теоретические положения: о взаимосвязи и взаимообусловленности процессов обучения, воспитания и развития; о языке как факторе социализации личности; о социальной компетенции как ядре социального развития; об учебном процессе по ИЯ как процессе накопления учащимися опыта сотрудничества, широкого социально коммуникативного взаимодействия, что предполагает использование современных гуманистических технологий и выход в реальную языковую среду; и ряд других.

Целью обучения ИЯ с позиций социально-развивающего подхода является формирование иноязычной коммуникативной компетенции (ИКК), социальная составляющая которой делает возможным социально-адекватное взаимодействие учащихся с различными собеседниками, в том числе носителями изучаемого языка. Руководствуясь данным положением считаем вполне обоснованным в условиях бакалавриата, на первом курсе обучения, при наличии 90 часов аудиторных занятий, слабой внутренней мотивации у обучающихся, обозначить конечной целью обучения ИЯ на неязыковых факультетах способность использования изучаемого языка как средства не профессионального, а межкультурного общения и познавательной деятельности.

Исходя из того, что временные сроки изучения дисциплины ИЯ на неязыковом факультете очень ограничены достижение цели предполагает тщательный отбор содержания учебных материалов, системы упражнений и материалов для контроля. Существующие учебники по иностранным языкам для неязыкового вуза, ориентированные на

профессиональное общение и более длительный срок обучения не отвечают современным требованиям. Кроме того, в отличие от учебников для средней школы, не способны обеспечить информационные, мотивационные и прагматические потребности студентов.

Авторы социально развивающего подхода к изучению ИЯ предлагают наполнить учебные материалы всевозможными социальными, культурными, страноведческими контекстами, определяющими отбор тем, сюжетов, учебно-речевых ситуаций, учебно-ситуативных ролей, в рамках которых происходит социально-коммуникативное взаимодействие учащихся. В связи с этим дальнейшая детализация целей для конкретного дидактического контекста изучения ИЯ видится в ориентации содержания обучения ИЯ на неязыковых факультетах преимущественно на социокультурную сферу.

Концепция социально-развивающего подхода предлагает использовать технологии адаптирующего, интегрирующего и персонифицирующего обучения ИЯ и обозначает конкретные требования к ним: коммуникативность, проблемность, соответствие характеру решаемых на данном возрастном этапе задач социального развития, направленность на постижение социальных закономерностей, расширение социального опыта, способность создавать обстановку сотрудничества, положительного эмоционального фона. Полагаем, что использование данных технологий соответствует логике социального развития студентов-первокурсников и позволяет формировать умения работать в группе, творчески решать социально-коммуникативные проблемы, добиваться творческой самореализации. Кроме того, создаются условия для вариативности и дифференциации обучения и, самое главное, усиливается мотивация изучения ИЯ.

Таким образом, модернизация языкового образования на неспециальных факультетах педвуза в условиях бакалавриата при ограниченном объеме учебных часов представляется целесообразной на основе социально-развивающего подхода к обучению ИЯ с учетом конкретного дидактического контекста.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Ариян М.А. Принципы социально-развивающего обучения иностранным языкам в средней школе // Иностр. языки в школе. 2010. № 1. С.7-13.
2. Ариян М.А. Социально-развивающий подход к обучению иностранным языкам в средней школе// Иностр. языки в школе. 2012. № 7. С.2- 8.
3. Вербицкий А.А., Ильязова М.Д., Курпешева А.И. Субкомпетентности как инварианты иноязычной коммуникативной компетентности выпускника технического вуза // Alma Mater. 2012 № 9. С. 61-65.

ОБУЧЕНИЕ КУЛЬТУРЕ РЕЧЕВОГО ОБЩЕНИЯ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

Л.Ф. Мещерова
БГПУ, Благовещенск

Потребности современного общества, его духовной и материальной сфер делают проблему общения чрезвычайно актуальной. Без соответствующего развития форм общения практически невозможны такие области человеческой деятельности, как воспитание, образование, здравоохранение, наука, искусство, политика и др. Общение – это сложный и многогранный процесс, который может выступать в одно и то же время как процесс взаимодействия индивидов, как информационный процесс, как отношение лю-

дей друг к другу, как процесс их взаимовлияния друг на друга, а также сопереживания и взаимного понимания друг друга.

Речевое общение является единственным смыслом и целью участия обучаемых в совместной учебной деятельности, при этом происходит образование их коммуникативной общности. Построить учебно-воспитательный процесс так, чтобы отношение к любому объекту (предмету) преломлялось через отношение к другому человеку (студенту, преподавателю), а отношение другого через третьего, а не через объект, это и значит обеспечить слияние «общения – научения». Тогда в центре педагогического процесса оказывается не отношение к объекту, а отношение людей друг к другу по поводу объекта. Общение в этом случае выполняют воспитывающую и обучающую функции [2].

Различают два вида средств общения: вербальные и невербальные. К вербальным средствам общения относятся виды речевой деятельности, из которых, прежде всего, целесообразно выделить продуктивные виды деятельности (говорение и письмо) и рецептивные виды деятельности (аудирование и чтение). Кроме указанных основных видов речевой деятельности существуют и некоторые вспомогательные: чтение вслух, запись речи, перевод.

К невербальным средствам общения относятся паралингвистические средства (интонация, паузация, дикция, темп, громкость, ритмика, тональность, мелодика, дыхание), экстралингвистические средства (стук в дверь, смех, плач, различные шумы), кинетические средства (жесты, мимика, контакт глаз).

Культура является главным фактором общения между людьми, представляя совокупность тех или иных кодов, сформированных культурным багажом данного уровня, облегчающих или затрудняющих общение, но всегда определяющих его степень.

Под культурой речевого общения понимается высоко развитое умение осуществлять коммуникацию соответственно нормам, исторически сложившимся в данном языковом коллективе, с учётом психологических механизмов воздействия на адресата, а также используя лингвистические средства и способы реализации такого общения, с целью достижения наибольшего запланированного прагматического результата.

Культура речевого общения – это многоплановое явление, которое можно представить в виде неких «уровней». К первому относятся высоко развитые познавательные процессы, в первую очередь, мышление. Ко второму – совокупность языковых и внеязыковых знаний. Третий уровень – это культура речи, представляющая собой сумму навыков и умений, обеспечивающих такие характеристики высказывания, как логичность, экспрессивность, стилистическая адекватность и т.д. Четвёртый уровень включает умения планировать дискурс и управлять им с целью осуществления речевого воздействия на адресата. Итак, культура речевого общения изучающих иностранный язык, с одной стороны, и носителей данного языка, с другой, не являются равнозначными понятиями. Первое представляет собой модель второго, хотя и включает все указанные выше компоненты [1].

Путь к достижению культуры общения лежит через развитие умения производить оптимальный для каждой конкретной ситуации выбор языковых средств. Подход к обучению иностранному языку как к обучению культуре общения на нём требует наличия в фонетическом, лексическом, грамматическом минимумах, а также в минимуме формул речевого этикета вариативных средств, что предполагает отказ от принципа исключения синонимов, использующегося при отборе активного минимума в средней школе. Разговорная речь изучающих иностранный язык отличается от разговорной речи носителей языка тем, что область её применения является более ограниченной. Вместе с тем, в рамках ситуаций, значимых для коммуникативной деятельности лиц, говорящих на иностранном языке, их разговорная речь должна по всем параметрам приближаться к разговорной речи носителей языка.

При обучении культуре общения следует особое внимание уделять нормам речевого поведения в России и в странах изучаемого языка. Например, общие для России и Ве-

ликобритании нормы речевого общения – это вежливость, сдержанность, немногословность, осуждение клеветы, лжи, лести. Нормы речевого поведения, характерные только для России: стремление к беседе с достойным человеком, стремление к доброму слову, хвале. Нормы речевого поведения, характерные только для Великобритании: сохранение чувства юмора в любых ситуациях, предпочтение лёгкой беседы. В Великобритании в системе обучения культуре речевого общения обязательным является многоуровневый поход к срокам обучения и набору речеведческих дисциплин. Обучение речевому общению удовлетворяет потребности и запросы культурной, политической и социально-профессиональной деятельности.

Отличительной особенностью обучения речевому общению в Великобритании является практическая направленность обучения. Задачами обучения являются не только развитие и совершенствование речевого поведения, но и развитие личности в самом широком смысле, развитие активности, инициативности, способности эффективно представлять личные интересы при помощи речи.

Основная задача преподавания иностранных языков в России – это обучение языку как реальному и полноценному средству общения, что предполагает фундаментальную и разностороннюю подготовку по языку. Идея развития культуры иноязычного общения пока ещё не получила широкого признания, подтверждением чего служит тот факт, что эта важнейшая цель обучения иностранному языку не нашла ещё должного отражения ни в теории, ни в практике преподавания.

Знание норм поведения, ценностей, правил общения необходимо для выбора верного речевого регистра. Например, считается, что культурная компетенция поможет студентам определить, в какой ситуации они могут использовать “How are you doing, sir?”, а в какой “What’s up, dude?”, здороваясь с собеседником. Это означает, что функция культуры сводится лишь к верному выбору регистра высказывания в зависимости от роли собеседника, его статуса, места и цели общения. Однако этим вовсе не ограничивается роль культуры в процессе иноязычного общения. Культуроведческая осведомлённость необходима для верной интерпретации того, что происходит в конкретной ситуации в инокультурной среде. Незнание социокультурного контекста и отсутствие стратегий по восполнению информационных пробелов могут оказаться решающими факторами при коммуникации с носителями языка и культуры. Конечным этапом социокультурной компетенции является способность студентов оперировать необходимыми знаниями и адаптировать своё поведение к поведению, адекватному или близкому к носителям языка. На современном этапе преподавания языков международного общения в России знания культуры страны и народа изучаемого языка становятся не просто важными и значимыми, они играют определяющую роль при использовании языка и тем самым влияют на иноязычную коммуникативную компетенцию обучающихся.

Обучение культуре иноязычного общения возможно в условиях использования коммуникативного подхода, который предполагает выполнение заданий на основе игрового, имитационного и свободного общения. На занятиях создаются условия для речемыслительного творчества студентов. Иностранный язык становится средством социокультурного образования, формирования у обучаемых образа «себя» как носителей национальной культуры. «Социализация» студентов означает формирование социальной роли личности в условиях приобретения опыта социального взаимодействия и усвоения социальных ценностей, что предусматривает создание методически целесообразных условий естественного учебного общения. Поэтому уже сейчас многие преподаватели за рубежом используют компьютерные телекоммуникации непосредственно на занятиях в условиях реального учебного процесса, постепенно подготавливая обучающихся к жизни в информационном обществе [3].

Одним из методов обучения культуре общения является также паттернирование, под которым понимается воспроизведение стереотипов поведения как подражание культурному образцу, т.е. научиться говорить, вести себя так, как это делает носитель

языка в подобной ситуации. Для этого на занятиях используются информационно-коммуникативные технологии. Студенты самостоятельно готовят мультимедийные презентации в Power Point, включающие тексты, фотоснимки, рисунки, видео. При этом они используют аутентичные тексты по изучаемым темам из различных электронных ресурсов сети Интернет (электронные словари, библиотеки и др.) на занятиях по практике устной и письменной речи. Например, по теме «Искусство» студенты подготовили презентации о жизни и творчестве английских художников, разработали задания по подготовленному материалу: дайте название картины, изображённой на слайде, и опишите её, используя ключевые слова; назовите имя художника по данному описанию (на слайдах представлены интересные факты из биографии художников). «When a boy this painter was very good at drawing. According to a story about him he made such a good portrait from memory of a thief whom he had seen robbing a garden that the thief was caught». (T. Gainsborough). Студенты также осуществляют письменную коммуникацию в Интернете при подготовке домашнего задания (составление диалогов, проведение ролевых игр, дискуссий, драматизаций и др.): синхронную (Chat), и асинхронную (E-mail).

Итак, современное преподавание иностранного языка невозможно без обучения студентов культуре общения, что предполагает включение лингвострановедческого аспекта в учебный процесс, ведение дискурсов при формировании межкультурной коммуникации, паттернирование, использование коммуникативного и социокультурного подходов, информационно-коммуникативных технологий.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Кабакчи В.В. Практика англоязычной межкультурной коммуникации. СПб. : Союз, 2007. 475 с.
2. Коптюг Н.М. Межкультурное общение: виртуальный опыт // Иностранные языки в школе. 2005. №7. С.66-70.
3. Кудрявцева Л.В., Сысоев П.В., Евстигнеев М.Н. Методика обучения иностранному языку с использованием новых информационно-коммуникативных интернет-технологий // Иностранные языки в школе. 2010. №1. С. 94-98.

ОПЫТ ФОРМИРОВАНИЯ ПРЕДМЕТНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ С УКАЗАНИЕМ НЕКОТОРЫХ СПОРНЫХ ВОПРОСОВ ЭФФЕКТИВНОСТИ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА

*М.В.Москалева
МБОУ Садовская СОШ
Тамбовский район*

Компетентностный подход в условиях непрекращающейся модернизации российской школы кажется явлением очень востребованным. Однако в условиях российской действительности возможность достижения целей (передать учащимся не только знания и навыки – и не всякие знания и навыки, а лишь те, которые нужны для развития необходимых компетенций; при этом компетенции – это не просто знания и умения, это владение такими формами поведения и индивидуальными характеристиками, которые необходимы для успешной деятельности на том или ином поприще) и результатов компетентностного подхода (по завершении обучения он должен мочь и хотеть делать то, ради чего все обучение и затевалось) кажется сомнительной. Большая часть современ-

ных школьников сегодня, вплоть до 11 класса, далеко не всегда может определить, какие компетенции им нужны. Заимствование данного подхода у Запада не всегда учитывает реалии как российского менталитета, так и особенности российской жизни.

Опираясь на мнения старшего поколения учителей сельских школ и общие наблюдения, можно уверенно сказать, что выпускник советской школы 20 века был гораздо более образован, нежели выпускник российской школы 21 века. Поэтому есть смысл задаться вопросом, насколько эффективны пришедшие к нам и с таким энтузиазмом воспринимаемые учителями (в том числе и автором) западные образовательные методики, включая компетентностный подход. За кажущейся увлекательностью и жизненностью данных методов, не скрывается ли упрощенность образовательного процесса? Автор статьи работает в МБОУ Садовская СОШ Тамбовского района Амурской области. Традиционно эта школа имела очень сильную подготовку в английском языке. Выпускники школы владеют твердыми навыками говорения и аудирования. Кроме того, только с 1994 года по 2001 год, например, 8 выпускников поступило на факультет иностранных языков БГПУ.

№	Год выпуска из школы	Количество учеников	Вуз
1	1994	1	БГПИ
2	1995	1	БГПИ
3	1996	2	БГПУ
4	1999	2	БГПУ
5	2000	1	БГПУ
6	2001	1	БГПУ

На данный момент 4 студентов обучается на языковых факультетах БГПУ и АмГУ. Это необычно высокие показатели для маленькой сельской школ (120-150 учащихся). Таким образом, даже вне компетентностного подхода, учащиеся данной школы хорошо конкурировали (в том числе и благодаря знанию английского языка не как основной специальности, а как сопутствующего знания) и занимали достойное место в обществе, а иногда и в международном обществе, т.е. мы можем сказать, что достигались цели компетентностного подхода. Значит, при всей важности современных используемых подходов и методов, не менее важной является правильный подбор методов обучения, включая традиционные методы, а также личность учителя, их использующих. У грамотного и думающего учителя результаты были и будут всегда.

Размышления над противоречивостью и возможностью достижения результатов при использовании компетентностного подхода в обучении английскому языку не препятствует одновременной работе над использованием различных форм данного подхода автором, который в данной школе работает только с 2012 года.

В данной статье используется классификация компетенций в изучении языка по Р.П.Мильруду. **Предметная компетенция** в обучении ИЯ объединяет языковые знания, проблемные задачи (представляют собой компонент формирования «творческого мышления») и целенаправленная деятельность (способность применять знания в реальной продуктивной деятельности). Предметная компетенция в обучении ИЯ целом соответствует коммуникативной компетенции, включающей лингвистический (знание грамматики и лексики), дискурсивный (коммуникативное употребление языка) и деятельностный компоненты [1, с. 33]. Понимая взаимосвязь с ключевыми образовательными и межпредметными компетенциями, автор остановится более подробно на формах работы над формированием именно предметной компетенции на уроках английского языка.

Итак, компонентами предметной компетенции являются **знания, проблемные задачи и деятельность**. Проблемные задачи решаются учеником в результате само-

стоятельной деятельности: обсуждений, рассуждений и практического применения знаний. Здесь большую роль могут играть ролевые игры на уроках английского языка. Этот вид работы помогает решать еще одну актуальную для обучения английскому языку в сельской школе проблему: повышение мотивации к изучению ИЯ. Многие школьники в сельской школе (до 20 % в классе) отказываются изучать английский язык, т.к. уверены, что он им не будет нужен. Ролевая игра усиливает личностную сопричастность ко всему происходящему. Ее можно расценивать как самую точную модель общения, так как она подражает действительности в самых существенных чертах и в ней, как в жизни, переплетается речевое и неречевое поведение партнеров. Так, например, работая по теме «Western Democracies: Are They Democratic?» УМК «English 10-11» В.П.Кузовлева и др. на уроках предлагается использовать разнообразные ролевые игры. Например «Flag burning» [1, с. 120]. Детям предлагается фабула. “In America during the summer 1990, there were some people who were very angry about the American army’s invasion of Panama, and to show their anger they held demonstrations at which they made speeches and shouted slogans to tell other people how they felt about their government’s actions in Panama. Some were so angry that they burned the American flag to show their anger. Our story today begins with these people’s action. Let’s briefly talk to one of them about it”. Ученикам предлагается сценарий игры, которую они должны разыграть, включая заседания Сената и суда. Можно предложить дебаты «Political Parties and Election Lecture». Это запись одной из официальных лекций по американским политическим партиям и выборам. Учитель выбирается одним из кандидатов, который участвует в выборах, остальные роли раздаются детям. Таким образом, можно будет проследить весь избирательный процесс, понять, как он работает и узнать его слабые стороны. Возможно, организовать игру «Time capsule» [1, с.247], во время которой они предлагают 6 наиболее важных предметов, которые они бы туда положили. Здесь важно познакомить ребят с понятием «ценность», т.к. предметы, положенные в капсулу будут отражать наши ценности. Фабула такова: “ You pretend that you received a letter from Canada from a friend who is describing how the students at Yale School buried a time capsule. You have an envelope with a “letter” inside and begin the class as a listening comprehension exercise. After listening to the letter students try to come up with the definition of what the time capsule is from the events described in the letter. A time capsule is a collection of things designed to represent life at a particular time in history that is buried somewhere to be opened at some time in the future”. Вот таким может быть содержание письма: “ Dear (whomever), it was so nice to receive your letter. I am happy that you are enjoying teaching in Russia, and that you like your students. I also enjoy teaching, and I would like to tell you something that happened yesterday at your school. Yesterday our history class decided to bury a time capsule to let future generations have an idea of what life is like for us here at River Valley. We bought a large metal box, one that would be strong for many years and filled it with 6 things that we thought could tell the future generations what life was like here at River Valley. This is the list: a pitcher from Naples (social life), a Mac Computer (writing papers – also emphasis on science and tech in our age), some coffee (for those all-nighters), a football (intramurals), a new story on crime in New Haven (Yale’s environment), a Gotye CD (dancing at parties and popular type of music). It was a very fun and interesting day. I hope you are doing well”. После это ученики в малых группах продумывают, какие 6 предметов они бы включили в послание потомкам. Они должны представить следующие сферы своей жизни: social life, academics, their living conditions, life in their city, food, music, life in Russia today, etc. Группы после обсуждения выписывают свои 6 предметов и класс голосованием должен выбрать 10 предметов без всяких предварительных пояснений со стороны групп. Оставшиеся 10 предметов получают обоснования от представителей той группы, кем они были предложены. После этого проводится последний тур голосования и выбираются 6 предметов для капсулы-послания потомкам.

Еще одним компонентом предметной компетенции является *деятельность*. Достижение цели в деятельности обеспечивается глубоким познанием, которое формиру-

ется в условиях реального жизненного контекста, где ученик должен уметь планировать, достигать запланированного и развиваться. В школе для достижения данной задачи используются проекты. Подбирая проектную деятельность, учитель должен хорошо знать особенности класса, их мотивы, интересы, индивидуальное отношение, своеобразие их характера. Проекты, выполняемые с большим энтузиазмом одним классом, могут стать совершенно непригодными на следующий год обучения для следующего класса. Для учеников нашей школы предлагается следующий международный проект, благодаря тесному сотрудничеству нашей школы с Муравьевским парком устойчивого природопользования. Это веб-конференции. Здесь английский язык выступает уже не как цель, а как средство для знакомства с вопросами экологии и культуры. Муравьевский парк работает с Международной Сетью экологических образовательных центров водно-болотных угодий. Эта Сеть включает представителей водно-болотных угодий 6 отделений: Africa, Asia, Europe, Neo Tropics, North America. Участники сети активно общаются между собой в рамках реализации образовательной концепции CEPA (Communication, Education, Public Awareness). Учащиеся Садовской школы ведут активную экологическую исследовательскую и опытническую работу. Именно поэтому общение через эту Сеть способствует их дальнейшему развитию. Обмениваясь информацией, они узнают, какие исследования проводят ребята их возраста в разных странах. Одновременно становится более объективной их самооценка как в английском языке, так и в экологии, истории и т.п. Одновременно значительно улучшается и их общекультурная компетенция. Если раньше им было достаточно минимума языковых, исторических, и экологических знаний, то с началом участия в международных веб-конференциях значительно изменяется мотивация и повышаются требования к разного вида компетенциям. При подготовке к веб-конференции участники должны:

1. Познакомиться с кругом рассматриваемых вопросов и способами их решений на русском языке.
2. Подобрать лексику для их обсуждения на английском языке.
3. Изучить географические, исторические и культурные особенности в данной стране предпочтительно на английском языке.

Учителя английского языка и биологии должны:

1. Разработать программу веб-конференции на английском языке и убедиться, что руководители веб-конференции противоположной стороне внимательно ознакомились с ней (иначе стороны могут разговаривать на разные темы, время встречи затянется и т.п.).
2. Подготовить биологическую, географическую и историческую справку о рассматриваемом месте в России (природный парк, водно-болотный комплекс, орнитофауна и т.п.) на английском языке и выслать ее заранее зарубежной стороне. Таким образом, будут сняты трудности и недопонимания во время самой конференции.
3. Запросить у противоположной стороны биологическую справку или словарь активных терминов, используемых во время конференций. Если говорят о бентостных организмах (Benthic organisms), например, то вам должны сообщить, о каких видах будет идти речь, о каких исследованиях будут рассказывать, какие параметры в их исследованиях измерялись и оценивались (фосфаты, нитраты, соленость, кислотность и т.п.), в каких единицах.

Веб-конференция длится очень недолго. Именно поэтому необходима тщательная подготовка. Дети должны как можно обширнее познакомиться с рассматриваемыми вопросами, тогда будут достигнуты как учебная, так и образовательная и воспитательная задачи встречи. Участие в данных проектах одновременно является и самой надежной аттестацией школьника: готов ли он использовать английский язык в условиях реального языкового общения.

Мы надеемся, что работа над компонентами по формированию предметной деятельности (проблемные задачи и деятельность) будет способствовать развитию не только предметной компетенции, но и ключевых образовательных компетенций, что в дальнейшем будет способствовать как успешной социализации наших школьников, так и умению отстаивать интересы демократии.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Basic Training Texts 1 & 2. A Two-Year English Language & American Studies Course. Yale-China Association, Fall, 1995.
2. Ливингстоун К. Ролевые игры в обучении иностранным языкам. М.: Высшая школа, 1988.
3. Мильруд Р.П. Компетентность в изучении языка// Иностр.языки в школе. 2004. № 4. С. 30-36.
4. Штарина А.Г. Компетентостный подход в преподавании английского языка. Волгоград: Издательство «Учитель», 2008.

ФОНЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПРЕПОДАВАНИЯ СОВРЕМЕННОГО РУССКОГО ЯЗЫКА ИНОСТРАННЫМ СТУДЕНТАМ

*Е.М. Никитина
БГПУ, Благовещенск*

Учёные-лингвисты, специалисты-словесники, методисты-практики, все, кто занимаются проблемами преподавания русского языка в любой аудитории однозначно воспринимают значение правильного произношения в русском языке, зная, «что звуковая материя является первоэлементом речи, а слухо- произносительные навыки лежат в основе всех видов речевой деятельности» [1, с. 48].

Не подлежит сомнению и тот факт, что фонетика, как наука, которая изучает звуки речи, способы их образования и чередования, слоги, ударение и интонацию, является одним из аспектов лингвистической компетенции иностранных студентов. Этот аспект требует особого внимания на начальном этапе обучения. В то же время нельзя прекращать работу над произношением и на более продвинутых ступенях изучения русского языка. Обучение фонетике предполагает овладение студентами теоретическими знаниями и практическими навыками, терминологической базой. Вот почему вводно-фонетический курс предваряет системное изучение русского языка и закладывает основу для изучения языка в целом. Таков традиционный подход к обучению фонетике русского языка, который сложился на кафедрах русского языка как иностранного в вузах России, и в нашем педагогическом университете в частности.

Русский язык в настоящее время изучают представители языковых систем, которые принципиально отличаются от русских (имеются в виду китайские, корейские и японские студенты), а лингвистическая компетенция в сфере фонетики становится для этих студентов базой всего последующего обучения языку.

Объем лингвистической компетенции в области фонетики на международном факультете нашего университета распределяется по четырем сферам: произношение звуков и их позиционные изменения, интонационные конструкции и условия их употребления, ударение и его сдвиги в парадигме слов, синтагматическое членение фразы.

Среди прочих равных составляющих в этом объеме лингвистической компетенции на начальном этапе обучения иностранных студентов русскому языку, на наш взгляд, особенно выделяются проблемы в сфере постановки и коррекции произношения звуков и интонации.

Мы уверены, что наилучшие результаты в постановке артикуляции звуков достигаются именно на начальном этапе обучения. Это этап, когда каждое слово усваивается в комплексе звукового, буквенного оформления, семантики и функционирования в контексте. Опыт показал, что трудности в корректировке произношения на более поздних продвинутых этапах изучения русского языка связаны со значительно большими затратами усилий и времени как преподавателя, так и студента и не всегда приводит к желаемым результатам.

По мнению Просвирниной И.С. «подача материала на начальном этапе должна быть строго дозированной, с доведением фонетических навыков до автоматизма» [1, с.52]. Набор упражнений, порядок отработки звуков можно найти во многих учебниках по русскому языку. Сначала изучается теоретический материал в сжатой адаптивной форме и на его базе идет отработка, коррекция произношения звуков и дальнейшее совершенствование слухо- произносительных навыков студентов, развитие у них техники чтения. После разбора теоретического материала студенты приступают к практической работе. Причём, объяснение и закрепление каждого фонетического явления обязательно перемежается с демонстрацией эталонов, которые студенты слышат от преподавателя. Отработка звуков включает два типа упражнений: активное слушание образца и осознанная имитация. «Упражнения в активном слушании являются обязательной составной частью работы в развитии слухо- произносительных навыков; они шлифуют слух и готовят почву для упражнений в воспроизведении» [2, с.69]. При становлении произносительных навыков мы используем такие формы работы, как хоровая, индивидуальная и парная. Хоровая работа позволяет каждому студенту многократно произнести нужные звуки, индивидуальная работа повышает ответственность каждого обучаемого. Очень полезна при формировании правильных произносительных навыков парная работа, когда студенты по знаку преподавателя поворачиваются друг к другу и попеременно проговаривают звуки, которые изучаются. Например, при изучении щелевых переднеязычных звуков [з] и [с] студентам предлагаются упражнения на сравнение этих звуков: «Зу-за-зы- первые азы, зы-за - зу- звонкий звук произнесу»; розы-росы ; закон-салон; задача – сложная задача; снежная зима - зимняя стужа; Звонким голосом Зоя позвала Соню и т.д. Предметом тренировочных упражнений являются, как мы видим, звуки и звуко сочетания, помещаемые во всё более крупные единицы: от слога - через слова к словосочетанию и далее к предложению. Для осознанной имитации целесообразно давать студентам материал, ценный в содержательном отношении: рифмовки, скороговорки, пословицы и поговорки. Например: «На горе Арарат растёт сладкий виноград», « Все бобры добры к своим бобряткам», « Три сороки – тараторки тараторили на горке», « Учиться всегда пригодится», «Возьми книгу в руки – не будет скуки», У дружбы нет границ» и т.д. Таким образом, теория подкрепляется соответствующим комплексом упражнений, который содержит: вопросы для самопроверки, работу над новыми словами, учебные диалоги, подобранные стихотворения, скороговорки и т.д. Многие задания, которые выполняют студенты, связаны с потребностью устно-разговорного характера общения и восприятия студентами речи на слух.

Данная форма подачи фонетического материала отвечает и национально-ориентированному подходу в изложении материала, то есть позволяет учитывать структурные особенности родного языка обучаемых, сопоставлять фонетические системы двух языков, выявлять проблемные моменты и т.д. Например, при изучении темы « Глухие непарные согласные звуки» студентам даются следующие установки: « В китайском языке звук [Ч] в отличие от русского является твёрдым, поэтому китайские студенты должны освоить произношение этого звука с обязательным приближением средней

части спинки языка к нёбу. В русском языке это всегда мягкий звук» [3, с.86]. Далее, звук [Ц] – «При образовании китайского звука [Ц] кончик языка больше приподнят к альвеолам, чем в русском языке. В остальном эти звуки похожи» [3, с.86-87]. При прохождении материала «Русское словесное ударение и ритмика слова» студентам предлагается сопоставить русское ударение с китайским, ответить на вопрос «Как называется китайское ударение?». При изучении темы «Ударные гласные звуки» студентам ставится задача сравнить произношение русских звуков с китайскими, и ответить на вопрос «Есть ли разница в произношении этих звуков?». Дается примечание: «Замена русских звуков китайскими дифтонгами невозможна» [3, с.25]. (русский звук [У] и китайский дифтонг [WU], русский звук [О] и китайский дифтонг [OU]) и т.д. Кроме этого, практически каждое задание, которое выполняют студенты, сопровождается установкой перевести слова на родной язык, понять их и объяснить их значение. Например: «Прочитайте новые слова, переведите их на родной язык»; или: «Прочитайте текст. Переведите на родной язык. Ответьте на вопросы». Еще: «Расставьте ударения в выделенных словах. Переведите предложения на родной язык». «Расставьте ударения, подбирая к каждому прилагательному подходящие существительные. Переведите эти словосочетания на родной язык». При изучении буквосочетаний **ЖИ** и **ШИ** студентам предлагается диалог, в котором есть русские пословицы и поговорки. При анализе этих поговорок студентам нужно ответить на вопрос: «Есть ли подобные пословицы в китайском языке?» и если есть – привести их. Студенты охотно выполняют такие задания, приводят аналогии в китайском языке.

Подобная тщательная работа позволяет преподавателю уже на начальном этапе обучения русскому языку поставить звук у студента, предупредить ошибку, проанализировать причину появления этой ошибки и наметить пути ее преодоления.

Еще одним важным аспектом в преподавании современного русского языка иностранным студентам является интонация. Безусловно, интонация – одна из важнейших составляющих национальной культуры, традиций, этикета и речевого поведения. Интонация носителей восточной культуры в значительной мере отличается от русской. Как известно, в русском языке выделяют семь интонационных конструкций. Часть этих ИК (ИК-1, ИК-2, ИК-3, ИК-4) – сопровождают информацию или ее запрос, просьбу; ИК-5, ИК-6, ИК-7 – эмоции по отношению к объекту речи. Иностранцу следует отличать по интонации фразы, произносимые с иронией, жалостью, угрозой, похвалой, недоумением и т.д. На формирование таких умений и направлены упражнения и задания, которые выполняют наши студенты. Особую привлекательность в этой связи представляют художественные произведения или их фрагменты, при усвоении которых проступают межпредметные связи, в частности с литературой. На занятиях мы используем стихи Р. Рождественского, Ф.Тютчева, С.Маршака, И.Бунина, А.Пушкина, Р.Гамзатова, А.Ахматовой, К.Симонова и др. Например, строки Расула Гамзатова:

- Радость, помедли, куда ты летишь?
- В сердце, которое любит!
- Юность, куда ты вернуться спешишь?
- В сердце, которое любит!
- Сила и смелость, куда вы, куда?
- В сердце, которое любит!
- А вы-то куда, печаль да беда?
- В сердце, которое любит!

После выразительного прочтения данных строк студентам предлагается определить тип интонационной конструкции, которая здесь используется.

Такого рода задания содержат наиболее частотные и коммуникативно значимые ситуации использования этих ИК. Другое задание – диалог «На Красной площади», в котором экскурсовод рассказывает студентам о достопримечательностях Москвы (Исторический музей, храм Василия Блаженного, Мавзолей). В задании предлагается студентам

прочитать диалог и обратить внимание на употребление ИК-3 для выражения вопроса и незаконченности высказываний....

В результате ценный в содержательном отношении материал не только обогащает память обучаемых произносительными эталонами, но и способствует расширению их общеобразовательного горизонта, лингвокультурологической компетенции.

Такая организация учебного материала по фонетике современного русского языка позволяет преподавателю предвосхищать, предупреждать, анализировать и исправлять артикуляционные и интонационные ошибки у студентов- иностранцев.

Как показывает опыт, хорошо продуманное, национально- ориентированное и коммуникативное обучение иностранных студентов фонетическим аспектам русского языка на начальном этапе, к тому же в стране изучаемого языка, дает неплохие результаты.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Просвирнина И.С. Обучение фонетике русского языка // Известия Уральского государственного университета. 2004. №.33. С.46-60.
2. Рогова Г.В., Рабинович Ф.М., Сахарова Т.Е. Методика обучения иностранным языкам. М.: Просвещение, 1991. 287 с.
3. Шенкевец Н.П. Современный русский язык. Фонетика и фонология: учебное пособие для изучающих русский язык как иностранный // Благовещенск: Издательство БГПУ, 2011. 150 с.

ФУНКЦИИ КОЛЛОКВИАЛИЗМОВ-СУБСТАНТИВОВ В ГАЗЕТНЫХ ЗАГОЛОВКАХ СОВРЕМЕННОЙ БРИТАНСКОЙ МАССОВОЙ ПРЕССЫ

М.Н.Николаева

НГИ, Электросталь, МО

Современный английский язык, являясь самым динамичным языком, постоянно изменяется не только за счет слов, заимствованных из других языков, но и с помощью внутренних ресурсов, в частности семантического переосмысления и/или использования существующих словообразовательных моделей для образования новых языковых единиц, в том числе коллоквиальных.

Наиболее ярко процесс образования коллоквиализмов можно наблюдать в языке современной британской массовой газеты. В основу деления британских газет положен социологический принцип, согласно которому газеты могут быть «качественными» (quality) и «массовыми» (popular). Качественными газетами в Великобритании считаются “The Times”, “The Guardian”, “The Financial Times”, “The Independent”, “The Gerald Tribune” и др. Языку этих газет присущи в основном стилистически нейтральная лексика, соблюдение грамматических норм, сложные синтаксические конструкции, ограниченное употребление элементов разговорной речи. К массовым газетам относятся “Daily Mirror”, “Daily Mail”, “Daily Express”, “Daily Telegraph”, “The Sun”, “The Evening Standard” и др. Эти газеты ориентированы на широкий слой населения с разными политическими взглядами, культурным и образовательным уровнями. Язык этих газет характеризуется широким использованием таких элементов разговорной речи, как коллоквиализмы, эллиптические конструкции, восклицательные предложения.

Различия между этими группами газет наблюдаются на всех уровнях языка и во всех жанровых разновидностях газетных текстов. Эта социальная направленность проявляется так же и в заголовках, привязанных к жанровой разновидности озаглавливаемых текстов.

Проблема заголовка остается до сих пор не полностью решенной. Отечественные и зарубежные лингвисты по-разному оценивают заголовок как определенное явление речи. Мы не будем останавливаться на существующей дискуссии относительно лингвистического статуса заголовка. Нам интересен заголовок, прежде всего с точки зрения функций, которые он призван выполнять, являясь структурным компонентом текста.

Функции заголовка можно рассматривать в двух планах: во-первых, по отношению к получателю информации (заголовок – адресат) и, во-вторых, по линии «заголовок – текст». К основным прагматическим функциям заголовка относят информативную, экспрессивно-оценочную, побудительную и рекламную. Заголовок призван привлечь внимания читателя, заинтересовать и заинтриговать его; дать краткую информацию о содержании озаглавливаемого текста; дать оценку изображаемым событиям, лицу, явлению или предмету, о которых идет речь в сообщении, навязать адресату точку зрения, разделяемую газетой или автором сообщаемой информации.

Цель нашего исследования заключается в установлении роли коллоквиализмов-субстантивов в составе заголовка в реализации его функций и в выражении общей идеи газетного текста, неотъемлемой частью которого является заголовок.

Коллоквиализмы представлены стилистически сниженной и сленговой лексикой, которой свойственны оценочный и экспрессивный параметры. Коллоквиализмы могут быть выражены любой знаменательной частью речи. Объектом нашего исследования является разговорная лексика, представленная словами, являющимися именами существительными, иначе субстантивами (от англ. ‘substantive’ – имя существительное), обладающими значением предметности.

В соответствии с указанными функциями заголовка найденные случаи коллоквиализмов-субстантивов можно разделить на несколько групп. Основной критерий классификации примеров – это функции, которые коллоквиализмы-субстантивы выполняют в контексте газетного заголовка.

Коллоквиализмы-субстантивы в заголовках газетных статей:

1) участвуют в передаче в сжатой форме основного смысла газетной статьи, привнося при этом в текст статьи дополнительную, как правило, эмоционально-окрашенную информацию.

Это можно видеть в следующих примерах.

В заголовке (1) *Sexy Nell shows off her **spuds*** [The Sun 9/09/2008, p.2] в сжатой форме передан смысл статьи, а использование эмоционально-окрашенного коллоквиализма-субстантива *spuds* (русс. женская грудь) в составе заголовка свидетельствует о том, что статья носит скандальный характер. Данное значение коллоквиальной единицы ‘*spuds*’ появилось в результате метафорического переноса значения, основанного на уподоблении формы сравниваемых предметов, так как первым значением слова ‘*spuds*’ является «картофель, клубни картофеля».

В заголовке (2) *Kelly Osbourne argues with boyfriend during three-club **bender*** [The Daily Mirror, 27/09/2008, p.15] экспрессивная эмоционально-окрашенная коллоквиальная единица *bender* (русс. попойка, пьянка) дает читателю понять, что в статье речь пойдет об очередной скандальной особенности жизни «звезды» Келли Осборн, дочери печально известного американского рок-исполнителя Оззи Осборна. Заголовок в сжатой форме передает основное содержание статьи. Коллоквиальный субстантив *bender* образован путем прибавления продуктивного суффикса *-er*, передающего значение действия. Суффиксальный способ является достаточно распространенным при образовании коллоквиализмов-субстантивов

В составе заголовка (3) *Women snub big breast ops* [The Daily Telegraph, 30/11/2008, p.6] используется коллоквиальный субстантив *op*, который является усеченной формой нейтральной лексической единицы *operation*. Данная единица имеет значение «несерьезной операции, не требующей больших усилий от врача». В данном заголовке единица *op* выполняет две функции: выражение дополнительной негативной коннотации (в отличие от нейтральной единицы *operation*) и передача смысла статьи в краткой форме.

2) выражают отношение автора статьи.

Например, в составе заглавия (4) *Posh Pop wows fashion bigwig* [The Sun 10/09/2008, p.4] представлен коллоквиальный субстантив *bigwig*, эквивалентном которого в русском языке является разговорное слово «шишка», используемое для пренебрежительного обозначения высокопоставленного лица. Данный заголовок привлекает внимание тем, что в нем употребляются сразу два коллоквиализма: глагол *to wow* и существительное *bigwig*. Глагол *to wow*, эквивалентный в русском языке глаголу со значением «поражать, ошеломлять», имеет яркую эмоциональную окраску. С помощью коллоквиализма-субстантива *bigwig* автор дает свою негативную оценку произошедшему событию; читатель сразу чувствует иронию и пренебрежительное отношение журналиста к субъекту, представленному в тексте статьи, что выражено при помощи двух эмоционально-окрашенных коллоквиальных единиц.

Интересна этимология языковой единицы *bigwig*, ее появление датируется XVII веком. В это время высокопоставленные чины носили парики, размер которых свидетельствовал о статусе его обладателя (чем больше парик, тем выше занимаемый пост). Сегодня эта языковая единица приобрела ироничную коннотацию значения при обозначении лиц, занимающих высокие должности. Другими словами, в основе создания этого коллоквиализма-субстантива лежит метонимический перенос, когда название характерной особенности понятия используют для наименования целого понятия.

Заголовок (5) *Soldiers' return from Iraq sparks baby boom in US military town of Fort Bragg* [The Sun, 22/10/2008, p.10] передает основную идею статьи. Коллоквиальная единица *baby boom*, обозначающая в русском языке «пик, бум рождаемости», наиболее четко и ясно передает смысл статьи и делает этот заголовок ярким и одновременно способствует выражению тонкого юмора автора статьи.

3) привносят в высказывание четкость, ясность и лаконичность.

Заголовок (6) *Blair 'intervened' on ads exemption* [The Daily Express, 12/10/2008, p.2] являет собой пример экспрессивной разговорной речи. Сокращение *ads*, которое в русском языке имеет значение «реклама», произошло путем усечения единицы со схожим значением *advertisement*. При помощи данного субстантива заголовок становится кратким, экспрессивным и информативным.

В заголовке (7) *Fings ain't what they used to be* [The Sun 19/03/2009, p.11] коллоквиальные единицы *fings* и *ain't* показывают принадлежность данного примера к разговорной речи. Коллоквиализм-субстантив *fings* (русс. пальцы) является сокращением от единицы *fingers* с аналогичным значением. Данный коллоквиализм благодаря своей усеченной форме делает заголовок кратким и одновременно привлекает внимание читателей.

В заглавии (8) *Asher Roth plays Biz Session* [The Sun 19/03/2009, p.11] коллоквиальный субстантив *biz* (русс. развлекательный бизнес) выступает в роли определения к субстантиву *session*. Коллоквиальная единица *biz*, которая является усеченной формой единицы *business*, указывает на то, где происходит действие и делает фразу лаконичной и понятной.

4) привлекают внимание читателя.

В названии статьи (9) *Ellison has Britain's best bum* [The Sun, 10/11/2008, p.14] коллоквиализм-субстантив *bum* (русс. нижняя часть туловища, зад, задница) использован с целью привлечения внимания к статье. В статье идет речь о Дженнифер Лесли Эллисон, (Jennifer Lesley Ellison), английской актрисе, гламурной модели, телеведущей, танцов-

щице и певиче. Стоит отметить, что происхождение этой очень употребительной в современной разговорной речи сленговой единицы точно не известно. Можно предположить, что эта единица является усеченной формой существительного 'bumper' (русс. бампер автомобиля, расположенный сзади автомобиля, служащий для защиты автомобиля), поэтому в основе образования этой единицы лежит способ метафорического переноса. Употребление этого коллоквиализма-субстантива в заголовке выделяет этот заголовок по сравнению с другими заголовками, присутствующими в анализируемой газете, и придает статье неформальный характер. Данная единица стала общеупотребительной, она широко используется практически всеми, и, можно даже сказать, что потеряла свою отрицательную коннотацию и перешла в разряд нейтральных языковых образований.

В заголовке (10) *Men's bra is **breast seller*** [The Sun, 30/11/2008, p.4] мы видим авторский коллоквиальный неологизм. Данный коллоквиализм, очевидно, образован по словообразовательной модели лексической единицы *best-seller*, которая в русском языке имеет значение «бестселлер; книга, имеющая большой тираж продаж, имеющая коммерческий успех». Вероятно, данный коллоквиализм, который является здесь паронимом, образован на основе звукового сходства с уже существующей единицей, создающей прием каламбура. Вся эта конвергенция стилистических приемов, где ключевой единицей является авторский коллоквиализм, подчеркивает популярность предмета. Соответственно, значение окказионализма *breast seller* можно интерпретировать, как «бюстгальтеры с искусственным наполнителем, имеющие большую популярность среди мужчин с нетрадиционной сексуальной ориентацией». Данный коллоквиализм-субстантив не может не привлечь внимание читателей и делает заголовок заметным и интересным.

В качестве заголовка (11) *I can now get my **boobs** in size 10s* [The Sun, 22/10/2008, p.3] журналист использует цитату из интервью, чтобы привлечь внимание читателя не только к самому интервью, но и к персонажу. В данном случае коллоквиальный субстантив *boobs*, имеющий в русском языке значение «женская грудь», помогает подчеркнуть женские достоинства, сделавшие актрису популярной, и имплицитно выражает иронию автора статьи.

Заголовок (12) *Suicide of sex **txt pic** Jess, 18* [The Sun, 19/03/2009, p.26] лаконично и емко передает основную идею статьи и привлекает внимание читателей своей формой. Сокращение *txt*, образованное от единицы *text*, заимствовано из компьютерной лексики и в данном случае выступает в роли сказуемого и имеет значение «печатать, публиковать». Коллоквиализм-субстантив *pic* (русс. фотография), являющийся усеченной формой нейтральной единицы *picture* помогает сделать заголовок ярким и интригующим.

Заголовок (13) *Golfing **birdie** is sport star* [The Sun, 19/03/2009, p.15] привлекает внимание и лексическими единицами, использованными в нем, и самим содержанием. Коллоквиализм-субстантив *birdie* в данном примере одновременно реализует сразу два своих значения: 1) в сфере «игры в гольф» является профессионализмом и в составе устойчивого выражения *to get a birdie* означает «загнать мяч в лунку, используя при этом на один удар меньше, чем это принято»; 2) *birdie* (русс. птичка, птаха) образован от единицы с нейтральным значением *bird* путем прибавления уменьшительно-ласкательного суффикса *-ie*. Автор использует прием обыгрывания данных значений, чтобы намекнуть читателю, что в статье речь пойдет про птицу, которую научили играть в гольф.

Анализ языкового материала позволяет утверждать, что в некоторых примерах субстантивы-коллоквиализмы могут участвовать в осуществлении практически всех указанных выше функций заголовка.

В названии статьи (14) *Nuclear **sub** in Plymouth river spill* [The Sun, 20/11/2008, p.7] коллоквиальная единица *sub* (русс. субмарина, подводная лодка), которая является усеченной формой единицы со схожим значением *submarine*, помогает заголовку выполнить его функции: привлечь внимание читателя и заинтересовать его, кратко передать основную идею статьи, сделать заголовок заметнее на фоне других заголовков, так как

проблема, рассматриваемая в статье, в связи с ядерной подводной лодкой представляет угрозу не только экологии, но и жизни людей.

В заголовке (15) *Celeb Joe dates his Enders sis* [The Sun, 28/11/2008, p. 15] используются сразу две коллоквиальные единицы: *celeb* (сокращенная форма от единицы *celebrity*) и *sis* (сокращенная форма от единицы *sister*). Коллоквиализм-субстантив *sis* (русс. сестра, сестренка) в данном контексте приобретает коннотативное значение, выражающее теплое и нежное отношение брата к сестре. Заголовок, безусловно, привлекает внимание читателей и заставляет их прочесть статью в надежде узнать больше информацию об известном актере, что, в свою очередь, и является целью автора статьи.

В заголовке (16) *Calls for **croc** hunting in Oz* [The Sun, 20/03/2009, p. 5] используется коллоквиальный субстантив *croc* (русс. крокодил), который вместе с точным указанием географического места Oz (в английском языке в разговорной речи Oz обозначает Австралию), привлекает внимание читателей. Кроме того, автор вкладывает в единицу *croc* дополнительное, немного ироничное значение, поэтому в русском языке перевод этого слова соответствует слову «крокодильчик», являющимся уменьшительно-ласкательной формой.

Заголовок (17) *Check out your local **bobby** at the new Tesco **copshops*** [The Evening Standard, 20/10/2009, p.3] содержит несколько коллоквиальных языковых единиц, в том числе два коллоквиализма-субстантива '*bobby*' и '*copshops*'. Обе эти единицы выступают разговорными эквивалентами нейтральной языковой единицы '*a police officer*' (русс. «офицер полиции»). Примечательно, что два этих коллоквиализма, являясь эмоционально-окрашенными единицами с негативной оценкой, имеют разную национально-культурную маркированность, а именно: '*bobby*' принадлежит британскому варианту, а '*cop*' – американскому варианту английского языка. Такое употребление национально-маркированных коллоквиальных субстантивов в контексте одного заголовка привлекает внимание читателя и способствует правильной интерпретации смысла заголовка, содержащего стилистические синонимы.

Языковая единица '*Copshops (cop shops)*' является вновь созданным сложным образованием, и в данном контексте она интерпретируется как «магазин, имеющий в своем штате сотрудников бывших полицейских». Известно, что супермаркеты британской торговой сети *Tesco* принадлежат к магазинам эконом-класса, которые посещают большинство жителей британских городов. Целью создания магазинов нового типа, включающих в свой штат сотрудников полиции, является объединение усилий руководителей магазинов с полицией для создания более безопасных условий для граждан, проживающих в районах, где расположены эти магазины. Следует добавить, что главным директором по безопасности этого известного торгового британского гиганта является Алан Браун, бывший помощник комиссара полиции города Лондон.

Таким образом, газетный текст и в том числе его заголовки предоставляют в распоряжение лингвиста-исследователя разнообразный современный языковой материал, к которому относятся и коллоквиализмы-субстантивы. Эти языковые образования участвуют в выполнении практически всех функций, присущих газетному заголовку. Коллоквиальные единицы помогают сделать заголовок ярким, запоминающимся и эмоционально-окрашенным. Коллоквиализмы, входящие в состав заголовка, часто помогают выразить основную идею статьи в краткой сжатой форме, внося при этом в заголовок дополнительный смысл. Они способствуют выполнению главной прагматической цели газетного заголовка – привлечению внимания к информации, изложенной в следующем за заголовком тексте. Иногда коллоквиализмы-субстантивы участвуют в более точной передаче сущности предмета или явления, обозначаемого ими, в составе газетного заголовка.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. The Daily Express, 12/10/2008.
2. The Daily Mirror, 27/09/2008.
3. The Daily Telegraph, 30/11/2008.
4. The Evening Standard, 20/10/2009.
5. The Sun 9/09/2008.
6. The Sun 10/09/2008.
7. The Sun, 22/10/2008.
8. The Sun, 10/11/2008.
9. The Sun, 20/11/2008.
10. The Sun, 28/11/2008.
11. The Sun, 30/11/2008.
12. The Sun 19/03/2009.
13. The Sun, 20/03/2009.

О СТАНОВЛЕНИИ НЕМЕЦКОЙ ЭСТЕТИКО-ФИЛОСОФСКОЙ ПРОЗЫ XVIII В. И ЕЕ НЕКОТОРЫХ ТЕКСТОЛОГИЧЕСКИХ ХАРАКТЕРИСТИКАХ

Н.А. Ольхова
БГПУ, Благовещенск

XVIII столетие, как известно, является решающим этапом в истории формирования современного немецкого литературного языка, так как в этот период в основных чертах осуществляется – во всяком случае в письменной форме – становление современных литературных норм [5;7].

XVIII век – это и эпоха немецкого Просвещения, идеями которого во многом определялось состояние всей духовной жизни общества.

Центральным тезисом Просвещения явилась вера в разум и творческие возможности человека. Человеческая личность – в центре внимания немецких мыслителей. При этом, если в период раннего Просвещения ставилась практическая задача – распространение просветительских идей, культурное и моральное воздействие на бюргерство, то в дальнейшем задача расширилась: основной проблемой стало воспитание личности, ее всестороннее гармоничное развитие и совершенствование на пути к философскому самопознанию и познанию мира [4].

Определенную роль в осуществлении задач просветителей сыграло развитие книжного дела. Просвещение становилось модой, книга – популярной. «Просвещение через книги» («Aufklaerung durch Buecher») – так охарактеризовал подъем культурной и духовной жизни Германии П.Раабе [13]. Расширялась не только география, но и круг потребителей книжной продукции. Если раньше покупателями и читателями являлись только высокообразованные люди, то теперь книга завоевывала все более широкие слои населения. Произошла своеобразная «читательская революция» («Leserevolution»). Сама жажда чтения (Lesewut) простого человека была новым и непривычным явлением в Германии XVIIIв. В течение столетий семейное чтение ограничивалось библией, календарями, катехизисом. Охотно читались исторические сочинения, описания путешествий, собрания духовных песен, тексты проповедей. Теперь большую популярность приобрели

научные и морально-дидактические журналы и художественные произведения, существенно возросла роль научных жанров [5].

Называя Германию XVIII столетия «страной философов и поэтов», исследователи подчеркивают преобладание философских и эстетических интересов в немецкой литературе того времени [4;7;12]. По мнению М.М. Бахтина, «в каждую эпоху развития литературного языка задают тон определенные речевые жанры, притом не только вторичные (литературные, публицистические, научные), но и первичные (определенные типы устного диалога – салонного, фамильярного, кружкового, семейно-бытового, общественно-политического, философского и др.)» [2]. В каждый исторический период складываются и определенные типы текстов. Исследователями отмечается широкая распространенность философских и эстетических сочинений, писем, полемических статей-заметок в эпоху немецкого Просвещения [10;11;15].

Перестройка всей идеологической сферы жизни общества, становление светской рационалистической культуры, просветительские и воспитательные цели немецких мыслителей, обращавшихся через все более многочисленную печатную продукцию к различным слоям населения, открывали простор для литературного творчества, поиска новых, соответствующих эпохе Просвещения, художественных форм и адекватных им норм языкового употребления. На передний план выдвигалось требование ясности, логичности языка и стиля [5].

Просветители стремились освободить научный язык (особенно – философский) от латыни, сделать его доступным и понятным. Так, Кр. Вольф, например, объяснял свое намерение изъясняться на чистом немецком языке желанием быть понятым как можно более широкой, даже необразованной публикой. Его прозу отличала продуманность изложения философских проблем, стабильность философской терминологии, его доказательства основывались на фундаменте четко дефинированных понятий. Чрезвычайно равномерен ритм предложений, почти каждое из них начинается с придаточной части, в которой содержится основа для вывода. Тексты Кр. Вольфа свободны от нагромождений синтаксических конструкций, автор полагается, в основном, на паратаксис. Стиль Вольфа характеризуется как несколько монотонный, ему не хватает красочности, но зато автор явно достигает своей цели – выражать мысли ясно и точно [7].

Говоря о синтаксических особенностях философских и эстетических произведений XVIII в., лингвисты отмечают увеличение емкости элементарного предложения, четкое размежевание сложносочиненного и сложноподчиненного, активное применение распространенных определений и оборотов, обособлений, инверсий, эллипсисов [1]. Просветители выступали против скопления глаголов в конце предложения, рекомендовали ставить сказуемое как можно ближе к субъекту, так как в противном случае смысл высказывания терял ясность. По мнению Э. Блэкла, в этот период ведущие позиции завоевывал стиль «анти-цицеронизма» («цицеронианским» идеалом строя предложений был тщательно выверенный, пропорциональный период, отдельные части которого связаны между собой интегрирующими *particulae*). Теперь речь шла о стремлении к естественному сочетанию предложений на основе их смыслового, а не только грамматического соединения [7].

В работах, посвященных изучению научной прозы указанного периода, подчеркивается это общее, свойственное просветителям стремление выражать свою мысль четко, последовательно, ясно, и при этом отмечается, что стилистическое и структурное своеобразие произведений каждого конкретного писателя обусловлено его отношением к взаимодействию явлений действительности, а также способом охвата и интерпретации им окружающего мира [6;8].

Так, например, если Винкельман воспевал абстрактную, «обобщенную» античную красоту и выражал свой художественный идеал в формуле «благородная простота и спокойное величие», то теория искусства Лессинга основывалась на понимании необходимости правдивого воспроизведения реальной жизни, он преодолевал созерцательность,

свойственную Винкельману, и показывал важность действенного, активного начала. Эти различия находятся в определенной связи с особенностями стиля обоих писателей. Гердер называл стиль Винкельмана возвышенным и статичным, стилем, в котором мало движения и мало глаголов, но зато много существительных (особенно абстрактных), а также тяжеловесных частиц и конструкций [7]. Стиль же Лессинга – полемичный, живой, легкий, тексты его отличаются динамичностью, подвижностью («Bewegtheit»), они насыщены глаголами и местоимениями, союзами и союзными словами [8].

Сравнивая стиль Винкельмана с произведениями искусства древних, Гердер так характеризовал мысль писателя: отточенная в деталях, законченная, благородная, величественная, его мысль предстает перед читателем как Минерва из головы Юпитера – «Geworden sey er» (der Gedanke) [9]. Произведения же Лессинга, по мнению Гердера, не сделаны, а делаются на глазах читателя («wir sehen sein Werk werdend»), возникают перед ним как щит Ахилла у Гомера [9]. «Он как бы делает зримыми для нашего взора основания всякой своей мысли, заставляя нас вместе с ним то разлагать ее на части, то воссоединять; и вот пружина напряглась, колесо закрутилось, одна мысль, одно умозаключение порождает другое, близится вывод – и перед нами общий итог рассмотрения» [6].

Что касается языка самого Гердера, то исследователи отмечают его ассоциативную основу, отсутствие логической последовательности в передаче мысли и вместе с тем – способность передавать чувства, аффекты, внутренние душевные движения. Соответственно в синтаксисе широко представлены незавершенные, эллиптические, эмоционально насыщенные предложения разговорного типа [5]. Предложение у Гердера создается, складывается в процессе речи – «Herders Satz ist werdend» [14]. Но в отличие от произведений Лессинга, возникающих, «становящихся» на наших глазах, но вполне законченных и цельных, многие тексты Гердера не носят завершенного характера, не содержат вытекающего из изложения вывода. Автор часто прибегает к намекам, лишь освещает идеи, но не «исчерпывает» их. По образному выражению Р.Гайма, заметки Гердера «похожи не столько на описанный Гомером щит Ахилла, сколько на работу Пенелопы, которая ткала только для того, чтоб распускать сотканное и снова приниматься за ткань. Перед нами точно будто катящееся колесо, которое упадет на бок, если его не будут постоянно подталкивать» [3]. Стиль Гердера, взволнованный, торопливый, – стиль человека, считающего спонтанность одним из главных требований к писателю, – этот стиль, который, однако, нельзя назвать небрежным, отражает тип гердеровского мышления (Denkungsart). Говоря о «порывистом» характере развития мысли Гердера, Э. Блэккл отмечает, что писатель, как бы разговаривая сам с собой, думая вслух, то продвигаясь вперед, то возвращаясь, все же направляет свою мысль по намеченному пути. За кажущимся «круговым движением» (Kreiselbewegung) высказываний всегда скрывается устремленность его мысли вперед (Drang nach vorwaerts) [7].

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Адмони В.Г. Исторический синтаксис немецкого языка. М.: Высш. шк., 1963. 335 с.
2. Бахтин М.М. Эстетика словесного творчества. М.: Искусство, 1986. 445 с.
3. Гайм Р. Гердер, его жизнь и сочинения. М.: Солдатенков, 1888. Т.1. Ч.1. 849 с.
4. Жирмунский В.М. Теория литературы. Поэтика. Стилистика: Избр. тр. Л.: Наука, 1977. 404 с.
5. Семенюк Н.Н. Развитие немецкого литературного языка в эпоху Просвещения// История немецкого литературного языка XVI – XVIII вв. М.: Наука, 1984. С.174 – 231.
6. Сильман Т.И. Проблемы синтаксической стилистики: (На материале немецкой прозы). Л.: Просвещение, 1967. 151 с.
7. Blackall Eric A. Die Entwicklung des Deutschen zur Literatursprache, 1700-1775. Stuttgart: J.B. Metzlersche Verlagsbuchhandlung, 1966. 523 S.
8. Hafen H. Studien zur Geschichte der deutschen Prosa im 18. Jahrhundert. St. Gallen: Weinhold, 1952. 94 S.

9. Herder J.G.von. Erstes Waeldchen. Lessings Laokoon gewidmet// Johann Gottfried Herders Kritische Wael-der. Tuebingen, 1806. Bd.IV. XVIII, 262 S.
10. Herder Jahrbuch XI/2012. Hrsg. Von Rainer Godel und Karl Menges. 2012. 250 S.
11. Jung W. Gotthold Ephraim Lessing. UTB Profile. Auflage: 1. Stuttgart, 2010. 112 S.
12. Langen A. Deutsche Sprachgeschichte vom Barock bis zur Gegenwart// Deutsche Philologie im Aufriss. Berlin, 1952. Bd.1. S. 1077-1522.
13. Raabe P. Aufklaerung durch Buecher: Der Anteil des Buchhandels an der kulturellen Entfaltung in Deutsch-land 1764-1790// Aufklaerung in Deutschland/P.Raabe, W.Schmidt-Biggemann. Bonn, 1979. S. 87-104.
14. Schirokauer A. Fruehneuhochdeutsch//Deutsche Philologie im Aufriss/ Hrsg. von W.Stammler. Berlin Bielefeld, 1952. B.1. S.1013-1076.
15. Stockhorst S. Einfuehrung in das Werk Gotthold Ephraim Lessings (Taschenbuch). Verlag: Wissenschaftliche Buchgesellschaft (WBG); Auflage: 1. 2011. 144 S.

К ВОПРОСУ ОБ ОРГАНИЗАЦИИ ПРОЕКТНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ В СООТВЕТСТВИИ С НОВЫМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ СТАНДАРТАМИ

*Е.А. Орлова
АмГУ, Благовещенск*

Специфика работы выпускников экономического профиля на современном этапе развития общества требует существенных изменений процесса их подготовки в высших учебных заведениях. Учебный процесс для студентов экономических специальностей представляет собой деятельность по реализации задач бизнес-образования и должен отвечать образовательным стандартам в рамках подписания Болонской декларации Россией. В материалах модернизации образования определены такие приоритеты, как «развитие новых стандартов образования, тематическим ядром которых станут ключевые компетентности...; формирование межкультурной компетенции должно стать основой толерантного образа жизнедеятельности людей...; обеспечение непрерывного образования...; воспитание социальной компетенции...; инициирование самоактуализации и самоопределения обучающегося в процессе обучения, подготовка его к свободному выбору альтернативных сценариев жизнедеятельности» [2, с. 18-19].

Достижение задач, поставленных перед высшими учебными заведениями в рамках компетентного подхода, предполагает, в том числе организацию проектно-исследовательской деятельности студентов в процессе их обучения. Мы рассматриваем проектно-исследовательскую деятельность как средство для качественной подготовки специалиста, овладевшего ключевыми профессиональными компетенциями, и одновременно предполагающее личностное развитие студента, в связи с тем, что проектно-исследовательская деятельность студентов является формой учебно-познавательной активности, заключающейся в проведении исследования по тематике профессиональной деятельности, предполагающей создание творческого проекта, в котором отражены результаты исследовательской работы. Создание условий для осуществления проектно-исследовательской деятельности студентов будет способствовать образованию своего рода «комплементарных единств общих и профессиональных компетенций. Актуализация данных единств позволит осуществить переход к постиндустриальному обществу с самостоятельным определением человека, что, как и в каком ритме должно быть произ-

ведено...; с решением широкого круга нерутинных и нестандартных задач...; с большим числом контактов, в том числе связанных с работой в сфере услуг, с представителями других стран, культур...; и т.д.» [1, с. 46-47].

Сегодня необходимо активное внедрение в систему высшего профессионального образования инновационных методов обучения. Комплексное методическое образование, синтезирующее различные формы инновационной учебной деятельности, решит задачи бизнес-образования и создаст предпосылки для реализации потенциала студента как единицы социума. Эффективность будущей профессиональной деятельности выпускника, его востребованность на рынке труда зависит от того, насколько студент во время обучения проявлял себя как творческая личность, способная к саморазвитию, самообразованию, инновационной деятельности. Такие активные методы обучения как метод проектов, игровые методы, ситуационный анализ, дискуссия, информационно-компьютерные технологии и т.д., одновременно оптимизируют учебный процесс и совершенствуют развитие у студентов проектно-исследовательской компетентности. Практика использования активных методов обучения - методов, стимулирующих познавательную деятельность обучающихся, строящихся на диалоге, предполагающих свободный обмен мнениями о путях разрешения той или иной проблемы, позволяет решить задачи, стоящие в равной степени, как перед преподавателем, так и перед студентом по организации проектно-исследовательской деятельности.

Перечисленные методы активного обучения предполагают значительную нагрузку аудиторной работы, в то же время нельзя не отметить те виды внеаудиторной работы, которые также предполагают наличие проектно-исследовательской деятельности при большем удельном весе самостоятельной работы. Следует отметить, что подготовка специалиста со сформированным уровнем проектно-исследовательской компетентности в современных условиях определяется не только качеством его знаний, но и умением ставить и решать новые профессиональные и социальные задачи самостоятельно. Удовлетворение потребностей общества в получении квалифицированного работника соответствующего уровня и профиля, конкурентоспособного на рынке труда, компетентного, ответственного, свободно владеющего своей профессией и ориентированного в смежных областях деятельности, способного к эффективной работе по специальности на уровне мировых стандартов, готового к постоянному профессиональному росту, социальной и профессиональной мобильности невозможна без повышения удельного веса самостоятельной работы студентов над учебным материалом, развития навыков самостоятельной работы, стимулирования профессионального роста студентов, воспитания их творческой активности и инициативы в соответствии с письмом Минобрнауки РФ от 27.11.2002 № 14-55-996/ИН/15 «Об активизации самостоятельной работы студентов высших учебных заведений» [4].

На современном этапе проведения реформы системы высшего образования самостоятельная работа становится одним из основных факторов подготовки специалиста. Это обусловлено сокращением количества аудиторных занятий, увеличением объема учебного материала, растущим потоком информации и осознанной потребностью современного общества в гибких адаптивных системах образования, предусматривающих возможность повышения квалификации, саморазвития на любом отрезке жизненного пути человека. Повышение роли самостоятельной работы студентов при проведении различных видов учебных занятий предполагает, в том числе оптимизацию проведения проектно-исследовательской работы студентов. Внеаудиторная самостоятельная работа студентов по иностранному языку в вузах неязыковых специальностей является одной из обязательных форм учебных занятий. Во взаимосвязи с аудиторной формой занятий она направлена на достижение следующих практических целей обучения: формирование у выпускников вуза соответствующего уровня иноязычной коммуникативной профессионально-ориентированной компетентности; формирование у выпускников вуза соответствующего уровня самообразовательной компетенции, что наилучшим образом

способствует формированию навыков проектно-исследовательской деятельности в профессиональном плане. Достижение обозначенных целей является важным условием эффективной работы специалиста над самостоятельным поддержанием и повышением уровня владения иностранным языком в интересах непрерывного совершенствования профессиональной деятельности [3, с.4].

Такого рода мероприятия, предполагающие значительный удельный вес самостоятельной работы, как олимпиада по предмету (в данном случае по иностранному языку) и научная студенческая конференция, являются эффективным инструментом для совершенствования проектно-исследовательской компетентности студентов, при его дальнейшем развитии как специалиста высокого уровня с определенным набором профессиональных качеств, востребованных как на отечественном рынке труда, так и на международном уровне. Необходимость организации процесса управления развитием интеллектуального потенциала обучаемых, который определяет в настоящем и будущем наличие образованных людей, способных к творческой деятельности, к созданию принципиально нового и качественной модернизации существующего, требует проведения студенческих научных конференций и предметных олимпиад. Данные формы работы были исследованы Г.П. Алексеевой, В.Г. Болтянским, А.В. Ефремовой, Ю.С. Ильяшенко, С.Г. Молчановым, Т.И. Павловой, В.Н. Сойфера, Л.Б. Савенковой, и многими другими.

Участие в студенческих научных конференциях и олимпиадах является действенным средством формирования мотивации к учению, повышения познавательной активности студентов, развития их творческих способностей, стимуляции углубления и расширения знаний по предмету. Они проводятся с целью совершенствования качества подготовки специалистов, а также для выявления наибольшего потенциала студентов и формирования кадрового потенциала для исследовательской, административной, производственной и предпринимательской видов деятельности. В ходе подготовки и проведения студенческих научных конференций и олимпиад студенты получают возможность не только продемонстрировать базовые знания иностранного языка, а также полученные на занятиях по специальности знания и навыки по своей будущей профессиональной деятельности; сопоставляют реалии действительности России и стран изучаемых языков в разнообразных сферах; применяют умения и навыки работы с информационными компьютерными технологиями; учатся ведению аргументированной дискуссии; при необходимости приобретают навыки работы в команде, учатся действовать и лидировать в условиях конкурентной среды.

Рассмотрим эффективность проведения студенческой научной конференции для формирования проектно-исследовательской компетенции. На базе Амурского Государственного Университета в рамках «Дни Науки» ежегодно проводится студенческая научная конференция по разным дисциплинам, в том числе кафедрой иностранных языков организуется работа секции «Иностранный язык» для студентов неязыковых специальностей и направлений подготовки. Подготовка студентов к данному виду работы начинается в конце первого семестра, когда определяется тема будущего доклада, в зависимости от интересов студента, его будущей профессиональной деятельности, специфики изучаемых предметов на курсе и т.д. Далее во время зимних каникул и в начале второго семестра проводится поиск теоретического материала на иностранном языке с использованием иноязычных ресурсов Интернета. После выборки и анализа информации по тематике доклада студент приступает к непосредственной подготовке своего выступления, в частности работает над практической частью доклада, завершая работу над проектно-исследовательским заданием. Публичная защита проекта на секции научной конференции представляется в виде презентации материала и сопровождается вопросами со стороны преподавателей и студентов. После выступления целесообразно проводить анализ для корректировки как речевой составляющей, так и рассмотрения допущенных неточностей. В апреле 2011 г. студенткой 2 курса специальности 080502 «Экономика и управление на предприятии» был подготовлен доклад на тему «Public Service

Advertising as the mirror of social conflicts», в котором были отражены теоретические аспекты социальной рекламы такие, как: определение терминов, цели и задачи, формы, результаты воздействия. В качестве практической части для выступления был разработан макет баннера социальной рекламы, выступающей против насилия и терроризма на фоне событий террористического акта в московском метро. Студенткой было проведено исследование среди студентов 2 и 3 курсов экономического факультета на предмет того, какие изображения могут вызвать наибольшую реакцию у зрителей и побудить ответственность к определенным действиям в экстремальных условиях. После проведения опроса был разработан макет баннера, который бы способствовал более внимательному отношению к проблеме возникновения угрозы террористического акта, более осознанной гражданской позиции. Студенткой была проведена поисково-исследовательская работа для создания презентации на иностранном языке, одновременно проектная часть задания заключалась в создании качественно-нового продукта (баннера социальной направленности) для привлечения внимания аудитории к одной из наиболее актуальных проблем в обществе. Следует отметить, что данный доклад вызвал бурное обсуждение и со стороны членов жюри, и аудитории, и именно ему был присужден диплом первой степени. Участие в данной мероприятии повысило уровень иноязычной компетенции, профессиональной подготовки и социальной ответственности, и позволило продолжить формирование проектно-исследовательской компетентности. Таким образом, во время проведения студенческой научной конференции при организации проектно-исследовательской деятельности происходит углубление базовых знаний студентов, приобретение дополнительных сопутствующих основной предмет знаний, формирование социально-профессиональных компетенций, обеспечивается усвоение различных приемов познавательной деятельности, возрастает интерес к творческой работе и, в конечном итоге, появляется способность решать научные задачи, что является одной из важнейших составляющих учебного процесса.

В заключении, следует подчеркнуть, что происходящая в настоящее время реформа высшего образования связана по своей сути с переходом от парадигмы обучения к парадигме образования, что в свою очередь предполагает обладание выпускником фундаментальными знаниями, профессиональными умениями и навыками деятельности своего профиля, опытом проектно-исследовательской деятельности, опытом социально-оценочной деятельности. Обучение будущего специалиста должно происходить с ориентацией на активные методы овладения знаниями. Значительный удельный вес самостоятельной работы студентов в связи с изменением графика учебного процесса позволяет должным образом развивать умения приобретения научных знаний путем личного поиска информации, формировать активный интерес к творческому подходу в учебной работе и при выполнении проектно-исследовательской деятельности. Развитие навыков проектно-исследовательской деятельности студентов во внеаудиторное время, в частности при участии в таком мероприятии, как студенческая научная конференция означает умение учиться, формировать у студента способности к саморазвитию, творческому применению полученных знаний, способам адаптации к профессиональной деятельности в современном мире.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Блинов В.И. Компетентностный подход на разных уровнях проф. образ-я // Содержание, формы и методы обучения в высш. школе: Аналитические обзоры по основным направлениям развития высшего образования/ ФИРО Вып.7. М., 2009. 72 с.
2. Зеер Э.Ф., Павлова А.М., Сыманюк Э.Э. Модернизация профессионального образования: компетентностный подход : учеб. пособие для вузов. М.: Московский психолого-социальный институт, 2005. 211 с.
3. Организация и контроль самостоятельной работы студентов: Методические рекомендации / Сост.Н.В. Соловова; под ред. В.П. Гарькина. Самара: Изд- во «Универс-групп», 2006. 15 с.

4. Письмо Минобразования РФ № 14-55-996ИН/15 Об активизации самостоятельной работы студентов высших учебных заведений [Электронный ресурс; режим доступа: www.lawrussia.ru/texts/legal_933/doc933a920x886.htm] Дата обращения 25.01.2013.

LESSON PLAN BASED ON THE COMMERCIAL “LEVI’S - FREEDOM TO MOVE”

И.В. Палаева
БГПУ, Благовещенск

Students: The lesson is designed for students of senior classes of several types: students of the Philological Faculties (like future teachers of the English language, interpreters, and philologists). Students of the International Faculties (like future American studies specialists, International politics specialists). Students of the Economic Faculties (like future advertising specialists, marketing specialists and world economists).

Time: 1 session (45 minutes)

Videos: The commercial titled LEVI'S - FREEDOM TO MOVE (Levi's Odyssey) was done for LEVI'S JEANS (LEVI STRAUSS & CO. company). It was released in June 2002. Its duration is 30 sec. The parody on the commercial titled LEVI'S - FREEDOM TO MOVE (Levi's Odyssey). Its duration is 30 sec.

Values: Freedom, winning (explicit); individuality, part of a group, belonging, inspiration (implicit).

Cultural objectives: to understand the cultural difference in the concepts FREEDOM and СВОБОДА in American and Russian cultures to avoid cultural bumps.

Language objectives: to enlarge their vocabulary with new adjectives describing emotions; to know synonyms of the word FREEDOM; to be able to explain the distinctions between synonyms of the word FREEDOM.

Professional skills objectives for ad, PR and marketing students: to understand the impact of music when creating TV advertisements.

Pre-viewing

Exercise 1.

Listen to the orchestrated version of Handel's 'Sarabande' (by the way, sarabande is an old Hispanic dance known from the XVI century, its genre features are slow tempo, definitely measured rhythm and ceremonial mournful character).

When listening to Handel's 'Sarabande' please observe attentively your own feelings and emotions arising inside of you. Describe them with adjectives from the box. Feel free to write them down. Compare your feelings and emotions with other students and with the people of the site <http://filolife.ru/wisdom/13.html>. Think over the title(s) you can suggest for this music.

My _____ feelings _____ and _____ emotions:

I find the commercial: _____

tense	relaxed	happy	sad	optimistic	pessimistic	aggressive	driving crazy	funny
dull	intriguing	sorry						

The _____ title(s) _____ of _____ this _____ music _____ might
be:_____.

While viewing

Exercise 1.

View the commercial titled LEVI'S - FREEDOM TO MOVE (Levi's Odyssey). While viewing compare how your own feelings and emotions change, write down your observations:

Exercise 2.

Think over the role of music in creating commercials. View the commercial without music. Describe your impression. Give your own examples when music changes the whole impression of a film or a commercial.

Exercise 3.

View this commercial for the second time and imagine what makes its characters run through the walls? What do they want to run from? What/How do they feel?

Exercise 4.

When viewing the commercial for the third time think over of what the word FREEDOM means personally for you. Share your opinion with our fellow-students.

Post viewing

Exercise 1.

Look up dictionaries of synonyms (for example Roget's or Merriam-Webster's dictionaries) and find out the distinctions between the following words:

Free-
dom _____

Independence _____

Liberty _____

License _____

Exercise 2. Make up and write down your own sentences in English following the model. Translate your fellow-students' sentences into Russian.

Model:

Freedom of press is one of the most important features of any democratic society.

We struggled for the independence of our motherland in the 2nd World War.

The prisoners were willing to fight for the liberty.

The editorial takes considerable license with the fact.

Exercise 3.

Read the following text. While reading underline the principle differences between the concepts FREEDOM and SVOBODA mentioned by the author of the essay.

Student Essays 2007-2008

We Hold These Truths: A University Dialogue on Democracy

Freedom and Svoboda: What Does Freedom Mean

Andrew D. McKernan

Senior – Russian / Linguistics

University of New Hampshire

I was in a café called “The Tea Hut,” one of a million hole-in-the-wall tea shops tucked in amongst canals in downtown St. Petersburg. “Tea shop?” you may ask. Here’s the thing – any American can tell you that Russia is different than the United States, but might support this statement with a skewed set of data; this American would sooner equate Communism, winter’s chill, chess, or vodka with the Russian Federation before they would tea. Although other cultures may not know it, tea plays a huge role in the daily and social lives of Russians. When we can overlook such an intrinsic part of Russian culture, who, then, can we expect to know about the basic differences between the American and Russian understandings of “freedom”?

It was in this seedy café that I first understood the difference. I sat in a wicker chair, sipping tea and playing checkers with my tutor Sergei. In a darker corner of the room some teenagers were taking hits off a hookah, a communal tobacco pipe, and a young couple at the table next to us unabashedly made out. “PDA,” I muttered to Sergei. “What was that?” he said. I explained the taboo that surrounded public displays of affection in the United States. “Oh...” – I could hear the ellipsis in his voice – “Many things are different in America.” I made a move on the checkers board and asked him to elaborate. “You have so many restrictions about how to behave, but still say that it is ‘freedom,’” he responded.

“But wait; is it possible that the same word in two languages actually has two different meanings?” – I asked. O’Grady et al. believe so: “There is no reason to believe that human beings in different linguistic communities have different conceptual systems. But there is ample evidence that languages can differ from each other in terms of how they express particular concepts” (2005, p. 212).

The average American individual intrinsically understands “freedom” as a collection of limited personal liberties. The cultural standpoint is that people are free to do what they will and to exercise self-determination, but not to the extent where their actions would impinge upon the rights of others; Americans do not, for example, consider themselves free to murder any one whom they could overpower.

I said as much to Sergei and, if only I had previously memorized passages from On Liberty – John Stuart Mill’s theory, which he calls the harm principle, – I would likely have quoted that “the only part of the conduct of any one, for which he is amenable to society, is that which concerns others. In the part which merely concerns himself, his independence is, of right, absolute” (Mill, 2005). In the eyes of that one individual, what is democracy without its underpinnings of “freedom”? The phrase “life, liberty, and the pursuit of happiness” is not located in any legal documents that summate American government, but Americans have tied the concept of democracy to the belief of limited freedom in their mental lexicons.

Sergei listened to my less-eloquent explanation of Mill’s harm principle before leaning onto the table (and crowning himself in the checkers game). “That is different than *svoboda*.” We typically translate *svoboda* into English as “freedom [independence]” from something (Apresjan 1992, p. 136). One way in which it is defined is as “the opportunity to act in any field

without restrictions, prohibitions, without hindrance” (Evgenieva, 1999, p. 52). The Russian cultural connotations of *svoboda* contradict Mill’s harm principle because of this definition. If Russians have the capability to overpower and kill another, they have the right to do it; the victim’s freedom to live does not supersede the freedom to kill. “This should not be confused with legal or moral indictments against murder,” Sergei hastened to add, “It only means that *svoboda* contains no semantic connotations of limit.”

We can certainly understand one another, but coming to an understanding does not mean reaching an agreement. Can we expect the same type of democracy that we enjoy in the United States to take hold in Russia? How can it, when their culture comprehends one of the basic principles of democracy differently? Speakers of one language cannot dictate how another language’s speakers should define, lexicalize, and realize their version of “freedom;” neither, then, can any one civilization, be it Greek or Roman, Eastern or Western, American or Russian, enforce its brand of democracy upon other peoples.

Exercise 4.

Translate into Russian your underlined sentences. Compare your translations with your fellow-students’ translations.

Exercise 5.

Write down your ideas about the difference between these concepts in Russian and American cultures into the table.

American FREEDOM means	Russian SVOBODA means

Exercise 6.

Write down an essay on the topic “Freedom and *Svoboda*: What Does Freedom Mean”.

Exercise 7 (Just for having fun).

LEVI'S commercial titled FREEDOM TO MOVE (Levi’s Odyssey) has become a cult one and soon there appeared its parody. View the Levi’s Odyssey’s parody and share you feeling and emotions with the fellow-students. What makes a humorous effect of the commercial? What elements of the Levi’s Odyssey commercial make the parody funny?

REFERENCES

1. Apresjan Y. D. (1992). Lexical semantics. Ann Arbor: Karoma publishers, Inc. Trans A. Lehrman, et al. at Ann Arbor, 1992.
2. Evgenieva A. P. (Ed.). (1999). Slovar’ russkogo iazyka [Dictionary of Russian language] (4th ed., Vol. 4). Moscow: Russkiy iazyk. Trans. A. McK. at University of New Hampshire, 2008.
3. Mill J. S. (2005). On Liberty. In Jon Roland, (Ed.), John Stuart Mill: On Liberty. (Original work published 1909). Retrieved February 6, 2008, from The Constitution Society Web site: <http://constitution.org/jsm/liberty.htm>.
4. O’Grady W., Archibald J., Aronoff M., & Rees-Miller J. (2004). Contemporary linguistics. Boston: Bedford/St. Martin’s.

РЕДУЦИРОВАННЫЕ БЕЗУДАРНЫЕ ГЛАСНЫЕ В ПОДГОТОВЛЕННОЙ РЕЧИ ПРИ БЫСТРОМ ТЕМПЕ ПРОИЗНЕСЕНИЯ (НА МАТЕРИАЛЕ РУССКОГО ЯЗЫКА)

*Я.С. Панченко
АмГУ, Благовещенск*

Настоящее исследование посвящено изучению качественных характеристик безударных редуцированных русских гласных. Цель исследования состоит в выявлении модификаций гласных под влиянием быстрого темпа речи. Материалом послужила быстрая монологическая речь дикторов-женщин в возрасте 18-20 лет. Речь представительниц молодого поколения выбрана потому, что молодежь формирует новые тенденции, которые проявляются в коммуникации на всех языковых уровнях, включая и фонетический [6, с. 11].

Актуальность исследования определяется недостаточной изученностью фонетических процессов естественной связной речи. До сих пор не получено исчерпывающей информации о качественных характеристиках безударных редуцированных гласных, а их фонологическая интерпретация вызывает множество споров и разногласий.

Ранее существовала точка зрения, что о фонологии можно говорить лишь в рамках полного стиля произношения (в первую очередь чтения). При этом сегменты неполного типа, широко наблюдаемые не только в разговорной речи, но и в текстах, теоретически относимых к полному стилю, оставались вне поля зрения [5, с. 6]. В отличие от изолированно произнесенных слов, связный текст характеризуется преобладанием сегментов неполного типа, фонемная идентификация которых невозможна вне контекста [1, с. 23].

Следует обратить внимание, что в связной речи, в условиях сильной коартикуляции, границы между сегментами двух отдельных фонем зачастую становятся неопределенными [4, с. 51]. А в условиях быстрого темпа, модификации являются настолько сильными, что зачастую мы слышим совершенно другой по качеству звук, так как помимо коартикуляции, качественные характеристики гласного не успевают реализоваться в полной мере. Следует отметить, что при убыстрении темпа артикуляция согласных сохраняется лучше, чем у гласных [2, с. 19].

Чтобы говорить объективно о конкретных модификациях гласных, мы должны отталкиваться от некоторых эталонов (напр., см. у Л. А. Вербицкой [3]), предусмотренных для ударных и безударных гласных и отраженных в традиционной транскрипции. Несовпадение с этими эталонами в данной работе интерпретируются как отклонение от канонической модели.

В соответствие с задачами эксперимента было сделано по 3 аудиозаписи для каждого диктора 1) фонетически представительный текст в быстром темпе произнесения; 2) фонетически представительный текст в медленном темпе произнесения; 3) изолированные слова из фонетически представительного текста. Запись была сделана с микрофона на звуковую плату компьютера в программе Audacity. Группа экспертов, прослушав речь данных дикторов, определила их как носителей нормативного русского языка, поэтому модификации, рассматриваемые в настоящей статье, можно считать отражением общепринятых тенденций.

Экспериментальное исследование проводилось в несколько этапов. На первом этапе был проведен слуховой анализ материала. В результате было отсегментировано 42

стимула, содержащих модификации гласных. Сегментация осуществлялась по осциллограмме и динамической спектрограмме в программе обработки речевого сигнала PRAAT. Стимулы представляют собой бессмысленные сочетания, поскольку являются не целыми словами, а их частями. Это позволило при дальнейшем аудиторском эксперименте воспрепятствовать узнаванию слова и заставило аудиторов обратить внимание на фонетические свойства, которые ранее, выражаясь словами Л.В. Щербы, не попадали в светлую точку их сознания [11, с. 23].

На втором этапе был проведен акустический анализ качества гласных, по формантной структуре (F1 и F2). На третьем этапе – перцептивный эксперимент с участием 10 аудиторов-фонетистов, в задачи которых входило распознавание стимулов на слух и их орфографическая запись, по возможности с указанием примера слова или сочетания слов, где мог бы встретиться данный стимул.

На четвертом этапе сравнивались канонический аллофон гласного (по литературным данным [5]), реализованный вариант (по значениям F1, F2) и воспринятый вариант (по анкетам аудиторов). Результаты сравнения приведены в таблицах 1 и 2.

Исследование выявило: 1) случаи выпадения гласных, непредусмотренные канонической моделью, напр., первого предударного гласного [ʌ] в слове *сосед*; 2) стяжение двух гласных [гъ] в один [i] или [ju], как в слове *радио*; 3) Реализация [o] / [u] на месте [i], например в словах *был*, *было*; 4) Реализация [o] вместо [u], если предыдущим гласным был ударный [o], как в слове *голуби*.

Аудиторский эксперимент показал, что перцептивные характеристики исследуемых редуцированных гласных во многом коррелируют с акустическими. Так, [i] в словах *был*, *было* воспринимался как огубленный гласный [o] или [u]. Это происходило в силу влияния окружающих согласных (огубленного предыдущего и веляризованного последующего). В результате при быстрой артикуляции в слабой фразовой позиции происходит наложение характеристик согласных на гласный, который становится огубленным и отодвигается существенно назад по ряду [8, с. 80]., что и воспринимается большинством аудиторов в условиях ограниченного контекста (рис.1).

В сегменте из слова *радио*, как выше было указано, к концу слова артикуляция ослабевает и при быстром темпе произнесения окончания чаще всего опускаются, либо очень сильно редуцируются. В речи двух дикторов происходит стяжение двух гласных [гъ] в один: так в речи D2 большинство аудиторов отметили одну фонему [ju]; для D1 – [e] (рис.2).

Были отмечены случаи выпадения гласных в речи D1 в словах *голуби* [по голу'бому 'небу ле'тели 'голуби] – отсутствие /u/, и первого предударного гласного /ʌ/ в слове *сосед* (рис.3). Следует отметить, что D2 произносит /ʌ/ в слове *сосед* очень быстро, происходит зашумление гласного и его практически не слышно.

Гласный /a/ «жидкости» распознан как /i/ в речи обоих дикторов. По акустическим данным схож с [i], что не противоречит перцептивным данным (рис.4).

Таблица

1

Акустические и перцептивные характеристики некоторых редуцированных гласных

Гласный, слово	Канонический вариант	Реализованный вариант	Воспринятый вариант (пример)
/i/ <i>бы<u>л</u></i> [был 'тихий 'серый 'вечер]; [их	[ə]*	F1 470, F2 1348; F1 500, F2 1272	[o] 85% (вот) [u] 10% (дур)

разго'вор был со'всем непо'нятным]			
/i/ было ['небо было по'крыто 'тучами]	[ə]	F1 600, F2 1222	[o] 40% (кот/лоб) [u] 30% (лут/пут)
/u/ голу бу [по голу'бому 'небу ле'тели 'голуби]	[ə]	гласный акустически отсутствует	отказ 20% [-]** 60% (пх/п/к)
/i/ голу бу [по голу'бому 'небу ле'тели 'голуби]	[ɪ]	F1 672, F2 1748	[ə]*** 40% (бё/пё/вёз)
/a/ жид кости [над по'верхностью 'жидкости]	[ə]	F1 496, F2 2300	[i] 60% (кыс)
/i o/ ра дио [по це'нтральному 'радио переда'вали...]	[ɪə]	F1 346, F2 1973	[-] 50% (ть) [i] 20% (тип/ди) [ə] 10% (ксё)
/a/ со сед [...в автобусе. Со'сед-мо'ряк, не 'раз бы'вавший...]	[ɐ]****	гласный акустически отсутствует	[-] 100% (сет – т.е. ударный второй слог)
/a/ разгово рам в [при'слушивался к разго'ворам в а'втобусе]	[ə]	F1 697, F2 1200	[o] 90% (ров)

*В кириллице для этих целей используется [ъ].

**Ноль звука.

***В латинице для этих целей используется [ɜ].

****В латинице для этих целей используется [ʌ].

Таблица 2

Акустические и перцептивные характеристики некоторых редуцированных гласных в речи D2

Гласный, слово	Канонический вариант	Реализованный вариант	Воспринятый вариант
/i/ был [был 'тихий 'серый 'вечер]; [их разго'вор был со'всем непо'нятным]	[ə]*	F1 474, F2 1174; F1 475, F2 891	[u] 80% (буь/пуск)
/i/ было ['небо было по'крыто 'тучами]	[ə]	F1 474, F2 1073	[o] 60% (боп) [u] 20% (вук/вуло)
/u/ голу бу [по голу'бому 'небу ле'тели 'голуби]	[ə]	F1 397, F2 н. 847 – к. 1348	[o] 40% (обь/омь) [-]** 20% (лбь)
/i/ голу бу [по голу'бому 'небу ле'тели 'голуби]	[ɪ]	F1н. 397 – к. 597, F2 н. 1900 – к. 1723	[ja] 50% (бя/вял)
/a/ жид кости [над по'верхностью 'жидкости]	[ə]	F1 372, F2 2046	[i] 60% (кыс)

/i o/ ра <u>дио</u> [по це'нтральному 'радио переда'вали...]	[Iə]	F1 482, F2 н. 1990 – к. 1430	[ju] 60% (зюбь)
/a/ со <u>сед</u> [...в автобусе. Со'сед-мо'ряк, не 'раз бы'вавший...]	[e]***	Длительность гласного очень мала F1 280, F2 2700	[i] 40% (сыс)
/a/ разгово <u>рам в</u> [при'слушивался к разго'ворам в а'втобусе]	[ə]	F1 680, F2 1340	[a] 90% (рам)

*В кириллице для этих целей используется [ъ].

**Ноль звука.

***В латинице для этих целей используется [Λ].

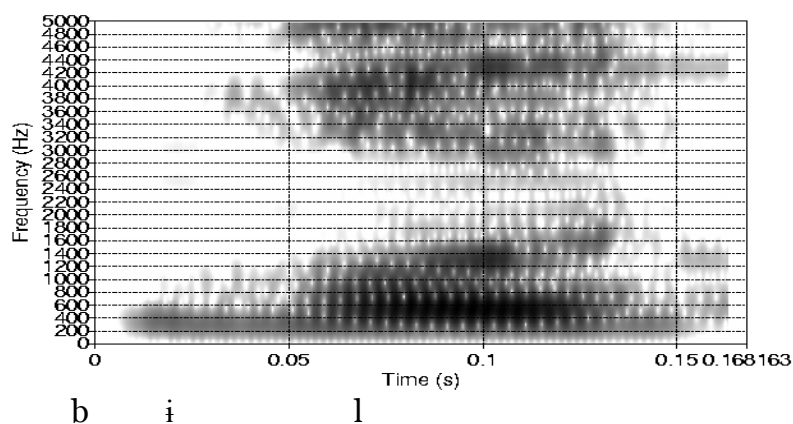


Рисунок 1. Спектрограмма к слову «был», данные F2 характерны для гласного заднего ряда – D1

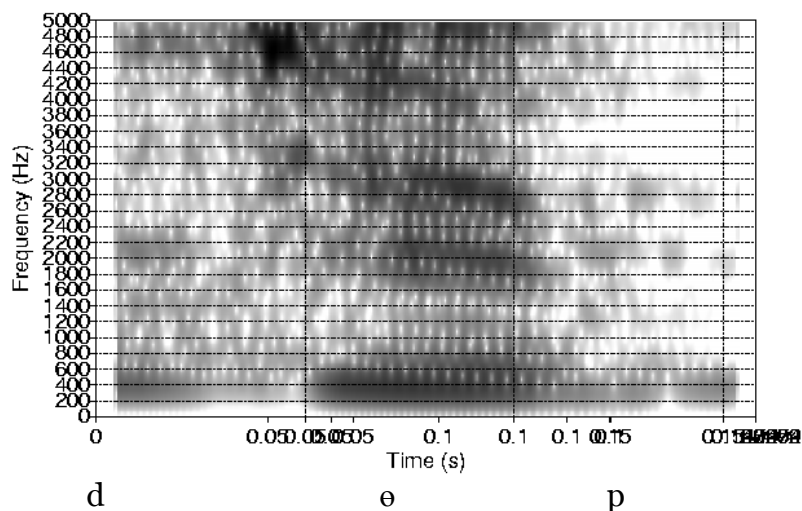


Рисунок 2. Спектрограмма к слову «радио», стяжение двух гласных [гъ] в один [ə] – D1

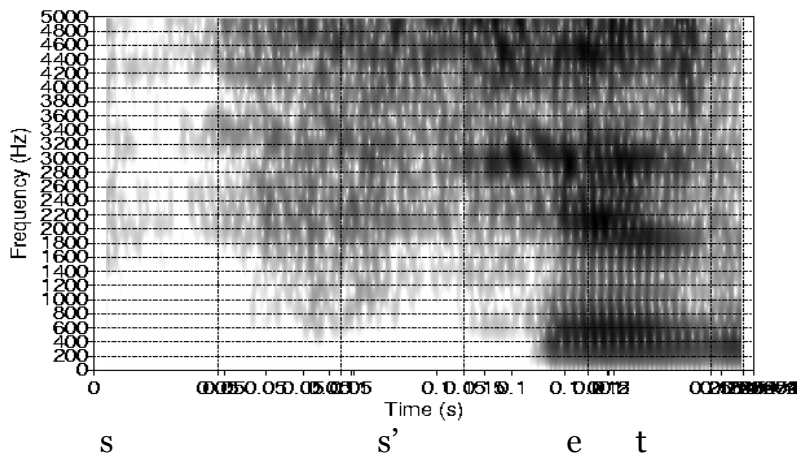


Рисунок 3. Спектрограмма к слову «сосед»,
выпадение безударного гласного [ʌ] – D1

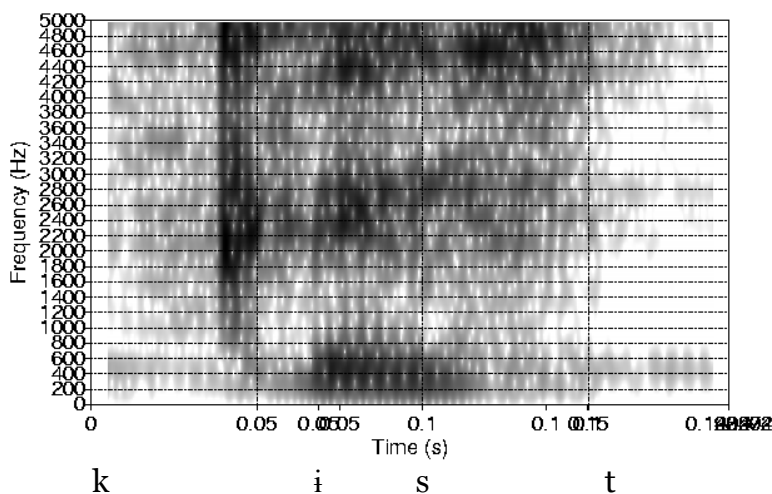


Рисунок 4. Спектрограмма к слову «жидкости»,
реализация безударного гласного близка с гласным [ɪ] – D1

Полученные результаты не отражены в существующих канонических моделях. Причины подобных модификаций: 1) отсутствие ударения; 2) быстрый темп речи; 3) качество соседних согласных, напр., губные согласные придают существенную огубленность гласному.

Проведенное исследование является своего рода пилотным экспериментом. В дальнейшем планируется изучение речи еще одного диктора-женщины по аналогичной программе эксперимента с аналогичными этапами и расширение списка неканонических общепринятых модификаций, учет которых необходим для решения целого ряда прикладных задач, включая автоматическую интерпретацию и синтез речи.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Бондарко Л. В. Фонетическое описание языка и фонологическое описание речи. Л., 1981. 200 с.
2. Богданова Н.В. Живые фонетические процессы русской речи. СПб., 2001. 186 с.
3. Вербицкая Л.А. О звуковых эталонах русской речи (на материале гласных) // Уч. зап. ЛГУ. № 325. Л., 1964.

4. Веренич Н.И. Влияние темпа речи на модификации звуков (экспериментально-фонетическое исследование на материале современного немецкого языка). Дис. ... канд. филол. наук. Минск, 1984. 168 с.
5. Гейльман Н.И., Ошуйко Е.И. Распределение аллофонов гласных в спонтанной речи // Труды АРСО-13. Новосибирск, 1994. С. 51-53.
6. Зиндер Л.Р. Влияние темпа речи на образование отдельных звуков // Вопросы фонетики. Издательство Ленинградского университета, 1964. № 325, вып. 69. С. 3-28.
7. Кузнецов В. И. Вокализм связной речи: Экспериментальное исследование на материале русского языка. СПб.: Изд-во С.-Петербур. ун-та, 1997. 248 с.
8. Луганцева Ю.С. О некоторых особенностях реализации безударных гласных американского варианта английского языка: (на материале спонтанной речи) // Вестник Амурского государственного университета, 2008. Вып. 40: Сер. Гуманитар. науки. С. 78-82.
9. Лудильникова Н.А. Речь молодежи: основные тенденции // Автореферат. МГЛУ, 2008. Режим доступа: <http://www.linguanet.ru/science/publishing/Vestniki-2008/vestnuk1-2008.pdf>.
10. Ткач Т.Г. Система фонетической транскрипции в условиях отсутствия языковой среды // Вопросы языкознания. 2001. № 4. С. 118-123. Режим доступа: <http://world.russianforall.ru/upload/iblock/622/tkachtg.doc>.
11. Щерба Л.В. О разных стилях произношения и об идеальном фонетическом составе слов // Избранные работы по русскому языку. М., 1957. 188 с.

ИНТЕРСЕМИОТИЧЕСКИЙ ПЕРЕВОД КОГНИТИВНОГО ФРЕЙМА-СЦЕНАРИЯ «WITCHSCRAFT» В ПЬЕСЕ У. ШЕКСПИРА «МАКБЕТ»

**(на материале кинотекстов Д.О. Уэллса, Р. Полански, Д. Райта
и Р. Гулда)**

*Н.А. Разливинская
БГПУ, Благовещенск*

В современном мире, где коммуникация происходит все в большей мере в мультимедийной и электронной сфере, с широким использованием графических и изобразительных средств, все более широкое распространение получают поликодовые тексты, ярким примером которых является кинотекст. Кинотекст представляет собой неотъемлемую часть современной культуры, что делает его исследование актуальной задачей современной лингвистики. По мнению Е.Б. Ивановой, «кинофильм – это текст, т.е. связанное семиотическое пространство. Фильм определяется как зафиксированная на пленке или другом материальном носителе последовательность кадров, представляющих собой фотографическое или рисованное изображение, обычно сопровождаемое звуковым рядом (речью, музыкой, шумами)» [4, с. 3]. В кинотексте присутствуют две семиотические системы: лингвистическая и нелингвистическая, оперирующие знаками различного рода.

Рассматривая кинотексты пьесы «Макбет» – кинотекст Джорджа Орсона Уэллса, Романа Полански, Джеффри Райта и Руперта Гулда, в первую очередь были подвергнуты анализу языковые средства репрезентации, что послужило основой для вычленения общих и наиболее значимых когнитивных фрейм-сценариев, с помощью которых интерпретаторы (авторы кинотекста) конструируют ментальное поле пьесы У.Шекспира. Фреймы-сценарии вырабатываются в результате интерпретации текста, когда ключевые слова и идеи текста создают тематические («сценарные») структуры, извлекаемые из памяти на основе стандартных, стереотипных значений, приписанных терминальным элементам [5, с. 187].

Н.Н. Болдырев определяет фрейм-сценарий как «динамически представленный фрейм, разворачиваемую во времени определенную последовательность этапов, эпизодов» [2, с. 37]. Вслед за этими исследователями фреймы-сценарии или «скрипты» определяются нами как когнитивные структуры, описывающие нормальную последовательность событий в частном контексте, в нашем материале в контексте драматического произведения У. Шекспира.

Фрейм-сценарий «Колдовство» является значимым в пьесе У. Шекспира «Макбет» и представлен языковыми единицами, составляющими лексико-семантическое поле «Witchcraft», делая основной акцент на негативную коннотативную семантическую часть данного концепта, с помощью прилагательных имеющих резко отрицательную коннотативную окраску *foul, fithy, withere'd, imperfect, weird, cursed, false, ill, wicked, unruly, infected*. К данному полю принадлежат существительные с денотативным значением существо, владеющее сверхъестественными темными силами – *witch, devil, spirits, witchcraft, ghost, oracles, shadow, hags, fiends, angel* и глаголы со значением заниматься колдовством, чаровать – *charm, conjure*, а также лексемы, имеющие интегральную сему «witchcraft» на второй и третьей ступени дефиниционного анализа *supernatural, vision, propheting, offerings, preys*. Общая зловещая атмосфера создается с помощью коннотативных образных сем, к которым относятся метафоры, включающие в себя словосочетания с названием животных, которым традиционно приписывают связь с темными силами – *full of scorpions is my mind, the crow makes wing to the preys wood, be the maws of kites*. Негативный фатический эффект усилен включением в контекст слов отрицательной витальной семантики – *blood, fatal, death, dead, plague, lamentation* которые традиционно ассоциируются со смертью и злом.

Данный фрейм-сценарий подразделяется на следующие терминалы: «Творцы колдовства», «Составляющие колдовства» и «Последствия колдовства». Первый терминал включает в себя различных актантов действия, что позволяет нам выделить следующие слоты, репрезентирующие наполнение данного терминала в контексте пьесы «Макбет». Терминалы фрейма подразделяются на слоты, которые в нашем исследовании трактуются как составная часть фрейма, элемент ситуации, определенный аспект его конкретизации [3, с. 76]. Первый слот – ведьмы, которые пророчествуют Макбету, в их облике актуализируется их принадлежность злу и потусторонним силам: «(MACBETH) *How now, you **secret, black, and midnight hags!**; What are these ? So **with'er'd** and so **wild** in their attire, That **look not like the inhabitants o' the earth***». Также одним из важнейших признаков данного слота является могущество и сверхъестественная сила: «*The **spirits that know All mortal consequences** have pronounced me thus; (First Witch) He will **not be commanded...***»; «(BANQO) *If you can **look into the seeds of time**, And say which grain will grow and which will not...*»; (MACBETH) *Tell me, thou unknown **power...***». Вторым слотом является ночь и темнота, которая является помощницей колдовства и временем для недобрых дел «(MACBETH) *Good things of day begin to droop and drowse; While **night's black agents** to their preys do **rouse...**; must embrace the fate Of that **dark hour**; Now o'er the one halfworld Nature seems **dead, and wicked** dreams abuse The curtain'd sleep; **witchcraft** celebrates Pale Hecate's **offerings...***». Третий слот «Светлая сила», выраженная лексемами имеющее денотативное значение свет «light», и лексемами содержащие данную сему на второй и третьей ступени дефиниционного анализа *day, fire, heaven* оппозиционно противопоставлен двум предыдущим слотам, выражая противодействие силам зла: «(MACBETH) *Stars, hide your **fires**; Let not **light** see my black and deep desires...*», «(LADY MACBETH) *Nor **heaven** peep through the blanket of the dark, (MACBETH) **Light** thickens...**Good things of day** begin to droop and drowse; Scarf up the **tender** eye of pitiful **day...***». Данные слоты представляют собой частную реализацию универсальной оппозиции *good – ill*, что подтверждается многочисленными примерами: «(MACBETH) *This **supernatural** soliciting Cannot be **ill**, cannot be **good, if ill**, Why hath it given me earnest of success, Commencing in a **truth...***»

Составными частями второго терминала «Составляющие колдовства» являются действия и предметы необходимые для осуществления колдовства. Их можно представить как слоты «Действия» и «Ингредиенты». Слот «Ингредиенты» представлен словосочетаниями, представляющими собой части животных, традиционно связываемых с волшебством и колдовством: «*Eye of **newt** and toe of **frog**, Wool of **bat** and tongue of dog, Adder's fork and **blind-worm's** sting, Lizard's leg and **owlet's** wing...*», «*Swelter'd **venom** sleeping got*». Части же людей, служащих ингредиентами для осуществления колдовства, обладают общим ассоциативным признаком «Греховность», выявляемый в лексемах на четвертой и пятой уровне дефиниционного анализа. «(Third witch) *Liver of **blaspheming** Jew, Finger of **birth-strangled** babe, Ditch-deliver'd by a **drab**...*». Также данный слот включает в себя внешнюю атрибутику ведьм, которая представлена лексемами claudron «(all witches) *Fire burn and **cauldron** bubble...*». Слот «Действия» представлен глагольными словосочетаниями, которые включают в себя лексему charm, и императивными конструкциями, которые выполняют функцию заклятия (curse): «(All witches) ***Double, double toil and trouble. Boil thou first i' the **charmed** pot.*** (Second Witch) *Cool it with a baboon's blood, Then **the charm** is firm and good...*».

Терминал «Последствия колдовства» репрезентирует языковыми средствами судьбу людей, которые обратились к колдовству «(MACBETH) ***Infected** be the air whereon they ride; And **damn'd** all those that **trust** them!*(MALCOLM) *The usurper's **cursed** head...*». Последствия колдовства всегда губительны, что выражается лексически, использованием слов с отрицательным коннотативным значением – cursed, infected, damne'd, Accursed. Важно отметить два динамических субфрейма, которые оппозиционно репрезентируют два признака колдовства «Fair» и «Foul», выраженных словосочетаниями с контрастными антонимами Foul–fair, и большим количеством контекстуальных антонимов truth – false, promise – jiggle, good – ill, win – betray: «(BANQO) *May they not be my **oracles** as well, And **set me up** in hope? If there **come truth** from them As upon thee, Macbeth, their **speeches shine**; Thou hast it now: king, Cawdor, Glamis, all **As the weird women promised...***»; «(MACBETH) Stay, you **imperfect** speakers, tell me more...» и «Обманчивость» «(MACBETH) *And be these **juggling fiends** no more believed, That **palter** with us in a **double sense**; If **good**, why do I yield to that suggestion Whose **horrid** image doth unfix my hair...*»; «(BANQO) *And oftentimes, to win us to our **harm**, Win us with honest trifles, to **betray's** In deepest consequence...*».

Визуальные знаки, сопровождающие вербальную экспликацию фреймов, представляют большой интерес для исследования, так как они являются интерпретированными с помощью интерсемиотического перевода слотами различных терминалов различных фреймов-сценариев. В данном случае мы сталкиваемся с семиотической концепцией перевода – перевода в широком смысле этого слова, в нашем случае перевода из одной знаковой системы в другую. Данный вид перевода был впервые выделен в отдельный вид известным лингвистом Р.Якобсоном, позднее более подробно развернутым О.С.Ахмановой: «Перевод интерсемиотический – передача данного содержания не средствами того же или другого естественного («словесного») языка, а средствами какой-либо несловесной семиотической системы, такой как хореография, музыка и т.п., с одной стороны, и информационно–логические языки – с другой» [1, с. 317]

Интерсемиотическая интерпретация когнитивной структуры пьесы У. Шекспира «Макбет» имеет ярко выраженную субъективную окраску, так как кинотекст является продуктом прочтения вербального текста, представляя собой вторичный текст. Авторы кинотекстов по-своему интерпретировали данный фрейм-сценарий, акцентировав различные слоты с помощью интерсемиотической трансформации. Д. О. Уэллс в терминале «Творцы колдовства» фрейма-сценария «Колдовство» особый акцент сделал на могуществе ведьм с помощью видеоряда показывающего глиняную фигуру, на которую они надевают цепь, иконический символ власти. Фигура символизирует Макбета, а цепь титул тана Ковдорского. Другим иконическим знаком символом, актуализирующим слот

могущество являются корона возложенная ведьмами на глиняную фигуру Макбета, она представляет собой знак-символ репрезентирующий королевскую власть «(ROSS) *Then 'tis most like The **sovereignty** will fall upon Macbeth*». Ведьмы возложили на Макбета корону, они ее с него и снимают, что также представлено видеорядом. Зловещий вид ведьм у Д. Уэллса передан иконическим рядом знаков – всклокоченные волосы, крючковатые, костлявые руки, горящие глаза, пронзительные голоса, звучащие как завывание ветра, все эти знаки являются визуальными средствами, представляющие собой интерсемиотически интерпретированные вербальные средства: «(MACBETH) *What are these So **wither'd** and so **wild** in their attire*». Еще одним ярким иконическим символом является скрюченное дерево, которое репрезентирует в фильме появление ведьм. Данный иконический символ актуализирует ассоциативный признак концепта «Wither'd», одновременно коррелируя с концептами «Смерть» и «Неестественность», что создает нужный прагматический эффект от появления ведьм. У Р. Полански и Дж. Райта, Р. Гулда интерсемиотически актуализируется признак «странность, потусторонность» «(LADY MACBETH) *these **weird** sisters saluted me...*», но в различной степени. У Р. Полански ведьмы одеты в лохмотья и покрыты бородавками, у Д. Райта это прекрасные школьницы, у Р. Гулда медсестры, но общим признаком, объединяющим столь разнообразную внешность, является признак «wierd» и «wild», который передан иконическими знаками странных ритуальных действий (выкалывание глаз у могильных памятников Д. Райт, танцы вокруг операционных столов Р. Гулд, закапывание руки мертвеца Р. Полански) непристойное поведение (задиранье юбки у Р. Полански, обнажение ведьм у Д. Райта и Р. Полански) резкий смех и перепады настроения, которые актуализируют ассоциативный признак данного концепта.

Третий слот «Светлые силы» наиболее интересно, с помощью интерсемиотической трансформации, представлены у Д. Уэллса. В его кинотексте данный слот приобретает наибольший вес, так как получает дополнительное лексическое наполнение и реализуется в большом количестве иконических знаков. В его интерпретации «Светлые силы» представляет собой Бог, что обуславливает включение иконических символов креста, которые прогоняют ведьм и помогают против зла, а также вербальных средств: «***Saint Michel, the arch angel, be our safeguard against the vile and wikidness of the devil....***», которые реализует более четко оппозицию good – ill, четко разделяя актантов данной пьесы на два лагеря, поклоняющихся ведьмам Макбету как ill, Дункана, Росса, Макдаффа, поклоняющихся Богу, как good.

Второй терминал сценария «Составляющие колдовства» также переданы с помощью интерсемиотических преобразований вербальных средств. У Д. Уэллса слот «Ингредиенты» представлен усеченно визуальными средствами, основным иконическим знаком, представленным в данном кинотексте, является знак-икона кипящего котла с темной жидкостью, что традиционно связано в сознании людей с темным колдовством. Д. Райт акцентирует внимание на различных частях животных и людей, включая в иконический ряд вид окровавленной плоти, глаз, червей, жуков. Р. Гулд помещает своих ведьм-медсестер в операционную, где они вырывают человеческое сердце, которое продолжает стучать. Общими характеристиками реализующимся в этом ряде иконических знаков являются ассоциативные признаки концепта «Foul».

Слот «Действия» также претерпевает интерсемиотическое переосмысливание и получает новое наполнение в ряде иконических, индексальных и символических знаков. У Р. Полански мы встречаем ритуальные действия представленные только видеорядом – плевание, очерчивание кругов, сбрызгивание кровью земли. Д. Райт делает акцент на разврате ведьм (соблазнение Макбета), усиливая таким образом признак «Греховность», который мы уже встречали при реализации слота «Ингредиенты», таким образом произошел перенос признака с одного слота, на другой в пределах одного терминала. У Р. Гулда ведьмы наряжают капельницу с кровью, придавая ему подобие человека, Д. Уэллс своих ведьм заставляет делать глиняную фигуру человека, что усиливает значе-

ние всего фрейма «Witchcraft», так как данные манипуляции связаны только с темной, злой магией, то есть актуализируются такие признаки колдовства как dark, foul, filthy.

Что же касается терминала «Последствия колдовства», то в кинотекстах он представлен с разных точек зрения. Концепт «Trickery» представлен рядом иконических средств, среди них несерьезное отношение, лицедейство ведьм по отношению к Макбету – насмешливое выражение лица, смех над Макбетом, противоречащее словам выражение лица, попытка поцеловать, которая заменяется укусом (Д.Райт). Все эти визуальные знаки говорят нам о том, что есть какой-то подвох в их речах, что является интерсемиотической интерпретацией следующих вербальных средств «*And be these **juggling fiends** no more believed, That **palter** with us in a **double** sense...*». Признак же данного слота fair также представлен различными иконическими средствами – внешней красотой ведьм у Д.Райта, Р.Полански актуализирует признак притягательности колдовства, что реализуется в поиске ведьм Малкольмом, у Р.Гулда ведьмы также хороши собой.

Прагматический эффект и вес данного фрейма усиливается в кинотексте, благодаря начальной и конечной точке репрезентации, что создает эффект вездесущности и всеобщности колдовства. К аналогичному приему прибегают три автора кинотекстов – Д.Уэллс, Р. Полански, Р.Гулд, что является доказательством важности данного фрейма и отражает закономерности восприятия данного художественного произведения. Также сквозными иконическими знаками, служащим для репрезентации данного фрейма являются туман, гром, молния, яркий свет, что является развитием и актуализацией вербальной составляющей «*(First Witch)When shall we three meet again In **thunder, lightning, or in rain?**; Hover through **the fog and filthy air**...*», актуализирующих ассоциативные признаки концепта «Буря». В кинотекстах данная репрезентация превращается в сопутствующий атрибут сверхъестественных сил и событий. Добавочным к данным атрибутам выступает слот «Ночь», который также подвергается интерсемиотической трансформации. Например, когда Леди Макбет призывает духов ночи «*Come, thick **night**, And pall thee in the dunnest smoke of **hell***», мы наблюдаем ряд иконических знаков, репрезентирующих ассоциативные признаки концепта «Буря» – небо темнеет, покрывается тучами (Д.Уэллс); резкий ветер, внезапный дождь при приезде Дункана (Р.Полански); луна закрывается облаками, появляется туман (Д. Райт); в голосе появляется завывание ветра (Р.Гулд).

Ключевая когнитивная модель, которая представлена в данном фрейме «*Fair is foul, and foul is fair*». Через данную когнитивную модель опосредовано рассмотрение данного фрейма. Основой когнитивной модели является простой или сложный сигнификат, являющийся гносеологической формой отражения в сознании человека предметов, процессов, объективной действительности, отношений и связей между ними. В роли сложного сигнификата выступает понятийный комплекс в системнокатегориальном плане, являющийся результатом мысленного подведения обозначаемой ситуации под определенный класс ситуаций [6, с.14]. Проведение анализа фрейма с опорой на данный понятийный комплекс позволяет выстроить ментальное пространство автора в рамках его пьесы и определить его отношение к данному явлению. Отсюда и следует интерпретация режиссеров кинотекстов, которые рассмотрели фрейм-сценарий, свозь призму данной когнитивной модели и более явно, четко акцентировали различные слоты терминалов представленного сценария.

Как мы видим из проведенного исследования, интерсемиотический перевод играет важную роль при построении кинотекста. Проанализировав представленные интерсемиотические трансформации, мы пришли к выводу, что интерсемиотическому переводу в первую очередь подвергаются когнитивные элементы текста, репрезентирующие эмоции и чувства людей. Элементы языкового наполнения текста, имеющие наиболее яркую коннотацию, переводятся иконическими средствами, имеющими равнозначную прагматическую нагрузку, в первую очередь это касается образных коннотативных сем представленных метафорами, которые получают дальнейшее развертывание на семан-

тическом уровне в пределах иконическо-изобразительного уровня знаковой репрезентации действительности.

Общая структура фрейма-сценария остается неизменной во всех вариантах кинотекста, что является признаком стабильности данной структуры, наибольшей вариативностью обладает информация, представленная на содержательном слотовом уровне фреймов-сценариев, что дает простор для осуществления интерсемиотических трансформаций языковых средств.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Ахманова О.С. Словарь лингвистических терминов. Издание 2-е. М.: Едиториал УРСС, 2004 г. 576 с.
2. Болдырев Н.Н. Когнитивная семантика: Курс лекций по английской филологии. Тамбов: Изд-во Тамб. ун-та, 2001. 123 с.
3. Будаев Э.В., Чудинов А.П. Метафора в политической коммуникации: монография. М.: Флинта: Наука, 2008. 248 с.
4. Ворошилова М. Б. Креолизованный текст : кинотекст М. Б. Ворошилова // Политическая лингвистика. Вып. (2) 22. Екатеринбург, 2007. С. 106–110.
5. Демьянков В.З. Фрейм // Краткий словарь когнитивных терминов / Кубрякова Е.С., Демьянков В.З., Панкрац Ю.Г., Лузина Л.Г.; Под общей редакцией Е.С. Кубряковой. М.: Филологический факультет МГУ им. М.В. Ломоносова, 1996. С.187-189.
6. Lakoff G. Women, Fire and Dangerous Things. What categories reveal about the mind. Chicago; L.: The University of Chicago Press, 1987. 614 p.

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ ПРИМЕРОВ

1. Shakespeare W. Play Script – Text Macbeth [Electronic resource]. URL : <http://www.william-shakespeare.info/script-text-macbeth.htm> (дата обращения 12.09.12).

САМОПОДГОТОВКА СЛУШАТЕЛЕЙ КУРСОВ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ ПО ОБУЧЕНИЮ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ (ДОПОЛНИТЕЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ КАК ПРОЯВЛЕНИЕ СИНЕРГЕТИЧЕСКОГО ПРИНЦИПА В ДИДАКТИКЕ)

А.Т. Рахманова
ВУМО, Москва

В конце XX – начале XXI вв. идеи учёных в области социологии, педагогики, философии получили дальнейшее развитие в виде «психолого-педагогической поддержки» и индивидуального сопровождения обучения и воспитания специалиста (А. А. Бодалев, А. А. Дергач, В. Г. Зазыкин, Н. В. Кузьмина, А. К. Макарова, А. А. Реан). Личностно-профессиональное развитие современного специалиста – сложный противоречивый процесс развития человека. Решение такой задачи требует от человека почувствовать себя частью экосистемы, социума, понимать сопричастность к окружающему миру, ответственность и необходимость жить в соответствии с законами природы и общества. Педагогическая наука должна быть развёрнута к проблемам реального человека, должна оказать ему реальную помощь, помощь конкретному человеку, оказывать ему духовную

поддержку. Всё это требует новой концептуальной основы и методологических ориентиров, позволяющих решать не только и не столько дидактические задачи, сколько смысловые проблемы. Педагоги должны решать триединую задачу: целостный процесс познания, процесс самопроявления универсальных сил обучающегося человека и целенаправленный процесс учения.

Роль личности в коллективе, микроколлективе решается как признание окружающих человека людей благодаря его активной позитивной деятельности. Процесс глобализации и техническое совершенствование образовательного процесса требует изменения в привычной деятельности военного специалиста. Необходима практическая реализация индивидуальных программ личностно-профессионального развития. В частности, изучение иностранных языков становится актуальной необходимостью наших дней. Военнослужащий может применить свои коммуникативные навыки в иноязычном общении и на службе (в командировках, при приёме зарубежных гостей), и после демобилизации (на гражданской работе), что повышает статус служащего.

С 2011 года в Военном университете Министерства обороны существуют курсы по дополнительному образованию: по изучению и совершенствованию иноязычного общения. Военные специалисты, закончившие курсы, имеют возможность стать наблюдателями ООН, что означает повышение статуса военнослужащего. В формирующейся образовательной модели находят выражение требования изменяющегося мира с его тенденциями к глобализации, технической революции и необходимостью коммуникации с новыми партнёрами. особый интерес составляют приёмы самообучения (coop-learning), в которых мы видим проявление синергетических принципов самообучения в коллективе через возможности развития личности в коллективе. Учебная модель включает в себя не только испытанный грамматико-переводной метод, но и моменты интерактивных приёмов, такие как: погружение в иностранный язык, работа в малых группах, использование аудиокурса, творческие и полутворческие задания, придуманные преподавателем, ведущим занятие в группе. Что требует общения на иностранном языке не только внутри группы, но и вне группы. Обучение ведётся по специально созданному методическому пособию плюс дополнительный материал из учебника Comrain. Процессы, происходящие во время самоподготовки слушателей курсов, мы считаем синергетическими, то есть проявлением самоорганизации по лучшему усвоению получаемых на курсе знаний и выполнения данных заданий. Отдельные аспекты теории самоорганизации нашли отражение в работах В. А. Аршинова, В. Г. Буданова, В. Г. Виненко, В. А. Игнатовой, Е. Н. Князевой, Г. Г. Малиневского, Н. М. Таланчука, Л. Н. Макаровой, Ю. В. Шарониной, С. С. Шевелёвой, В. В. Маткина, О. Н. Фёдоровой и др.

Синергетика – междисциплинарное направление в науке, изучающее общие закономерности явлений и процессов в сложных, неравновесных системах на основе присутствующих им принципов самоорганизации [Андреев В. И. Педагогика творческого саморазвития. Казань: Издательство Казанского университета, 1996, 568 стр.]. Мы считаем, что кратковременность обучения на курсах восполняется самообучением во время «самоподготовки» слушателей, где обучение происходит посредством взаимодействия слушателей друг с другом. Этот феномен трактуется синергетикой как всеобщий механизм эволюции от элементарного к сложносоставляющему и более совершенному. Автором термина «синергетика» является Ричард Баклинстер Фуллер – дизайнер, архитектор и изобретатель из США. Синергия – суммирующий эффект взаимодействия двух или более факторов, характеризующийся тем, что их действие значительно превосходит эффект каждого отдельного компонента в виде простой суммы. В. А. Игнатова намечает следующие элементы синергетического обучения: моделирование, самоорганизация и самоподготовка, которые присутствуют на курсах иностранных языков ВУ МО.

Результаты экзамена по иностранному языку позволяют сделать вывод об успешности такой технологии, а её анализ, так сказать, педагогическая рефлексия, дает возможность применять её более успешно и осознанно на практике.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Андреев В. И. Педагогика творческого саморазвития. Казань: Издательство Казанского университета, 1996. С. 568.
2. Дрожащих Н. В. Синергетические аспекты межкультурной коммуникации // Синергетическая лингвистика. VS. Лингвистическая синергетика: материалы международной научно-практической конференции (Пермь, 8-10 апреля 2010 г.). Пермь, ПГТУ 2010. С. 267-282.
3. Игнатова В. А. Педагогические аспекты синергетики // Педагогика. 2001. №8. С. 26-31.
4. Симонов С. Н., Копаев О. В. Синергетический подход в педагогике. Тамбов: Тамбовский государственный университет им. Г.Р. Державина. Режим доступа: <http://www.km.ru/referats/1745DB56F2DC4A5FA5F90A9CEB038F5C>.

РАБОТА С АУТЕНТИЧНЫМИ МАТЕРИАЛАМИ КАК ИСТОЧНИКАМИ ФОРМИРОВАНИЯ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ УЧАЩИХСЯ

Е.В.Рослевич

МОУ СОШ п. Восточный

Федеральный компонент государственного стандарта общего образования по иностранным языкам в отношении формирования социокультурной компетенции учащихся определяет следующее.

В процессе обучения иностранному языку в начальной школе обучающиеся знакомятся: с названиями стран изучаемого языка; некоторыми литературными персонажами популярных сказок, а также небольшими произведениями детского фольклора (стихами, песнями) на изучаемом языке; элементарными формами речевого и неречевого поведения, принятого в странах изучаемого языка.

В основной школе обучающиеся учатся осуществлять межличностное и межкультурное общение, применяя знания о национально-культурных особенностях своей страны и страны / стран изучаемого языка, полученные на уроках иностранного языка и в процессе изучения других предметов (знания межпредметного характера).

Они овладевают знаниями:

- о значении изучаемого языка в современном мире;
- о наиболее употребительной тематической фоновой лексике и реалиях при изучении учебных тем (традиции в питании, проведении выходных дней, основные национальные праздники, этикетные особенности посещения гостей, сферы обслуживания);
- о социокультурном портрете стран (говорящих на изучаемом языке) и культурном наследии стран изучаемого языка;
- о речевых различиях в ситуациях формального и неформального общения в рамках изучаемых предметов речи.

Предусматривается также овладение умениями:

- представлять родную страну и культуру на изучаемом языке;
- оказывать помощь зарубежным гостям в ситуациях повседневного общения.

В средней школе дальнейшее развитие социокультурных знаний и умений происходит за счет углубления:

• **социокультурных знаний** о правилах вежливого поведения в стандартных ситуациях социально-бытовой, социально-культурной и учебно-трудовой сфер общения в иноязычной среде (включая этикет поведения при проживании в зарубежной семье, при приглашении в гости, а также этикет поведения в гостях); о языковых средствах, которые могут использоваться в ситуациях официального и неофициального характера;

• **межпредметных знаний** о культурном наследии страны / стран, говорящих на английском языке, об условиях жизни разных слоев общества в ней / них, возможностях получения образования и трудоустройства, их ценностных ориентирах; этническом составе и религиозных особенностях стран.

Дальнейшее развитие социокультурных умений использовать:

• необходимые языковые средства для выражения мнений (согласия / несогласия, отказа) в некатегоричной и неагрессивной форме, проявляя уважение к взглядам других;

• необходимые языковые средства, с помощью которых возможно представить родную страну и культуру в иноязычной среде, оказать помощь зарубежным гостям в ситуациях повседневного общения;

• формулы речевого этикета в рамках стандартных ситуаций общения.

Таким образом, государственные образовательные стандарты отражают необходимость знакомства учащихся с разными материалами газет и журналов, отрывков из книг, знакомящих с явлениями в области искусства, политики, повседневной жизни, информационно-справочных материалов сети Интернет, рекламы, отрывков из речевой деятельности политики, науки и искусства, энциклопедических сведений.

Особая роль в изучении культуры страны изучаемого языка отводится **аутентичным материалам**, как правило, в большей степени текстовым. Мы рассматриваем их как продукты иной культуры, отражающие особенности картины мира носителей изучаемого языка.

Разговор об использовании дополнительных аутентичных материалов на уроках мне бы хотелось начать с самого понятия «аутентичность».

Это такие материалы, поясняет Елена Николаевна Соловова, которые используются в реальной жизни тех стран, где говорят на том или ином иностранном языке, а не специально созданные материалы для условий обучения этому языку.

К таким материалам отнесём газетные статьи, брошюры, авиа и железнодорожные билеты, письма, рекламы, программы новостей радио и телевидения, объявления и т.д.

Основной целью использования аутентичных материалов – **повышение уровня языковой, речевой и социокультурной компетенции обучаемых.**

Задачи:

– более широкое ознакомление учащихся с культурным многообразием реалий жизни стран изучаемого языка;

– формирование их готовности к межличностному и межнациональному общению;

– формирование готовности к самостоятельному культуроведческому обогащению учащихся средствами иностранного языка;

– формирование неразрывного единства изучения специфики общественной и культурной жизни, как своей страны, так и страны или стран изучаемых языков.

Следует особо отметить, что для эффективной работы с аутентичными материалами необходимо **сформировать основные базовые технологии работы с ними**. К ним мы относим умение игнорировать неизвестное, если это не мешает выполнению поставленной задачи; умение прогнозировать и вычленять нужную смысловую информацию; понимать содержание по ключевым словам; работать со словарём; использовать сноски и комментарии, встречающиеся в печатных материалах; интерпретировать и трансформировать предложенный материал.

Основой работы с аутентичными материалами является **работа над лексикой**.

В число лексических единиц, обладающих ярко выраженной национально-культурной семантикой, входят следующие:

1. Названия реалий (обозначение предметов и явлений, характерных для одной культуры и отсутствующие в другой).
2. Коннотативная лексика (слова, совпадающие по основному значению, но различающиеся по культурно-историческим ассоциациям).
3. Фоновая лексика (обозначающая предметы и явления, имеющие аналоги в сопоставляемой культуре, но различающиеся какими-то национальными особенностями функционирования, формы, предназначения предметов).

Предлагаемые учителем аутентичные материалы должны быть тщательно отобраны. Помимо рассказа об основных «стереотипах», в них могут быть включены темы, интересные именно данной возрастной и языковой аудитории. Таким образом, учитель получает дополнительный рычаг для манипуляции интересом обучаемых.

Важно также, чтобы **характер аутентичных материалов и методический аппарат к ним позволяли работать учащимся не только с участием учителя, но и индивидуально, в минигруппах, в режиме урочной и самостоятельной работы.**

Удобным подспорьем в работе учителя с аутентичными материалами являются журналы издательства «Mary Glasgow». Журналы эти различаются по уровням языковой компетенции, предложенной Советом Европы в начале 2000 года:

- A 1 –beginner («Kids' News»)
- A 2 – pre-intermediate («Click»)
- B 1 – intermediate («Crown»)
- B 2 – upper-intermediate («Team»)
- B 1/B 2 – upper-intermediate («Club»)
- B 2/C 1 – advanced («Current»)

В российской методике преподавания иностранных языков различают следующие уровни:

- начальный,
- базовый,
- повышенный,
- высокий.

Все материалы данных журналов легко могут использоваться на уроках английского языка со 2 по 11 класс, как на базовом, так и на профильном уровне.

С одним и тем же аутентичным материалом можно использовать различные приёмы работы, в зависимости от возраста учащихся и тех языковых и речевых умений, которые на их базе можно сформировать.

Нередко незначительная адаптация материала может облегчить работу с ним, при этом возможно сохранить колорит и многие другие характеристики этих материалов.

Помимо собственно материалов, большое значение имеет методика работы с ним, тот методический аппарат, который помогает их интерпретировать и формировать навыки и умения, жизненно необходимые учащимся для реального общения в современном многополярном мире.

К сожалению, сами аутентичные материалы такого аппарата не имеют. Всё зависит от самого учителя.

Рассмотрим некоторые примеры использования аутентичных материалов на уроках английского языка.

2 класс. Изучение прилагательных, обозначающих цвета. На доске изображении двухпалубного автобуса, телефонной будки, круглого почтового ящика. Учащиеся получают задание прослушать песню и назвать цвет, который упоминается в песне. Слушаем песню «Red London», называют красный цвет. Затем учитель задаёт вопрос о том, почему на доске изображены данные предметы. Учащиеся должны дать ответ о том, что все

они красного цвета. Учитель, выслушав ответы учащихся, размещает на доске плакат-иллюстрацию к прослушанной песне, на котором учащиеся видят изображение красного двухпалубного автобуса, красной телефонной будки, красного круглого почтового ящика.

5 класс. Изучение темы «Школа». Учащимся предлагается видеосюжет об упакованных завтраках, о которых они прочитали в учебном тексте. После просмотра сюжета учитель просит учащихся воспроизвести диалог между двумя мальчиками, а затем составить собственный разговор на основе просмотренного сюжета, используя названия тех продуктов, которые они действительно любят, а также закончить диалог по-другому.

7 класс. Изучение темы «Чудеса Нового Света». Подготовка к просмотру видеофильма о Мачу-Пикчу – затерянном в Андах городе. Учитель предлагает учащимся прочитать отрывок А и выполнить задание: заполнить пропуски подчёркнутыми словами. Под номерами даны определения слов (1.climb, 2.ancient, 3.explorer, 4.ruins, 5.civilisation). Все сюжеты фильма разбиты на такие сегменты с различными заданиями, которые учащиеся выполняют по группам. По окончании работы они имеют полное представление о содержании предлагаемого к просмотру фильма. Во время просмотра учитель выключает звуковой ряд, а учащиеся сами озвучивают фильм.

8 класс. Изучение темы «Соединённое Королевство Великобритании и Северной Ирландии». При обобщении данной темы учитель использует так называемый Culture Collage, на котором даны фотографии следующих страноведческих реалий:

- a) baked beans
- b) Gordon Ramsey
- c) Tea
- d) Marm
- e) The Tube
- f) a black cab
- g) Simon Cowell
- h) a raven
- i) a policeman
- j) toffee apple

Учитель предлагает учащимся вначале соотнести фотографии и описания реалий, затем назвать явления или конкретных людей. Первая часть задания легко выполняется всеми учащимися, а вторую учитель предлагает более высоко мотивированным учащимся. По окончании работы все учащиеся класса получают задание составить подобное задание о других страноведческих реалиях.

9, 11 класс. Подготовка к выполнению задания С1 ГИА – написание письма личного характера. Учитель предлагает учащимся прочитать текст письма Санта Клауса, полученного одной из учениц школы. Учащиеся, выполнив данное задание, приступают к анализу письма по схеме, необходимой для успешного выполнения данного задания. Они определяют наличие и местоположение адреса и даты, обращения, благодарности автора за полученное письмо, рассказа о работе, упоминания о дальнейших контактах, завершающей фразы и подписи автора. Учитель предлагает учащимся переписать данное письмо в соответствии с требованиями к данному разделу ГИА.

Все приведённые в качестве примера варианты работы с аутентичными материалами позволяют сделать вывод о том, что учащиеся школы имеют достаточно устойчивый интерес к страноведческим реалиям, владеют инструментом распознавания их в материалах учебников и других источников, могут оперировать ими в аудировании, чтении и устной речи.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Kids's News. Mary Glasgow Magazine. Vol. 4 September 2009. ISSN 1751 5491.
2. Crown. Mary Glasgow Magazine. November / December 2009. Pre-Intermediate level A2.
3. Macho Picchu. Footprint Reading Library with video from National Geographic. Pre-Intermediate level A2.

МЕЖКУЛЬТУРНАЯ КОММУНИКАЦИЯ И ПЕРЕВОД: ОСНОВНЫЕ ТОЧКИ СОПРИКОСНОВЕНИЯ

М.В. Рябова
БГПУ, Благовещенск

Процесс межкультурной коммуникации представляет собой общение представителей разных этнокультур, которые определяют для них систему взаимоотношения с окружающей действительностью и характер отношения к различным её реалиям. Этнокультурная специфика зачастую приводит не столько к взаимодействию, сколько к «столкновению» картин мира коммуникантов. Сходная ситуация складывается и при переводе иноязычного текста: переводчик и автор принадлежат к разным этнокультурам, поэтому специфика картины мира переводчика не может не реализоваться в тексте перевода. В связи с этим представляется интересным определить точки соприкосновения и взаимодействия ключевых понятий межкультурной коммуникации и современного переводоведения. Для этого необходимо исследовать общие механизмы функционирования перевода, как акта опосредованной межкультурной коммуникации, проявляющиеся при сопоставлении оригинального и переводного текстов.

Первая точка соприкосновения связана с проблемой взаимодействия языка и культуры, ставшей для теории межкультурной коммуникации фундаментальной.

Основы изучения данного вопроса были заложены научными трудами многих известных ученых. В работах немецкого философа и филолога В. фон Гумбольдта язык отождествляется с «духом» народа, обладает энергией и самостоятельным характером и оказывает влияние не только на культуру, но и на мышление народа. Язык может реагировать на воздействие культуры, а обратное воздействие языка осуществляется через все созданное народом в прошлом [5]. Достижения культуры также не проходят для языка бесследно, помогая ему подняться на более высокую ступень развития. Учение В. фон Гумбольдта получило дальнейшее развитие в работах экзистенциалистов и неогумбольдтианцев, которые полагали, что для понимания иностранного языка необходимо сначала вжиться в свойственный языку контекст, то есть в другую культуру.

В теории и практике перевода взаимодействие языка и культуры получило воплощение в проблеме переводимости. За всю историю существования переводов сомнения в возможности осуществления полноценного перевода высказывались неоднократно, однако статус серьёзной проблемы они постепенно приобрели с усовершенствованием переводческой практики. Идея об абсолютной невозможности перевода долгое время соотносилась с именами тех ученых, в чьих научных концепциях язык играет доминирующую роль в процессе формирования человеческого сознания и в жизни общества. Из этого теоретики перевода автоматически делали вывод, что, обращаясь к иностранному языку, переводчик не только актуализирует новый аспект в своем мировоззрении, но и неизбежно переносит влияние своего собственного мировоззрения на этот язык, поэтому достижение полноценного перевода представляется проблематичным [13].

Однако проблема переводимости так и не стала доминирующей в исследованиях в области переводоведения, поскольку она изначально вступала в противоречие с практикой переводов, доказывавшей обратное.

Вторая точка соприкосновения между межкультурной коммуникацией и переводом проявляется в проблеме репрезентации фоновых знаний в языке. В первую очередь, речь идет о культурных и языковых реалиях, то есть «реальных фактах, касающихся быта, культуры, истории, героев, традиций и обычаев страны изучаемого языка», а также их языковых соответствиях [12, с. 25]. Наряду с реалиями носители национально-культурной семантики называются «безэквивалентной лексикой» и «фоновой лексикой». В работах лингвокультурологов используется термин «лингвокультурема», который в более широком понимании обозначает «комплексную межуровневую единицу», «совокупность формы языкового знака, его содержания и культурного смысла, сопровождающего этот знак» [8, с. 52]. В современных классификациях культурно маркированных единиц и явлений паралингвистические и вербально-паралингвистические средства (мимика, жесты, телодвижения, традиции, обычаи, этикет) также занимают важное место. Они включаются в культурный контекст коммуникации, значимый с точки зрения восприятия и интерпретации.

Вопрос о классификации реалий приобрел, пожалуй, наибольшую значимость в рамках теории и практики перевода, где был предпринят целый ряд попыток выявить оптимальные способы их передачи на язык перевода.

Наиболее развернутая классификация реалий разработана болгарскими исследователями С. Влаховым и С. Флориным, заслуга которых видится, прежде всего, в попытке объединить разные подходы к их анализу, в том числе и переводоведческий. Реалии распределены как по денотативным, так и по коннотативным значениям. Наряду с этим учитываются некоторые другие показатели: язык, степень освоенности, распространенность, форма и приемы перевода, способ их выбора [2].

Следующую смежную точку межкультурной коммуникации и перевода можно обозначить как взаимодействие языковой и культурной картин мира.

В лингвистической науке отношение человека к окружающей действительности рассматривают через комплексное функционирование нескольких разновидностей картины мира: реальной, культурной и языковой. Первая составляющая этого комплекса, реальная картина мира, находит воплощение в универсальных фоновых знаниях носителей языка.

В роли второй составляющей выступает культурная картина мира», которая понимается как совокупность всех знаний и представлений о ценностях, нормах, нравах, менталитете собственной культуры и культур других народов [10]. Она обеспечивает отражение реального мира «через призму понятий, сформированных на основании представлений человека, полученных с помощью органов чувств и прошедших через его сознание» [11, с. 42]. Индивидуальные картины мира у представителей одной нации во многом совпадают, поскольку они формируются под влиянием одинаковых факторов: географических (климатических и природных условий), социальных (истории общества и его социальной структуры), культовых (верований, традиций, характерного образа жизни народа) и др.

Национальная специфика культурной картины мира находит своё отражение в языковой картине мира, под которой обычно понимается «специфически человеческое восприятие мира, зафиксированное в языке» [8, с. 64]. Их связь проявляется в том, что реальная картина мира при участии мышления (сознания) оказывает влияние на язык и на его носителя и определяет особенности употребления языковых единиц. Культурная картина мира отражается в языке не всегда достаточно последовательно, правильно и точно, однако искажения не настолько значительны, чтобы человек не мог их компенсировать с помощью других средств познания окружающего мира.

В теории межкультурной коммуникации с помощью понятия «картина мира» объясняется также сущность процесса межкультурного общения. Чтобы подчеркнуть, что при контакте коммуниканты испытывают влияние двух языков и двух этнокультур, специалисты используют термины «первичная картина мира» (родная для коммуниканта)

и «вторичная картина мира» (сформированная при изучении иностранного языка) [11]. Взаимодействие первичной и вторичной картин мира представляет собой достаточно сложный в психологическом плане процесс, так как от участников коммуникации, испытывающих интерференцию родной этнокультуры и родного языка, требуется приспособление к иному видению мира.

В переводоведении для обозначения возможных этнокультурных трудностей перевода существует понятие «лингвоэтнического барьера». В его состав входят компоненты, обусловленные принадлежностью коммуникантов к разным лингвокультурным общностям: расхождение языковых систем, участвующих в переводе, их языковых норм, речевых норм (узусов) и расхождение преинформационных запасов носителей языков. Все компоненты определяются культурой, поскольку, например, в значениях слов усматривается «культурный компонент», в роли которого выступают сигнификативные коннотации, а принципы организации сферы узуса зависят от организации культуры общества. Под преинформационными запасами понимаются экстралингвистические знания, которые используются при восприятии и интерпретации текстов. На лингвоэтнический барьер оказывают влияние не внешние факторы коммуникации, а внутренние (коммуникативная компетенция, мировоззрение, убеждения, интересы, вкусы, оценочные стереотипы участников общения) [7].

В процессе перевода переводчик должен нейтрализовать лингвоэтнический барьер и предотвратить нарушение смыслового восприятия, не допустив национально-культурной ассимиляции перевода, чтобы «партнёр не потерял в процессе коммуникации своей национально-культурной идентичности» [7, с. 21]. Для её успешного выполнения переводчику необходимо владеть определенным набором переводческих модификаций и трансформаций, в том числе ему рекомендуется добавлять в текст перевода дополнительную информацию поясняющего характера либо использовать примечания.

Очередное соприкосновение межкультурной коммуникации и перевода проявляется в проблеме «столкновения» этнокультур в процессе межкультурного общения.

Традиционно межкультурная коммуникация характеризуется как своеобразный «диалог культур» [11, с. 14]. Однако положительный исход взаимодействия участников общения наблюдается далеко не всегда, так как оно «может протекать как через взаимную адаптацию и понимание культурного своеобразия соседей, так и через взаимные распри и конфликты» [3, с. 22]. При определении возможных причин возникновения трудностей в общении теория межкультурной коммуникации ориентируется на данные смежных с ней наук.

Так, в социалингвистике к ним относятся дифференцирующий характер набора культурных ценностей в разных социальных группах, нечёткость конфигурации социальных отношений и наличие доминирующих идеологий в культурных группах [9]. В этнопсихолингвистике проблемными зонами каждой культуры считаются традиции, обычаи и обряды; традиционно-бытовая культура; повседневное поведение, а также связанные с ним мимический и кинесический коды; «национальные картины мира»; художественная культура, отражающая культурные традиции того или иного этноса [1]. Зарубежные антропологи выделяют восемь составляющих процесса коммуникации, «провоцирующих» конфликты: отношения; стереотипы; социальная организация культуры; образ мысли и методы аргументации; социальные роли и связанные с ними поведенческие нормы; язык другой страны; восприятие пространства; отношение ко времени, влияющее на человеческие взаимоотношения [9].

Обобщая полученные данные, специалисты в области межкультурной коммуникации называют несколько параметров, несовпадение которых приводит к нарушению коммуникации: картины мира (Weltbilder) – ценности (Werte) – нормы (Normen) – условности (Konventionen) – поведенческие образцы (Verhaltensmuster) [14]. Препятствиями на пути коммуникантов также оказываются уровень этнической культуры и этноцентризм.

Индивидуальные особенности носителей языков и культур тоже могут серьёзно осложнить взаимопонимание, поэтому необходимо учитывать особенности характера коммуникантов, специфику их эмоционального склада и мышления. Зачастую межкультурная коммуникация на индивидуальном уровне представляет собой столкновение различных мировоззрений, при котором партнёры элементарно не понимают этих различий.

Изучение вероятного «столкновения» этнокультур при переводе происходит в рамках семиотического подхода к переводу. Например, в системно-семиотическом исследовании И.Э. Клюканова переводу отводится первостепенное место в общении, в ходе которого носители разных языков осуществляют контроль над своей коммуникативной деятельностью, учитывая свой лингвокультурный потенциал и потенциал других лингвокультур. Не только текст и культура, но и реальная действительность существует в виде знаков, которые требуют перевода в другие знаки, поскольку именно таким образом они могут раскрыть свою сущность в процессе коммуникативного воздействия. Знак рассматривается не как статическая сущность, а интерпретируется более динамично, как целое коммуникативное событие [6].

Проецируя положения концепции на межкультурное взаимодействие, ученый представляет перевод в виде «двунаправленного процесса постоянной аппроксимации между культурами-объектами и культурами-интерпретантами», так как культуры стремятся понять друг друга путём перевода своих знаков в чужие [6, с. 75]. Изначально они являются друг для друга лакунизированными (непонятными, зашифрованными), однако постепенно становятся все более близкими.

Соотношение между знаками может проявляться в трех видах: равноэквивалентность, разноэквивалентность и безэквивалентность. Суть эквивалентности заключается в том, что разные культуры-интерпретанты маркируют через перевод знаков различные стороны одного и того же объекта, демонстрируя его ценность в своей культуре-системе. При равноэквивалентности знак получает приблизительно одинаковую оценку у представителей обеих культур, то есть обладает приблизительно равной коммуникативной силой, и взаимопонимание будет успешным. В случае разноэквивалентности коммуникативное поведение получает различную оценку в разных культурах, и представителям культур приходится менять систему своих ценностей. При этом один из них, возможно, будет вынужден приложить больше усилий, чтобы правильно интерпретировать происходящее и восстановить понимание. В ситуации безэквивалентности лишь одна культура способна оценить определённый знак, поскольку он отсутствует в другой культуре, а представителю другой культуры потребуется максимальное количество усилий для компенсации понимания [6]. При этом основная обязанность переводчика заключается в том, чтобы способствовать раскрытию оригинального культурного объекта для других культур.

Наконец, последнее ключевое соприкосновение межкультурной коммуникации и перевода логично следует из предыдущего. Это проблема «коммуникативных неудач».

В теории межкультурной коммуникации были выработаны определённые категории, с помощью которых можно охарактеризовать особенности культур и обнаружить расхождения между ними [9]. К ним относятся осознание себя и пространства; система вербальной и невербальной коммуникации; одежда и внешний вид; еда и правила поведения за столом; время и его восприятие; взаимоотношения; нормы и ценности; система религиозных убеждений и представлений; умственная деятельность и методы обучения; организация труда и отношение к работе. О похожих категориях, или «культурных темах» (Kulturthemen) упоминают и зарубежные германисты, приводя в качестве примера следующие: «Еда» („Essen“), «Работа» („Arbeit“), «Поведение» („Verhalten“), «Время» („Zeit“), «Вежливость» („Höflichkeit“) и др. [15]. Специфичность категорий является причиной наибольшего количества случаев «неадекватного понимания речевого или пове-

денческого акта другого, обусловленного невладением системой значений его культуры» [4, с. 59]. Такие случаи принято считать «коммуникативными неудачами».

Причиной коммуникативных неудач могут быть, например, лексико-фразеологические ограничения, регулирующие пользование языком. Также они могут быть обусловлены незнанием так называемых ложных эквивалентов [11]. Этноспецифические ассоциации и представления обычно определяют появление различных коннотаций у подобных слов в разных языках, поэтому их употребление в общении с представителем другой этнокультуры зачастую вызывает намного больше трудностей, чем безэквивалентная или фоновая лексика.

«Коммуникативные неудачи» могут быть вызваны не только незнанием кода общения (языка) (лингвистические неудачи), но и отсутствием внекодовых знаний (семиотические неудачи). К типичным случаям семиотических ошибок относятся непонимание семантики знака другой культуры (например, жеста), приписывание знаковых функций незнаковым единицам другой культуры и неверное истолкование знака другой культуры. Подобные коммуникативные неудачи часто не осознаются и поэтому могут привести к серьезным межкультурным конфликтам [4].

Поэтому межкультурную коммуникацию необходимо интерпретировать как совокупность специфических процессов взаимодействия партнёров, осознающих факт «чужеродности» друг друга. Её ключевыми моментами являются чужеродность партнёра, которую необходимо осознать и учесть в общении с ним, и стремление к преодолению межкультурных различий, которое должно быть главной целью общения. Культуры-коммуниканты изначально выступают в межкультурном взаимодействии как лакунизированные объекты, но постепенно «получают друг от друга различные интерпретации» и «раскрываются друг другу» [6, с. 45]. Соответственно, взаимодействие культур представляет собой устранение лакун, сопровождающееся расшифровыванием, декодированием смысла знаков, образующих ту или иную культуру. Чем большим количеством знаний о других культурах обладают участники коммуникации, тем быстрее они перестают воспринимать их как лакуны и тем успешнее будет процесс общения.

Понимание каждой культуры как системы знаков, а текста как элемента данной системы однозначно указывает на то, что переводчик также находится на стыке двух семиосфер: «своей» и «чужой», представленной подлежащим переводу текстом. Поэтому каждый иноязычный текст является для переводчика изначально лакунизированным. В процессе перевода происходит расшифровывание значений единиц, входящих в его состав, с последующим перекодированием их в единицы текста перевода, сопровождающееся элиминированием лакун в лингвистических и фоновых знаниях переводчика. При этом единицы содержания оригинального текста, требующие перекодирования, получают в тексте перевода вербальные соответствия, а семы, входящие в их лексические значения, заменяются семами их соответствий.

Реализация картины мира переводчика в процессе его деятельности всегда сопровождается изменением смысла оригинального текста, которое превращает текст перевода в «новый», «самостоятельный» текст. Так, в некоторых случаях наблюдается утрата образности, поскольку идиома не переводится идиомой, а метафора – метафорой, например: *Es war ein glücklicher Verzicht; auch Napoleon hätte lächerlich in einem Schwalbenschwanz ausgesehen. (Remarque E. M. Der schwarze Obelisk)* - Такой отказ он считал для себя даже лестным; ведь и Наполеон был бы смешон, надень он фрак. (Ремарк Э. М. Чёрный обелиск).

В других ситуациях имеет место усиление образности, например: *Tagsüber machen wir Wettschießen auf Ratten und lungern umher. (Remarque E. M. Im Westen nichts Neues)* - Весь день мы соревнуемся в стрельбе по крысам и слоняемся как неприкаянные. (Ремарк Э. М. На Западном фронте без перемен)

Нередко содержанию высказывания в переводе придаётся более конкретная по сравнению с оригиналом форма выражения, например: *Sie hatte mir ein Cafe als Treff-*

punkt angegeben. (Remarque E. M. Drei Kameraden) - Она предложила для свидания одно кафе. (Ремарк Э. М. Три товарища)

В противоположном случае содержание перевода может быть менее конкретным, чем содержание оригинала, например: *Kein Wort von Geschäft, keine unzarte Andeutung heute – ... vergessen Kikis Tänze um den Salzbrezelkorb im Morgengrauen.* (Remarque E. M. Drei Kameraden) - Ни слова о делах, ни одного скользкого намёка; ... нужно забыть, как пляшет Кики на рассвете вокруг корзины с булочками. (Ремарк Э. М. Три товарища)

Выявление подобных смысловых изменений позволяет судить о различиях между оригинальным и переводным текстами, обусловленных несовпадением картин мира автора текста и его переводчика, а также о том, являются ли они переводческими (коммуникативными) неудачами, искажающими содержание оригинала.

Итак, перевод иноязычного текста представляет собой акт межкультурной коммуникации, обусловленный спецификой картины мира переводчика и направленный на расшифровывание значений единиц, входящих в состав данного текста, с последующим перекодированием их в единицы текста перевода. При этом неизбежно происходят изменения в содержании текста, которые в определенных случаях могут приводить к его неправильной интерпретации, то есть к тому, что в межкультурной коммуникации принято считать коммуникативными неудачами.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Антипов Г.А., Донских О.А., Марковина И.Ю., Сорокин Ю.А. Текст как явление культуры. Новосибирск: Наука, 1989. 194 с.
2. Влахов С., Флорин С. Непереводимое в переводе / под ред. Вл. Россельса. М.: Международные отношения, 1980. С. 51-105.
3. Грушевицкая Т.Г., Попков В.Д., Садохин А.П. Основы межкультурной коммуникации. М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2003. С. 20-53.
4. Гудков Д.Б. Теория и практика межкультурной коммуникации. М.: ИТДГК «Гнозис», 2003. С. 32-83.
5. Гумбольдт В. Язык и философия культуры: Пер. с нем. М.: Прогресс, 1985. С. 358-382.
6. Клюканов И.Э. Динамика межкультурного общения. Системно-семиотическое исследование. Тверь: Тверской гос. ун-т, 1998. 99 с.
7. Латышев Л.К. Перевод: проблемы теории, практики и методики преподавания. М.: Просвещение, 1988. С. 17-87.
8. Маслова В.А. Лингвокультурология: учебное пособие. М.: Академия, 2001. С. 60-78.
9. Персикова Т.Н. Межкультурная коммуникация и корпоративная культура: учебное пособие. М.: Логос, 2002. – С. 25-60.
10. Садохин А.П. Введение в теорию межкультурной коммуникации. М.: Высшая школа, 2005. С. 31-65.
11. Тер-Минасова С.Г. Язык и межкультурная коммуникация: учеб. пособие по спец. «Лингвистика», «Межкультурная коммуникация». М.: Слово, 2000. С. 14-55.
12. Томахин Г.Д. Реалии-американизмы. Пособие по страноведению: учеб. пособие для ин-тов и фак. иностр. яз. М.: Высшая школа, 1988. С. 30-87.
13. Федоров А.В. Основы общей теории перевода (лингвистические проблемы). 4-е изд., перераб. и доп. М.: Высшая школа, 1983. 303 с.
14. Kelz, H.P. Interkulturelle Kommunikation und Wirtschaftsdeutsch-Didaktik // Das Wort. Germanistisches Jahrbuch '00-01 GUS, DAAD-Lektorin (MSU). Moskva: „Metatext“ Ltd, 2000. S. 247-262.
15. Knapp K. Kulturunterschiede // Handbuch interkulturelle Germanistik. Stuttgart; Weimar: J.B. Metzler Verlag, 2003. S. 54-60.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПОЭЗИИ КАК ЛИТЕРАТУРНОГО ЖАНРА ДЛЯ РЕАЛИЗАЦИИ КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКОГО ПОДХОДА В ОБУЧЕНИИ ФРАНЦУЗСКОМУ ЯЗЫКУ (НА МАТЕРИАЛЕ ПОЭТИЧЕСКОГО ТВОРЧЕСТВА АНДРЕ ЖИДА)

Е.Б. Савельева
МГОГИ, Орехово-Зуево

Межкультурное обучение является одним из основополагающих дидактических принципов современного процесса обучения. Культурное разнообразие, как норма и философия жизни и деятельности современного общества - главная составляющая совокупности знаний и навыков в процессе формирования межкультурной компетентности обучающегося. Иностранный язык в значительной степени отражает культуру его носителя и как ничто иное открывает культурное и историческое пространство того или иного народа. Для эффективного пользования языком как средством общения необходимо познание той культуры, которой пользуется носитель языка для отображения окружающей его действительности. Культура в данном контексте рассматривается как совокупность опыта людей, язык которых стал предметом изучения.

Важную роль в реализации культурологического подхода в обучении французскому языку играет работа с литературными произведениями. Знакомясь с ними, в первую очередь внимание обучающегося обращается как на форму, так и на авторский язык произведения. Текст, являясь средством самовыражения писателя, отображает не только духовный мир человека, но и напрямую связан с лингвокультурной составляющей. Именно художественный текст, как признанный образец, должен стать источником идей для анализа, осмысления и интерпретации культурного факта.

Выбор оригинальных художественных текстов обусловлен ещё и тем, что они позволяют изучать французский язык на более глубоком уровне, усилить мотивацию изучения языка, инициировать речь (говорение и письмо), выявить и понять межкультурные особенности.

Задумывая серию учебно-методических досье (далее FP - *fiches pédagogiques*) для формирования межкультурной компетентности на материале французской литературы, одно из которых должно было быть посвящено поэзии, как литературному жанру, выбор оказался очевидным.

В качестве аутентичного материала мы остановились на поэтических произведениях французского писателя, лауреата Нобелевской премии Андре Жид (1869-1951). Данный выбор обусловлен тремя основными критериями:

- во-первых, необходимостью и обязательностью «открыть» А Жид широкой аудитории;
- во-вторых, изучением поэтического варианта языкового стиля признанного романиста-классика и знакомством с его поэмой периода раннего творчества, так как впоследствии А.Жид поэтических произведений не создавал;
- в-третьих, пониманием жанра поэзии, как наиболее популярного и известного литературного жанра.

Проблематика произведений Андре Жид, неповторимость художественного стиля, этическая и эстетическая доктрина, система нравственных ценностей и многое другое вызывали и продолжают вызывать острые дискуссии и противоречивые оценки. Небольшая книжка размышлений и дорожных зарисовок писателя «Возвращение из СССР» («*Retour de l'URSS*», 1936г.) на долгие годы изменила отношение к А. Жиду и его творчеству в Советской России. Постепенно талант писателя, полностью раскрывшийся

в романе «Фальшивомонетчики» («Les Faux-Monnayeurs», 1925 г.) и ряде знаменитых повестей – «Имморалист» («L'Immoraliste», 1902г.), «Тесные врата» («La Porte Etroite», 1909 г.), «Изабель» («Isabelle», 1911 г.), соти «Подземелье Ватикана» («Les Caves du Vatican», 1914 г.), «Пасторальная симфония» («La Symphonie Pastorale», 1919г.) стал доступен российскому читателю. Однако, до сих пор, его поэтическое наследие остается неизвестным широкому кругу.

Примкнув в молодости к кружку символистов во главе со С. Малларме, начинающий поэт пишет «Записные книжки Андре Вальтера» («Les Cahiers d'André Walter», 1891 г.), вышедшие в свет за счет автора они не имели успеха у читателей. Но вместе с тем открыли двери литературных салонов.

Последовавшие за «Записными книжками» «Стихи Андре Вальтера» («Les Poésies d'André Walter», 1892 г.), также выдержанны в рамках символизма. Его эстетика прослеживалась и в других ранних произведениях Жида. Написанная в 1895 году очень необычная книга «Топа» («Les Paludes») становится целым событием в литературных кругах, неоднозначным взглядом автора на художественные течения того времени. Однако это гротескное произведение - прощание писателя с символизмом. Через два года в свет выходят «Яства земные» («Les Nourritures terrestres», 1897г.), которые по жанру напоминают нечто среднее между длинной поэмой и лирическим дневником. Судьба книги окажется счастливой, по популярности она затмит многие другие, более удачливые произведения. «Яства земные» окажут сильное влияние не на одно поколение французов.

Составляя ФР, целесообразным являлось использование для работы, как самого текста поэмы (отрывка), так и краткой аннотации истории создания и содержания «Яств земных» (lecture-introduction).

В предлагаемую ФР входят несколько видов работ (далее activités) с указанием заданий для выполнения в устной и письменной формах (expressions écrite et orale). Ниже приводится её часть, дающая достаточное представление о видах работы по проблематике текста и литературного жанра - поэзии.

Fiche pédagogique: Poésie d'André Gide en classe de langue

Activités

Lecture-introduction

Les Nourritures terrestres [4] est une des oeuvres d'André Gide la plus remarquable. Paru en 1987 après une lente élaboration, passé presque inaperçu au moment de son publication, en dix ans, ce livre s'est vendu tout juste cinq cents exemplaires, il est sans doute celui qui définit l'attitude gidiennne devant la vie, qui chante la complicité d'un jeune être avec toutes ses faims, tous ses désirs.

Divisés en huit livres, une courte introduction, un « hymne », des poèmes (Rondes), des versets, des pages de journal passionné, le long récit de Ménalque (un maître imaginaire d'un héros principal nommé bibliquement Nathanaël) et un envoi, *les Nourritures terrestres* constituent une oeuvre didactique, un livre d'« enseignement », où Gide apprend au lecteur non seulement à se séparer de son livre, mais à s'instruire, à se délivrer de certaines conduites morales et intellectuelles. Rythmée et cadencée, cette prose poétique s'éloigne du symbolisme, la langue de Gide devient plus belle et plus franche.

Grâce à elle commence vraiment une carrière littéraire d'André Gide et même que Gide-romancier ne commence vraiment qu'avec *Les Nourritures terrestres*.

Cet extrait choisi pour qu'on puisse apprécier les expériences littéraires gidiennes tout à fait différentes dans lesquelles l'auteur de ce nouvel évangile enseigne la ferveur pour « aimer sans s'inquiéter si c'est le bien ou le mal », pour « assumer le plus possible d'humanité » et partager les sentiments affectifs de Jacques Copeau : « Deux années avant notre première rencontre, j'avais lu les Nourritures Terrestres. Enfermé dans ma chambre, et dans une féroce oisiveté, refusé à tout, dévoré de désirs, desséché par l'attente, ce livre était venu m'abreuver.

Avec Rimbaud, rien n'a marqué plus fortement mon adolescence. Gide ne me quittait plus. Je le tutoyais en l'interpellant dans les pages de mon « journal ». Je l'attendais : « Je voudrais que tu fusses mon ami », lui disais-je, « l'existence se dépouillera de toute forme où trépassa la vie... Sagesse, vérité, sincérité de n'être rien... métamorphoses merveilleuses... déguisement innombrable... » Je me retiens à peine de copier ici toutes ces divagations. Elles feraient sourire. J'y reconnais pourtant le sentiment ingénu dont je fus alors atteint. Il était assez fort, assez riche, il a su se renouveler assez, selon la vie, pour nourrir une amitié vieille aujourd'hui d'un quart de siècle ».

Les Nourritures terrestres, suivi de *Les Nouvelles nourritures* sont devenues presque la bible de plusieurs générations en France, principalement sur les jeunes esprits, avant et, surtout, après la seconde guerre mondiale. Le succès tardif mais éclatant des « *Nourritures* », montre bien les scrupules, la conscience extrême de Gide vis-à-vis de ses responsabilités d'écrivain et de maître à penser. Il assume, courageusement et volontairement, la « fonction d'inquisiteur ».

- Avant de lire toute la poésie, lisez son titre, selon vous quel serait le sujet de celle-là ?

RONDE

POUR ADORER CE QUE J'AI BRÛLÉ

Il y a des livres qu'on lit, assis sur une petite planchette,
Devant un pupitre d'écolier.

Il y a des livres qu'on lit en marche
(Et c'est aussi à cause de leur format) ;
Tels sont pour les forêts, tels pour d'autres campagnes ...
Il y en a que je lus en diligence;
D'autres, couché au fond des greniers à foin
Il y en a pour faire croire qu'on a une âme ;
D'autres pour la désespérer.
Il y en a où l'on prouve l'existence de Dieu;
D'autres où l'on ne peut pas y arriver.
Il y en a que l'on ne saurait admettre
Que dans les bibliothèques privées.
Il y en a qui ont reçu les éloges
De beaucoup de critiques autorisés.

Il y en a où il n'est question que d'apiculture
Et que certains trouvent un peu spéciaux ;
D'autres où il est tellement question de la nature
Qu'après ce n'est plus la peine de se promener.
Il y en a que méprisent les sages hommes
Mais qui excitent les petits enfants.

Il y en a qu'on appelle des anthologies
Et où l'on a mis tout ce qu'on a dit de mieux sur n'importe quoi.
Il y en a qui voudraient vous faire aimer la vie ;
D'autres après lesquels l'auteur s'est suicidé.

Il y en a qui sèment la haine
Et qui récoltent ce qu'ils ont semé.
Il y en a qui, lorsqu'on les lit, semblent luire,
Chargés d'extase, délicieux d'humilité.
Il y en a qu'on chérit comme des frères

Plus purs et qui ont vécu mieux que nous.
 Il y en a dans d'extraordinaires écritures
 Et qu'on ne comprend pas, même quand on les a beaucoup étudiées.

Il y en a qui ne valent pas quatre sous,
 D'autres qui valent des prix considérables.
 Il y en a qui parlent de rois et de reines,
 Et d'autres, de très pauvres gens.

Il y en a dont les paroles sont plus douces
 Que le bruit des feuilles à midi.
 C'est un livre que mangea Jean à Patmos,
 Comme un rat ; mais moi j'aime mieux les framboises.
 Ça lui a remplie d'amertume les entrailles
 Et après il a eu beaucoup de visions.

Expression orale

- Répondre aux questions d'après la lecture de la poésie.
- 1. Que vous inspire le titre du poème ?
- 2. Regardez tout le poème, dites ce qui vous surprend dans sa présentation ?
- 3. Observez la forme de la poésie et dites ce que vous voyez ? Quelle est sa particularité ?
- 4. Que constatez-vous sur la composition des strophes ?
- 5. Observez l'ensemble du poème : qu'est-ce qui n'apparaît pas ? Comment interprétez-vous cette particularité ?
- 6. Quel effet produit sur le lecteur cette manière d'écrire ?
- 7. De quoi est-il question dans la poésie ?
- 8. Quelles impressions avez-vous après la lecture ?
- 9. Qu'est-ce que vous sentez au derniers vers du poème ?
- 10. Qu'est-ce que le poète y exprime ?
- 11. Selon vous, quelle est l'intention de l'auteur ?
- 12. Que pensez-vous du style poétique de Gide ?
- 13. Relisez tout le poème et dites ce que vous ressentez. La lecture de ce poème vous donne-t-elle envie de lire d'autres poèmes ?
- 14. Connaissez-vous les autres poésies d'A. Gide ?
- 15. Pourriez-vous composer des vers à la manière de l'auteur ?

- Exprimer son avis sur les citations:

Le poète se souvient de l'avenir.

Jean Cocteau

Tout homme bien portant peut se passer de manger pendant deux jours - de poésie jamais.

Charles Baudlaire

Un poète

C'est un être unique...

Boris Vian

- Proposer un autre titre du poème.
- Réciter la poésie française la plus connue (plus aimée).
- Répondre aux questions d'après le sujet «La poésie».
- 1. Quels sentiments éprouvez-vous quand vous lisez (récitez) la poésie ?
- 2. D'après vous, qu'est-ce qu'un poète ?
- 3. Qui est votre poète français favori ?
- 4. Préférez-vous les poètes classiques ou contemporains ?

5. Quels poètes français de l'époque de Gide pourriez-vous nommer ?
6. Qui est selon vous la princesse de la poésie française (russe)?
7. Quelles écoles poétiques connaissez-vous?
8. Aimez-vous la poésie en vers libres?
9. Est-ce que vous avez déjà eu quelques expériences de traduire des poèmes français ?
10. Quelle traduction vous a plu plus que les autres ?
11. Pourriez-vous illustrer les poèmes par des dessins?
12. Est-ce que les textes des chansons sont de vraies poésies ?
13. On écrit des vers quand on est tombé amoureux?
14. Est-ce que vous aimeriez un jour écrire une poésie ?
15. Qui est votre poète étranger (russe) favori?
 - Faire la liste des poésies françaises bien connues.
 - Préparer le sujet « *Mon genre littéraire préféré* ».
1. Quels genres littéraires connaissez-vous?
2. Selon vous, qu'est-ce que c'est « la littérature féminine »?
3. Vous passionnez-vous pour les livres d'amour ?
4. Qu'est-ce qui ne favorise pas la littérature de méditation ?
5. Quel genre de littérature détourne de la réalité?
6. Quels sont vos auteurs de romans policiers aimés? Nommez quelques personnages de romans policiers que vous connaissez.
7. Quelle qualité est la plus importante d'un héros de roman policier: le courage ou l'intelligence? Pourquoi ?
8. Est-ce que les romans policiers sont écrits seulement pour amuser les lecteurs?
9. Pouvez-vous deviner la fin d'un roman policier ?
10. Lisez-vous les romans policiers au lieu de faire vos devoirs ?
11. Les discutez-vous avec vos ami(e)s ?
12. Vous intéressez-vous à la littérature scientifique ?
13. Quel est votre livre de ce genre le plus aimé et pourquoi ?
14. Qu'est-ce qu'on peut apprendre par les contes ?
15. Quel conte vous avez aimé le plus?
16. Pourquoi ce sont les animaux qui figurent le plus souvent dans les contes ?
17. Quel auteur français est connu par ses romans d'aventures ?
18. Est-ce que vous trouvez les livres plus intéressants que les BD (bandes dessinées)?
19. Où est née la bande dessinée? Quel pays est le centre européen de la BD?
20. Voulez-vous mieux apprendre le français pour pouvoir lire vos auteurs aimés dans le texte original?

Expression écrite

- Rechercher le sens du lexique inconnu du texte.
- Composer une petite notice biographique sur le poète remarquable de la littérature française (russe).
- Lister le vocabulaire du thème «*Les genres littéraires*» à partir des mots et expressions des textes.
- Pour aller plus loin:
<http://www.parolesdepoetes.fr/>
www.poesie-en-liberte.com

Очевидно, что одним из основных источников в приобретении культурологических и лингвострановедческих знаний является аутентичный текст, в том числе текст художественного произведения. Содержание разработанных активностей, являются, на наш взгляд, значимыми, актуальными, интересными с точки зрения поставленных задач. Они позволяют активизировать уже имеющиеся лингвокультурные знания, а также, приобрести

новые. Использование оригинальных художественных текстов в обучении французскому языку направлено, также на развитие познавательной и творческой активности обучающихся в освоении нового содержания в рамках формирования культурологической компетентности.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Арутюнова Ж.М. Voyage au pays de la poésie. М.: Фирма Диана, 1997. 167 с.
2. Bérégovskaïa E. En une phrase. Тула: Автограф, 1997. 192 с.
3. Blondeau Nicole, Allouache Ferroudjia, Né Marie-Françoise. Littérature progressive du français avec 600 activités, Clé International, 2004. 160 p.
4. Gide A. Les Nourritures terrestres, Les Nouvelles nourritures. Paris, 1966. P. 33.

РАЗВИТИЕ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

Н.И.Феничева

МОБУ СОШ №3, Белогорск

Социальные процессы в обществе, развитие информационно-коммуникационных технологий потребовали сегодня существенных изменений в образовании. Во главе процесса обучения должен стоять результат, а под него формироваться условия и структуры образовательной программы. Предложенная концепция, положенная в основу нового ФГОС, позволяет преодолеть ряд существующих противоречий и стать ориентиром для создания современного образования в России, которое должно удовлетворять потребности личности, общества и государства. Современному обществу нужны образованные, нравственные, предприимчивые люди, которые могут:

- анализировать свои действия;
- самостоятельно принимать решения, прогнозируя их возможные последствия;
- отличаться мобильностью;
- иметь способность к сотрудничеству;
- обладать чувством ответственности за судьбу страны и ее социально-экономическое процветание.

Идеологической основой ФГОС стало:

- духовно-нравственное воспитание личности;
- гражданская идентичность;
- системно-деятельностный подход.

Принципиальным отличием современного подхода является ориентация стандартов на результаты освоения основных образовательных программ. Под результатами понимается не только предметные знания, но и умение применять эти знания в практической деятельности, т.е. знать, уметь, применять в отличие от ЗУНов.

Особенностями ФГОСТ является развитие универсальных учебных действий.

Действующий	Новый
Универсальные учебные действия (УУД) возникают «по умолчанию» и являются как бы побочным продуктом процесса усвоения ЗУНов	В рамках деятельностного подхода развития личности в системе образования обеспечивается, прежде всего, формированием УУД, при этом ЗУНы и компетентности рассматриваются как производные от соответствующих УУД, имеющих надпредметный характер

Требования ФГОС к образовательной дисциплине «иностранный язык»

1. Особое внимание должно быть уделено развитию УУД и специальных учебных умений.

2. На уроке иностранного языка необходимо ставить и достигать более сложные цели: не только учебные, но и воспитательные, развивающие и социокультурные.

Таким образом, в отличие от прошлых стандартов, теперь при подготовке урока учитель иностранного языка должен четко представлять себе, какие универсальные учебные действия он должен развивать и каких результатов достичь.

На что направлены УУД и какие возможности они дают обучающимся английскому языку?

Личностные УУД	Метапредметные УУД
Самоопределение: осознание, исследование и принятие жизненных ценностей, самоуважение, самооценка	Регулятивные: управление познавательной и учебной деятельностью, контроль, коррекция, инициативность, оценка своей успешности. Коммуникативные: речевая деятельность, навыки сотрудничества. Познавательные: исследование, работа с информацией, сравнение, обобщение, классификация

Планируемые образовательные личностные результаты

1. Овладение иностранным языком как средством глубокого понимания своей культуры и культуры страны изучаемого языка, постижение менталитета других народов.

2. Воспитание личностных качеств (активности, умения сотрудничать, личной взаимной ответственности).

3. Приобщение к общечеловеческим ценностям (патриотизм, экологическая и этическая культура, нравственность).

Работа по формированию эстетических идеалов и художественных ценностей на уроках английского языка может осуществляться в следующих формах: тематические праздники, вечера ко Дню Победы, Рождеству, дню Святого Валентина. Методически высокоэффективными, формирующими представления об эстетических идеалах и художественных ценностях, являются нетрадиционные формы обучения: урок-праздник (В гостях у Санта Клауса), видео-урок (Моя семья), урок-экскурсия (По странам и континентам), урок-дебаты (Клонирование: за и против), урок-конференция (Проблемы молодежи. Субкультуры), урок-сказка (На балу у Золушки). Так, на примере поступков и характерных черт сказочных персонажей, учащиеся учатся различать хорошие и плохие поступки, анализировать нравственную сторону своего поведения. Развить способность обучающихся к саморазвитию и личностному самоопределению, к осознанию россий-

ской идентичности в поликультурном социуме помогут увлекательные материалы в форме презентаций о странах и их столицах, английских, американских и российских музеях, о праздниках, традициях и обычаях нашей страны и изучаемых стран.

Для формирования положительной мотивации учащихся и их активного включения в процесс речевого и культурного общения можно предложить такие задания как:

- написать письмо Санта Клаусу о том, кого из сказочных героев вы хотели бы видеть в Санта Парке;
- создать слайды памятников любимым сказочным героям;
- страноведческие викторины, выпуск постеров;
- путешествия по сайтам англоязычных стран;
- концерты, предметные недели, марафоны, вечера;
- изготовление открытки к праздникам для друзей и близких.

Факты культуры становятся для учащегося ценностью, ориентирами деятельности и поведения, связываются с познавательными и волевыми аспектами его индивидуальности, определяют его мотивацию, его мировоззрение и нравственные убеждения. Кроме того, важную роль играет учитель, который как интерпретатор культуры несет в себе содержание образования, и именно это культурное, духовное содержание становится одним из главных компонентов образовательного процесса

Планируемые образовательные метапредметные результаты по английскому языку

1. Коммуникативные (развитие умений общаться, вести дискуссию, эффективно сотрудничать, используя различные виды речевой деятельности, приобретение знаний о строе языка, его системе, особенностях, сходстве и различии с родным языком, удовлетворение личных познавательных интересов).

Для достижения данных результатов привлекаю детей к ведению урока посредством таких заданий как:

- подготовить диалог по теме как образец;
- найти определённый материал в Интернете;
- подготовить контрольные вопросы по теме;
- составить коллаж по теме;
- провести анкетирование по заданной теме;
- составить рассказ-загадку;
- дать литературный перевод стихотворения или прозы;
- нарисовать рисунок к одному из текстов и предложить ребятам определить, к какому тексту нарисован рисунок;
- дополнить словарный минимум по теме, используя словари.

2. Познавательные (умение осуществлять межкультурное общение в говорении, чтении, аудировании, письме; осознание строя изучаемого языка, способности к имитации, к выявлению языковых закономерностей, к выявлению главного, к логическому изложению). Например,

- прочитай отрывки из текста и соедини их в логическом порядке;
- озаглавь прочитанный текст, аргументируй свой вариант;
- сравни тексты и укажи их различия;
- составь кроссворд с изучаемыми словами;
- отметь самые сложные слова, в которых ребята делают ошибки;
- выбери задание себе сам и т. д.

3. Регулятивные (формирование рациональных навыков овладения ИЯ, способность к самообучению, привитие навыков самостоятельной работы по овладению языком, развитие языковых и речемыслительных способностей, адекватному восприятию использования грамматических явлений в речи, развитие функций, связанных с речевой

деятельностью: мышлением, памятью, восприятием, воображением). Для достижения указанных результатов предлагаю такие задания:

- прочитай начало рассказа и придумай продолжение;
- посмотри часть картины и предположи, что изображено на полотне;
- подготовь презентацию твоих любимых фильмов;
- придумать загадку;
- составить чайнворд;
- кроссворд, ребус;
- конкурсы сочинений, конкурсы переводчиков;
- составить тест по заданной теме.

Таким образом, осуществление образовательных, личностных и метапредметных результатов на уроках английского языка позволяет достичь главной цели образования - подготовить личность к деятельности, основанной на знаниях и опыте, которые приобретены благодаря иноязычному обучению, ориентированной на самостоятельное участие в учебно-познавательном процессе, а также направленной на ее успешное включение в трудовую деятельность.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Концепция модернизации Российского образования на период до 2010 г. М.: Просвещение, 2002.
2. Новое содержание образования. Примерная программа. Иностранные языки. Сборник нормативных документов. М.: Просвещение, 2005.
3. Пассов Е.И. Концепция коммуникативного иноязычного образования. М.: Просвещение, 2007.
4. Проекты ФГОС общего образования <http://mon.gov.ru/pro/fgos/> Официальный сайт Министерства Образования и Науки РФ.

ВЕРБАЛИЗАЦИЯ ПРИЗНАКОВ СОСТОЯНИЯ СОМНЕНИЯ В ХУДОЖЕСТВЕННОМ ДИСКУРСЕ (НА МАТЕРИАЛЕ АНГЛИЙ- СКОГО ЯЗЫКА)

Н. М. Якубова
АмГУ, Благовещенск

В настоящий момент сомнение трактуется как форма существования личного смысла в знании, фиксирующая момент соотнесения познавательной реальности с миром человеческих ценностей и ожиданий [8]; «состояние беспокойства и неудовлетворенности, заставляющее действовать с целью его устранения, порождающее желание перейти к состоянию верования – спокойного и удовлетворенного» [9, с. 285]; «состояние неуверенности, нерешительности, колебания в том, что следует считать истинным или правильным» [13, с. 5]. И.Г. Никольская определяет сомнение как ситуацию мыслительного процесса выбора того или иного суждения для принятия его в качестве собственного мнения, когда человек не может сделать выбор между двумя противоречивыми мнениями. Таким образом, сомнение открывает человеку неустойчивую, двуликую реальность, являясь стимулом исследования и достижения верования как конечной цели [10, с. 14].

Как отмечает ряд лингвистов, универсальная категория состояния обладает целым рядом признаков, таких как: статичность, временная локализованность, длительность,

оценочность, причинность, интенсивность, неконтролируемость, ненаблюдаемость [2; 7; 11; 12; 14; 21]. Выделенные нами содержательные признаки концепта DOUBT, а именно: «оценочность», «эпистемическое состояние», «эмоциональное состояние», «ментальная альтернатива», «причинность», «интенсивность», «внешнее проявление», позволяют категоризовать сомнение как эпистемическое состояние. Таким образом, эпистемическое состояние сомнения, обладая вышеперечисленными признаками универсальной категории состояния, представляет собой прототипическую ситуацию, включающую такие основные компоненты, как субъект состояния, само состояние и его причину. Все вышеперечисленные компоненты так или иначе находят выражение в языке. Объектом исследования в данной статье являются признаки эпистемического состояния сомнения и их актуализация в художественном дискурсе.

Признак *статичности* предполагает неизменяемость состояния в течение определенного отрезка времени. Иными словами, статичность противопоставляется динамичности. Так, З. Вендлер отмечает два признака состояний: 1) состояния занимают отрезок, а не точку на временной оси; 2) состояния длятся, а не развиваются во времени [32, p. 101]. Маркерами признака статичности состояния являются обстоятельства времени *constantly, permanently* и прилагательные времени *permanent, unchangeable, constant*, ср.: *She was fighting her permanent suspicions* [26].

Исследуя природу состояний, исследователи приходят к выводу об их *фазовом* характере. Речь идет о том, что «в каждый отдельный момент времени существует только отдельная фаза развития действия или процесса, а не действие, процесс в целом. Таким образом, в каждый следующий момент действие, процесс как бы исчезает и тут же создается вновь, или иными словами, одна фаза непрерывно переходит в другую; т.е. действие и процесс получают свою целостность в рамках всего того отрезка, пока они имеют место» [11, с. 126]. В следующем примере уверенность героини в невиновности своего возлюбленного неожиданно сменяется неуверенностью, ср.: *Epifnia, suddenly uncertain, began to think. She asked for proof of his truth. Vasco showed her the twisted hat* [28]. Способность состояния повторяться с определенной периодичностью также свидетельствует о фазовости состояний. На лексическом уровне на повторяемость состояний указывают наречия *again, once more*, ср.: *Shadows of doubt and uncertainty again passed over Turgai's face* [31].

Заслуживают внимания высказывания, в которых содержится информация о переходе в состояние сомнения – это тоже свидетельствует о фазовости состояния. Анализ эмпирического материала показал, что возникновение состояния сомнения номинируется при помощи глаголов *to start/ to begin, to have, to breed, to grow, to spring, to plant, to germinate, to flare, to assail, to rouse, to creep in* в сочетании с существительным *doubt/ doubts* и его синонимами. В нижеприведенном примере переход в состояние сомнения вербализуется глаголом *to assail*, ср.: *Now that the moment was at hand, more doubts began to assail her* [19]. Выход из состояния сомнения эксплицируется при помощи глаголов *to drop out of one's mind, to end, to resolve, to solve, to restrain someone no longer*. Из примера становится ясно, что героиня перестала сомневаться, как только она поняла, что любимый человек вернулся к ней из-за её денег, ср.: *All my doubts dropped out of my mind when I made that discovery. There was no mistaking what this coming back to the house meant* [17].

Признак *длительности* присущ психическим состояниям, поскольку они соотносятся с отрезком на временной оси, а не с точкой [11, с. 320-321]. К. Изард указывает на то, что психические состояния способны длиться от секунд до часов и значительно меняться по интенсивности [6, с. 21]. Признак длительности подтверждается наличием в высказываниях об эпистемическом состоянии сомнения темпоральных обстоятельств со значением длительности *forever, constantly, for a moment, all the time, all day/ night*, темпоральных прилагательных *constant, fleeting, perpetual, lingering, nagging* и существительных, указывающих на временную продолжительность, *years of doubts, moment*

of doubt. Обратимся к примерам, ср.: Now it was simply a question of ignoring all the lingering doubts that crept in late at night, when she was alone in her bed in New York [30]; Thus, after years of doubts, astrophysicists at last acknowledged magnetars are real [26].

Эпистемическому состоянию сомнения свойствен признак *временной локализованности*. Это объясняется тем, что состояния лежат на временной оси. Иными словами, денотат предиката состояния может занимать либо точку, либо отрезок на данной оси [11]. Темпоральные обстоятельства со значением временной локализации *at that minute/ at present* указывают на точную временную локализацию эпистемического состояния сомнения, ср.: He sat down to his writing on the spot; actually finished the letter; another minute would have dispatched it to the post - and, in that minute, the maddening indecision took possession of him once more [16]; My feelings are at present in a state of dreadful indecision [15]. Наречия *sometimes, often, always* свидетельствуют об отнесенности высказываний, описывающих состояния, к некоторому временному отрезку, ср.: Mary never took her father's words on trust, she was always uncertain about him [25]. Эмпирический материал свидетельствует о том, что временной отрезок может быть задан при помощи другого события, которое на синтаксическом уровне категоризовано придаточным предложением с союзами *when, the moment, as soon as, after, since, while, as*, ср.: While he was talking, I was suffering doubts about the truth of his words [25]; When Rosemary went away, I was filled with uncertainties [120].

Признак *оценочность* эпистемического состояния сомнения заключается в том, что сомнение концептуализируется как отрицательное эмоциональное состояние. Объектом оценки выступают ощущения субъекта в момент переживания сомнения. Ощущения субъекта могут быть приятными и неприятными, что и является основанием оценки [1, с. 165]. Эмпирические данные свидетельствуют о том, что отрицательная эмоциональная оценка состояние сомнения выражается прилагательными *intolerable/ 'невыносимый', stomach-turning/ 'тошнотворный', grinding/ 'мучительный', gnawing/ 'грызущий', neurotic/ 'невротический'*, ср.: Juliet begins to have stomach-turning doubts about the whole business [25]; That was what the grinding doubts in my head were saying [25].

Сомнение концептуализируется как отрицательное эмоциональное состояние и в силу того, что одновременно с исследуемым состоянием субъект часто испытывает такие отрицательные эмоции, как страх и гнев, ср.: People get scared when there's uncertainty [31]; Louder than his gnawing doubts, was his anger [23]; Last night she expired with quiet dignity, with only fleeting doubts and fears clouding final resignation to her fate [30]. Объяснение данному феномену можно найти в теории «базовых эмоций» [6; 7]. Суть данной теории состоит в том, что она признает существование некоторых основных, генетически первичных эмоций, которые, сливаясь друг с другом и приобретая различные оттенки, образуют все остальные эмоции. Состав базовых эмоций различен в работах разных психологов, но практически все психологи (12 из 15) относят к базовым эмоциям страх (самая «выделяемая», стабильная базовая эмоция). Многие считают базовыми эмоциями гнев (7) и ярость (3), радость (8) и удовольствие (3), печаль (4), только трое исследователей – стыд [6]. Таким образом, наиболее часто относят к базовым эмоциям страх, радость и гнев. Если следовать теории базовых эмоций в понимании Р. Плучика, то страх – та самая эмоция, которая наряду с гневом является одной из прародительниц огромного количества отрицательных эмоций [30]. Сомнение – это тоже разновидность страха: страха допустить ошибку, сделать неправильный выбор и (как следствие) пострадать от этого. Страх порождает сомнения, колебания, неуверенность в своей правоте, в соответствии своего поведения и внешности принятым в социуме нормам, а такая неуверенность влечет за собой стыд, смущение, конфуз. Если субъект испытывает одновременно с сомнением какое-либо эмоциональное состояние (страх, гнев), т.е. сомнение вызывает в нем отрицательные эмоции, то мы вправе говорить об эмотивно-эпистемическом состоянии сомнения.

Признак *интенсивности* заключается в том, что сомнение имеет разные формы проявления. Согласно Е.М. Вольф, эмоции могут быть более сильными и более слабыми, и их ряды расположены на шкале, где имеются, по крайней мере, четыре зоны: слабой степени эмоции, средней степени эмоции, сильной степени эмоции, аффекта [4, с. 60]. Критерием для определения эмоционального состояния на шкале интенсивности являются интенсификаторы. Интенсификаторами могут выступать наречия *very much, awfully, greatly*, выражающие степень проявления эпистемического состояния. Исследователь указывает, что интенсификаторы также расположены на шкале постепенного перехода от меньшей степени проявления признака к большей [3, с. 162].

Анализ фактического материала показал, что наречие *a little bit*, существительное *an element of, shadows of* и прилагательные *niggling, little, slight, faint, lowering* в сочетании с существительным *doubt* а также его производными и синонимами говорят о слабой интенсивности проявления состояния сомнения, ср.: I was a little bit doubtful how she would meet me, after the outbreak of jealousy <...> [18]; After some little hesitation, I had resolved entering the porch [18]; There is an element of doubt as to whether the deaths were accidental [26]. О сильной степени проявления сомнения свидетельствуют прилагательные *strong, serious, grave, gnawing, grinding, dreadful* в сочетании с синонимами лексики *doubt*. Эта мысль подтверждается следующими примерами, ср.: Although she has strong doubts, there is no way she's willing to terminate the pregnancy [22]; In my talk with Alec he himself expressed grave doubts whether he wished to take it on [24]. Примеры указывают на тот факт, что переживание сомнения может иметь крайнюю степень. Состояние аффекта вербализуется при помощи существительного *agony* и прилагательного *maddening*, ср.: He writhed from side to side of his chair in an agony of indecision [15]; <...> in that minute, the maddening indecision took possession of him once more [16].

Признак *неконтролируемости* считается одним из основных признаков, характерных психическим состояниям [11, с. 123]. Вольф Е. М. указывает на то, что состояние возникает у субъекта помимо его воли, желания, и субъекту не требуется прикладывать усилий для его возникновения и поддержания [4, с. 63]. Анализ фактического материала свидетельствует о том, что человек, находящийся в состоянии сомнения, порой не контролирует свое поведение. В следующем примере сотрудница библиотеки предлагает своему начальнику устроить выставку фотографий, однако он не уверен, стоит ли это делать. Начальник не озвучивает свои сомнения, однако крутит фотографию в руках, видимо, оценивая её, ср.: He took the Porter print from Clair and balanced it between his long white fingers. <...> Harrison fingered the photo again [22, p. 57]. Неожданность также свидетельствует о неконтролируемости субъектом своего состояния, ср.: When Brook saw a photo of her uncle, she was suddenly overwhelmed by doubts [28].

В силу разных обстоятельств люди порой вынуждены скрывать свои состояния, в этом случае реализуется признак *контролируемости* состояния. Мы можем говорить о реализации данного признака, если субъект способен в той или иной мере воздействовать на проявление своего состояния [4, с. 64]. Некоторые люди способны вообще не проявлять своих чувств, ср.: Suspensions gnawed my soul, but I didn't let them to be revealed [28]. Однако не всем удастся в полной мере контролировать проявление сомнения, ср.: Jerry went to the kitchen to prepare sandwich, to feed Gigi <...> all her usual morning things. But her quick doubtful look at the phone confirmed me that she was still thinking about calling Jad [21]. Несмотря на то, что героиня старалась делать всё как всегда и не высказывать сомнения относительно возможности позвонить своему бывшему бойфренду, тем не менее, её взгляд на телефон, хоть и очень быстрый, выразил её мысли.

Эпистемическому состоянию сомнения также характерен признак *ненаблюдаемости*. Ненаблюдаемость свойственна многим психическим состояниям по причине того, что только чувствующий субъект может констатировать у себя определенное состояние. Отличительной чертой номинаций, обозначающих психические состояния, является то, что они образуют высказывания, которые не могут оспариваться. В этой связи Е. М.

Вольф замечает, что употребление предиката *чувствовать* предполагает, что субъект состояния сообщает о том, что он действительно чувствует [4]. В приведенном ниже примере персонаж сам сообщает о своем внутреннем состоянии сомнения, которое было ненаблюдаемо для остальных, ср.: When I came to the pub, I was uncertain, whether Moose Malloy was there [12]. Признак ненаблюдаемости актуализируется при помощи предикатов *be* и *feel*.

Итак, в художественном дискурсе, в зависимости от намерения автора, может быть актуализирован один или несколько признаков состояния сомнения.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Богуславский В. М. Человек в зеркале русской культуры, литературы и языка. М.: Космолит, 1994. 237 с.
2. Вольф Е. М. Состояния и признаки. Оценки состояний // Семантические типы предикатов. М.: Наука, 1982. С. 320-354.
3. Вольф Е. М. Функциональная семантика оценки. М.: Наука, 1985. 225 с.
4. Вольф Е. М. Эмоциональные состояния и их представления в языке // Логический анализ языка. Проблемы интенциональных и прагматических контекстов. М.: Наука, 1989. С. 55-75.
5. Зализняк А. А. Многозначность в языке и способы ее представления. М.: Языки славянских культур, 2006. 672 с.
6. Изард К. Психология эмоций. СПб: Издательство «Питер», 1999. 464 с.
7. Ионова С. В. Эмотивность текста как лингвистическая проблема: автореферат дис... канд. филол. наук. Волгоград, 1998. 19 с.
8. Семантические типы предикатов. М.: Наука, 1982. 464 с.
9. Семенова Т. И. Семантика и синтаксис конструкций с предикатами страха в современном английском языке: дис. ... канд. филол. наук: 10.02.04. Иркутск, 1993. 170 с.
10. Сулейманова О. А. Релевантные типы безличных синтаксических структур и их семантические корреляты: автореф. дис. ... д-ра филол. наук: 10.02.19; 10.02.01. Москва, 2000. 51 с.
11. Austen J. Sense and Sensibility [Электронный ресурс] // Сокровища Мировой Литературы. Англоязычная библиотека. М., 2009. Электрон. опт. диск (CD-ROM).
12. Chandler R. Farewell, My Lovely. New York, 1988. 250 p.
13. Collins W. Man and Wife [Электронный ресурс] // Сокровища Мировой Литературы. Англоязычная библиотека. М., 2009. Электрон. опт. диск (CD-ROM).
14. Collins W. No Name [Электронный ресурс] // Сокровища Мировой Литературы. Англоязычная библиотека. М., 2009. Электрон. опт. диск (CD-ROM).
15. Collins W. The Woman in White [Электронный ресурс] // Сокровища Мировой Литературы. Англоязычная библиотека. М., 2009. Электрон. опт. диск (CD-ROM).
16. Gabriel Kr. Strangers in the night [Электронный ресурс]. Toronto; New York: Harlequin, 2004. Режим доступа: www.corpus.buy.com (01.10.2012).
17. Gagnon M. Boneyard [Электронный ресурс]. Don Mills, Ont.: Mira. Режим доступа: www.corpus.buy.com (01.10.2012).
18. Gieson J. V. The Stolen Blue. New York: Penguin, 2000.
19. Kenny A. Action, Emotion and Will. London : Routledge and Kegan Paul, 1963. 245 p.
20. Leff Val. The Antioch Review Toronto [Электронный ресурс]. New York: Harlequin, 2008. Режим доступа: www.corpus.buy.com (04.09.2012).
21. Lerner Edw. A New Order of Things [Электронный ресурс]. New York: Harlequin, 2009. Режим доступа: www.corpus.buy.com (16.09.2012).
22. LDCE – Longman Dictionary of Contemporary English. Third Edition – Harlow, Essex: Longman Group Ltd., 1997. 1680h.
23. Munro A. Chance (Short story) [Электронный ресурс]. New York: St. Martin's Paperbacks Edition, 2007. Режим доступа: www.corpus.buy.com (04.10.2012).
24. Murley N. Don't do away. San Francisco, 1985. 240 p.
25. Nadis St. On the hunt of the magnetares [Электронный ресурс]. New York: Alfred A. Knopf, Edition: 1st ed., 2009. Режим доступа: www.corpus.buy.com (15.10.2012).
26. Plutchik R. Emotions: Theory, Research, and Experience. New York: Academic Press, 1980. 399 p.
27. Seth Fr. Animalcula [Электронный ресурс]. New York: St. Martin's Press, Edition: 1st ed., 2009. Режим доступа: www.corpus.buy.com (02.10.2012).
28. Vendler Z. Linguistics in Philosophy. London: Cornell University Press, 1967. 203 p.

29. Woods Sh. A Chesapeake Shores Christmas [Электронный ресурс]. Don Mills, Ont.: Mira. Режим доступа: www.corpus.buy.com (15.12.2012).
30. Yanovsky V. S. Double Nelson [Электронный ресурс]. Grand Rapids, Mich.: Zondervan, 2006. Режим доступа: www.corpus.buy.com (01.10.2012).

Иностранные языки в процессе модернизации современного образовательного пространства: материалы научно-практической конференции с международным участием (Благовещенск, 1 марта 2013 г.)

План университета 2013 г.
