

Министерство образования и науки Российской Федерации  
ГОУ ВПО «Ярославский государственный педагогический  
университет имени К.Д. Ушинского»

**ЯЗЫК И ОБЩЕСТВО:  
ДИАЛОГ КУЛЬТУР И ТРАДИЦИЙ –  
2007**

*Сборник материалов международной  
научной конференции «Чтения Ушинского»*

**Ярославль**

**2007**

УДК 808.2-3-02(082)  
ББК 81.001.2я431+81-9я431  
Я 41

Печатается по решению  
редакционно-издательского совета  
ЯГПУ имени К.Д. Ушинского

Я 41            **Язык и общество: Диалог культур и традиций  
– 2007.** Сборник материалов международной научной  
конференции «Чтения Ушинского». Вып. 6. Т. 2.  
Ярославль: Изд-во ЯГПУ имени К.Д. Ушинского, 2007.  
222 с.

УДК 808.2-3-02(082)  
ББК 81.001.2я431+81-9я431

В настоящий сборник включены материалы докладов и сообщений, представленные на научных мероприятиях факультета иностранных языков ЯГПУ имени К.Д.Ушинского и конференции «Диалог языков и культур – 2007», которые проходили в период с 26 февраля по 28 марта 2007 года в рамках «Чтений Ушинского».

Для преподавателей высших и средних учебных заведений, докторантов, аспирантов, студентов факультетов иностранных языков и специалистов в области исследований процессов межкультурной коммуникации, диалога языков, культур, традиций.

**Отв. редактор:**

доктор филологических наук,  
профессор М.С. Колесникова

**Редакционная коллегия:**

к.ф.н., доц. Л.В. Афанасьева; д.ф.н., проф. Л.Н. Черкасов; к.ф.н., доц. М.Н. Аверина;  
к.ф.н., доц. В.И. Кирсанов; к.ф.н., доц. С.Л. Круглова;  
к.ф.н., ст. преподаватель Х.Г.Косогорова, к.ф.н., доц. О.В.Соболева; к.ф.н., ст. преподаватель О.Д.Харченко

ISBN 978-5-87555-268-7

© Ярославский государственный  
педагогический университет  
имени К.Д. Ушинского, 2007  
© Авторы материалов, 2007

# СОДЕРЖАНИЕ

## *Материалы методологического семинара «Актуальные проблемы современного языкознания»*

<b>Вишневская Г.М.</b> О формах существования языка.....	7
<b>Есенина О.А.</b> Коннотативный аспект семантики языковой единицы.....	13
<b>Бернгардт О.В.</b> Спорные вопросы современных классификаций билингвизма.....	20
<b>Бутько Ю.В.</b> Антипословица как однофразовый текст.....	25
<b>Казакова М.А.</b> Концептуальная система этноса и роль когнитивной метафоры в процессе ее вербализации.....	30
<b>Петрушова О.Л.</b> Концепция языковой личности в современном языкознании.....	35
<b>Прохорова А.А.</b> Дискурсивные маркеры в устной монологической речи.....	44
<b>Сизова Н.В.</b> Политический дискурс и идеология в современной лингвистике.....	48
<b>Силантьев Б.А.</b> Современные направления исследований поликодовых текстов.....	54
<b>Смирнова Ю.В.</b> Постмодернизм и гендер: лингвистический аспект.....	59
<b>Ссори́на М.С.</b> Слово, язык, мышление: роль их взаимодействия в понимании различных культур.....	64
<b>Яблокова М.В.</b> Словообразовательные модели в языке для специальных целей (на материале английского языка)	71

## **Часть 2**

### **Методические и педагогические аспекты профессиональной подготовки преподавателя иностранного языка**

<b>Абросимова Ю.Ю.</b> Взаимодействие первого и второго иностранного языков в условиях языкового вуза.....	76
<b>Аверина М. Н.</b> Андрагогические принципы построения программ повышения квалификации учителей.....	78
<b>Басалова Н.С.</b> Приемы работы с текстом на неязыковых факультетах вуза.....	84
<b>Балдина Ю.С.</b> Использование пособия «First Certificate (FCE) Cambridge Level 3 (Practice Tests)» на занятиях по практике устной и письменной речи (основной язык) на втором курсе языкового вуза.....	89
<b>Бочкарёва С.В.</b> Риторизация уроков английского языка как фактор развития речемыслительной деятельности учащихся.....	92
<b>Буданова Е.А.</b> Проблемы формирования лингвистической компетенции на занятиях по иностранному языку в языковом вузе.....	100
<b>Дедкина Е.Е.</b> Использование видеоматериалов в процессе преподавания иностранного языка.....	107
<b>Ершова И.В.</b> Языковая личность и формирование лингвосоциокультурной компетенции.....	112
<b>Крипак Е.А.</b> Характеристика профессионально направленных упражнений для формирования лингвокультуроведческой компетенции учителя иностранного языка.....	116
<b>Кучеряну М.Г.</b> Отражение индивидуализации процесса обучения в «Статусе квалифицированного учителя» в Великобритании.....	119
<b>Лабзина Л.Н.</b> Когнитивные стили и стратегии познания	125
<b>Ляпина Л.Е.</b> Особенности организации работы по обучению основам преподавания русского языка как иностранного в рамках спецпрактикума.....	129

<b>Микрюкова Г.И.</b> Особенности обучения письменной речи на младших курсах факультета иностранных языков	131
<b>Мирославская И.Н.</b> Интернет-проекты в изучении иностранных языков (на примере немецкого языка).....	135
<b>Следников А.Г.</b> Коммуникативный аспект обучения латинскому языку в неязыковом вузе.....	142
<b>Смирнова Н.А.</b> Техника записи данных в процессе наблюдения урока.....	148
<b>Соловьева С.И.</b> История развития антинаркотической профилактики во Франции.....	152
<b>Сорокоумова И.В.</b> Из опыта организации внеучебной деятельности студентов факультета иностранных языков, изучающих немецкий язык как основную и/или дополнительную специальность.....	158
<b>Стрекалова М.Д.</b> Обучение грамматическому аспекту речи в процессе преподавания домашнего чтения на младших курсах языкового вуза.....	163
<b>Федорова М.Н.</b> Об особенностях образовательных систем Великобритании и России.....	169
<b>Федорова О.Н.</b> Формирование профессиональной компетентности студентов в области обучения говорению на иностранном языке на основе использования современных личностно-ориентированных технологий.....	172
<b>Филимонова Ю.В.</b> Об использовании REWARD INTERN@TIVE в обучении иностранному языку.....	176
<b>Шапкарина Е.И.</b> Модульное обучение как составная часть Болонского процесса.....	183

**Часть 3**  
**Молодая наука:**  
**совместные научно-исследовательские**  
**проекты студентов и преподавателей**  
**факультета иностранных языков**

<b>Балеевских К.В., Даричева Н.А.</b> Французский и русский: роль выбора языка в творчестве русских авторов	193
<b>Ивойлова Н.Ю., Полянская М.С.</b> Речевое воздействие в публицистике.....	200
<b>Кирсанов В.И., Колобова А.А.</b> Семантика и синтаксис глагола бытия в современном английском языке.....	205
<b>Кондратенко М.М., Гаврюшева А.Е.</b> Особенности номинации домашних животных и птиц в немецких и русских диалектах.....	208
<b>Кондратенко М.М., Дубровская О.С.</b> Некоторые особенности немецких диалектов в США.....	210
<b>Круглова С.Л., Савельева А.Е.</b> Диалог как основная форма общения.....	213
<b>Круглова С.Л., Шарова А.А.</b> Прецедентные заголовки (на примере британских женских журналов).....	215
<b>Соболева О.В., Григорьев П.В.</b> Особенности перевода художественного текста на основе анализа русскоязычного перевода произведения Э. Елинек «Пианистка».....	218

# МАТЕРИАЛЫ МЕТОДОЛОГИЧЕСКОГО СЕМИНАРА

## «Актуальные проблемы современного языкознания»

© Г.М. Вишневская  
О формах существования языка

Изучению форм существования языка в лингвистике всегда уделялось большое внимание. Несмотря на большое число языковедческих работ, посвященных этому важному вопросу, остается множество нерешенных проблем, связанных, прежде всего, с новейшими изменениями в языке, отражающими тенденции развития современного общества.

Язык как форма занимает значительное место в лингвистических концепциях языковедов XIX–XX веков (См. труды Вильгельма фон Гумбольдта, Августа Шлейхера, Александра Афанасьевича Потебни, Ивана Александровича Бодуэна де Куртене, Фердинанда де Соссюра, Николая Сергеевича Трубецкого, Луи Ельмслева, Ивана Ивановича Мещанинова, Льва Владимировича Щербы и др.). Учение известного языковеда XIX века Вильгельма фон Гумбольдта (1767–1835) о форме в языке представляет большой интерес для понимания общественной природы языка и процессов его развития в современном мире. Гумбольдт подчеркивал не только динамизм языка, но и его активность. Концепцию языковой формы Гумбольдт строит на теоретической предпосылке о единстве языка и мышления: звуковая форма языка «...есть выражение, создаваемое языком для нашего мышления». Гумбольдт проводит различие между *внешней*

*формой* языка (звуковой) формой и его *внутренней* формой (1985). Согласно Гумбольдту, язык представляет собой, прежде всего, творческую деятельность (*energeia*), а не готовый ее продукт (*ergon*).

Форма языка по Гумбольдту [4. С. 27] обладает *тремя свойствами*: а) форма языка – это «постоянное и единообразное в деятельности духа, возводящее артикулированный звук до уровня выражения мысли»; б) форма языка проявляется в том, что язык является системой, так как «каждый отдельный элемент существует только благодаря другому»; в) форма языка есть единство двух формальных планов – материального и идеального, то есть внутренней и внешней формы. *Внешняя форма* – это материя языка, его звуковая система. Звуки речи – это артикуляции, неиспользуемые для образования значимых единиц языка – корней и основ. Артикулированный звук является формально организованной физической субстанцией, а артикуляция – подлинной сущностью языка. К внешней форме Гумбольдт относил также грамматические и этимологические формы. *Внутренняя форма* – это организация языковых структур, способ объективации мысли в языке. Язык представляет не предметы, а понятия о них, создаваемые человеком при образовании слов. Именно форма придает языку устойчивость, хотя она может видоизменяться.

В отечественной лингвистике *внутренняя языковая форма* рассматривается [2. С. 500] как «...своеобразная внутренняя организация языка, определяющая присущую ему специфику связи данного содержания с данным выражением». Внутреннюю языковую форму различают (*Or. cit.*) по отношению к правилам и закономерностям речи (формы вежливости; формы интонационные; формы синтаксической связи, формы словосочетания и т.д.), по характеру отношения к смежным формам и месту в системе данного языка (формы варианты, формы реликтовые, формы гипердиалектные, формы дублетные и т.д.), в соответствии с теми модификациями, которым формы слов подвергаются в речевой цепи (формы полные,



редуцированные, сокращенные, усеченные и т.д.), по содержанию данного деривационного значения (формы ласкательные, уменьшительные и т.д.), по отношению к слову как части речи (формы безлично-именные, формы глагольно-именные, атрибутивные, местоименные и т.д.), по способу выражения грамматического значения (формы аналитические, формы синтетические и т.д.).

Системы регулярных и взаимозависящих вариантов реализации языкового взаимодействия образуют формы существования языка. Чаще всего к формам существования языка относят территориальные диалекты (говоры), социальные диалекты (профессиональная речь, профессиональное арго, тайные корпоративные языки, кастовые языки), просторечие, молодежное арго, обиходно-разговорную речь и литературный язык. Все формы существования языка (исключая тайные языки) доступны пониманию членов языкового сообщества, при этом высшей формой существования языка признается его литературная форма, то есть «...образцовый, нормализованный язык, противопоставленный диалектам, просторечию, арго» [7. С. 30]. Взаимосвязь между формами существования языка усложняется по мере развития функциональных стилей. У говорящего постепенно вырабатывается узус речи (общепринятое употребление слова или оборота – в диалекте, просторечии, профессиональном арго и т.д.). Существуют нормы литературного языка и его других форм, а также пограничные зоны, где происходит взаимопроникновение норм, появляются дублетные варианты нормы. Литературная норма может меняться с развитием языка. Формы существования языка различаются между собой составом языковых средств, социальным статусом (кругом функций, сферами употребления), степенью и характером нормирования. Разные формы существующего языка не могут быть правильными или неправильными, образцовыми или смешными – все они составляют общую картину данного общенародного языка, понятного в пределах конкретного языкового сообщества. Можно выделить четыре группы

форм существования языка, наиболее часто рассматриваемых в лингвистических исследованиях: территориальные и социальные формы, литературный язык и диалекты, литературный язык и функциональные стили, устная и письменная речь.

Особое место в современной лингвистике принадлежит изучению дихотомии *литературный язык и диалект*. Значительное число работ посвящено *территориальной* специфике форм существования языка (М.М. Гухман, А.И. Домашнев, В.М. Жирмунский и др.), *социальным* формам проявления языка (Н.С. Алпатов., Н.Б. Мечковская, А.Д. Швейцер, В.И. Карасик и др.), описанию языковых форм в рамках теории *коммуникативной компетенции* (И. М. Кобозева), теории *речевого поведения* (А.А. Залевская), теории *культуры* (В.Г. Костомаров, С.Г. Тер-Минасова) и т.д. Для XX столетия характерны два ведущих направления в изучении форм существования языка [1]: исходя из социальных моделей общества (изучение языковых и речевых различий между представителями разных социальных слоев и групп) и на основе собственно лингвистического подхода к формам существования языка (изучение языковых изменений в связи с внутренними процессами взаимодействия языковых элементов в потоке речи). В исследовании Л.И. Антроповой, развивающей социокультурно-коммуникативную концепцию, дается определение коммуникативного пространства как «... пространства, создаваемого употребляемыми в социуме формами существования языка и суммой способов социокоммуникативного поведения носителей кодифицированного литературного языка в разных ситуациях общения, что способствует точному определению места формы существования языка в структуре языковой ситуации» [1. С. 11]. Формы существования языка, по мнению Л.И. Антроповой, являются относительно автономными социокультурными языками общения, функционирующими в условиях унилингвальной языковой ситуации (Op. cit.: 31): «Формы существования языка как социокультурные языки

общения являются в равной степени обязательными, поскольку их совокупность обеспечивает весь комплекс коммуникативных потребностей социума. Особенностью носителя кодифицированного литературного языка на современном этапе является *свободное владение* (подчеркнуто мною: Г.В.) несколькими формами языка как социокультурными языками общения». Очевидно, что в ситуации билингвизма (чаще всего субординативного типа), столь широко распространенного в современном мире массовой миграции населения, следует стремиться к достижению коммуникативной компетенции, которая включает и языковую компетенцию, и свободное (или почти свободное) пользование набором социокультурных форм изучаемого языка.

О языковых преобразованиях, связанных с развитием общества, появлении новых форм существования языка пишут современные отечественные и зарубежные ученые (Гак 1998; Стернин 2000; Зубкова 2002; Bailey 1973; Brown 1997; Biber, Conrad and Reppen 1998). Среди основных *социальных факторов* развития и изменений в современном русском языке И.А. Стернин (2000) называет политическую свободу, свободу слова, политический плюрализм, агрессивность, развитие рыночной экономики, открытость российского общества, нестабильность в экономическом и политическом положении страны, социальную, политическую и имущественную поляризацию общества, внедрение высоких технологий в сферу быта и др. Прямым следствием смены политической парадигмы в обществе явилась смена его коммуникативной парадигмы, характеризуемой рядом взаимосвязанных процессов, возникших в языке: *орализация общения; диалогизация общения; плюрализация общения; персонификация общения* [8. С. 4–16]. *Орализация* общения проявляется в значительном возрастании роли устной речи, расширении ее функций, увеличении ее удельного веса в общении и повышении значимости устной речи *как формы существования языка*. *Диалогизация* общения проявляется в

увеличении удельного веса диалога в общении, повышении роли диалога в процессе коммуникации, расширении функций диалогической речи в структуре общения, развитии новых видов и форм диалога, расширении потребности общества в диалоге, формировании новых правил диалогического общения, увеличении общественной эффективности диалогического общения по сравнению с монологическим. *Плюрализация* общения проявляется в формировании традиции сосуществования разных точек зрения при обсуждении той или иной проблемы, в демократическом, толерантном сосуществовании дискурсов различного типа. *Персонификация* общения заключается в росте индивидуальной неповторимости личностного дискурса, в формировании непохожести выражения и оформления сходных идей и мыслей разными людьми, в увеличении числа индивидуально неповторимых личностных дискурсов в коммуникативном пространстве языка.

Любой современный язык – живая, динамическая сущность, проявляющая себя в виде речевых реализаций, характер которых определяется множеством внутренних и внешних факторов. Форма языка постоянна, ее речевое проявление разнообразно, вариативно. Язык в трактовке Гумбольдта есть непрерывный творческий процесс, формой его существования является движение. Язык объективен и субъективен: «Язык имеет самостоятельное бытие, и хотя действительную жизнь получает только в употреблении между людьми, но в то же время в существе своем он не зависит от отдельных лиц» [4. С. 60].

### **Библиографический список**

1. Антропова Л.И. Формы существования языка: социокультурно-коммуникативный подход: Автореф. дис. ...д-ра филол. наук. Челябинск, 2005.
2. Ахманова О.С. Словарь лингвистических терминов. М., 1966.
3. Гак В.Г. Языковые преобразования. М., 1998.
4. Гумбольдт В. фон. Избранные труды по языкознанию. М., 1985.

5. Зубкова Л.Г. Общая теория языка в развитии. М., 2002.
6. Кодухов В.И. Общее языкознание. М., 1974.
7. Мечковская Н.Б. Социальная лингвистика. М., 2000.
8. Стернин И.А. Социальные факторы и развитие современного русского языка // Теоретическая и прикладная лингвистика. Вып. 2 Язык и социальная среда. Воронеж, 2000.
9. Bailey C.J. Variation and Linguistic Theory. Arlington, 1973.
10. Biber, Douglas, Conrad, Susan and Reppen, Randi. Corpus Linguistics: Investigating Language Structure and Use. Cambridge, 1998.
11. Brown, Gillian. Speakers, Listeners and Communication: Explorations in Discourse Analysis. Cambridge, 1997.

© О.А. Есенина

**Коннотативный аспект семантики  
языковой единицы**

В описании семантической структуры языковой единицы традиционно выделяются денотативные и коннотативные компоненты. Денотация рассматривается как основное логико-информативное содержание языковой единицы. Определение понятия «коннотация» представляет значительные трудности ввиду существования различных способов его интерпретации. Коннотацию называют «стилистическим созначением», «стилистическим значением», «стилистическими и семантическими оттенками»; выделяют в ней прежде всего «эмоциональные наслоения», «экспрессивную окраску», «эмотивное значение»; представляют её как имплицитный компонент значения («потенциальные признаки», «скрытые семы»), указывают на её ассоциативную природу.

Понятие «коннотировать» («con-notare») впервые возникло в схоластической логике и получило дальнейшее развитие в XIX веке в трудах английского логика Дж. Милля, который заменил антитезис «экстенция – интенция» другим антитезисом «денотация – коннотация». Английский термин connotation был переведён в русском издании книги в 1899 году как «созначение» [1].

В.Н. Телия в своей монографии рассматривает коннотацию как семантическую сущность, узуально или окказионально входящую в семантику языковых единиц и выражающую эмотивно-оценочное и стилистически маркированное отношение субъекта речи к действительности при её обозначении в высказывании, которое получает на основе этой информации экспрессивный эффект [2. С. 5]. Автор выделяет модальную природу коннотации и её антропометричность в качестве важнейших её отличительных особенностей и указывает на роль внутренней формы как мотивирующего основания коннотации.

Обобщая многообразие взглядов на данное явление, Т.Б. Баранникова выделяет два основных подхода: широкий и узкий. В широкой трактовке под коннотацией понимают неосновные, дополнительные компоненты в значении слова как закрепившиеся, так и неустойчивые, реализуемые в определённых контекстах. При узкой трактовке коннотация одними исследователями ограничивается закреплёнными компонентами структуры значения слова, отражающими второстепенные признаки денотата, другими выводится за пределы структуры значения, на уровень индивидуально-речевого употребления [3. С. 18–19]. Более правомерным, по мнению автора, является широкое понимание явления коннотации. Обосновывая свою точку зрения, Т.Б. Баранникова отмечает, что коннотативный план значения языковой единицы представляет собой иерархическую структуру компонентов, различающихся по степени закреплённости и, соответственно, стилистической активности: 1) компонентов, закреплённых в структуре значения слова и обладающих внеконтекстной

стилистической значимостью; 2) «промежуточных» компонентов; 3) выделяемых только в контексте компонентов, выступающих скрытыми источниками экспрессивности.

Первую группу коннотативных компонентов автор называет «фиксированными» коннотациями, которые выступают по отношению к денотативному содержанию слова как созначения; вторую группу – «полуфиксированными» коннотациями, которые в большей степени зависят от контекста; третью группу составляют «нефиксированные» коннотации, проявляющиеся только в контекстах. Здесь же автор отмечает необходимость разграничить структуру коннотативного плана в системе языка, составленную фиксированными и полуфиксированными компонентами, и структуру коннотативного плана в речи, в которой «обнаруживаются в случае их реализации и скрытые, нефиксированные коннотации» [3. С. 20].

Изложенная выше концепция Т.Б. Баранниковой относится к лексическому составу английского языка. Е.В. Колесникова, рассматривая проблему коннотации фразеологических единиц, отмечает, что здесь некоторые вопросы решаются так же, как и для лексики, однако многие, в силу специфики фразеологии, требуют иного подхода [4. С. 20]. Общим в решении проблемы коннотации для лексики и фразеологии является понимание коннотативного аспекта как той части семантической структуры языковой единицы, которая остаётся за пределами денотативно-сигнификативного аспекта. Различие заключается в том, что для лексической единицы коннотация является факультативным компонентом её семантической структуры [5. С. 153], а для фразеологической единицы – обязательным, необходимым для того, чтобы словосочетание стало фразеологизмом.

Е.В. Колесникова отмечает, что если попытаться применить концепцию Т.Б. Баранниковой к фразеологизмам, то выделяемые ею фиксированные коннотации совпадут с

выше перечисленными элементами фразеологической коннотации. Фиксированные элементы коннотации совпадают со стилистическим компонентом значения слова или фразеологической единицы. Что же касается полуфиксированных и нефиксированных коннотаций, то исследователь, в силу неясности критериев их разграничения и в силу того, что и те и другие зависят от контекста, предлагает объединить их в понятие нефиксированные, или эмоциональные, коннотации [4. С. 23].

Представление коннотативного плана значения лексической единицы Т.Б. Баранниковой можно считать релевантным для разработки некоторых других вопросов, связанных с проблемой коннотации, например, для более полного и детального описания, разграничения и выявления закономерностей функционирования стилистически маркированной лексики. Соглашаясь с Е.В. Колесниковой, следует отметить некоторую нечёткость предлагаемых автором критериев разграничения коннотаций указанных трёх типов. В частности, неясно, как измеряется степень зависимости коннотативных компонентов от контекста, которая лежит в основе разграничения полуфиксированных и нефиксированных коннотаций. В качестве наиболее надёжного критерия разграничения фиксированных коннотаций от полуфиксированных и нефиксированных автор выдвигает стилистические пометы словарей, объективирующие опыт носителей языка. Этот критерий, хотя и действует для большей части массива стилистически маркированной лексики, не является универсальным в силу наличия расхождений в использовании помет разными лексикографами. Полуфиксированные коннотации (коннотации, обладающие более зависимым от контекста характером и не закрепившиеся в системе языка в качестве созначений), по мнению исследователя, также могут быть выявлены путём дефиниционного анализа, сопоставления словарных статей и другими способами, в частности, посредством опроса информантов. Безусловно, перечисленные методы анализа предоставят возможность



выделения полуфиксированных коннотаций, но не исключают появление многочисленных переходных случаев.

Что касается представления коннотативного плана слова или фразеологической единицы как набора фиксированных или нефиксированных коннотаций Е.В. Колесниковой, то возникает вопрос, чем они отличаются от ингерентных (внутренне присущих слову вне контекста) и адгерентных (формируемых контекстом) коннотаций, кроме названия.

Параллельно существующим типам коннотации (прежде всего коннотации ингерентной и адгерентной) выделяется прагматическая коннотация. Е.А. Арбузова определяет её как «дополнительное значение, смысл или содержание слова/словосочетания/высказывания/отрезка текста, которое вводится автором и выражается за счёт различных контекстуальных средств, сообщающих больше информации, чем объективное лексическое значение языковых единиц и их непосредственный контекст. Прагматическая коннотация такого рода действует на широком речевом или текстовом пространстве, которое имеет взаимонаправленные с ней отношения: контекст способствует развитию нового значения, а коннотация выполняет текстообразующую функцию» [5. С. 54].

В связи с различным пониманием термина «коннотация» исследователями выделяются разные её компоненты, разновидности, типы. Так, например, по мнению И.В. Арнольд, в коннотацию (значение слова, которое соответствует информации, связанной с условиями и участниками общения) входят эмоциональный (выражающий эмоции или чувства), оценочный (выражающий положительное или отрицательное суждение о предмете речи), экспрессивный (подчёркивающий, усиливающий своей образностью или каким-нибудь другим способом то, что называется в слове или в других синтаксически связанных с ним словах) и стилистический (отражающий принадлежность слова к определённому функциональному стилю) компоненты значения [6. С. 153–161].

Что касается коннотации (созначений), как отмечает В.И. Говердовский, сфера её применения в собственно лингвистике сильно расширилась, выйдя за пределы экспрессивно-оценочно-стилистических рамок. Она захватила уже социально-политические, морально-этические, этнографические и культурологические понятия, так или иначе отражающиеся в языке [7. С. 71].

Коннотация свойственна не только слову или словосочетанию, но и целому высказыванию. П.А. Лекант отмечает, что применительно к высказыванию «коннотации трудны для лингвистического анализа, так как обычно не имеют прямого материального выражения. Они могут основываться на ассоциативных связях, могут домысливаться, могут быть скрыты для непосредственного наблюдения в ограниченном отрезке текста» [8. С. 6].

В речевой цепи предложение, преобразовав свою семантику в ситуативно-связанную информацию и превратившись, следовательно, в актуализированное высказывание, выявляет тесное единство двух аспектов содержания: номинативного и предикативного [9. С. 98–99]. В рамках номинативного аспекта выражается некоторая ситуация в виде более развернутого или менее развернутого названия событийного факта. В рамках предикативного аспекта название событийного факта, или «препозитивное имя», относится говорящим к действительности, трактуясь им как реальное или нереальное, происходящее, происшедшее или имеющее произойти, констатационное или окрашенное различными модальностями – разнообразными значениями предикативных функций [9. С. 123].

Учитывая вышеназванное разделение семантики высказывания по двум аспектам – номинативному и предикативному, М.Я. Блох и Л.А. Остапенко распределяют по этим аспектам и компоненты коннотативной сферы, выделяя в номинативном аспекте высказывания четыре таких компонентных типа, а в предикативном аспекте – три [10. С. 5]. В номинативном аспекте выделяются коннотации фактуальные (событийные), регистровые (функционально-

стилистические), оценочные, этические; в предикативном аспекте – коннотации фатические, интенционные, эмотивные (эмоциональные). Каждый из отмеченных семи типов коннотаций распадается далее на видовые составляющие, дифференцирующие различные подоттенки коннотативной семантики. Все эти коннотации могут присутствовать в содержании высказывания как порознь, так и в различных комбинациях друг с другом, например, оценочные коннотации, как правило, сочетаются с эмоциональными [10. С. 5–10].

Итак, можно сделать вывод о том, что в последнее время содержание понятия коннотации в лингвистике существенно изменилось, сфера его применения значительно расширилась, а детальное изучение ингерентной, адгерентной, прагматической коннотации языковых единиц представляет собой одну из актуальных задач стилистико-синтаксических исследований языка.

#### **Библиографический список**

1. Говердовский В.И. История понятия коннотации // Филологические науки. 1979. №2. С. 83–86.
2. Телия В.Н. Коннотативный аспект семантики номинативных единиц. М.: Наука, 1986.
3. Баранникова Т.Б. Актуализация стилистически маркированной лексики в языке английской газеты. Дис. ... канд. филол. наук. М., 1982.
4. Колесникова Е.В. Стилистически маркированная фразеология и её функционирование в тексте (на материале книжной и разговорной фразеологии современного английского языка). Дис.... канд. филол. наук. М., 1987.
5. Арбузова Е.А. Прагматические особенности коннотации в организации текста. (На материале английского языка). Дис.... канд. филол. наук. М., 2001.
6. Арнольд И.В. Стилистика. Современный английский язык. М.: Флинта, Наука, 2004.
7. Говердовский В.И. Диалектика коннотации и денотации (взаимодействие эмоционального и рационального в языке) // Вопросы языкознания. 1985. №2. С. 71–79.

8. Лекант П.А. О коннотативных смыслах высказывания //Грамматическое значение предложения и семантика высказывания: Межвуз. сб. науч. тр. М., 1987.

9. Блох М.Я. Теоретические основы грамматики. М.: Высшая школа, 1986.

10. Блох М.Я., Остапенко Л.А. Коннотативный аспект функциональной семантики предложения // Функциональная семантика синтаксических конструкций. Межвуз. сб. науч.тр. М.: МГПИ, 1986. С. 3–13.

**© О.В. Бернгардт**  
**Спорные вопросы современных**  
**классификаций билингвизма**

В настоящее время насчитывается несколько десятков определений билингвизма. Зачастую они конфликтны друг с другом и отражают расхожие бытовые или профессиональные представления.

Ряд исследователей определяют билингвизм как свободное или приблизительно одинаково свободное владение двумя языками (О.С. Ахманова, Ю.Д. Дешериев, В.А. Аврорин и др.). Согласно данному определению, оба языка должны восприниматься как родные. Билингвы не переводят мысленно текст с иностранного языка на родной, им не составляет труда думать на нужном в данный момент языке.

Другие ученые рассматривают двуязычие как попеременное использование в деятельности разных конкретных языков (У. Вайнрайх, М.Ю. Розенцвейг, Е.М. Верещагин и др.), причем отмечается, что в данном случае языки несут разную функциональную нагрузку с ограничением функций неродного языка. Такой позиции придерживается также исследователь детского двуязычия Е.Ю. Протасова: «Двуязычие представляет собой способность пользоваться при общении попеременно двумя языками. Предполагается, что один язык при этом усвоен в

полном объеме (основной язык), а степень овладения вторым может быть разной: от умения сказать несколько слов, «объясниться в магазине – до совершенства» [4. С. 4].

Обобщая вышесказанное, можно выделить узкое и широкое понимание билингвизма в научной литературе: в **узком смысле** – это более или менее свободное владение двумя языками (родным и неродным), а в **широком смысле** – относительное владение вторым языком, способность пользоваться им в определенных сферах общения [1. С. 14].

Г.Н. Чиршева в своем исследовании при определении сущности билингвизма выделяет обязательные (языковая компетенция и языковая активность) и факультативные (возрастные ограничения, способ и условия формирования билингвизма, наличие двуединой устной и письменной формы, престижность языка, функционирование в одно- или двуязычном обществе, степень родства языков, характер связи языков с мышлением) аспекты [7. С. 12].

Разнообразие определений предполагает существование нескольких видов билингвизма. Существующие классификации видов, типов и разновидностей билингвизма отражают различные критерии в его оценке.

Первая классификация была основана на рассмотрении способа соотнесенности двух речевых механизмов между собой. Впервые она была предложена Л.В. Щербой, но наиболее полно разработана С. Эрвин-Трипп и Ч. Осгудом. Согласно ей, речевые механизмы, обеспечивающие порождение речи, последовательно принадлежащей двум языкам, с одной стороны, могут функционировать независимо друг от друга, а с другой стороны, они могут вступать между собой в связь, так что образуется сложная система взаимозависимостей между ними. Причиной образования первого или второго типа отношений между речевыми механизмами служит способ изучения вторичного языка. Если изучающий вторичный язык в определенной речевой ситуации (например, на работе) употребляет только этот язык, а в другой ситуации (например, дома) – только первичный язык, то складывающиеся в результате такой

практики речевые механизмы никак не связаны друг с другом. Данный тип билингвизма называется *чистым*. Если, напротив, изучающий вторичный язык с коммуникативными целями в одной и той же речевой ситуации пользуется двумя языками, то между речевыми механизмами образуется связь. Языки свободно заменяют друг друга. Такой тип билингвизма называется *смешанным* [2. С. 27–28].

Широко известна гипотеза У. Вайнрайха, предложившего классификацию двуязычия по трем типам, основанную на факторе усвоения языков: *составной* (*compound*) билингвизм, при котором для каждого понятия существует два способа реализации (предполагается, что этот тип чаще всего характерен для двуязычных семей); *координативный* (*coordinate*) билингвизм, где каждая реализация связана со своей отдельной системой понятий (считается, что данный тип обычно развивается в ситуации иммиграции); *субординативный* (*subordinate*) тип, при котором система второго языка полностью выстроена по системе первого, например, при традиционной форме обучения иностранному языку.

Однако названные три типа двуязычия представляют собой идеальные случаи, на наш взгляд, не встречающиеся в реальной жизни в «чистом» виде. В действительности же картина двуязычия, в том числе и детского, далека от гармоничной, поскольку даже хорошее усвоение лингвистической системы языка не гарантирует того, что каждый из усвоенных языков будет известен двуязычному носителю во всех сферах его употребления. Кроме того, дети обладают разными языковыми способностями, поэтому не все могут усвоить оба языка одинаково хорошо и на высоком уровне.

Е.М. Верещагин рассматривает несколько типологий билингвизма в зависимости от того или иного аспекта — психологического, социального и лингвистического. В каждой из типологий он выделяет определенные критерии классификации билингвизма. Так, в психологическом аспекте исследователь характеризует двуязычие по числу действий,

выполняемых на основе данного умения. Соответственно данному критерию выделяются:

– *рецептивный* билингвизм, то есть когда билингв понимает речевые произведения, принадлежащие вторичной языковой системе (такой вид билингвизма возможен при изучении мертвых языков);

– *репродуктивный* билингвизм, то есть когда билингв способен воспроизводить прочитанное и услышанное (примером данного вида билингвизма является самостоятельное изучение неродного языка в качестве средства для получения информации);

– *продуктивный (производящий)* билингвизм, то есть когда билингв понимает и воспроизводит речевые произведения, принадлежащие вторичной языковой системе, и порождает их [3. С. 22–24].

Данные типы билингвизма, по мнению Г.Н. Чиршевой, могут быть выделены на основании комплексного подхода к характеристике билингвизма с использованием двух взаимосвязанных критериев: языковой компетенции и коммуникативной активности [6].

Иной критерий в психологической типологии Е.М. Верещагина – способ связи речи на каждом из языков с мышлением. Здесь выделяется билингвизм *непосредственный* (бессознательно-интуитивное владение как первичным, так и вторичным языковым кодом) и *опосредствованный* (когда вторичный язык является новой кодовой системой).

С точки зрения социологического аспекта может быть выделен билингвизм *индивидуальный, групповой и массовый*. Но наиболее важным в социологическом плане является критерий наличия / отсутствия языковой среды в процессе овладения языком или в целом пути к овладению языком – бессознательно, прямым методом, с рождения или через сознательное и активное усвоение в более позднем возрасте; то есть выделяется *естественный* и *искусственный* билингвизм.

Ж.А. Хашегульгова считает, что именно данный критерий является определяющим для всех дальнейших

классификаций, поскольку именно от «происхождения» билингвизма зависит и способ взаимодействия языков в сознании индивида и опосредованность вторичной языковой системы первичной.

Е.Ю. Протасова отмечает качественные отличия двуязычия, приобретенного в детстве за счет естественного погружения в языковую среду, от того, которое добывается позже в ходе организованного обучения. Это происходит потому, что «системы двух языков функционируют относительно независимо друг от друга, так что одна и та же мысль выражается непринужденно и веско на каждом из них, а не переводится с одного кода на другой по определенным правилам» [5. С. 6].

Е.Ю. Протасова предлагает ввести еще один вид двуязычия, который наблюдается у детей дошкольного возраста. Это альтернативное двуязычие, когда ребенок, в зависимости от обстоятельств, говорит преимущественно то на одном языке, то на другом (например, по полгода живет то в одной стране, то в другой) [4. С. 28].

Таким образом, классификация типов билингвизма остается одним из спорных вопросов теории билингвизма, который связан как с различными подходами к изучаемому явлению, так и с раскрытием новых сторон ситуации билингвизма. Терминологическая неупорядоченность в описании билингвизма иногда приводит к противоречивости в толковании одних и тех же понятий. Поэтому сегодня исследователи все чаще говорят о необходимости создания обобщенной и адекватной классификации типов билингвизма с учетом его важнейших аспектов.

### **Библиографический список**

1. Вишневецкая Г.М. Билингвизм и его аспекты: Учебное пособие. Иваново: Ивановский государственный университет, 1997.
2. Верещагин Е.М. Психолингвистическая проблематика теории языковых контактов (Обзор литературы) // Вопросы языкознания. 1967. №.6. С. 122–133.



3. Верещагин Е.М. Психологическая и методическая характеристика двуязычия (билингвизма) М.: Изд-во Моск. ун-та, 1969.

4. Протасова Е.Ю., Родина Н.М. Многоязычие в детском возрасте. СПб.: Златоуст, 2005.

5. Протасова Е.Ю., Родина Н.М. Русский язык для дошкольников. Пособие для преподавателей. 1-е изд. СПб.: Златоуст, 2006.

6. Чиршева Г.Н. Коммуникативная активность как показатель билингвизма. URL: <http://pn.pglu.ru/index.php?module=subjects&func=viewpage&pageid=1627>

7. Чиршева Г.Н. Основы онтобилингвологии: русско-англ. материал. Автореф. дис. ... д-ра филол. наук. Санкт-Петербургский гос. ун-т. СПб., 2001.

8. Щерба Л.В. Языковая система и речевая деятельность. М.: Изд. УРСС, 2007.

© Ю.В. Бутько

### Антипословица как однофразовый текст

В современные европейские языки слово *текст* пришло из латыни. Латинское *textus* имеет несколько значений: сплетение, строение, структура, ткань и, наконец, связь, связное изложение. Точно сформулировать определение текста довольно трудно в силу разнообразия его видов и подходов к толкованию понятия. Что такое текст – вечный вопрос лингвистики, наравне с вопросами *что такое слово* или *что такое предложение*.

Одним из самых длинных текстов в мировой культуре можно считать памятник средневековой арабской литературы «Тысяча и одна ночь», а одним из самых лаконичных – восклицание Архимеда «Эврика!»

Одни тексты выражают законченную мысль, другие нет. Текст может быть не только написан или произнесен, но и нарисован, начерчен и станцован. Это тексты, существующие в других знаковых системах [4. С. 478–480].

Осмысление понятия *текст* преодолело немало этапов. Во второй половине XX века в гуманитарном познании мира и человека происходит смена парадигм, создаются новые модели исследования, объединяются различные научные направления, образуя новые. Феномен текста при этом получает новое широкое толкование. В постмодернизме распространяется понятие текстуализации мира и сознания. Это отражается и на понимании классической триады «язык-текст-культура», а текст как знаковое (языковое) образование становится ключевой фигурой не только в лингвистике, но и в теории культуры в целом. Произошел коренной пересмотр дихотомии «текст – реальность». Текст больше не отражает реальность, он сам творит реальность, он и есть сама реальность [6]. В тесной связи с вышеизложенным находятся *гипертекст* – система, позволяющая распоряжаться набором информации так, чтобы к ней можно было получить доступ в любой последовательности [4. С. 483], и *интертекст* – основной вид и способ построения художественного текста в искусстве модернизма и постмодернизма, состоящий в том, что текст строится из цитат и реминисценций к другим текстам [9].

Особое место в многообразии видов текста занимает однофразовый текст. Любой человек вне зависимости от национальности, возраста, образования постоянно имеет с ними дело. Насчитывается порядка 70 видов однофразового текста. Это аннотация, афоризм, задача, заповедь, колыбельная, объявление, резолюция, справка, скороговорка, считалка и многие другие (подробнее см. [2]). Его ярким представителем является «антипословица». Ей свойственны в той или иной степени многие признаки однофразового текста, которые мы рассмотрим вслед за Э.М. Береговской [2]. Термин «*антипословица*» объединяет трансформы пословиц, крылатых фраз, паремиологические неологизмы. Они являются смысловыми антиподами традиционных паремий и служат отражению современной действительности в языковой картине мира [5. С. 571].

Многие «антипословицы» являются интертекстами, восходящими к известным крылатым выражениям,

пословицам, поговоркам. С исходными текстами их связывают отношения гипертекстуальности, выражающиеся в структурно-семантических трансформациях, пародировании, имитации и других способах адаптации, производящих (стимулирующих) паремий для выражения нового, часто социально и идеологически акцентированного содержания [5. С. 571].

Какие же черты однофразового текста свойственны «антипословицам» и отличают их от текстов другого типа? Кроме собственно **монофрастичности (1)**, это **способность к разнообразным стилистическим трансформациям (2)**. «Антипословица», например, становится заголовком газетной статьи, пьесы или романа, входит в рекламу, превращается в надпись на чашке или других предметах, вписывается в людическую ситуацию как элемент карнавальная смеховой культуры, в том числе применительно к понятиям материально-телесного низа, если воспользоваться термином М.М. Бахтина.

- *Слесарю – слесарево* (Заголовок. Известия, 19.01.1986).

**Большая, чем в других видах текста, зависимость от ситуации и тезауруса адресата (3)**: если адресат незнаком с прототипом измененной паремии, она может не достичь искомой цели, останется непонятой. Эффект узнавания любой трансформы пословицы – необходимое условие ее популярности и функционирования.

- *Не зная броду, не вытаскишь и рыбку из пруда* (Контаминация пословиц: *Не зная броду – не суйся в воду* и *Без труда не вытаскишь и рыбку из пруда*).

- *Точность – вежливость снайперов* (Ср.: Точность – вежливость королей).

**Преобладание автосемантии (4)** (Автосемантический – имеющий отдельный, самостоятельный смысл, отражающий действительность в ее предметах, действиях, качествах или свойствах [7. С. 160]).

Среди «антипословиц», как и в других видах однофразового текста, доминируют автосемантические, самодостаточные:

- *Здоровье уже можно купить, но пока не на что.*

- *Если народу все по барабану, то государству – труба.*

**Способность черпать часть смысла в видеоряде (5):** это может относиться к подписи под карикатурой, рекламе, плакату, надписи на майке, на почтовой открытке:

- *Водитель, помни! Тише едешь...никому не должен!*

(Почтовая открытка, Калуга: «Арт-дизайн», 2002)

**Склонность к циклизации (6):** во-первых, наличие антипословиц на определенную тему (деньги, здоровье, мужчины, женщины и т.п.):

- *Не ценишь здоровье – узнаешь цену лекарств.*

- *Не жалуйтесь на здоровье: оно может обидеться и уйти.*

- *Здоровье не купить, им можно только расплатиться.*

Во-вторых, целые серии «переделок» одной и той же пословицы:

- *Любишь кататься – люби и катайся!*

- *Любишь кататься – люби и самочек возить!*

- *Любишь кататься – так и катись к чертовой матери!*

- *Любишь кататься – имей сто рублей!* (Ср.: Любишь кататься – люби и саночки возить).

**Возможность сведения смысла к «фантомному» (7):** в первую очередь здесь стоит назвать моделирующие тексты типа «глокой куздры». Фантомным, фиктивным является смысл и в тех видах людического однофразового текста, где все синтаксические позиции заполнены настоящими, а не искусственными словами, но смысл отдельных слов, как и смысл всей фразы, совершенно не важен. Важно только соблюдение правил, по которым строится текст, а не его лексическое наполнение [2. С. 6]. Это возможно и в «антипословицах»:

- *Лысый пешему не конный* (По словам авторов словаря «антипословиц» [8], здесь наблюдается искусственное смешение ради смешения [3. С. 13]).

**Адресованность самой массовой аудитории (8):** «антипословицы» фиксируют широкий круг субъективно интерпретируемых (не научных) представлений социума о

мире, часто отражают универсальность общечеловеческого жизненного опыта [5. С. 571]. Они априори принадлежат к народной смеховой культуре, которая издавна помогала простым людям преодолевать невзгоды и смотреть на жизнь сквозь призму здорового юмора, едкой иронии или сатиры. Однофразовый текст – это элемент культуры, который сопровождает нас на каждом шагу. Он может представлять самую рафинированную культуру. Но гораздо чаще, как и в случае с «антипословицами», он представляет культуру массовую. Являя собой специфическую форму бытования каждого национального языка, он отражает жизнь общества самым наглядным, самым непосредственным образом.

### **Библиографический список**

1. Бахтин М.М. Рабле и Гоголь (Искусство слова и народная смеховая культура) // Бахтин М.М. Эстетика словесного творчества /Сост. С.Г. Бочаров; Текст подгот. Г.С. Бернштейн и Л.В. Дерюгина; Примеч. С.С. Аверинцева и С.Г. Бочарова. М.: Искусство, 1979. (Из истории сов. эстетики и теории искусства). С. 484–495.

2. Береговская Э.М. Культура однофразового текста // Третьи Поливановские чтения «Актуальные вопросы языкознания в историческом и современном освещении»: Сборник научных работ по материалам конференции 26–27 марта 1996. Ч. II. Смоленск, 1996 г. С. 3–9.

3. Вальтер Х., Мокиенко В.М. Антипословицы в современной живой русской речи // Вальтер Х., Мокиенко В.М. Антипословицы русского народа. СПб.: Издательский Дом «Нева», 2005. С. 3–17.

4. Иванова Е. Что такое текст? // Энциклопедия для детей. Т. 10. Языкознание. Русский язык. 3-е изд., перераб. и доп. / Гл. ред. М.Д. Аксенова. М.: Аванта+, 2001. С. 478–485.

5. Мелерович А.М. О способах репрезентации национальной языковой картины мира в словаре Х. Вальтера и В.М. Мокиенко «Антипословицы русского народа» // Слово в словаре и дискурсе: Сборник научных статей к 50-летию Харри Вальтера. М.: ООО «Изд-во «Элпис», 2006. С. 570–576.

6. Нестерова Н.М. Текст и перевод в зеркале философских парадигм. М.: Флинта: Наука, 2006.

Энциклопедии и словари

7. Ахманова О.С. Словарь лингвистических терминов. Изд. 3-е, стереотипное. М.: КомКнига, 2005.

8. Вальтер Х., Мокиенко В.М. Антипословицы русского народа. СПб.: Издательский Дом «Нева», 2005.

9. Руднев В. Словарь культуры XX века. СПб.: Издательский Дом «Нева», 2003.

© М.А. Казакова

### **Концептуальная система этноса и роль когнитивной метафоры в процессе ее вербализации**

Сопоставительное изучение языков – удел исследований сопоставительного языкознания, в рамках которого в последнее время особой популярностью пользуется метод контрастивного анализа языков как близкородственных, так и неродственных вообще. Некоторое время назад было принято считать, что главным отличием типологического языкознания от языкознания сопоставительного является их функционирование на двух разных срезах исторического процесса – диахроническом и синхроническом [4. С. 13]. Позднее границу между этими исследованиями стали проводить на основе поставленных перед языковедами задач. Так, если основной целью лингвистического исследования ставится установление языковых сходств, или типичных явлений, наблюдающихся преимущественно в родственных языках, то в таком случае речь необходимо вести об исследованиях типологического характера. И, напротив, при определении и интерпретации языковых контрастов (отличительных черт) на фоне уже имеющихся совпадений языковеды прибегают к методу контрастивного анализа языков.

В связи с возросшим интересом к изучению иностранных языков, а следовательно, и возникшей необходимостью разработки наиболее эффективных методов преподавания иностранного языка в целях подготовки высококачественных специалистов-переводчиков на сегодняшний день контрастивные исследования занимают важное место среди всех прочих методов языкового анализа. Важно подчеркнуть, что, несмотря на синхронический характер исследований контрастивного плана, рассмотрение и сопоставление языковых единиц только в одновременном срезе не предоставляет исчерпывающей информации, которую можно извлечь, например, обратившись к этимологии того или иного слова, таким образом, прибегнув к диахроническому методу в изучении и сравнении единиц языка.

В чём заключается ценность сопоставительного анализа языкового материала? Процесс соотнесения и сравнения языков различных языковых коллективов – способ познать в сравнении мирознание и культуру этносов, их особое видение окружающей реальности. Особенно важным для овладения «чужой» картиной мира является процесс сопоставления наиболее значимых для культуры одного народа элементов с этноспецифическими образованиями культурного пространства другого народа [2. С. 17]. Причём сравнение это осуществляется исключительно посредством языка, поскольку только в языке культурные и ментальные комплексы получают своё выражение, находят своё описание, а следовательно, становятся доступными для изучения представителями других лингвокультурных сообществ.

Р. Ладо, один из основоположников контрастивной лингвистики, писал: «Существует иллюзия, свойственная порой даже образованным людям, будто значения одинаковы во всех языках и языки различаются только формой выражения этих значений. По сути же, значения, в которых классифицируется наш опыт, культурно детерминированы, так что они существенно варьируются от культуры к

культуре» [Цит. по: 4. С. 45]. Следует отметить, что языковая картина мира каждого народа имеет свою специфическую окраску в силу того, что культуре каждого конкретного этноса свойственно особое отношение, порой крайне избирательное, к тем или иным предметам, явлениям и процессам действительности, что, в свою очередь, определяется особенностями жизненного уклада, спецификой национального мировоззрения, а также опытом прошлого данного этноса.

Язык – факт культуры, посредством которого она получает свою вербализацию, словесную репрезентацию. Именно язык аккумулирует ключевые концепты культуры этноса, представляющие собой «сгустки национально-культурных смыслов» [5. С. 53]. Наиболее ярко такие ключевые культурные лингвоментальные сущности отражены в единицах афористического уровня языка – пословицах, поговорках, лозунгах, общественно-научных формулах [1. С. 192; 6. С. 63; 7. С. 29], которые поэтому представляют большой интерес для исследований когнитивно-контрастивного плана.

Метафора является одним из наиболее ярких способов языковой репрезентации концепта. Метафорический анализ, предложенный Дж. Лакоффом и М. Джонсоном, предлагает рассматривать метафору как фундаментальную когнитивную операцию, обеспечивающую перенос образных схем из одной концептуальной сферы в другую [3. С. 25]. Иными словами, метафора являет собой приём создания языковой картины мира, «возникающей в результате когнитивного манипулирования уже имеющимися в языке значениями с целью создания новых концептов», не представленных в нём каким-либо иным способом [5. С. 137].

Опираясь на языковые факты, упомянутые выше исследователи обнаружили, что обыденная концептуальная система метафорична по своей сути, а метафоры, представляющие собой «понимание и переживание сущности (*thing*) одного вида в терминах сущности другого вида», структурируют восприятие, мышление и деятельность



носителя языка [3. С. 27]. Так, в ходе своего исследования Дж. Лакофф и М. Джонсон выделили следующие когнитивные метафоры, они же метафорические концепты, – *time is money, the mind is a brittle object, ideas are food, wealth is a hidden object, vitality is a substance* и т.д.

В данной статье на примере эпизода из фильма «Meet Joe Black» («Знакомьтесь, Джо Блэк») будет прослежено, как в языке реализуются метафорические концепты, объясняющие суть любовного чувства: *love is a physical force, love is madness, love is war, love is magic*, а также метафоры, определяющие сущность жизни: *life is a container, life is a gambling game, life is a journey*.

В данном эпизоде отец (Mr. Perrish) пытается объяснить своей дочери (Susan), что представляет собой настоящая любовь, каковы её основные характеристики, а также чувства, рождающиеся в душе человека, когда тот страстно любит. В речи персонажа чётко прослеживается когнитивная метафора *love is madness* на примере следующих высказываний: «I want you to sing with rapture and dance like a dervish... Be deliriously happy or at least leave yourself open to be. ...love is passion, obsession... I say, fall head over heels. Find someone you can love like crazy and who will love you the same way back».

Далее, продолжая развивать тему любовной лихорадки, Mr. Perrish говорит: «'Cause the truth is, honey, there's no sense living your life without this. To make the journey and not to fall deeply in love... well, you haven't lived a life at all. But you have to try, 'cause if you haven't tried, you haven't lived». В этих нескольких предложениях главный герой обращается косвенно сразу к двум когнитивным метафорам – *life is a journey* и *life is a gambling game*. Кроме того, персонаж в своём высказывании связывает в одно целое *любовь* и *жизнь* (*love and life*), утверждая, таким образом, единство этих двух понятий.

Когнитивная метафора *love is magic* представлена фразой «I want you to levitate», а метафорический концепт *love is a physical force* – в высказывании: «Stay open. Who

knows? *Lightning could strike*». И, наконец, последняя из обозначенных выше для рассмотрения метафор *love is war* находит своё отражение в следующем предложении: «There's not an ounce of excitement. not a... *whisper of thrill*».

Итак, процесс перевода представляет собой чрезвычайно трудоёмкий и требующий тщательной подготовки процесс. Сравнительное (контрастивное) исследование языков позволяет выявить различия не только элементарного (на уровне слов), но и гораздо более сложного, комплексного характера (на уровне концептов). Изучение концептосферы народа, исследование её ментальных образований, осуществляемое посредством языка, создаёт наиболее полное представление о культуре, мышлении и мировидении человеческого коллектива, говорящего на данном языке, а также позволяет усовершенствовать методику преподавания иностранного языка, привнося в неё всё новые и новые данные этноспецифического характера, так необходимые для успешного ориентирования в сфере межкультурного общения.

### Библиографический список

1. Виноградов В.С. Перевод: Общие и лексические вопросы: Учеб. пособие. М.: КДУ, 2006.

2. Комиссаров В.Н. Когнитивные аспекты перевода // Перевод и лингвистика текста: сб. науч. статей. М.: Изд-во Всероссийского центра переводов, 1994. С. 7–22.

3. Лакофф Дж., Джонсон М. Метафоры, которыми мы живём: Пер. с англ. / Под ред. и с предисл. А.Н. Баранова. М.: Едиторал УРСС, 2004.

4. Манакин В.Н. Сопоставительная лексикология. Киев: Знання, 2004.

5. Маслова В.А. Когнитивная лингвистика: учеб. пособие. Минск: ТетраСистемс, 2005.

6. Социальная психолингвистика: Хрестоматия: учебное пособие / Составление К.Ф. Седова. М.: Лабиринт, 2007.

7. Халеева И.И. Лингвосоциокультурный компонент подготовки переводчиков // Перевод и лингвистика текста:

сб. науч. статей. М.: Изд-во Всероссийского центра переводов, 1994. С. 23–30.

**© О.Л. Петрушова**  
**Концепция языковой личности**  
**в современном языкознании**

Как известно, любая научная дисциплина находится в постоянном развитии, в постоянном приращении новых знаний, расширяя таким образом наши представления о мире. Новые открытия, гипотезы, теории помогают переосмыслить объект науки, установить его черты и свойства, играющие решающую роль в определении его характера с учетом новых данных, расширяющегося опыта, т.е. на каждом новом этапе [3. С. 12].

В истории языкознания выделяют четыре парадигмы, характеризующихся по тому фундаментальному свойству языка, которое выдвигалось на первый план, представлялось определяющим в тот или иной период – «историческую», «психологическую», «системно-структурную» и «социальную», каждая из которых в своем крайнем выражении отрицала предыдущую [3. С. 14]. Историческая парадигма господствовала в XIX веке в связи с оформлением и становлением сравнительно-исторического метода в языкознании. Язык считался насквозь историчным (разрядка Ю.Н. Караулова), а изучение языка приравнивалось к знанию его истории и стало тем стержнем, на котором держалась вся совокупность научных идей, методов, суждений и мнений того времени [3. С. 12]. К концу XIX века в сферу интересов научного сообщества вошло изучение живых языков и диалектов в противовес идеям господствовавшего исторического подхода и как реакция на сформировавшееся национальное самосознание общества. На первый план вышли такие свойства языка, как творческий характер, эстетическая функция, психологические основы владения им, то есть осуществился поворот языкознания к

говорящей личности. Язык стал считаться насквозь психологичным (разрядка Ю.Н. Караулова), историческое отступило на второй план [З. С. 13]. В 20-е гг. прошлого столетия в связи признанием тезиса Ф. де Соссюра о том, что язык системен и социален, лингвистика стала считать своим объектом язык как систему, начав тем самым историю новой, системно-структурной, парадигмы, в которой синхрония выступает на первый план, а диахрония предстает как последовательная смена систем. Изучение языка «в самом себе и для себя» исключило из научной парадигмы все психическое, психологическое, собственно человеческое. Однако идея о социальности языка также получила свое развитие параллельно с идеей о его системности, получив свое крайнее выражение в «новом учении о языке» 40-х гг. и таким образом также достигла статуса парадигмальной.

К концу XX века научная парадигма представляла собой синтез всех четырех представленных в языкознании парадигм, принимая во внимание все четыре фундаментальные свойства языка – исторически обусловленный характер развития, психическую природу, системно-структурные основы его устройства, социально обусловленный характер возникновения и употребления [З. С. 14–15]. Каждая из четырех составляющих парадигмы развивалась самостоятельно вплоть до пересечения со сферами остальных, однако системно-структурный подход занимал главенствующее положение, что породило обвинения исследователей того времени в антиисторизме и забвении социальной природы науки и вылилось в призывы изучать «человеческий фактор» в языке, поддерживаемые общей тенденцией гуманизации научного знания, «очеловечивания науки» [З. С. 19]. В силу «бесчеловечности» лингвистики того времени место подлинно антропного фактора в ней, по мнению Ю.Н. Караулова, занимал «антропоморфический, человекоподобный, порождаемый стремлением уподобить – одушевить, оживить, очеловечить – мертвый образ», что приводило «к фетишизации языка-механизма, языка-системы и языка-способности, к

мифологическому его переживанию» и поэтому «воспринимались как само собой разумеющиеся, как парадигмальные утверждения типа <...> «язык принимает или отвергает те или иные инновации...что он «навязывает» говорящему определенный способ выражения» [3. С. 20]. Выход из сложившейся в лингвистике ситуации ученый видел в обращении к человеческому фактору, к языковой личности как равноправному объекту изучения, как такой концептуальной позиции, которая позволяет интегрировать разрозненные и относительно самостоятельные свойства языка [3. С. 21], поскольку личность есть средоточие и результат социальных законов, продукт исторического развития этноса, создатель и пользователь системно-структурных (то есть знаковых) образований, обладающий мотивационными предрасположениями, принадлежащими к психической сфере [3. С. 22].

Представления о языковой личности существовали в лингвистике и до Ю.Н. Караулова и высказывались как в отечественной, так и в зарубежной лингвистике, однако ученый, признавая их безусловную важность и своевременность, характеризовал их как редукционистские, поскольку авторы данных концепций (К. Ажеж, С.Петков, Э.Косериу, Р.А. Будагов, Э.Новак) стремились к поиску и установлению «предельно обобщенных (разрядка моя – *О.П.*), универсальных черт и характеристик, претендующих на объяснение языкового поведения независимо от конкретной языковой структуры, реальности бытования языка и исторических путей его развития» [3. С. 5]. По мнению Ю.Н. Караулова, «нельзя познать сам по себе язык, не выйдя за его пределы, не обратившись к его творцу, носителю, пользователю – к человеку, к конкретной (разрядка моя – *О.П.*) языковой личности» [3. С. 7]. Единственный способ избежать «редукционизма при обращении к языку в человеке будет введение в анализ вполне определенного национального языка вместе с определенными историко-, этно-, социо- и психо-лингвистическими особенностями его носителей» [3. С. 8].

Ю.Н. Караулов полагает, что к языковой личности как задаче исследования можно подойти тремя путями: от психологии языка и речи, от лингводидактики и от изучения языка художественной литературы, включая и ораторскую речь. По первому пути идет современная психолингвистика, изучающая речевую деятельность в узком смысле, то есть механизмы порождения и восприятия речи, а значит проблемы целостной языковой личности затрагиваются ею лишь постольку, поскольку она выходит в смежные области, например, рассматривает закономерности взаимосвязи языка и мышления или решает вопросы языкового онтогенеза [3. С. 29].

Лингводидактический подход к изучению языковой личности является самым старым и в то же время самым «успешным» в понимании и разработке структуры и содержания языковой личности. Лингводидактическая модель языковой личности предстает как многокомпонентный набор языковых способностей, умений, готовности к осуществлению речевых поступков разной степени сложности, классифицируемых, с одной стороны, по видам речевой деятельности, а с другой – по уровням языка. Однако данная структура оказывается безразличной к национальным особенностям языка и является по преимуществу синтетической, не оставляя возможности для широкого анализа языковой личности [3. С. 29].

Подход к языковой личности от изучения языка художественной литературы осуществлялся различными исследователями, начиная от В.В. Виноградова, ставившего своей задачей исследование языка художественной литературы во всем его многообразии, считая отправным моментом исследования индивидуальную речевую структуру, заключающую ряды своеобразно слитных или дифференцированных социально-языковых или идеологически-групповых контекстов, деформированных специфически личными формами. Таким образом, ученый в реконструкции языковой личности основывается преимущественно на говорении. Однако, как отмечает Ю.Н.

Караулов, в построении художественного образа важную роль играет также момент аудирования, заключающий в себе определенные возможности для анализа художественного образа через его дискурс; дополненные таким образом идеи В.В. Виноградова дают возможность более глубокого понимания как художественного образа, так и образа автора. Именно изучение структуры и содержания языковой личности в художественном произведении Ю.Н. Караулов считает самым перспективным для разработки данного понятия и при анализе русской языковой личности обращается именно к данному подходу [3. С. 34–35].

Под языковой личностью Ю.Н. Караулов понимает «совокупность способностей и характеристик человека, обуславливающих создание и восприятие им речевых произведений, которые различаются: а) степенью структурно-языковой сложности, б) глубиной и точностью отражения действительности, в) определенной целевой направленностью» [4. С. 3]. Как отмечает ученый, в данном определении соединены способности человека с особенностями порождаемых им текстов, а три выделенные аспекта анализа текста сами по себе всегда существовали по отдельности как внутрилингвистические и вполне самостоятельные задачи [4. С. 3]. С.Г. Воркачев понимает языковую личность несколько шире, рассматривая ее в трех аспектах: 1) как носителя языка, взятого со стороны его способности к речевой деятельности, то есть как комплекс психофизических свойств индивида, позволяющий ему производить и воспринимать речевые произведения; 2) как совокупность особенностей вербального поведения человека, использующего язык как средство общения; 3) как закрепленный преимущественно в лексической системе базовый национально-культурный прототип носителя определенного языка, составляемый на основе мировоззренческих установок, ценностных приоритетов и поведенческих реакций [2. С. 67].

Ю.Н. Караулов определяет языковую личность, исходя из понимания современной наукой личности вообще и

констатируя, что, например, в психологии в центре внимания исследователей находятся некогнитивные аспекты человека, его эмоциональные характеристики и воля, а не интеллект и способности. При анализе языковой личности наоборот – интеллектуальные характеристики занимают главенствующее положение, так как интеллект наиболее интенсивно проявляется в языке и исследуется через язык. Однако на уровне языковой семантики еще нет возможностей для проявления индивидуальности, этот уровень является нулевым для языковой личности, хотя и составляет необходимую предпосылку ее становления и функционирования; в поле зрения исследователя он попадает лишь в том случае, когда речь идет о втором для личности языке. Собственно языковая личность начинается с первого уровня ее изучения – выявления иерархии смыслов и ценностей в ее картине мира, в ее тезаурусе. Тезаурус личности включает инвариантную, то есть определяемую национально-культурными традициями и господствующей в обществе идеологией, ядерную, и вариативную части. Анализу подлежит вариативная часть как специфическая и неповторимая для данной личности [3. С. 37].

Второй уровень анализа языковой личности включает выявление и характеристику мотивов и целей, движущих ее развитием, поведением, управляющих ее текстопроизводством и определяющих иерархию смыслов и ценностей в ее языковой модели мира. Мотивационный уровень, как и предыдущий, также включает вариативную и инвариантную части; последняя представлена устойчивыми коммуникативными потребностями и коммуникативными чертами или готовностями, способными удовлетворять эти потребности [3. С. 39].

Нулевой уровень языковой личности также представлен инвариантной и вариативной частями; первая включает комплекс структурных черт общенационального языкового типа, «тот «нерастворенный» в исторических преобразованиях остаток в фонологии, морфологии, синтаксисе, стилистике, лексике, семантике, который можно



выделить за вычетом хорошо изученных исторической грамматикой и исторической лексикологией происшедших в языке перестроек» [З. С. 37]

Инвариантная часть структуры всех уровней языковой личности является статистически усредненной, допуская колебания в своих пределах, например, вариативность в фонологическом оформлении или незначительные колебания в грамматике на нулевом уровне, разнообразие религиозных верований на тезаурусном уровне, вариативность коммуникативных потребностей на втором уровне. Инвариантная часть языковой личности несет отпечаток национального колорита [З. С. 39].

Каждый из трех уровней складывается из специфических типовых элементов — единиц соответствующего уровня, отношений между ними и их стереотипных объединений. На нулевом, вербально-семантическом уровне единицами являются отдельные слова, отношения между ними охватывают все разнообразие их грамматико-парадигматических, семантико-синтаксических и ассоциативных связей, а стереотипные объединения представлены наиболее ходовыми, стандартными словосочетаниями, простыми формульными предложениями и клише. На первом, лингво-когнитивном уровне в качестве единиц выступают обобщенные теоретические или обыденно-житейские понятия, крупные концепты, идеи. Они объединяются между собой отношениями подчинительно-координативного плана и выстраиваются в упорядоченную, достаточно строгую иерархическую систему, в какой-то степени отражающую структуру мира. В качестве стереотипов на этом уровне выступают генерализованные высказывания, дефиниции, афоризмы, крылатые выражения, пословицы и поговорки, из всего многообразия которых языковая личность выбирает соответствующие устойчивым связям между понятиями в ее тезаурусе и в значительной степени определяющие ее жизненную доминанту. Высший, мотивационный уровень наименее ясен по своей структуре. В силу прагматической ориентации единиц данного уровня, по

мнению Ю.Н. Караулова, следует говорить о коммуникативно-деятельностных потребностях личности, отношения между которыми задаются условиями сферы общения, особенностями коммуникативной ситуации и исполняемыми общающимися коммуникативными ролями. В качестве стереотипов данного уровня выступают прецедентные для данной культуры символы, образы, существующие в межпоколенной передаче текста, – сказки, мифа, былины, легенды, притчи, анекдота, произведений классической литературы и других видов искусства. Языковым способом выражения символа прецедентного текста может быть цитата, ставшая крылатым выражением, имя собственное, актуализирующее у адресата все коннотации, связанные с прецедентным текстом, и т.д. [3. С. 52–55].

Предложенная Ю.Н. Карауловым трехуровневая модель языковой личности дает новые возможности для конкретного и конструктивного наполнения некоторых трудных для оперирования ими понятий. Например, понятие «мировоззрение» с учетом содержания, вложенного в характеристику структуры языковой личности, можно определить как результат соединения лингво-когнитивного уровня с мотивационным, результат взаимодействия системы ценностей личности, ее картины мира с ее жизненными целями, поведенческими мотивами и установками, проявляющийся, в частности, в порождаемых ею текстах. Лингвистический анализ такого материала, при условии достаточной протяженности текстов, позволяет реконструировать содержание мировоззрения личности. Для такого анализа достаточен определенный набор речевых произведений отрывочного характера, собранных за достаточно длительный промежуток времени. Такой материал Ю.Н. Караулов называет дискурсом [4; 5].

Подход Ю.Н. Караулова находит поддержку у исследователей, работающих в рамках филологической герменевтики, в сферу интересов которой также входит проблематика языковой личности [1. С. 1]. В частности, А.Б.

Бушев отмечает, что «работа с текстом, нацеленная на его дискурсивный анализ, идеально моделирует ситуации понимания» [1. С. 1], а развитие способностей к пониманию неразрывно связано с развитием собственно языковой личности. Под текстом в филологической герменевтике понимается «любой след целенаправленной человеческой деятельности – дома с их обликом, одежда, живописные произведения, даже человеческие лица» [1; 2]. Методология чтения и интерпретации вербальных текстов дает основания для построения методик прочтения всех остальных текстов и квазитекстов [1. С. 2].

Языковая личность входит также в сферу интересов лингвокультурологии – лингвистической дисциплины, по определению С.Г. Воркачева, «самого молодого ответвления этнолингвистики», в задачу которого «входит изучение и описание взаимоотношений языка и культуры, языка и этноса, языка и народного менталитета» [2. С. 65]. Лингвокультурология создана на основе триады – язык, культура, человеческая личность и представляет лингвокультуру как линзу, через которую исследователь может увидеть материальную и духовную самобытность этноса [2. С. 65]. Понятие языковой личности составляет основу категориального аппарата лингвокультурологии.

Итак, из всего вышесказанного мы можем сделать вывод о том, что понятие языковой личности прочно вошло в современную лингвистику в конце XX века, когда на смену господствовавшей парадигме с ее системно-структурным доминирующим компонентом пришла парадигма антропоцентрическая, возвратившая человеку статус «меры всех вещей» и вернувшая его в центр мироздания [2. С. 64], когда фокус исследовательского внимания сместился на стык областей научного знания. Не случайно поэтому, что языковая личность – термин междисциплинарный, объединяющий в своем значении философские, социологические и психологические взгляды на совокупность физических и духовных свойств человека [2. С. 67]. Данное понятие переживает период своего гносеологического

становления, о чем свидетельствуют многочисленные исследования, так или иначе оперирующие понятием языковой личности, и, безусловно, является в лингвистике перспективным и востребованным. Несомненна и заслуга лингвистов, в частности Ю.Н. Караулова, которые стояли у истоков зарождения данного понятия в языкознании и чьи труды стали уже фундаментальными, но по-прежнему оказывают влияние на исследователей.

### **Библиографический список**

1. Бушев А.Б. Языковая личность и проблемы понимания [Электронный ресурс] // Тезисы докладов Шестого международного философско-культурологического конгресса «Дифференциация и интеграция мировоззрений: динамика ценностных ориентаций в современной культуре». М., 2003.

2. Воркачев С.Г. Лингвокультурология, языковая личность, концепт: становление антропоцентрической парадигмы в языкознании [Электронный ресурс] // Филологические науки. 2001. №1. С. 64–72.

3. Караулов Ю.Н. Русский язык и языковая личность / Д.Н. Шмелев. М.: Наука, 1987.

4. Караулов Ю.Н. Русская языковая личность и задачи ее изучения [Электронный ресурс] / Ю.Н. Караулов // Язык и личность. М.: Наука, 1989. С. 3–8.

**© А.А. Прохорова**

### **Дискурсивные маркеры в устной монологической речи**

Большая часть спонтанной монологической речи состоит из связующих элементов текста, которые позволяют говорящему, с одной стороны, планировать то, что он собирается говорить, а с другой стороны, заполнять промежуток речи между уже сказанным и последующим высказыванием. Употребление так называемых

«заполнителей речи» («fillers in») способствует тому, что речь становится более естественной, неформальной, что помогает сблизиться с собеседником, оказать на него определенное воздействие, увлечь его, добиться с ним максимального контакта [3].

Необходимо также добавить, что монологической речи свойственна большая широта охвата темы общения, чем это наблюдается в диалоге.

Монологическая речь изобилует избыточными элементами речи («false starts»). Обычно говорящий начинает разговор с произнесения неких шумовых колебаний, типа mm, um, er, ehm, затем он произносит слово или фразу, находящиеся за пределами синтаксической структуры, которую он собирается использовать («well», «now», «of course», «obviously»), и только после этого говорящий переходит к собственно выражению своей мысли. Функция таких шумовых колебаний, формальных слов и фраз, не несущих особого смысла, состоит в осуществлении коммуникативной стратегии говорящего по отношению к партнёру по коммуникации. На наш взгляд, использование таких связующих элементов в речи вовсе не означает то, что говорящий колеблется в высказывании. Наоборот, способность поддерживать разговор, используя данные элементы, – это одно из качеств человека, способного общаться.

Следует отметить, что термин *«дискурсивные маркеры»* используется разными лингвистами для обозначения разных единиц. Так, Д. Шиффрин дает анализ одиннадцати английских маркеров, в состав которых она включает сочинительные и подчинительные союзы, вводные предложения, временные и союзные наречия, а также частицы [4]. Некоторые грамматисты используют термин *«дискурсивные маркеры»* для обозначения слов и выражений, которые обеспечивают текущее взаимодействие коммуникантов и имеют чисто прагматическую функцию (please, OK, good grief), а текстовую когезию осуществляют связующие «наречные единицы» («adverbials»). Однако чаще

под дискурсивными маркерами понимают единицы, которые помогают понять логическую структуру дискурса, порядок следования событий и отношение говорящего / слушающего к тому, что они описывают [1].

Из приведенных определений следует, что *дискурсивные слова* (маркеры) – это элементы высказывания, играющие важную роль в организации содержания и построения дискурса.

В зависимости от их наиболее ярко выраженной функции в дискурсе дискурсивные слова подразделяются на *формальные дискурсивы*, *дискурсивы обратной связи* и *дискурсивные коннекторы* [2].

Когда единица выступает в роли формального дискурсива, она больше связывает ситуацию с реальностью, в то время как в роли дискурсивного коннектора единица выражает реальное положение вещей, а также оформляет связь между единицами дискурса. Необходимо отметить, что сложность определения и классификации данных элементов усугубляется тем, что они имеют нечеткие семантические границы, многие из них могут выполнять несколько функций (например, функцию коннектора и дискурсива обратной связи).

*Формальные дискурсивы* касаются внешней стороны организации акта речи. К данной группе принадлежат, в основном, глагольные, реже неглагольные фразы, некоторые слова и междометия. Подобные единицы используются в публицистическом стиле речи для организации вступления (*Listen. Let's see*), изложения точки зрения говорящего (*to my mind, the truth is*), поддержания коммуникации (*I see, you are right*), заполнения пустот (*well, eh*).

*Дискурсивы обратной связи* используются для поддержания взаимодействия между коммуникантами и выражения их отношения к высказываниям. Данный класс составляют преимущественно междометия. К числу дискурсивных слов, безусловно, можно отнести и коннекторы, поскольку они отражают восприятие говорящим описываемых положений дел, взаимодействие говорящего и слушающего.

В исследованиях, посвященных описанию семантической структуры дискурса и средствам выражения отношений между его частями, используется множество терминов для обозначения показателя связи того или иного типа отношения. Так, в трудах отечественных и зарубежных лингвистов для обозначения показателей связи встречаются следующие термины: «связующие элементы»; «сигналы связи» (sequence signals); «скрепы»; «релятивы»; «союзные присоединительные скрепы»; «опорные слова»; «коннекторы».

К классу *дискурсивных коннекторов* в английском языке принадлежат слова разных частей речи, а также фразы. В состав дискурсивных коннекторов входят следующие единицы: союзы (and, but), союзные эквиваленты (as if, as though, so that), союзные наречия (however, therefore), союзные частицы (too, even, also), модальные слова (perhaps, fortunately) и модальные фразы (of course, in fact), устойчивые фразы (on the other hand, by the way), некоторые числительные (first, second), определенные типы собственно наречий (anyway, somehow), междометия (well, oh, alas).

Проблема классификации дискурсивных коннекторов по частям речи является довольно сложной, поскольку в состав дискурсивных коннекторов входят и непредикативные фразы, которые традиционно не причисляют к каким-либо частям речи.

*Дискурсивные коннекторы* – это единицы, общим значением которых является значение отношения, оформляющие связь в тексте как минимум между двумя самостоятельными предложениями, выражающие содержание данной связи, передающие интенцию говорящего и его отношение к содержанию высказывания [2].

Необходимо отметить, что каждому стилю речи свойственен определённый набор дискурсивных маркеров, проявляющих регулярность в употреблении. Некоторые из них не встречаются или редко встречаются в художественном или публицистическом стилях, некоторые свойственны только научному стилю, что объясняется такими его

характеристиками, как точность, конкретность, объективность.

Следует добавить, что помимо реализации когерентных отношений, дискурсивные слова имеют семантические и прагматические аспекты. Их прагматическая сущность заключается в обеспечении правильности понимания дискурса.

### **Библиографический список**

1. Ледяева Е.В. Интонационное оформление дискурсивных элементов в английской разговорной речи (на материале йоркширского диалекта английского языка): Дис. ... канд. филол. наук. Иваново, 2002.
2. Молчанова С.Е. Функционально-семантическое поле дискурсивных коннекторов в современном английском языке: Автореф. дис. ... канд. филол. наук: 10.02.04. М., 2006.
3. Brown G., Yule G. *Discourse Analysis*. Cambridge, 1983.
4. Schiffrin D. *Approaches to Discours*. Oxford, 1994.

© Н.В. Сизова

### **Политический дискурс и идеология в современной лингвистике**

Политический дискурс является объектом междисциплинарных исследований. Интерес к его изучению привел к появлению нового направления в языкознании – *политической лингвистики*, основная задача которой – исследовать многообразные взаимоотношения между языком, мышлением, коммуникацией, субъектами политической деятельности и политическим состоянием общества.

А.П. Чудинов [6] классифицировал современные исследования в области политической лингвистики, представив их в виде системы противопоставлений, среди которых нам бы хотелось отметить следующие:



– поуровневый анализ языка – комплексное исследование текста и дискурса;

– дискурсивное изучение коммуникативных ролей, ритуалов, стратегий и тактик – лингвистическое изучение политического языка;

– когнитивное, лингвокультурологическое исследование политической коммуникации – традиционное исследование политической коммуникации;

– изучение отечественной политической речи – сопоставительные исследования, выявление общих и особенных признаков политических дискурсов различных стран и эпох.

Итак, важнейший постулат современной политической лингвистики – **дискурсивный** подход к изучению политических текстов, то есть исследование каждого конкретного текста в контексте политической ситуации, в которой он создан, с учетом его соотношения с другими текстами, целевых установок, политических взглядов и личностных качеств автора, специфики восприятия этого текста различными людьми, а также той роли, которую этот текст может играть в системе политических текстов и – шире – в политической жизни страны [6. С. 7–8].

В современной лингвистике существует широкое и узкое понимание политического дискурса.

При первом подходе исследование политического дискурса включает в себя рассмотрение всех семиотических систем искусства. Например, в работе *Е.И. Шейгал* развивается концепция, согласно которой политический дискурс представляет собой своеобразную знаковую систему, в ней происходит модификация семантики и функций разных типов языковых единиц и стандартных речевых действий. Предложенный подход к изучению политического дискурса позволяет охарактеризовать этот тип общения в терминах семиотического треугольника – семантики, прагматики и синтактики знака – в «трехмерном пространстве» [7. С. 5]. *Г.Ч. Гусейнов* под дискурсом понимает открытый тип социальной коммуникации, или способ словесно-

символического обмена, при котором носители языка, без предварительных условий погруженные в поток свободно обрабатываемых знаний и представлений, подвергают постоянной словесной переналадке («перестройке», «критике») общую картину мира [1. С. 13]. В качестве предмета анализа автор выбирает знак или устойчивую совокупность знаков, к которым относит и несловесные формы представления идеологии – традиционные символы, изобразительные и архитектурно-скульптурные комплексы, музыкальные символы.

Другой подход ограничивает политический дискурс профессиональными рамками, деятельностью политиков, то есть политический дискурс рассматривается как разновидность институционального дискурса. Такой точки зрения придерживается голландский лингвист *Т. Ван Дейк*, считая, что дискурс является политическим, когда он сопровождает политический акт в политической обстановке [9]. Рассматриваемый в работах *В.И. Карасика*, *Е.А. Поповой* [2; 5] политический дискурс трактуется как текст, обусловленный ситуацией политического общения. Политическая деятельность является общественным институтом и соответственно закрепляется в социальных правилах, ритуалах, формулах и нормах, имеющих речевое выражение. Однако возможно пересечение политического дискурса с другими видами институционального дискурса и даже с бытовым, что постепенно склоняет этих авторов к широкой трактовке данного лингвистического объекта.

*П.Б. Паршин* подвергает сомнению существование политического дискурса как такового, считая, что объектом исследования являются конкретные идиополитические дискурсы – способы говорения (resp. речевые произведения), характерные для индивидуальных, коллективных или метафорических субъектов политического действия, «формы бытования политического языка», актуальные в стране на момент изучения [4].

Ряд исследователей [1; 3; 4; 7] рассматривает политический дискурс как разновидность идеологического

*дискурса.* Этот подход включает моделирование когнитивной базы политического дискурса через анализ фреймов и концептов, метафорических моделей и стереотипов, лежащих в основе политических предубеждений, а также исследование взаимосвязи языка и идеологии. Исследователи отмечают, что политический дискурс контролируется основными идеологиями (демократия, либерализм, социализм) посредством социальных позиций, с одной стороны, и (личными) ментальными моделями конкретных событий и контекстуальными моделями коммуникативной ситуации, с другой.

Г.Ч. Гусейнов подробно рассматривает взаимосвязь языка и советской идеологии. Идеология советского типа, распространяемая на все общество и отрицающая частное право, с неизбежностью создает на основе естественного языка сильно сокращенную версию-манипулятор, словесное орудие, пригодное для употребления на всех уровнях языковой компетенции. Словесное орудие должно быть чрезвычайно просто в употреблении и действовать с одинаковым успехом как на уровне политического лозунга-заклинания, так и на уровне «науки» [1. С. 18].

В западных странах проблема соотношения языка и идеологии вызывала интерес еще в начале прошлого столетия. Обращаясь к истокам современной политической лингвистики, историки этой науки, помимо филологов, исследовавших социальные аспекты функционирования языка, называют английского писателя *Джорджа Оруэлла* и немецкого литературоведа *Виктора Клемперера*. Первый из них написал в 1948 г. роман-антиутопию «1984», в приложении к которому были описаны принцип «двоемыслия» (doublethink) и образцы «новояза» (newspeak), то есть на конкретных примерах были охарактеризованы способы речевого манипулирования человеческим сознанием в целях завоевания и удержания политической власти в тоталитарном государстве. Книга В. Клемперера «ЛТГ. Записная книжка филолога» (1947 г.) была посвящена коммуникативной практике германского фашизма, а буквы

«ЛТ» в ее названии обозначают «Лингвистика Третьей империи».

Позднее появилось описание коммунистического «новояза» и языкового сопротивления ему в России и других государствах существовавшего во второй половине прошлого века социалистического лагеря. Например, лингво-идеологический анализ русского тоталитарного дискурса представлен в работе *Н.А. Купиной* «Тоталитарный язык: словарь и речевые реакции» [3]. Автор считает, что основная функция тоталитарного языка – функция идеологического предписания. Процесс идеологизации (политизации), захватывающий лексическую семантику, регулируемые идеологические «добавки», формирование прямой аксиологической поляризации на базе «сквозных» оппозиций позволяют охарактеризовать словарь тоталитарного языка как словарь идеологем. *Идеологема* трактуется автором как мировоззренческая установка (предписание), облеченная в языковую форму.

По мнению Г.Ч. Гусейнова, для огромного большинства страны «деревянный язык составлял единственное реальное поле их мыслей, а ключевые формулы этого языка – руководство их действий» [1. С. 22]. Язык идеологии можно понимать как сознательно-бессознательное и постоянно действующее преобразование естественного языка, преследующее воспитательные цели.

Однако язык идеологии и идеологический язык не одно и то же. *Идеологический язык* шире языка официальной идеологии, в пространственном отношении представленный как «место встречи и частичного взаиморастворения языка идеологии с обыденным, пошлым или банальным языковыми горизонтами, включающими и так называемый ненормативный, или обценный, пласт русского языка» [1. С. 14].

Таким образом, взаимодействие языка и идеологии в целом рассматривалось и рассматривается большинством исследователей как взаимодействие языка и тоталитарной идеологии в частности. Да и само слово «идеология»

зачастую ассоциируется именно с тоталитарной (зачастую советской) идеологией. Однако можно ли говорить о демократическом обществе как о свободном от идеологии?

Публикации специалистов по политической лингвистике (Р. Водак, Д. Вотс, Т. А. ван Дейк, Дж. Лакофф, К. Хаккер, Л. Хан, Й. Хейзинга, Н. Хомский и др.) отражают коммуникативную практику современных западных демократий. В настоящее время критические исследования активно проводятся в Великобритании группой ученых Ланкастерского университета «Язык, идеология и власть» под руководством Н. Фэклоуза (N. Fairclough), в Австрии исследовательским центром «Дискурс. Политика. Идентичность» под руководством профессора Венского университета Р. Водак (R. Wodak), в Голландии в Амстердамском университете группой студентов и аспирантов под руководством Т. ван Дейка (T. Van Dijk). Эти исследования показали, что и в условиях демократии постоянно используется языковая манипуляция сознанием, но это более изощренная манипуляция. Поэтому критическое осмысление власти языка обуславливает наиболее полное и естественное понимание социального порядка. С этой точки зрения, доминирование той или иной социальной группы достигается в большей степени через идеологию и язык. Т. ван Дейк в связи с этим вводит понятие «идеологического менеджмента» или «идеологического управления»[8].

Таким образом, политический дискурс является неотъемлемой частью общественных отношений, так как, с одной стороны, формирует эти отношения, а с другой стороны, формируется ими.

### **Библиографический список**

1. Гусейнов Г.Ч. Д.С.П. Советские идеологемы в русском дискурсе 1990-х. М.: Три квадрата, 2004.
2. Карасик В.И. Этнокультурные типы институционального дискурса // Этнокультурная специфика речевой деятельности: Сб. обзоров. М.: ИНИОН РАН, 2000. С. 37–64.

3. Купина Н.А. Тоталитарный язык: словарь и речевые реакции. Екатеринбург – Пермь: Изд-во Урал. университета, 1995.

4. Паршин П.Б. Выступление в дискуссии «Интернет-парламент: Архивы Интернет-парламента: Язык и политика». Архив 20 августа, 1999 //URL: [ip.elections.ru/ip/messeges/941/1905.html](http://ip.elections.ru/ip/messeges/941/1905.html).

5. Попова Е.А. Культурно-языковые характеристики политического дискурса (на материале газетных интервью): Автореф. дис. ... канд. филол. наук. Волгоград, 1995.

6. Чудинов А.П. Политическая лингвистика: учебное пособие. М.: Флинта: Наука, 2006.

7. Шейгал Е.И. Семиотика политического дискурса. М.:ИТДГК «Гнозис», 2004.

8. Dijk T.A.van. Discourse and Manipulation (The CDA symposium, Athens, May 20-21, 2005: second draft) // URL: [www.discourse-in-society.org/Discourse and manipulation.htm](http://www.discourse-in-society.org/Discourse%20and%20manipulation.htm).

9. Dijk T.A. van. Political Discourse and Ideology (Paper for Jornadas del Discurso Político, UPF, Barcelona, April 2001: second draft) // URL: [www.discourse-in-society.org/ Political discourse and ideology.htm](http://www.discourse-in-society.org/Political%20discourse%20and%20ideology.htm).

**© Б.А. Силантьев**

### **Современные направления исследований поликодовых текстов**

Возникновение новых подходов в социогуманитарном знании, смена структурализма – постструктурализмом, тесная взаимосвязь между различными науками, постмодернистское истолкование действительности философами новой волны, такими как Ж. Деррида, Ж. Делёз, Ж.-Ф. Лиотар, Ж. Бодрийяр, привело к тому, что современное языкознание стало рассматривать существующую реальность в тесной взаимосвязи с языком, более того, описание окружающей нас действительности, согласно творческой мысли философов-постмодернистов, должно исходить из положения о том, что

всё, что нас окружает, может быть описано с помощью законов семиотических систем. Мир, в котором мы живём, – это текстуализованный мир, языковая реальность, для постструктуралистов – нет реальности вне текста.

Новая научная парадигма выдвинула на первый план изучение явлений, возникающих при взаимодействии элементов разных семиотических систем, в частности синтез языковых и неязыковых явлений, взаимодействие в едином коммуникативном пространстве вербального и невербального компонента.

Развитие информационных технологий, Интернета подтолкнуло к более тщательному изучению текстов, содержащих в себе не только вербальную информацию, но и невербальный компонент. Текстология, психолингвистика, семиотика начали проявлять повышенный интерес к поликодовым, креолизованным текстам. На то, что эта область остаётся по-прежнему малоизученной, указывает и то, что до сих пор не сформирован терминологический аппарат этого направления. Почти каждый исследователь вводит свой термин для обозначения текста, сочетающего в едином графическом пространстве семиотически гетерогенные элементы: видеовербальный текст (О.В. Пойманова), изовербальный комплекс (А.А. Бернацкая), семиотически осложнённый текст (А.В. Протченко), креолизованный текст (Ю.А. Сорокин, Е.Ф. Тарасов), поликодовый текст (Г.В. Ейгер, В.Л. Юхт).

Впервые термин поликодовый текст был введён в 1974 году Г.В. Ейгером и В.Л. Юхтом [2] как оппозиция монокодовому тексту в предложенной ими типологии текстов.

Наиболее исчерпывающим на сегодняшний день исследованием креолизованных текстов является монография Е.Е. Анисимовой [1], в которой она рассматривает невербальный компонент как паралингвистическое средство, помогающее понять вербальный компонент комплекса, иногда играющий избыточную роль, так как зачастую вербальный компонент сообщения уже несёт в себе всю необходимую информацию.

В последние годы проблемой поликодовых текстов занимаются не только семиотика и лингвистика текста, но и психолингвистика, например фундаментальное исследование А.Г. Сони́на [4]. В своей монографии он проводит структурно-семантический анализ поликодовых текстов и выделяет набор основных компонентов (в его внутренней организации), которые выполняют через графическое выделение смысловой доминанты смыслообразующую функцию. Этими компонентами для А.Г. Сони́на являются: 1) графическая структура поликодового текста; 2) цветовое оформление текста 3) дополнительные линии, штрихи и другие конвенциональные компоненты рисунка, сближающиеся своей дискретностью с письменным знаком; 4) идеограмматизированные графемы и знаки препинания. В этой работе автор выдвигает свою модель понимания поликодовых текстов, его модель состоит из трёх этапов обработки текста: структурная, лексическая, семантическая.

Проведённый автором анализ позволяет заключить, что на основе взаимной адаптации гетерогенных составляющих в едином графическом пространстве происходит формирование специфического поликодового произведения, в котором вербальный текст начинает выполнять повествовательную функцию своей графической формой, а изображение благодаря специфической структуре читается как вербальный текст.

По А.Г. Сонину, именно изображение задаёт исходную базовую структуру для последующей ментальной репрезентации содержания поликодового текста.

Что касается экспериментальных данных в этой области, то в отечественной лингвистике пока что ещё не было проведено фундаментальных исследований в этой сфере. Если мы обратимся к опыту зарубежных лингвистов, то наиболее значимыми представляются исследования Леви и Лентца [6], ими было проведено 48 экспериментов с поликодовыми текстами, эксперимент Левина [7] – 150 экспериментов и работа Рейнвайна [9], содержащая данные о 350 экспериментах. В этих исследованиях можно выделить 3



основных направления: 1) сравнению подвергались вербальный текст и его иллюстрированная версия 2) могут сравниваться две по-разному иллюстрированные версии одного и того же вербального текста 3) анализ экспериментальных данных был направлен на выявление различий между влиянием на реципиента каждой отдельно взятой составляющей поликодового текста.

При проведении экспериментов в русле первого направления было проведено 371 сравнение между монокодовой вербальной и поликодовой иллюстрированной версиями. Результаты 134 экспериментов доказывают превосходство креолизованных текстов. Лишь в 5 сравнениях обнаружено превосходство вербальной версии. 232 сравнения не позволили установить значимых различий в понимании текстов двух типов. В соответствии с теорией статистики 232 незначимых сравнения не учитываются.

Вопреки мнению многих исследователей, эксперимент, который был поставлен для того, чтобы выявить, влияет ли наличие вербальных компонентов внутри иллюстрации на понимание всего комплекса в целом, показал, что там, где иллюстрация не включает вербальный текст, она оказывается более эффективной, хотя преимущество незначительно: 38% и 30% соответственно.

Следующим направлением в экспериментах было исследование понимания различных типов текстов, в частности повествовательных (рассказы, повести) и информативных (рецепт, инструкция). Многие исследователи полагают, что иллюстрация наиболее приемлема в информативных текстах, а не в повествовательных, так как последние самодостаточны и иллюстрация в них играет скорее эстетическую функцию, а в информативных текстах визуальный компонент является важной частью всего поликодового произведения. Однако анализ экспериментов показал, что значимых различий в эффективности использования иллюстрации в разных функциональных типах текстов не обнаруживается.

Второе направление экспериментальных исследований (сравнение разных иллюстрированных версий одного текста)

показывает: гипотеза о том, что анимированные изображения будут более эффективны, не подтвердилась, а некоторые исследования показали, что анимация может служить и помехой [8].

Эксперименты, которые были направлены на выявление значимости очерёдности предъявления иллюстрации и текста, показали, что влияние иллюстрации, показанной перед текстом, эффективней, чем предъявленной после [5].

### **Библиографический список**

1. Анисимова Е.Е. Лингвистика текста и межкультурная коммуникация (на материале креолизованных текстов): Учебное пособие для студ. фак. иностр. яз. вузов. М.: Издательский центр «Академия», 2003.

2. Ейгер Г.В., Юхт В.Л. К построению типологии текстов // Лингвистика текста: Материалы научной конференции при МГПИИЯ им. М.Тореза. Ч. I. М., 1974.

3. Сонин А.Г. Общелингвистические и когнитивные механизмы понимания мультимедийных текстов // Вопросы психолингвистики. 2003. № 1.

4. Сонин А.Г. Понимание поликодовых текстов: когнитивный аспект. М., 2005.

5. Blanc N., Tapiero I. Construire une représentation mentale à partir d'un texte: le rôle des illustrations et de la connotation des informations // Bulletin de psychologie. 2002. № 55 (5).

6. Levie W. H., Lentz R. Effect of text illustrations: A review of research // Educational communication and technology journal. 1982. № 30 (4).

7. Levin J.R., Anglin G.J., Carney R.N. On empirically validating functions of pictures in prose // Willows D.M., Houghton H. The psychology of illustrations. V. 1: Basic research. New York, 1987.

8. Lowe R.K. Animation and learning: selective processing of information in dynamic graphics // Learning and instruction. 2003. № 13.

9. Reinwein J. L'effet de la mise en page d'un livre sur l'appariement texte – illustration en lecture // Revue de l'Association canadienne de linguistique appliquée. 1993. № 15.

© Ю.В. Смирнова

## Постмодернизм и гендер: лингвистический аспект

Возникновение понятия гендер и его интерпретация отнюдь не являются случайными для современной отечественной лингвистики. Смена научной парадигмы в конце прошлого столетия расставила новые акценты в науке о языке. Гендерные исследования появляются как результат развития междисциплинарного подхода, ориентации на человека с его индивидуальным и неповторимым взглядом на мир, переосмысления традиционных аксиом.

Для того, чтобы понять, почему оказалось необходимым введение новых «гендеросодержащих» [5. С. 13] понятий, следует рассмотреть время и условия возникновения и широкого распространения гендерных исследований, то есть изложить философские и методологические предпосылки их возникновения в эпоху постструктурализма и – шире – постмодернизма [2. С. 11].

Появление постмодернизма связано, в первую очередь, со сменой научной парадигмы в двадцатом веке. Конец XIX – начало XX века считаются эпохой неклассической философии. Постмодернизм можно определить как сплав идей различных наук, появившихся на рубеже веков, а именно прагматизма (Ч. Пирс, У. Джемс), феноменологии (Э. Гуссерль), герменевтики, философской антропологии (М. Шелер, П. Тейяр де Шарден), экзистенциализма (М. Хайдеггер, К. Ясперс, Ж. П. Сартр), позитивизма и неопозитивизма (О. Конт, Б. Рассел, Л. Витгенштейн), критического рационализма (К. Поппер) [6. С. 157]. Наука становится междисциплинарной, антропоцентричной. В центре внимания оказывается человек, вопросы индивидуально-человеческого бытия. Первостепенной

задачей становится создание интегральной концепции человека.

Наука о языке как о креативном продукте человеческого мышления всегда привлекала большое количество исследователей.

В XX веке представители различных научных направлений обращаются к лингвистике, языкознанию с целью найти ответы на самые глобальные философские вопросы.

Язык, являясь отражением человеческой сущности, фиксирует все изменения, происходящие в обществе, выражает индивидуальные особенности говорящего. Анализ языка важен не только для решения практических вопросов, связанных непосредственно с коммуникацией, но и для более глубокого понимания человеческой природы в целом.

Идея междисциплинарности, «множественности» также ложится в основу нового подхода к изучению языка. Исследователи начинают рассматривать язык с точки зрения антропоцентризма, применяя «плюральный» подход. В связи с этим в науке о языке появляются новые направления: социолингвистика, нейролингвистика, прагматика, когнитивная лингвистика, гендерная лингвистика, которые в начале XXI века рассматриваются уже не как разделы языкознания, а как вполне самостоятельные направления.

Многомерное, развивающееся, по-разному толкуемое многочисленными исследователями понятие «гендер» становится центральной категорией междисциплинарной научной области знания под названием «гендерная лингвистика». В 70-е–80-е годы XX века решающую роль в переосмыслении традиционных категорий языкознания, а также в становлении гендерной лингвистики сыграли философские концепции Жака Деррида, Симоны де Бовуар, Юлии Кристевой, Мишеля Фуко, Джудит Батлер, а также идеи Ролана Барта [1, 3, 8, 9, 10]. Данные концепции легли в основу нового понимания *пола*, его отражения в языке.

Так, например, философская концепция Ж. Деррида в применении к гендерной лингвистике интересна с той точки

зрения, что она критикует традиционную метафизику за установки на приоритет мужского начала над женским. Другими словами, автор, применяя «плюральный» подход, проводит анализ дискурсивных практик с позиций многоголосия текстовой культуры. По мнению Деррида, язык – это скорее тип письма, а не речи, которое осуществляет себя через серии графических различий («следов»), которые никогда не могут быть редуцированы к единственному значению. Для деконструирующего текст читателя, считает Деррида, контекст всегда распадается до уровня микростиля – наличия множественности и пролифераций (разветвлений) в тексте. Все привычные мыслительные оппозиции традиционной культуры, такие, как истина/ложь, скрытое/открытое, знак/значение, мужское/женское, становятся частью игры значений, где приоритет любого из понятий может быть сменён своей противоположностью [9. Р. 1–93].

Подход Деррида к тексту исключает традиционную функцию присвоения в культуре, так как выступает против присвоения текста читателем, которое сравнивается с сексуальными отношениями обладания и господства, когда читатель стремится, обладая текстом, извлечь из него пользу. Отсюда понимание языка и текста как объектов присвоения и обмена. По мнению Жеребкиной [3. С. 29], Деррида разрабатывает в своей концепции «феминный» подход к изучению языка: позиция феминного – это, в первую очередь, неприсваиваемая, амбивалентная и множественная позиция субъективности, которую невозможно свести к одной функции пользы. Таким образом, феминность оказывается методом работы с реальностью, «подрывающим» любые застывшие клише и стереотипы культуры [3. С. 28–30].

Анализ процесса становления гендерной лингвистики также требует рассмотрения концепции Р. Барта. На наш взгляд, особую роль в формировании гендерной теории в языкознании сыграли:

1) бартовская концепция «смерти автора».

Ролан Барт смещает акцент в анализе текста непосредственно с личности автора на личность читателя.

Бартовский тезис о «смерти автора» одновременно означает «рождение читателя» – изменение традиционной пассивной функции читателя на функцию текстуального производителя. По Барту, каждая стратегия чтения реализует собственную уникальную интерпретацию, а вместо одного автора авторов становится множество [1. С. 384–391].

## 2) бартовская теория текста.

Понятие «текст» Барт интерпретирует в рамках «множественного» подхода. Он вводит данное понятие для характеристики пространственной многолинейности философского и литературного письма, позволяющих «ускользнуть» от жестких языковых норм классического дискурса.

«Текст рассматривается как пространство, как процесс значения в действии, словом, как сам процесс формирования смысла, «означивания»; текст подлежит наблюдению не как законченный, застывший продукт, а как его производство, включённое в другие тексты, другие коды и тем самым связанное с обществом, историей, но не детерминистскими законами, а межтекстовыми ассоциациями» [1. С. 420]. При анализе текстового произведения Барт, в первую очередь, ориентируется на его индивидуальную неповторимость.

## 3) бартовская интерпретация текстовой структуры как эротической.

Ролан Барт также в своих трудах разрабатывает технологии текстовой эротизации – то есть механизмов чувственного воздействия на читателя [1]. Здесь его подход сходен с «феминным» подходом к языку, разработанным Ж. Деррида. Структура эротического для Барта – аналог смысловой многозначности и амбивалентности, то есть феномена «женского» в традиционном дискурсе.

Вышеперечисленные авторы, чьи идеи подготовили почву для реализации гендерного подхода в языкознании, стоят на позициях антропоцентризма, ставя во главу угла человека с его индивидуальным восприятием и способностью к творческому мышлению; допускают возможность «множественной» интерпретации текстовых произведений,

наличие плюральности и амбивалентности; реализуют «феминный» подход к языку, то есть рассматривают язык вне традиционных стереотипов культуры, «ускользают» от всяких «застывших и затвердевших смыслов» [3. С. 26], исключают анализ языковых структур, основанный на бинарных оппозициях.

Проблема языковой реализации гендера является весьма актуальной для отечественного языкознания сегодня, так как она раскрывает суть проявления одной из важнейших экзистенциальных характеристик человека в языке. Традиционно гендер определяют как социокультурный пол, «набор различий», которые культура приписывает своим носителям относительно половой характеристики. «Термин *гендер* был призван подчеркнуть не природную, а социокультурную причину межполовых различий» [2. С. 8]. Гендер не является константным образованием, он не одинаков для разных культур, обществ, групп.

Современное языкознание занимается исследованием вербальных средств, при помощи которых «создаются мужчины и женщины в социальном плане» [7. С. 15]. В современной лингвистике дискуссионными остаются вопросы гендерных асимметрий и их проявлений в языке, гендерных стереотипов, формирование и становление гендерной идентичности.

Итак, основой гендерной теории в языкознании послужили идеи постмодернизма. Понятие «гендер» (социокультурный пол) базируется на положениях, разработанных в рамках постмодернистских концепций: антропоцентричный подход, преодоление традиционных стереотипов логоцентрического мышления, возможность «множественного» толкования явлений, «феминный» подход, предполагающий «ускользание от застывших форм», плюрализм, языковая концепция реальности, а следовательно, познаваемость человеческой природы через языковые формы.

### **Библиографический список**

1. Барт Р. Смерть автора // Избранные работы. Семиотика. Поэтика. М.: Прогресс, 1989.
2. Гендер и язык / Московский гос. Лингвистический ун-т; Лаборатория гендерных исследований. М.: Языки славянской культуры, 2005.
3. Жеребкина И. «Прочти моё желание...». Постмодернизм. Психоанализ. Феминизм. М.: Идея-Пресс, 2000.
4. Кирилина А.В. Гендер: лингвистические аспекты. М.: Институт социологии РАН, 1999.
5. Каменская О.Л. Лаборатория гендерных исследований МГЛУ // Гендер как интрига познания. Гендерные исследования в лингвистике, литературоведении и теории коммуникации. М.: Рудомино, 2002. С. 13–20.
6. Спиркин А.Г. Философия: Учебник. 2-е изд. М.: Гардарики, 2005.
7. Теория и методология гендерных исследований. Курс лекций / Под общ. ред. О.А. Ворониной. М.: МЦГИ – МВШСЭН – МФФ, 2001.
8. Фуко М. Воля к истине: по ту сторону знания, власти и сексуальности. Работы разных лет: Пер. с франц. М.: Касталь, 1996.
9. Derrida J. Writing Before the Letter // Of Grammatology. Baltimore & London: The Johns Hopkins University Press, 1998, pp. 1–93.
10. Lacan J., Granoff W. Fetishism: The Symbolic, The Imaginary and The Real // Perversions, Psychodynamics and Therapy / Balint M. (ed.). London: Tavistock, 1956. P. 265–276.

**© М.С. Скорина**

### **Слово, язык, мышление: роль их взаимодействия в понимании различных культур**

Известный русский языковед Б.А. Ларин в одной из своих книг выразил следующую, важную, на наш взгляд,



**мысль:** «тайна языка — главнейшая из тайн человечества: если ее раскрыть, то раскроются многие скрытые в веках или утраченные знания» [4. С. 4]. Цель данной статьи — в ходе изучения таких явлений, как слово, язык и мышление, попытаться рассмотреть культурный фон, который стоит за единицей языка, и обозначить роль взаимосвязи данных явлений в понимании различных культур.

В соответствии с целью выделяются следующие конкретные задачи: обоснование идеи о словах языка как «отражении» и «средстве формирования» образа мышления носителей языка; рассмотрение взаимодействия слово-язык-мышление в русле различных лингвистических концепций; изучение вопроса культуроспецифичных слов и их роли для передачи «реальности культуры» и раскрытия образа мышления общества-носителя языка.

В настоящее время вновь обретают все большую популярность представления, восходящие к идеям В.ф. Гумбольдта и получившие своё крайнее выражение в гипотезе «лингвистической относительности» Эдварда Сепира и Бенджамина Ли Уорфа. В соответствии с этими представлениями, язык и мышление неразрывно взаимосвязаны. С одной стороны, в языке находят отражение те черты внеязыковой действительности, которые представляются релевантными для носителей культуры, пользующейся этим языком. С другой стороны, овладевая языком и, в частности, значением слов, носитель языка начинает видеть мир под углом зрения, подсказанным его родным языком, и сживается с концептуализацией мира, характерной для соответствующей культуры. В этом смысле слова, заключающие в себе лингвоспецифичные концепты, одновременно «отражают» и «формируют» образ мышления носителей языка.

В. фон Гумбольдт как основоположник теоретического языкознания — один из первых лингвистов, который, прежде всего, среди единиц языка выделял слово. Говоря об отношении слово — язык он выступал

против традиционных наивных представлений о происхождении языка, говоря: «Нельзя себе представить, чтобы создание языка начиналось с обозначения словами предметов, а затем уже происходило соединение слов» [1. С. 67]. По его утверждению, языковая форма далеко не сводится к внешней звуковой форме. Еще большее значение имеет внутренняя форма языка, членимая «чувственные впечатления и произвольные движения духа». В связи с этим, «...каждый язык описывает вокруг народа, которому он принадлежит, круг, откуда человеку дано выйти лишь постольку, поскольку он тут же вступает в круг другого языка» [1. С. 68]. Здесь В. Гумбольдт говорит о необходимости приобретения образа мышления или «миропонимания», свойственного другому языку. Эта проблематика была позднее развита Б. Уорфом и Э. Сепиром.

Для неогумбольдтианцев реальный мир существует, поскольку он отражен в языке. Углубление в «дух» языка, который представляется сверхъестественной силой, определяющей духовное формирование, культурное творчество и историю народа, свойственно одному из ведущих представителей этого направления Л. Вейсгерберу, как утверждают Е.М. Верещагин и В.Г. Костомаров [3. С. 279]. Если В. Гумбольдт писал о влиянии структуры языка на мышление, о тождестве языка и мировоззрения с преобладающей все же ролью последнего, то у Л. Вейсгербера язык представляется единственным фактором развития мышления. Для «понятийного» и «действенного» подходов, составляющих методологию Вейсгербера, характерно полное отождествление понятия и слова или его значений, построение понятийного мира языка. В мышлении видятся только национальные черты, определенные языком, а возможность общего для всех народов мышления не рассматривается и даже ставится под сомнение. Язык рисуется системой «языковых приемов», при помощи которых формируются субъективные представления человека о внешнем мире и окружающий мир переводится в человеческое сознание. Свое формальное выражение эти

приемы находят в «звучаниях», то есть материальных языковых единицах, играющих роль знаков: словах. «Языковой прием» и «звучание» у Л. Вейсгербера образуют неразрывное единство, являясь двумя сторонами лингвистического языка, но именно приемы определяют характерные особенности, внутреннюю форму, мировоззрение [З. С. 280].

По словам Е. Верещагина и В. Костомарова, механизм языкового выражения действительности – важная научная тема, ибо лингвистическое моделирование мира играет свою роль в процессе познания [З. С. 281]. Они утверждают, что образная сторона слова во многом зависит от фантазии народа, а признаки, положенные в ее основу, могут не иметь никакого значения для основного смысла слова, быть случайными. Но нельзя объяснить смысловую структуру только произвольным выбором случайного признака. В самом этом выборе – точка зрения говорящих на предмет, которая сопутствует понятию о данном предмете и в определенной мере направляет процесс познания этого предмета и раскрывает специфические факторы лингвистического выражения мира, свойственные различным языкам [З. С. 281]. Отличие языкового миропонимания у разных народов еще заключается, по мнению этих лингвистов, в отсутствии в тех или иных языках названий определенных предметов, что, однако, в целом не мешает адекватному воспроизведению правильной картины [З. С. 281].

Это доказывают и выводы, сделанные Е. Верещагиным и В. Костомаровым по ряду концепций Г.А. Брутяна (1969):

1) вывод об обязательной универсальности основных значений в системе любого языка. Многовековая практика интеллектуального общения между людьми совершенно разных языков, общность жизни на планете и другие внеязыковые факторы создали один и тот же логический строй мышления, общечеловеческие законы логики, идентичную реализацию познаний и мыслей. Существовая

преимущественно в формах конкретных языков, эти качества и обуславливают наличие общих значений в разных языках. В таком случае для проникновения в культуру каждого данного языка необходимо отметить, какие и общечеловеческих значений были первоначально выработаны этим народом, и соответственно указать на «приоритет данного языка» в фиксации. По утверждению Е.М. Верещагина и В.Г. Костомарова, часто первоначально языковая форма в таких случаях интернационализируется (основная – названия предметов) [3. С. 286].

2) вывод о несомненной роли языка как такового мышлении, познании, поведении, даже мировоззрении – вплоть до признания особого «языкового мира представлений о реальном мире». Здесь отличается некоторый набор основных значений, существующих только в данном языке, для отражения неповторимых особенностей культуры народа – носителя данного языка и особые напластования на языковых средствах, служащих для реализации общечеловеческих универсальных значений. Здесь, выражая общие значения, языковые средства содержат дополнительную информацию, связанную с их национальной и культурной спецификой и неизбежно (как с положительными, так и с отрицательными результатами) наслаивающуюся на выражение основных значений, подчёркивают Е.М. Верещагин и В.Г. Костомаров [3. С. 286].

3) вывод о том, что «полнокровное» использование языка как средства общения и мышления не может в силу второго вывода не считаться с национально – культурной спецификой отдельного языка [3. С. 286].

Таким образом, можно прийти к выводу о тесной взаимосвязи языка и образа мышления, полностью соглашаясь с А. Всьбицкой [2. С. 19] в том, что слова с особыми, культурноспецифическими значениями отражают и передают не только образ жизни, характерный для некоторого данного общества, но также и образ мышления. Язык, в таком случае – и, в частности его словарный состав – представляет собою лучшее доказательство «реальности»

культуры в смысле исторически передаваемой системы «представлений» и «установок». Конечно, культура в принципе является неоднородной и изменчивой, но таков и язык [2. С. 44]. В словаре отражается и изменчивость культуры: одно и то же слово может оставаться неизменным в определенной культуре на протяжении веков, но его значение может меняться. Это находит отражение в диапазоне его употребления, в его сочетаемости и в синтаксическом поведении – в согласии с устанавливаемыми независимым образом изменениями в господствующих представлениях, касающихся отношений между людьми [2. С. 44]. Здесь снова возможно возникновение вопроса о том, «отражают» или «формируют» образ мышления слова, заключающие в себе культуроспецифичные понятия категории. Можно согласиться с А. Вежбицкой [2. С. 20], которая утверждает, что и то и другое. Каждое отдельное слово и отражает, и стимулирует определенную точку зрения на человеческие действия и события. Культуроспецифичные слова представляют собою понятийные орудия, отражающие прошлый опыт общества касательно действий и размышлений о различных вещах определенными способами; и они способствуют увековечению этих способов, оказывая существенное влияние на язык, закрепляясь в языке. По мере того, как общество меняется, указанные орудия могут также поспешно видоизменяться и отбрасываться. В этом смысле инвентарь понятийных орудий общества никогда не «детерминирует» полностью его мировоззрение, но очевидным образом оказывает на него влияние [2. С. 20].

Аналогичным образом, по мнению А. Вежбицкой, взгляды отдельного индивида никогда не бывают полностью «детерминированы» понятийными орудиями, которые дает ему его родной язык, частично оттого, что всегда найдутся альтернативные способы выражения. Но его родной язык очевидным образом оказывает влияние на его концептуальный взгляд на жизнь [2. С. 20]. Это, по утверждению А. Вежбицкой, и есть причина (или, по крайней мере, одна из причин) того, что язык, как это сформулировал

Э. Сепир, – путеводитель в «социальной действительности», то есть руководство к пониманию культуры в широком смысле слова, включая образ жизни, мышления и чувства [2. С. 44]. А слово, как отдельная единица языка, не только свидетельствует об определенном представлении, существующем в данной культурной действительности, но и дает ключ к его пониманию [2. С. 44].

Таким образом, становится очевидным заключение, в соответствии с которым можно с полной уверенностью утверждать, что ни одна культура не может существовать в отрыве от своего языка, равно как и язык – от культуры. Эта взаимосвязь чрезвычайно сложна, но и не менее важна. Раскрытие сущности взаимосвязи словарного состава языка каждого конкретного общества с его образом мышления – одна из наиболее актуальных проблем современной науки о языке. Решение данного вопроса расширит границы понимания как отдельных явлений культуры и языка, так и всей культурной и языковой действительности и её изменчивости в целом.

### **Библиографический список**

1. Алпатов В.М. История лингвистических учений: Учеб. пособие// В.М. Алпатов. 4-е изд., испр. и доп. М.: Языки славянской культуры, 2005.
2. Вежбицкая А. Понимание культур через посредство ключевых слов// Пер. с англ. А.Д. Шмелева. М.: Языки славянской культуры, 2001.
3. Верещагин Е.М., Костомаров В.Г. Лингвострановедческая теория слова / Е.М. Верещагин, В.Г. Костомаров. М.: Русский язык, 1980.
4. Ларин Б.А. Язык и речь// Б.А. Ларин. М.: Просвещение, 1996.
5. Маслова В.А. Лингвокультурология: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений // В.А. Маслова. М.: Издат. центр «Академия», 2001.

**© М.В. Яблокова**  
**Словообразовательные модели в языке**  
**для специальных целей**  
**(на материале английского языка)**

Как указывают некоторые исследователи, изучение современного словообразования связано с рассмотрением современных словообразовательных моделей с учетом их продуктивности на синхроническом уровне – изучение, основанное на тщательном анализе современных словообразовательных соотношений в предшествующие истории языка [4].

Основными понятиями словообразования являются: производное слово как цельнооформленная единица языка, статус корневых морфем и аффиксов, участвующих в формировании производных слов, типы основ и их роль в образовании производных слов, сущность словообразовательного значения и способы его выражения.

Производное слово рассматривается в лексико-семантической системе английского языка, которая определяется как «... вся область смысловых отношений лексических единиц, своеобразие типов взаимодействия их друг с другом и с элементами других аспектов языка, условия и формы языкового выражения результатов семантического варьирования словесных знаков» [5].

Корневая морфема содержит лексическое ядро как наиболее абстрактную часть лексического значения. Корневая морфема и корневая основа всегда являются омонимичными. Однако семантически они принципиально отличаются друг от друга. Корневая морфема содержит лишь лексическое ядро слова, а слова, помимо лексического ядра, содержат и частеречное значение.

Производящие основы подразделяются на корневые, производные, сложные, сложнопроизводные, а также основы словосочетаний. Они обуславливают словообразовательное значение производного слова. Проблема определения

словообразовательного значения и способы его выражения трактуются по-разному. Одни ученые выделяют формальную выраженность словообразовательного значения как одну из его важнейших характеристик. Они утверждают, что аффикс является носителем словообразовательного значения производного [1, 8, 3, 7]. Однако думается, что эта трактовка словообразовательного значения не совсем приемлема в случаях образования слов по конверсии, реверсии, сокращению, аббревиации.

Словообразование менее чем какую-либо другую систему можно представить в виде статической совокупности моделей. В каждом живом языке никогда не прекращается процесс пополнения его новыми словами. Часть их создается путем словообразования, которое поэтому более непосредственно, чем многие другие лингвистические системы, отражает все изменения, происходящие в окружающей нас действительности. Отличительной чертой словообразования является и известная зависимость последнего от практических потребностей, лежащих вне языка, но которые язык должен удовлетворять, то есть от экстралингвистических данных.

Однако функционирование словообразовательных моделей проявляет зависимость не только от экстралингвистических, но и от внутриязыковых данных.

Уже ясно, например, что создание членов того или иного словообразовательного ряда может быть затруднено факторами фонетического порядка, то есть звуковой несовместимостью отдельных компонентов производного слова. Такие явления, как образование различных вариантов одного и того же суффикса или префикса, могут быть поэтому обусловлены чисто фонологическими причинами. С ними же может быть связано и появление части соединительных гласных, точнее, тех деривационных морфем, которые появляются между двумя полнозначными компонентами сложного слова.

Но какие именно модели должны рассматриваться как образующие систему словообразования? На этот счет мнения



лингвистов расходятся. Так, по словам академика Л.В. Щербы, правила словообразования – это, прежде всего, правила активного словообразования, это то, «... как можно делать новые слова. Вопрос же о том, как сделаны готовые слова, – дело словаря, где должна быть дана делимость слова» [6].

На одной плоскости в каждом живом языке сосуществуют модели самых разных типов – продуктивные и непродуктивные, живые и мертвые, активные и пассивные и т.д.

Понять, как развивается словообразование, – значит понять, как соотносятся основы производящие (те, от которых образуются новые слова) и производные (те, которые присущи новым словам). Слово «производное» предлагается в качестве термина для всех видов словообразовательных единиц. Производными в буквальном смысле слова являются и аффиксальные образования, и сложные слова, и аббревиатуры, и конверсионные единицы, и все прочие виды вторичных словообразовательных конструкций.

Моделью производного можно назвать единую для словообразовательного ряда схему его организации, учитывая как характер компонентов производного, так и порядок их расположения, то есть модель производного – это наиболее общая формула однотипных образований, это их структурно-семантический аналог.

В ряде работ по вопросам словообразования [2] приводится следующая классификация основных моделей производных: предлагается разделить все модели производных на линейные, сводящиеся, в конечном счете, к сложению словообразовательных элементов, и нелинейные, которые не могут быть представлены в виде цепочечного их структурного аналога.

К линейным моделям могут быть отнесены модели:

1) сложных слов, получающихся в результате сложения двух или более самостоятельных элементов языка (слов, словосочетаний, основ): garden-party, ever-green, waterproof, ill-balanced, rubber-cotton;

2) префиксальных образований, получающихся в результате сложения слов или основ слова с префиксом: to like – to dislike, to cover – to recover, bleached – unbleached;

3) суффиксальных образований, получающихся в результате сложения основ с суффиксами или суффиксами: to consider – consideration, to separate – separation, flexible--flexibility;

4) смешанных образований: префиксально-суффиксальных или сложных слов, оформленных каким-либо аффиксом – comfort – uncomfortable, flame -- inflammable;

5) аббревиатур или сложносокращенных образований, когда сложению подвергаются не целые слова или их основы, а части слов: EEC= European Economic Community, PET= Polyester Textile.

Весь класс подобных производных можно назвать классом слов с маркированной производностью.

В нелинейных моделях слов производный характер последних определяется отсутствием специального словообразовательного признака. Это модели с немаркированной производностью.

К числу нелинейных моделей могут быть отнесены следующие модели производных:

1) образования, полученные в результате фонологического преобразования корня или основы слова: food – feed, knot – to knit;

2) образования, полученные путем отсечения словообразовательных показателей: going – gonna;

3) образования, полученные по конверсии: conduct – to conduct (В данном случае необходимо подчеркнуть частичную маркированность модели, то есть фонетическую маркированность), close – to close, twist – to twist.

Необходимо отметить, что системы словообразования отдельных языков складываются обычно из определенных моделей производных, как правило, созданных словосложением, аффиксацией и, реже, другими способами организации производных. Сочетание этих моделей и закономерность их распределения и взаимодействия

существенны, однако, не только для определения специфики данной (частной) системы словообразования, но и для характеристики системы языка в целом.

В языках мира соотношение моделей словообразования неодинаково, да и сами эти способы имеют свою специфику в зависимости от истории и особенностей того или иного языка. Например, в английском языке продуктивен способ перевода слов из одной части речи в другую (конверсия), являющихся одной из характерных примет современного английского языка: answer – ‘ответ’ и ‘ответить’, sleep – ‘сон’ и ‘спать’, own – ‘собственный’ и ‘владеть’, weave – ‘ткать’ и ‘ткацкое переплетение’.

### **Библиографический список**

1. Карашук П.М. Словообразование английского языка. М., 1977.
2. Кубрякова Е.С. Что такое словообразование. М., 1965.
3. Мешков О.Д. Словообразование современного английского языка. М., 1976.
4. Смирницкий А.И. Лексикология современного английского языка. М., 1956.
5. Уфимцева А.А. Строй современного английского языка. М., 1986.
6. Щерба Л.В. Избранные работы по русскому языку. М., 1957.
7. Babich G.N. Lexicology. A current guide. Yekaterinburg- M., 2005.
8. Ginzburg R.S. et al. A course of modern English lexicology. М., 1966.

## **Часть 2**

# **Методические и педагогические аспекты профессиональной подготовки преподавателя иностранного языка**

© Ю.Ю. Абросимова

### **Взаимодействие первого и второго иностранного языков в условиях языкового вуза**

История преподавания второго иностранного языка в вузах России и бывшего Советского Союза насчитывает чуть более полувека. В 50-х годах XX столетия языковые институты и университеты страны начали включать в свои учебные планы и программы преподавание английского языка как второго иностранного. Язык туманного Альбиона постепенно вытеснял другие иностранные языки. Другой причиной данной тенденции стало резкое развитие и внедрение компьютерных технологий в повседневную жизнь. Таким образом, английский язык приобрел статус языка межнационального общения.

Но, как отмечает И.Л. Бим, в настоящее время в российских школах наблюдается отток педагогических кадров со знанием английского языка и дефицит рабочих мест для учителей других иностранных языков. Это приводит к тому, что английский язык начинают преподавать учителя, изучавшие его как второй иностранный, что, в свою очередь, отражается на уровне подготовки учащихся. Таким образом, остро встает вопрос о необходимости более качественной подготовки специалистов по второй специальности.

Общеизвестно, что человек, владеющий одним иностранным языком, легче и быстрее может освоить второй иностранный язык. Это обусловлено уже имеющимися

знаниями, умениями и навыками, необходимыми для изучения ИЯ. Учащиеся знакомы с написанием букв латинского алфавита, обладают определенной информацией о грамматической стороне языка, владеют навыками усвоения лексического материала и работы с иноязычным текстом. Умение пользоваться словарем, выработанный механизм догадки и определенный уровень развития лингвистического мышления также облегчают овладение вторым ИЯ. Кроме того, при обучении первому ИЯ у учащихся воспитываются такие качества, как толерантность и уважение к культурным традициям страны изучаемого языка. Таким образом, при изучении второго иностранного языка учащийся получает возможность проникнуть в тайны языка, сравнивая его не только с родным, но и первым иностранным языком, что иногда оказывается более эффективным (например, при изучении грамматических явлений).

Рассматривая вопрос о взаимодействии ИЯ1 и ИЯ2, мы считаем необходимым остановиться на таком понятии, как «интерференция иностранного языка». В лингвистической теории по настоящее время остается общепринятым определение интерференции, предложенное У. Ванрайхом. Исследователь предложил следующую формулировку: «Те случаи отклонения от норм любого из языков, которые происходят в речи двуязычных в результате того, что они знают больше языков, чем один, то есть вследствие языкового контакта, мы будем называть явлениями интерференции».

Сам процесс обучения в языковом вузе, когда студенты одновременно изучают два и более иностранных языка, является благоприятным условием возникновения языковой интерференции. В соответствии с учебным планом, введенным в 2000 году, преподавание второго иностранного языка на факультете иностранных языков начинается не с третьего, а с первого курса, что, по мнению преподавателей, работающих со вторым языком, благоприятно сказывается на процессе обучения. Параллельное изучение двух иностранных языков на протяжении пяти лет позволяет

сравнивать языковые системы, а не переносить знания и умения из ИЯ1 в ИЯ2. Владение первым иностранным языком на уровне школьной программы еще не является достаточно сильным источником интерференции, и в данном случае более верным будет говорить об интерференции со стороны родного языка.

Но сказанное выше вовсе не отрицает факт влияния первого иностранного языка на второй иностранный язык. Негативная интерференция особенно остро проявляется именно на начальном этапе обучения в вузе, когда основными задачами являются формирование артикуляционной базы и усвоение «лексического фундамента» ИЯ2, а этому препятствуют аналогичные знания и навыки из ИЯ1.

Интерференция – явление объективное и неизбежно возникающее при контакте двух языков, поэтому перед преподавателем, работающим со вторым иностранным языком, встает задача фиксации речевых ошибок, выявления закономерностей их возникновения и выработки путей по дальнейшему предотвращению нарушений речевой нормы.

#### **Библиографический список**

1. Бим И.Л. Языковой плюрализм – веление времени. online: [//www.ioso.ru/ts/s001221/bim.htm](http://www.ioso.ru/ts/s001221/bim.htm)
2. Обучение немецкому языку как второму иностранному языку в школе. online: [//www.Letopisi.ru](http://www.Letopisi.ru)

**© М.Н. Аверина**

#### **Андрагогические принципы построения программ повышения квалификации учителей**

Решая проблему соответствия образовательной программы андрагогическим идеям и их привлекательности для педагогов как взрослых учащихся, необходимо ответить на три основных вопроса:

✓ В какой мере учтена специфика взрослого обучающегося?

✓ В какой степени реализован андрагогический подход, каковы его ценности и принципы?

✓ Как определяются исходные запросы учащихся и какова возможность для совместного проектирования обучения? [1. С. 15].

Для взрослых предметом рефлексии становятся в первую очередь смыслы и свойства собственной профессиональной позиции, они анализируют значение компетентностей, способствующих или мешающих эффективности их работы. Образовательная ситуация на этом этапе, в зависимости от ответов на вопросы о собственной компетентности, проектируется и конструируется самим слушателем. В качестве строительного материала выступают самообразование, взаимообучение и поиск подходящих образовательных программ (а не просто выбор из предложенного). *Взрослый* в этом случае *является не просто потребителем образовательных услуг, а их заказчиком*. В этой связи необходимо обратить внимание на то, что в большинстве программ постдипломного образования педагогов заложена возможность выбора материала, тем, проблематики, но эти программы, главным образом, сориентированы на информирование. В частности, на это указывает соотношение лекционных и практических часов.

По сути, такой образовательный процесс можно охарактеризовать как «просвещение незнающих», которые с предлагаемым содержанием незнакомы или свободный доступ к излагаемой преподавателем информации для них закрыт. Тот факт, что обучающихся в системе повышения квалификации называют слушателями, есть своеобразный диагноз их ведущей деятельности.

Рассматривая **андрагогические принципы**, учет которых особенно важен при разработке программ обучения взрослых, можно достаточно условно выделить четыре основные, хотя разные авторы выделяют разное число.

**Во-первых, принцип самостоятельности или субъектности**, то есть реализации инициативной авторской позиции участников на всех основных этапах учебы – от целеполагания, планирования, реализации своей образовательной деятельности до ее контроля и коррекции. Взрослый человек сам учитывает собственные ресурсы, видит варианты, осуществляет свой выбор с учетом обнаруженных возможностей и отвечает за него. О взрослом мы говорим как о сформированной индивидуальности, обладающей чертами уникальности и неповторимости. Это основа его жизненной продуктивности, вклада в общество и культуру. Уровень самостоятельности, субъективности обучающихся определяется степенью их инициативного участия в процессе обучения, а не просто реактивного, когда имеют место в основном их ответы-реакции на наши стимулы-предложения.

Для обеспечения принципа самостоятельности в рамках учебных занятий важна и логика движения в освоенном содержании курса. В частности, начинать необходимо с прояснения отношения участников к обсуждаемой теме, проблеме, деятельности на основании личностных смыслов и собственной системы ценностей. Далее идет этап осознания участниками своих возможностей, внутренних резервов, логики и средств осуществления деятельности: своего места в ней; разработка плана действий. И лишь на этой осмысленной и осознанной основе – деятельностное воплощение реализации замысла [2].

Принцип самостоятельности напрямую связан с идеями *индивидуализации обучения* и *вариативности образовательной программы*.

**Индивидуализация обучения** предполагает ориентацию на конкретные образовательные потребности и цели учащихся, их уровень подготовки и другие особенности. В этом плане важен учет их избирательного отношения к целям, содержанию, способам реализации целей. **Вариативность, гибкость образовательной программы** означает создание условий для выбора учащимися целей,



содержания, форм, методов, источников, средств, сроков, времени, места обучения, оценивание результатов обучения.

*Во-вторых, принцип рефлексивности*, то есть наличие в образовательной программе возможностей для постоянного осмысления учащимися основных параметров процесса обучения, своих действий, а главное – собственных изменений; для развития способности к рефлексии, поскольку именно с этим качеством связаны новообразования личности и специфика всех проявлений во взрослом состоянии. Это качество является ключевым в развитии человека как личности, индивидуальности, профессионала.

Реализация этого принципа связана с созданием условий для осознания участниками собственного опыта, смыслов и ценностей не только своей профессиональной деятельности, но и своего педагогического коллектива в целом.

Важное место отводится анализу происходящих изменений, совместному решению проблем. Речь идет о специальных усилиях по созданию рефлексивной среды обучения. Наиболее важны в этом отношении помощь в актуализации индивидуального опыта каждого участника и организация процесса обсуждения таким образом, чтобы они привели к «коллекционированию» опыта. Участники, сопоставляя услышанное от других с собственными идеями и представлениями, продвигаются в собственной деятельности, помогая тем самым профессионально-личностному становлению других [3. С. 22].

*В-третьих, принцип развития образовательных потребностей*. С учетом того, что взрослые обучающиеся готовы учиться только тому, что им нужно, перед организаторами образования взрослых всегда стоит задача выяснения их потребностей. Однако просьба к слушателям сформулировать свой запрос, проблему нередко вызывает у них немалые трудности. Чаще они готовы просто принять предлагаемое. Позже, когда участники начинают активно работать, обсуждать разные проблемы, у них появляются и

вопросы, и предложения. Следовательно, работа в этом направлении требует определенной «настройки» слушателей на действие, значительных организационных усилий. Здесь важно выявить не только явные, но и скрытые, то есть пока не осознанные или невербализованные запросы и потребности.

Однако образование взрослых не может строиться только на сегодняшнем запросе слушателей. Обучение важно строить, не только выявляя и восполняя сиюминутные «дефициты» учащихся, но и способствуя развитию у них новых потребностей, открытию новых образовательных «горизонтов». При реализации этого принципа находят свое воплощение *идеи открытости, инновационности*, предполагающие знакомство с прогрессивными образовательными идеями.

**В-четвертых, принцип актуализации результатов обучения**, то есть его безусловная результативность для взрослого обучающегося, предоставление возможности безотлагательного применения на практике приобретенных знаний, умений и навыков.

В силу множественности и неоднозначности целей, а также разнообразия индивидуальных смыслов, которые на каждом этапе учебного занятия участники определяют для себя, можно констатировать принципиальную неоднозначность результатов обучения. Как отмечалось ранее, одним из ключевых результатов в постдипломном образовании должна стать динамика самопознания слушателей. У каждого слушателя она своя. Очевидно, о результатах в личностном плане можно говорить с определенной степенью вероятности. Повышенную практичность результатов обучения на курсах повышения квалификации, то есть возможность своевременного внесения необходимых изменений в собственную профессиональную деятельность, в деятельность своих коллективов следует рассматривать как общий признак для любого курса в практике обучения взрослых.

Наиболее важным в плане обсуждаемого принципа является то, что любой такой итог становится реальным

побуждением или опорой для конкретных сегодняшних действий, улучшающих в чем-то качество жизни или деятельности в профессии, а не абстрактными рассуждениями.

По существу, реализация принципа развития образовательных потребностей обучающихся и есть ответ на вопрос об определении исходных запросов учащихся. Здесь важно, каким образом продумана и обеспечена в программе возможность для совместного со слушателями планирования обучения. Ранее нами отмечалось, что на этапе постдипломного обучения образовательная ситуация должна не столько выбираться на основе рефлексии (подходит – не подходит, что лишнее ...), сколько непременно проектироваться и конструироваться самими взрослыми. Если этого не происходит, то образование взрослых людей воспроизводит качества дошкольного, начального или основного школьного обучения. Именно проектирование и конструирование образовательной ситуации самими взрослыми определяют качественно иной уровень постдипломного образования.

Есть разные способы достижения этого. Например, обозначение «вилки» часов на изучение той или иной темы (минимальное – максимальное с выходом на разный результат) и последующее определение самими слушателями необходимого для них объема часов по конкретной тематике; наличие инварианта и вариативных тем (для выбора и самостоятельного формулирования обучающимися).

Итак, если существует проблема перехода системы постдипломного педагогического образования собственно к андрагогической модели, то есть необходимость все больше применять в обучении собственно андрагогический подход при проектировании целей и содержания этого образования, выборе его форм и организационных процедур, при определении критериев его результативности.

### **Библиографический список**

1. Братченко С.Л. Критерии профессионального мастерства, или вопросы, которые я задаю себе, работая андрагогом... // Особенности профессионального мастерства специалистов постдипломного образования: Материалы III Международной научно-практической конференции кафедры педагогики и андрагогики. СПб., 2003.

2. Основы андрагогики: Учебное пособие для студентов высших педагогических учебных заведений / Под ред. И.А. Колесниковой. М., 2003.

3. Рожанский М.Я. Студия формирования андрагогической компетентности специалистов постдипломного образования: Материалы II Международной научно-практической конференции кафедры педагогики и андрагогики. СПб., 2002.

**© Н.С. Басалова**

### **Приемы работы с текстом на неязыковых факультетах вуза**

Текстовый материал является неотъемлемой частью процесса обучения иностранному языку не только на языковых, но и на неязыковых факультетах вузов. Работа с текстом любого жанра (статья, художественный рассказ, научный очерк) способствует активизации теоретических знаний студентов по иностранному языку и развитию навыков устной речи.

Сложность работы с текстом на неязыковых факультетах вуза можно разделить на две составляющие. Во-первых, это желательный подбор преподавателем текстов с учетом специфики обучения на конкретном факультете (филология, спорт, география и т.д.). Во-вторых, изучение иностранного языка на неязыковых факультетах предполагает лишь поверхностное ознакомление с теорией языка (основными грамматическими конструкциями, фонетикой) и получение студентами общих представлений о

культуре страны изучаемого языка. Однако изучение иностранного языка на неязыковых факультетах вуза не предполагает углубленного исследования традиций и обычаев страны изучаемого языка. Преподаватель часто ограничивается в основном чтением, переводом и пересказом студентами текстов, предусмотренных программой обучения иностранному языку на неязыковых факультетах. Вследствие этого возникает проблема извлечения как можно более обширной информации из текстов достаточно узкого содержания.

Разрешить указанную проблему позволяют приемы и направления работы с текстом, некоторые из которых я хотела бы осветить.

Работа с текстом предполагает постепенную смену трех уровней активности познавательной деятельности: воспроизводящий, интерпретирующий и творческий [1].

Воспроизводящий уровень предполагает акцентирование внимания студентов на тексте (предтекстовый этап) и запоминание его содержания (послетекстовый этап). Выбранные преподавателем приемы работы с текстом нацелены на извлечение конкретной информации из текста.

На предтекстовом этапе внимание студентов следует сосредоточить на различении грамматических конструкций, использованных в тексте. Это позволяет студентам не только активизировать теоретические знания, но и понять то, что автор хотел выразить своей статьей, очерком и т.д. Также преподаватель имеет возможность постоянно осуществлять контроль знаний студентов. Помочь в этом могут следующие приемы:

- 1) найдите в тексте изучаемые грамматические явления (напр., модальные глаголы) и сделайте вывод об отношении автора к описанным им событиям или информации в тексте;
- 2) объясните употребление данной грамматической формы;
- 3) подчеркните в предложениях форму действительного и страдательного залогов.

В целях усиления мотивации студентов для изучения предложенного преподавателем текста можно применить следующие задания:

1) прочтите заглавие текста и скажите, о чем (или о ком) будет идти речь в тексте;

2) прочтите первые предложения абзацев и назовите вопросы, которые будут рассматриваться в тексте;

3) прочтите последний абзац текста и скажите, какое содержание может предшествовать данному выводу.

Текстовый этап предполагает детальное прочтение текста студентами и составление ими словарной статьи к нему. Однако сам преподаватель может предложить студентам список слов, которые, по его мнению, могут быть сложны для понимания (например, устойчивые фразы, слова, употребленные в тексте в переносном значении, и т.д.).

Важную роль на данном этапе играет выбор преподавателем приемов, которые нацелены на извлечение конкретной информации из текста. Например, можно предложить студентам задания следующего содержания:

1) оцените важность информации в каждом предложении абзаца;

2) исключите предложения, несущественные с точки зрения основной информации;

3) выделите элементы текста (абзац, предложения), которые несут ключевую информацию.

Упражнения на цитирование и реконструкцию информации текста на послетекстовом этапе работы позволяют студентам начать свободно ориентироваться в тексте и задействуют произвольную память. Очень эффективными для запоминания будут такие задания:

1) выпишите основные географические названия, термины, определения, описания;

2) выделите обобщающие слова и утверждения в тексте;

3) определите содержательную ценность используемых в тексте цитат;

4) составьте предложения из заданных ключевых слов;

5) сорасположите разрозненные предложения в соответствии с логикой изложения материала;

6) составьте сокращенный вариант текста из десяти предложений.

Итак, на «воспроизводящем уровне» работы с текстом студенты активизируют теоретические знания и извлекают конкретную информацию из текста.

Следующий уровень – «интерпретирующий» – предполагает обдумывание и анализ извлеченного из текста фактического материала, а также поиск дополнительной информации. Цель преподавателя на данном этапе заключается в активизации самостоятельной работы студентов на базе текста. Преподаватель может предложить студентам следующие варианты заданий:

1) сопоставьте термины и их объяснения;

2) дайте собственное объяснение следующим понятиям (терминам);

3) измените логику изложения материала;

4) расширьте абзац или связку абзацев за счет добавления собственного рассуждения по теме абзаца (оценки событий, сравнения с чем-либо);

5) расскажите более подробно об одном – двух событиях (исторических памятниках, известных людях), упомянутых в тексте.

Таким образом, приемы работы с текстом на «интерпретирующем уровне» позволяют студентам осуществлять самостоятельный поиск информации по отдельным фактам, упомянутым в тексте.

Последний уровень работы с текстом – «творческий уровень» – это самостоятельная продуктивная мыслительная деятельность студентов, без наставничества преподавателя. Специфика изучения иностранного языка на неязыковых факультетах вуза заключается в том, что на данном этапе возможна только такая самостоятельная деятельность студентов, когда преподаватель указывает направления работы, но предоставляет студенту самостоятельно выбирать содержание [2]. Это объясняется, во-первых, наличием

дифференцированных по уровню знаний студентов в составе одной группы, и, во-вторых, малым количеством часов, отведенным на изучение иностранного языка на неязыковых факультетах. В связи с этим работа на «творческом уровне» сводится к составлению «продвинутыми» студентами коротких сообщений по определенной тематике на практическом занятии.

Преподаватель может предложить следующие направления работы:

1) напишите газетную статью об одном из упомянутых в тексте событий (исторических мест, человеке);

2) назовите ряд причин, по которым вы хотели бы поехать в какой-либо город (историческое место), сагитируйте других сделать то же самое;

4) найдите сходства и отличия городов (стран, государств) по следующим параметрам (географическое положение, природные ресурсы, история развития и т.д.);

5) дайте собственную оценку высказываниям следующих людей.

Итак, предлагаемые преподавателем направления для самостоятельной работы студентов способствуют углубленному изучению приводимой в тексте информации.

Подводя итог характеристике приемов работы с текстом, можно сделать следующие выводы:

1. Важным является выбор текста: его содержание должно быть адаптированным и информативным, то есть доступным для чтения студенту с любым уровнем знаний по иностранному языку и максимально насыщено фактическим материалом. Это позволяет, с одной стороны, получить общую информацию о культуре изучаемого языка, а с другой стороны, открывает простор для самостоятельного поиска студентами более подробной информации.

2. Использование вышеупомянутых приемов работы с текстом позволяет студентам с различным уровнем знаний иностранного языка овладеть навыками и умениями самостоятельной работы с текстом и подготовки высказываний различного типа.



### **Библиографический список**

1. Маслыко Е.А, Бабинская П.К., Будько А.Ф., Петрова С.И. Настольная книга преподавателя иностранного языка: Справочное пособие, 5-е изд., стереотип. Минск: Высшая школа, 1999.

2. Юдин В.В. Педагогическая технология: Учебное пособие. Ч. I. Ярославль: Изд-во ЯГПУ, 1997.

**© Ю.С. Балдина**

### **Использование пособия «First Certificate (FCE) Cambridge Level 3 (Practice Tests)» на занятиях по практике устной и письменной речи (основной язык) на втором курсе языкового вуза**

На протяжении учебного года занятия по практике устной и письменной речи проводятся с использованием пособия First Certificate in English (FCE) Cambridge Level 3 (Practice Tests). Оно предусматривает тестирование студентов по всем основным видам речевой деятельности: аудированию (Listening), чтению (Reading), говорению (Speaking) и письму (Writing), а также по лексике и грамматике (Use of English). Каждый из перечисленных разделов серии содержит четыре-пять типов заданий, с помощью которых проверяется сформированность соответствующих умений. Это определяет задачи, которые стоят перед преподавателем:

- развивать умения студентов в области аудирования, чтения, говорения, письма;
- познакомить студентов с экзаменационным форматом;
- предоставить соответствующий тренировочный материал с целью доведения техники выполнения заданий до автоматизма.

При работе с данным пособием был обнаружен и ряд проблем:

- ✓ несоответствие материала и некоторых заявленных тем уровню подготовленности самих студентов;
- ✓ неравномерная подача грамматического материала;
- ✓ несоблюдение принципа от простого к сложному (на свое усмотрение преподаватель может изменить порядок предъявления тестов, частично решив данную проблему).

Тем не менее, *First Certificate in English (Practice Tests)* (авторы Mark Harrison, Rosalie Kerr, издательство – Oxford University Press), появившееся на российском рынке в 1996 г., очень удачно.

В пособии представлены 5 тестов, темы которых варьируются, давая тем самым возможность преподавателю подобрать заявленную основным учебником. Выбор тем представляется продуманным, логичным и соответствующим способностям и возможностям студентов, что немаловажно для поддержания интереса к изучению языка.

Все тесты посвящены определенному виду экзаменационных заданий, что снимает трудности в их выполнении. Каждый тест состоит из 4-5 частей, направленных на развитие того или иного вида речевой деятельности. Время, отведенное на выполнение каждого теста, лимитировано, что позволяет преподавателю четко спланировать свою работу.

Объем каждого раздела позволяет проработать его в течение отведенного на занятие времени, а это значит, что основная работа проводится в аудитории, где снимаются все трудности. Некоторые из предложенных тестов, небольшие по объему и закрепляющие изученный материал, можно также использовать в качестве домашнего задания.

Пособие обеспечивает систематическую работу над лексикой по темам. Не являясь дополнительными грамматическими упражнениями, данные здесь задания обращают внимание учащихся на смысловую нагрузку и особенности употребления некоторых грамматических конструкций.

Приведем пример одного из заданий *Paper 2 Writing. Parts 1, 2*, посвященному уже знакомому студентам по

средней школе *письму другу (formal letter)*. Далее этот вид задания усложняется, трансформируясь в *informal letter*, в котором пишущий должен выполнить определенные дополнительные условия, сохраняя разговорный стиль. Затем вводятся элементы официального письма на примере *письма-заявления о приеме на работу (letter of application)*. Познакомившись с официальным стилем, студенты снова используют его при написании *formal transactional letter*, осложненном дополнительными условиями. На этом работа над письмами не заканчивается. Аналогичные виды письменных работ встречаются в других тестах на новом тематическом материале.

Отдельного упоминания заслуживает раздел *Use of English*, который отличается широтой охвата. Здесь рассматриваются не только грамматические конструкции и тематическая лексика, но и словообразование, фразовые глаголы, синонимичные конструкции, устойчивые словосочетания и слова-связки. Все элементы в конце каждого раздела собраны в одном задании экзаменационного формата, что удобно для закрепления материала.

Данное пособие сопровождается аудиокассетой с текстами для прослушивания. Все тексты, содержащиеся на ней, представлены в конце пособия с указанием того, где и какой продолжительности должны быть паузы, где необходимо повторить прослушивание.

Таким образом, чрезвычайно важным представляется тот факт, что студентам нравится работать с данным пособием, выполняя тесты. Они отмечают, что большинство из этих тестов, даже использованных для отработки грамматического материала, увлекательны по содержанию.

### **Библиографический список**

1. Цыперсон М.Б., Нежурина Н.Ю. Использование серии «Skills for First Certificate» для подготовки к международному экзамену // Иностранные языки в школе. 2006. № 2. С. 107–110.

2. Harrison M., Kerr R. First Certificate Practice Tests. Five tests for the new Cambridge First Certificate in English. Oxford University Press, 2003.

© С.В. Бочкарёва

## **Риторизация уроков английского языка как фактор развития речемыслительной деятельности учащихся**

Данная статья отражает некоторые результаты продолжения нашей работы по обобщению опыта риторизации уроков английского языка [2. С. 64–75]. В настоящий момент хочется поделиться мыслями о некоторых методах и приёмах риторизации уроков английского языка как основе для развития речемыслительной деятельности учащихся в целом.

*Актуальность* темы заключается в том, что востребованность иностранного языка как языка общения очевидна, а это обуславливает ещё большую необходимость совершенствования методов обучения. Активная *речемыслительная деятельность учащихся* (РМД) и жанровая организация урока приближают процесс обучения к реальному общению, поощряя ребят, овладевая определённой суммой *общеучебных умений и навыков*, применять их для построения того или иного высказывания в любой конкретной ситуации.

*Новизна* данной темы – в использовании нетрадиционных подходов в развитии РМД учащихся на уроках английского языка. *Риторизация уроков английского языка* – это один из компонентов риторизации как новой технологии, переживающей этап становления. В данной статье описываются некоторые методы и приёмы развития РМД учащихся на примере двух видов деятельности: говорение и письменная речь, которые являются ведущими видами деятельности при обучении учащихся английскому языку.

*1. Рассмотрим использование отдельных приёмов риторизации и жанровых форм при обучении говорению.*

Одной из интересных форм проведения урока стала **дискуссия** как форма урока, позволяющая развивать навыки неподготовленной речи и РМД учащихся. Вот пример одной из дискуссий в 9-м классе, которая проводится в конце изучения темы «Книги». За несколько уроков до проведения занятия-дискуссии ребята получают список различных высказываний о книгах, причём это высказывания как позитивного, так и двойственного характера [1]; также некоторые высказывания уже на английском языке учитель даёт на уроке. Дополнительно вводится лексика для перевода выбранного материала, и группа делится на две подгруппы: одной предлагается в списке высказывания найти афоризмы, выражающие позитивное отношение к чтению, а другой – негативное или двойственное. В течение 2 уроков дома ребята переводят эти предложения, а на следующем уроке объединяются в группы и обсуждают свои высказывания. Что конкретно будет на уроке-дискуссии, они не знают, но некоторые её элементы обсуждаются на предыдущих уроках. Название дискуссии: «Reading: «pros» and «cons». Эпиграф урока – высказывание Фрэнсиса Бэкона: «Some books are to be swallowed, some – to be tasted, some few – to be chewed and digested».

В плане дискуссии обсуждение следующих вопросов:

- 1) – «good» and «bad» books;
  - 2) – to read and to discover or to read or to browse over books;
  - 3) – a home library or the Internet;
  - 4) – books in future;
- \*\*\* «shooting» with quotations

Таким образом, различные группы высказывают своё мнение по проблемам, предложенным учителем. Итог по обсуждению каждого вопроса подводит учащийся – «compromiser», его задача – на основе того, что сказано одноклассниками, либо примирить группы, либо сделать вывод по поводу того, чьи аргументы были более весомыми

(эту роль может сыграть и учитель, если нет возможности найти учащегося, способного выполнить такое задание).

Затем группам предлагается провести соревнование, парируя высказывание собеседника противоположным мнением (это задание можно считать подготовленным, поскольку учащиеся знакомы с данными высказываниями по материалу предыдущих уроков) – в результате получается «словесная дуэль», по-английски мы назвали её «перестрелка» высказываниями («shooting» with quotations).

В конце урока учитель (или a compromiser) подводит итог дискуссии.

Приведём пример ещё одной *разновидности дискуссии*. Тема «Экология» (10 класс). До начала урока учитель вывешивает списки: группа делится на 4 мини-группы, в каждой выбирается лидер, который руководит группой и отвечает за результаты проделанной ею работы; в начале урока учитель рассказывает о плане работы:

I этап: каждой группе предлагается проблема, которую следует обсудить и предложить *резюме* по итогам обсуждения: 1) Экология души: стоит ли говорить об этом сегодня? Что это такое? 2) Экология и цивилизация: возможна ли гармония между ними? Есть ли какие-то точки соприкосновения? 3) Если бы вы были членом правительства, какие бы меры вы приняли для улучшения существующей в стране ситуации? 4) Экология будущего: ваши предположения и размышления ( $\cong$  5–6 минут на обсуждение).

II этап: лидеры каждой мини-группы берут свои задания и переходят в другие мини-группы, чтобы обсудить предложенную проблему с ними, то есть каждая мини-группа должна обсудить все четыре проблемы и предложить своё резюме ( $6 \cdot 4 = 24$ );

III этап: лидеры групп возвращаются и рассказывают о результатах обсуждения своей проблемы другими группами ( $\cong$  3–4 мин.);

IV этап: учащиеся составляют и пишут итоговое резюме (каждый член мини-группы – своё, соглашаясь или не соглашаясь с результатами группового обсуждения), которое

сдаётся учителю в конце урока; кроме того, группа подводит итог, отмечая, кто и как работал на уроке, какую оценку следует поставить каждому ученику (или не поставить), и лидеры группы сдают листочки со своими оценками учителю.

Но, как известно, самый высокий уровень развития РМД – это креативный: создание *проектов, ролевых игр* и т.п. В последние годы появился новый элемент проектной деятельности – использование в ходе защиты проектов различных жанров (по выбору ребят).

**Ролевые игры:** Пример ролевой игры (по теме «Музыка») в старших классах, которая проводится на обобщающем уроке «Музыканты и продюсеры» (цель – контроль навыков монологической и диалогической речи по теме).

Предварительно, за несколько уроков до проведения данной ролевой игры, проходит урок «Музыка и живопись», цель которого – использование новых лексических единиц в нестандартной ситуации, развитие навыков спонтанной неподготовленной речи.

Непосредственная подготовка к ролевой игре: группа делится на продюсеров крупных музыкальных фирм и музыкантов-любителей, которые пытаются утвердить свой проект нового стиля в музыке. Каждый любитель должен обратиться хотя бы в три ведущие фирмы. Продюсеры заранее продумывают вопросы, которые можно задать музыкантам о проекте, созданном каждым из них (например, это могут быть вопросы о возрасте, о наличии специального музыкального образования, о сценическом опыте и т.п.). Остальные вопросы, конкретно связанные с данным музыкальным проектом, продюсеры придумывают сами по ходу его защиты.

А музыканты продумывают свой проект, учитель предлагает им примерный план высказывания:

а) может быть предложено нестандартное начало, например: Once it was a ... (прилагательное зависит от характера «услышанной» музыки) day; I was... (что делал)

Ving and suddenly I thought about... (о чём); and a melody was born in my heart (soul, head...); it was like a kind of (shock, surprise... и т.д. (зависит от характера выбранной музыки) for me;

б) название данного стиля и самого музыкального произведения;

в) на основе каких стилей музыки он создан;

с) какие музыкальные инструменты – ведущие в данном стиле музыке;

д) есть ли вокал;

е) что нового в этой музыке, чем она отличается от других, уже созданных ранее направлений и стилей, и т.д.

Музыкантам предлагается дома нарисовать картину, иллюстрирующую их музыку: за основу можно взять план сочинения, написанного на уроке «Музыка и живопись».

Продюсер после беседы с каждым музыкантом-любителем должен сразу дать рекомендацию данному человеку (беседы, конечно, идут параллельно). Затем эксперты собираются вместе и обсуждают услышанное, выбирая лучшие проекты. Музыканты, в свою очередь, выбирают лучшего эксперта, общение с которым и его рекомендация понравилась им больше всего.

Заданием, развивающим навыки диалогической речи, являются «*чаты*». Уроки в форме *чата* (урок-чат) проводятся в конце четверти и пользуются большой популярностью среди учащихся: предварительно оговаривается тема чата, каждый получает листочек, на котором пишет вопрос, согласно выбранной тематике, затем все меняются своими листочками и отвечают на вопрос, который был им предложен, после чего каждый дописывает ещё один новый вопрос, и схема повторяется.

В течение каждого учебного года проводится традиционный *риторический турнир* в обеих группах. Тематика турнира обговаривается заранее: желающим предлагается написать собственное произведение, выбрав наиболее приемлемый для него жанр. Турнир проводится в актовом зале, учащиеся выступают с микрофоном и



презентуют свои произведения (без опоры на текст). Вот темы выступлений, выбранных учащимися: 11 класс: «Жизнь: что это такое?»; «Медитация: плюсы и минусы»; «Суицид: причины и профилактика»; «Выбор платья для выпускного бала». 7, 8, 9 классы: «Наши домашние животные»; «Психология нашей одежды»; «Экология как часть нашего здоровья»; «Прогулки по...»; «Мои мечты»; «Слово о...»; «Мои друзья»; «Интервью с директором школы» и т.д.

Необходимо также отметить, что лучшие выступления на английском языке становились частью общешкольных риторических турниров, которые проводились на русском языке: «Школьник в современном мире»; дебаты «Школьная форма: «за» и «против».

*2. Рассмотрим использование отдельных приёмов риторизации и жанровых форм для развития навыков письменной речи учащихся.*

Общеизвестно, что письменная речь способствует развитию навыков устной речи и, естественно, РМД человека в целом. В качестве примера в данной работе приведены лишь несколько вариантов сочинений. В 9 классе на уроке «Музыка и живопись» учащиеся предлагают пейзажи великих художников (использованы картины из альбомов серии «Белый город») и даётся задание-просьба написать мини-сочинение по плану, предложенному учителем в помощь учащимся (фразы – как своеобразный алгоритм высказывания). На предыдущем занятии ребята вместе с учителем, используя тот же алгоритм, в качестве тренинга могут описать одну картину.

Примерный план:

- the name of the picture's melody (music) is...;

- the tune is ...; it's neither...nor...;

- it portrays ... (не картина, а музыка, т.е. какие чувства и эмоции);

- it appeals (or "inspire" or...далее используются новые глаголы, связанные с характером музыки – С. 40, у.3., учебник В.П. Кузовлева для 9-го класса);

- the picture makes us think of...;
- different colors like different sounds let us feel its character;
- ... (какие) musical instruments sound in picture's music; (f.ex. the guitar shows... (что); drums shout because of... и т.д.).
- my mood becomes better (worse), because of ... tones, ... semitones (or «it depends on...»...)

\*\*\*- далее учащиеся развивают свои мысли, описывая собственное впечатление от «музыки» данной картины, то есть они «проживают» картину внутри себя.

В старшем звене (10–11 кл.) учащимся предлагается написать сочинение «What kind of person am I?» Сочинение было задумано как *размышление* о себе (изначально предполагается, что учащимся следует увидеть свои позитивные и негативные черты характера, оценить себя с различных точек зрения); предлагалось «просмотреть» три линии общения: а) я и мои родители; б) я и мои друзья (одноклассники); в) я и мои учителя.

Кроме перечисленных вариантов работ, хочется сказать и ещё об одном задании, стимулирующем РМД учащихся и способствующем развитию навыков письменной речи: это создание «топиков» – специальных тетрадей, в которых учащиеся фиксируют материалы по той или иной теме, свои мысли и рассуждения по данной проблеме. Ранее мы уже упоминали о том, что иностранный язык порой становится процессом «зубрёжки», что касается и «топиков». При этом «зубрятся» (механически и зачастую полусознанно) готовые «топики», напечатанные в различных пособиях по иностранному языку. Однако мы не должны забывать о том, что одна из основных целей обучения иностранному языку – это развитие навыков неподготовленной речи на основе полученных ОУУНов по различным видам речевой деятельности. В связи с этим я считала целесообразным учить детей создавать авторские РТ – собственные «топики» по различным темам. Мы начинаем эту работу со второго полугодия 6-го класса (темы: «Здоровье» и «Лондон»). Алгоритм создания «топиков»: изучая ту или иную тему, мы

рассматриваем разные аспекты, задача учащихся в конце изучения данной темы обобщить пройденный материал и написать собственный «топик», согласно плану, предложенному учителем (в плане отражены все аспекты пройденной темы).

Например, тема «Школа» (7 класс):

- первый этап (один этап – это не обязательно один урок, возможно, 2–3 урока): на основе изученных лексических единиц и грамматических структур учащиеся составляют рассказ о своей школе (здание, любимые предметы, правила поведения и т.п.);

- второй этап: реферирование и перевод текста, содержащего НРК [3. С. 306];

- третий этап: собственный проект «Школа будущего».

Конечно, учитель контролирует деятельность обучаемого (созидание) в ходе выполнения каждого «шага», исправляет ошибки, а учащиеся дорабатывают тексты и выступают с устными высказываниями по каждому аспекту темы «Школа» (7 класс). Затем учитель просит ребят обобщить изученный материал и написать текст – «топик» по плану:

- школа И. Шимановского;
- наша гимназия;
- проект школы будущего.

Сказанное подтверждает, что развитие навыков письменной речи – это вид деятельности, позволяющий активно развивать творческую и РМД учащихся.

Итак, риторизация уроков английского языка позволяет шлифовать методы и приёмы, способствующие развитию устноречевых и письменноречевых умений и навыков, активно включая при этом элементы диалогизации, и таким образом работать над созданием и апробированием новых типологических разновидностей и форм уроков.

### **Библиографический список**

1. Душенко К.В. Большая книга афоризмов. М., 2002.

2. Культура общения и риторика в школе: проблемы и перспективы. Вып. 2. Салехард: ЯНОИПКРО, 2004.

3. Страницы истории северной школы // Северные родники / авт.-сост. Л.В. Фёдорова, Тюмень: Изд-во ИПОС СО РАН, 2001.

© Е.А. Буданова

### **Проблемы формирования лингвистической компетенции на занятиях по иностранному языку в языковом вузе**

По мнению многих исследователей, проблема формирования лингвистической компетенции является одной из важнейших проблем обучения иностранному языку студентов языковых вузов.

Термин «компетенция» (competence) был введен Н. Хомским применительно к лингвистике и обозначал знание системы языка в отличие от владения им в реальных ситуациях общения (performance) [8]. Позднее концепция языковой компетенции получила развитие в рамках лингводидактики и легла в основу создания коммуникативного метода обучения иностранному языку. В настоящее время предметом научного исследования в области теории и методики преподавания филологических дисциплин является коммуникативная компетенция, которая определяется как совокупность готовностей и способностей осуществлять вербальное общение в тех или иных экстралингвистических ситуациях [5]. По мнению ряда ученых, данное определение позволяет рассматривать коммуникативную компетенцию как иерархически организованную систему составляющих, в число которых входят

- лингвистическая компетенция (linguistic competence) – базовые знания и умения пользоваться словарными единицами и грамматическими правилами,

которые преобразуют лексические единицы в осмысленное высказывание;

- социолингвистическая компетенция (sociolinguistic competence) – способность выбирать и использовать адекватные языковые формы и средства в зависимости от цели и ситуации общения,

- дискурсивная компетенция (discourse competence) – способность понимать различные виды коммуникативных высказываний, а также строить целостные, связные и логичные высказывания разных функциональных стилей (статья, письмо, эссе и т. д.);

- стратегическая компетенция (strategic competence) – вербальные и невербальные средства (стратегии), к которым прибегает человек в случае, если коммуникация не состоялась;

- социокультурная компетенция (sociocultural competence) – знание культурных особенностей носителей языка, их привычек, традиций, норм поведения и этикета;

- социальная компетенция (social competence) – умение и желание взаимодействовать с другими участниками общения [5].

Как видно из приведенного списка, лингвистическая компетенция представляется своего рода доминантой иерархии, основой для формирования навыков и умений в рамках различных форм и сфер общения.

Применительно к рассмотрению процесса обучения иностранным языкам в языковом вузе лингвистическая компетенция мыслится как сложная многоуровневая структура, в которой можно выделить следующие составляющие.

1. «Знаковая» компетенция, формирующаяся на уровне семантической структуры каждого отдельно взятого слова в изолированной позиции, в отличие от слова, вычленяемого в потоке речи. В рамках указанного вида компетенции студенты учатся рассматривать структуру лексического значения как своего рода лексический фрейм – «комплекс знаний об обозначаемом, фиксируемый в

языковом коде» [1. С. 5]. При этом в лексическом фрейме выделяется когнитивная модель – глубинный «образ значения», предопределяющий все возможные варианты использования данного слова в тех или иных экстралингвистических ситуациях. Так, когнитивная модель слова «rich» может быть определена следующим образом: «producing or having a large supply of sth.». Данная идея последовательно воспроизводится во всех зафиксированных в словаре значениях данной лексической единицы: «жирный», «пряный», «мягкий», «низкий», «глубокий», «сочный», «яркий», «крутой, забавный, славный». В последнем случае когнитивная модель значения отражает количественные и качественные характеристики обозначаемого («вызывающий всплеск положительных эмоций»): «It's rich!» – «это круто!».

Необходимо отметить, что на данном уровне у учащихся формируется умение сопоставлять образы значения слов-эквивалентов родного и иностранного языка. В частности, когнитивные модели слов «juncture» и «обстоятельство» («стечение обстоятельств») основываются на различии в представлениях о процессе прохождения какого-либо этапа, фазы событий: «соединение» – «течение».

2. Уровень «знаковой» компетенции является основой для последующего развития «сценарной» компетенции. Термин «сценарий» был впервые использован М. Минским для описания обобщенного образа действий в отличие от статичных фотографий – фреймов [6]. Сценарная компетенция предполагает формирование у учащихся умения анализировать высказывание как систему лексических фреймов и существующих между ними синтаксических связей. В процессе анализа особенностей варьирования значения слов в потоке речи необходимо учитывать следующие основные положения. Когнитивная модель, лежащая в основе семантической структуры, концентрируется в фокусе фрейма – его этимологически первом, основном значении. В рамках высказывания лексические фреймы сочетающихся слов взаимодействуют,

причем их фокусы смещаются, а периферийные значения «удаляются» от когнитивной модели и ассимилируются, уподобляясь друг другу. В результате высказывание может носить ярко выраженную стилистическую окраску, отражающую особенности стиля его создателя. Так, в романе «Сестра Керри» Т. Драйзер описывает фабричных девушек, обращая внимание читателя на то, что их речь «изобиловала модными жаргонными словечками»: «There she sat listening to the chatter and comment about her. It was, for the most part, silly and graced by the current slang». В данном случае автор придаёт слову *graced* отрицательную коннотацию (*silly and graced*), используя иронию и тем самым показывая духовное неравенство между главной героиней и девушками с фабрики. В данном случае фокус фрейма-морфемы «grace» смещается от когнитивной модели «изящество, гармоничность, красота» в направлении «ухудшения» качества с использованием специальных средств, поскольку лексический фрейм «grace» пересекается с лексическими фреймами «silly», «slang», «current» [2. С. 45].

3. Наиболее высоким уровнем сформированности лингвистической компетенции представляется уровень ее «текстуальной» составляющей. Текстуальная компетенция предполагает формирование у учащихся умения анализировать картину мира автора и читателя произведения, переходя от семантики слова к семантике дискурса.

Применительно к разворачивающемуся в тексте художественному образу концептуальная и языковая картины мира выступают как уровни соответственно внутренней и внешней семантики, то есть как а) своего рода макрокогнитивная модель образа, отражающая авторскую концепцию текста, и б) как набор языковых составляющих построения образа – языковые средства для передачи замысла отправителя сообщения.

Как отмечают некоторые исследователи, структура языковой картины мира повторяет структуру лексического значения каждого составляющего ее слова и включает «ядро» и «периферию» смысла [4. С. 130–187]. В качестве ядра

выступает совокупность этимологических фокусов лексических фреймов с большой степенью концентрации когнитивных моделей. На периферии находятся контекстуальные значения, отражающие индивидуальные особенности стиля создателя текста.

Поскольку языковая картина мира служит источником инвентаря для создания художественного образа, можно предположить, что художественный образ также имеет фреймовую структуру – ядро и периферию. В случае рассмотрения «статичного» художественного образа, то есть образа–архетипа, взятого вне конкретного литературного произведения (например, «Дева» / «кора»), ядром будет служить совокупность основных, изначально присущих данному народу представлений об образе. В процессе отражения этих представлений в языке, на уровне «внешней семантики», для описания будут использоваться значения, составляющие фокусы лексических фреймов, с высокой степенью концентрации в них когнитивных моделей. На периферии статичного образа–архетипа находятся черты, которые придает ему каждый рассматривающий его носитель языка в соответствии с теми или иными особенностями его (носителя языка) индивидуального стиля. В таком случае для описания образа будут использоваться значения, относящиеся к периферии концептуальной и языковой картин мира, иными словами, значения, «удаленные» от фокуса фрейма, являющиеся метафоричными по отношению к денотату и передающие его индивидуальную, авторскую трактовку.

Поскольку, как отмечалось ранее, составляющими любого вербального описания являются элементы языковой картины мира, передающие общенациональные или индивидуальные представления о денотате (реальном или идеальном), а сами представления рассматриваются как элементы концептуальной картины мира, характеризуя психолингвистическую сущность последней, можно, очевидно, сделать следующие выводы.



Картина мира, описываемая любым языком, может быть как общенациональной, так и индивидуальной (авторской).

Любой отдельно взятый текст (в том числе художественный) представляет собой своего рода макрофрейм, содержащий ядро (фокус) и периферию.

Каждое слово данного языка представляет собой лексический фрейм, в фокусе которого находится элемент (набор элементов) общенациональной картины мира, в то время как на периферии располагаются элементы авторской картины мира, заложенные потенциально и проявляющиеся при попытке трактовки денотата тем или иным носителем языка.

В процессе создания текста (в том числе художественного) при помощи лексических фреймов их фокусы смещаются от когнитивной модели. Фокус текстового макрофрейма также смещается. «Ядром» текста становится индивидуальная картина мира его автора, в то время как на периферии находятся элементы общенациональной картины мира, отражающие общее в частном.

Совокупность лексических фреймов, используемых автором для описания того или иного художественного образа, представляет собой семантическое поле, повторяющее структуру как отдельного слова, так и художественного макрофрейма в целом. Результат исследования свидетельствует о том, что индивидуальная картина мира доминирует в каждом отдельном произведении. Индивидуальные черты образов преобладают и являются ключевыми для развития сюжета, обуславливают основные поступки героев. Черты всеобщей картины мира составляют «фон» образа, «подтекст» произведения и во многом обуславливают отношение читателей к героям романа [3. С. 7–8].

Подводя итоги описанию теоретических основ процесса формирования лингвистической компетенции, приведем примерные задания, направленные на формирование отдельных ее составляющих.

1. Дайте определение когнитивной модели лексического значения. Проанализировав данные в толковом словаре дефиниции, выделите когнитивные модели следующих слов: «to hang», «to jump», «to pay», «to pay».

2. Дайте определение фокуса и периферии лексического фрейма. Схематично изобразите и проанализируйте когнитивную структуру следующих словосочетаний:

- to handle a given voltage;
- favourable results;
- desired value;
- crucial areas;
- powerful system.

3. Дайте определение языковой картины мира. В чем отличие «общенациональной» картины мира от картины мира создателя художественного произведения?

4. Составьте схему анализа языковой картины мира художественного произведения на когнитивных основаниях. В предложенном фрагменте текста определите особенности языковой картины мира

а) автора,

б) народа-носителя данного языка:

«And suddenly the moon appeared, young and tender, floating up on her back from behind a tree; and as though she had breathed, the air was cooler, but down that cooler air came always the warm odour of the limes» (J. Galsworthy «The Man of Property»).

Необходимо отметить, что приведенные упражнения представляются эффективными для развития лингвистической компетенции в системе формирования коммуникативной компетенции как единой лингводидактической системы.

### **Библиографический список**

1. Беляевская Е.Г. Семантическая структура слова в номинативном и коммуникативном аспектах (когнитивные

основания семантической структуры слова): Дис. ...д-ра филол. наук. М.: МГЛУ, 1991.

2. Буданова Е.А. Метод анализа языковой картины мира на когнитивных основаниях. Ч. 1. Ярославль: Изд-во ЯГПУ, 2006.

3. Буданова Е.А. Метод анализа языковой картины мира на когнитивных основаниях. Ч. 2. Ярославль: Изд-во ЯГПУ, 2006.

4. Буданова Е.А. Методика обучения переводу на основе лингво-когнитивных моделей (начальный этап, языковой вуз): Дис. ... канд. пед. наук. М., 2001.

5. Колесникова И.Л., Долгина О.А. Англо-русский терминологический справочник по методике преподавания иностранных языков – A handbook of English-Russian terminology for language teaching. СПб.: Рус.-Балт. информ. центр БЛИЦ; [Cambridge]: Cambridge univ. press, 2001.

6. Минский М. Фреймы для представления знаний. М.: Энергия, 1979.

7. Chomsky N. Aspects of the theory of syntax. Cambridge (Mass.), 1965.

8. Chomsky N. Rules and representations. N.Y., 1980.

© Е.Е. Дедкина

### **Использование видеоматериалов в процессе преподавания иностранного языка**

Использование видеofilьмов на уроке иностранного языка вносит разнообразие в учебный процесс, способствует активизации учащихся, повышает интерес к предмету. Видеofilьм является эффективным средством развития навыков устной речи и способствует закреплению пройденного лексического, грамматического и фонетического материала, расширению лексического запаса, содействует подготовке учащихся к пониманию речи разных людей, созданию естественной языковой среды на уроке. В

структуре учебного процесса с использованием видеofilьмов выделяются четыре этапа:

- подготовительный (или преддемонстрационный этап) – предварительное снятие языковых и лингвострановедческих трудностей;
- восприятие, или этап просмотра видео (демонстрационный этап) – развитие умений и навыков восприятия информации;
- контроль понимания основного содержания, или последедемонстрационный этап;
- развитие языковых навыков и умений устной речи (четвертому этапу может предшествовать повторный просмотр видеоматериалов).

Остановимся подробнее на практическом этапе работы с видеofilьмами и приведем в качестве примера несколько типов заданий, которые можно выполнять на различных этапах.

### **Преддемонстрационный этап**

На этом этапе снимаются языковые трудности восприятия текста и трудности понимания содержания, вводятся и закрепляются новые слова, осуществляется проверка понимания ранее изученного лексического и грамматического материала, анализируются непривычные для обучаемых аутентичные разговорные формулы, лингвострановедческие реалии.

#### *Brainstorming*

Brainstorming помогает стимулированию интереса учащихся и поддержанию в них интереса к тому, что они увидят в фильме. Для того, чтобы организовать процесс мышления у учащихся, достаточно написать тему фильма на доске и задать два вопроса «Что мы знаем?» и «Что мы бы хотели узнать?» А затем кратко записать идеи учащихся. После просмотра видео у учащихся будет шанс проанализировать, насколько правильными были их ответы.

#### *Outlining* (Составление плана фрагмента)

Иногда перед просмотром видео следует дать учащимся краткое содержание отрывка или выделить несколько

пунктов плана для фрагмента. Такой прием поможет учащимся легче следить за развитием событий фильма и поможет понять некоторые незнакомые языковые клише, что улучшит качество восприятия и понимания языкового материала.

#### *Исследования учащихся*

За несколько дней до начала работы над видеоматериалом можно сообщить учащимся тему, по которой будет фильм. Можно дать им задание найти материал по этой теме (в книгах, расспросить других учителей, своих родителей, друзей и т.п.). До того, как начать сам просмотр, – провести опрос о том, кто что нашел. Ключевые слова по данной теме, которые могут встретиться в фильме, записать на доске.

#### **Этап просмотра видео (демонстрационный этап)**

Демонстрация самого фильма должна сопровождаться активной учебной деятельностью зрителей – обучаемых. Им можно предложить программу управления восприятием фильма в форме аннотации, схемы сценария, тезисов, плана, опорных слов и фраз. Учащиеся могут также делать записи, пометки к тексту фильма.

#### *Культурное сравнение*

Можно обратить внимание учащихся на культурные различия, которые показываются в видеокурсе. Например, попросить детей найти 5–6 отличий между тем, что показано, и тем, как это есть в вашей стране. Чтобы сконцентрировать их внимание, можно дать несколько заголовков.

#### *Половинка экрана*

Одну часть экрана закрыть листом картона или бумаги и задать вопросы учащимся о том, что, по их мнению, происходит в другой половинке.

#### *Поиск новой лексики*

Для наиболее эффективного просмотра и запоминания нового лексического материала учитель может написать на доске ключевые фразы фильма на русском языке. Учащимся будет необходимо в процессе просмотра фильма найти эквиваленты на английском языке. Или учитель может

написать начало или конец фразы, а учащимся будет необходимо дописать фразу.

#### *Цепь событий/Наблюдения учащихся*

После просмотра видео учитель просит детей восстановить цепь событий, кто что делал, говорил, куда ходил и т.п. Также можно дать задание написать краткое содержание фильма дома.

А также учитель может попросить учащихся ответить на вопросы, касающиеся конкретных деталей видеопизода.

#### *Отсутствие картинки/звука*

Перед просмотром видео учитель может прокрутить только звук или, наоборот, только видео (без звука). При воспроизведении без картинки можно задать учащимся вопросы, что, по их мнению, сейчас происходит, где находятся люди, сколько людей говорит, сколько, по их мнению, им лет и т.п. При просмотре без звука можно задать вопросы о том, кто и что говорил. Ответы можно записать на доске и после повторного просмотра сравнить действительные фразы с предположениями учеников.

#### *Паузы*

Если проигрывается небольшой фрагмент видео, учитель может остановить просмотр и задать вопросы учащимся о том, что произойдет дальше, по их мнению, или что только что произошло.

#### *Поиск информации/Вопросы студентов*

Некоторые видеоматериалы включают в себя богатый документальный материал о жизни дикой природы, людей разных национальностей, работы различных организаций и т.п. Они являются отличными источниками информации для учащихся. После просмотра видео учитель может попросить студентов составить 2–3 вопроса к фильму, а затем обменяться вопросами друг с другом.

#### *Задания учащихся*

После того, как учащиеся проработали видеоматериал, выполнили различные задания по нему, учитель может предложить им самим составить упражнения к курсу. Для этого он еще раз проигрывает 10-минутный отрезок фильма,

учащиеся делятся на группы, и каждая группа обсуждает, какие задания они хотели бы сделать для своих товарищей. Отрезок можно проиграть еще раз и раздать транскрипты.

#### *Беглый просмотр*

Беглый просмотр видео используется, когда учитель хочет, чтобы студенты поняли, о чем пойдет речь в данном отрезке. Потом он может обсудить с ними, какие события, по их мнению, происходят.

Данный прием может выполняться двумя способами:

1. Учитель просто проигрывает отрезок нажатием кнопки fast forward. Это позволит просмотреть эпизод на скорости, приблизительно в два раза быстрее нормальной.

2. Эпизод проигрывается на быстрой скорости и затем на несколько секунд проигрывается на нормальной скорости, потом учитель снова проигрывает отрезок быстро.

#### *Просмотр видео*

Наверное, самый естественный способ просмотра видео – это просто смотреть его! На начальной стадии хорошей идеей будет просто дать учащимся посмотреть видео, а затем спросить у них, что они думают о теме, о которой шла речь, понравился ли им отрывок, в чем была сложность и т.п.

#### **Задания после просмотра**

На данном этапе проверяется эффективность использования в процессе просмотра фильма предложенных на преддемонстрационном этапе ориентиров восприятия фильма обучаемыми, осуществляется контроль понимания содержания и использованных в фильме языковых и речевых средств.

#### *Ролевая игра*

Видео может быть хорошим стимулом для ролевых игр. Здесь есть ряд возможностей:

1. Сыграть сценку еще раз, можно изменить фразы, использовать собственную лексику.

2. Подготовить и разыграть подобную сценку.

3. Подготовить и разыграть сценку, подобную той, что была на видео, но изменив финал.

#### *Создание собственного видео*

Если школа обладает возможностями для создания собственного видео, то, возможно, учащимся понравится идея снять видео самим, например, о своей школе. Это вовлечет учащихся в различные виды речевой деятельности: написание сценария, выбор местности, отбор материала и др.

### *Проекты*

Видео может стать первым шагом к дальнейшей проектной работе. После просмотра видео учитель может обсудить с учащимися, что еще они могли бы сделать для более детального изучения темы.

© И.В. Ершова

## **Языковая личность и формирование лингвосоциокультурной компетенции**

В настоящее время цель обучения иностранным языкам следует понимать как формирование личности, «способной и желающей участвовать в общении (опосредованном и непосредственном) на межкультурном уровне» [5. С. 117].

Первое обращение к языковой личности связано с именем немецкого учёного И. Вейсгербера. В русской лингвистике первые шаги в этой области сделал В.В. Виноградов. Ввел это понятие в широкий научный обиход Ю.Н. Караулов, который считает, что языковая личность – это человек, обладающий способностью создавать и воспринимать тексты, различающиеся: а) степенью структурно-языковой сложности; б) глубиной и точностью отражения действительности; в) определённой целевой направленностью».

Ю.Н. Караулов разработал уровневую модель языковой личности с опорой на художественный текст. Языковая личность, по его мнению, имеет три структурных уровня:

- вербально-семантический, или лексикон личности; лексикон, понимаемый в широком смысле, включает и фонд грамматических знаний личности;



- лингво-когнитивный, представленный тезаурусом личности, в котором запечатлен «образ мира», или система знаний о мире;

- мотивационный, или уровень деятельностно-коммуникативных потребностей, отражающих прагматикон личности, то есть систему её целей, мотивов, установок и интенциональностей [4. С. 239].

Языковая личность существует в пространстве культуры, отражённой в языке, в формах общественного сознания на разных уровнях (научном, бытовом и др.), в поведенческих стереотипах и нормах, в предметах материальной культуры. Определяющая роль в культуре принадлежит ценностям нации, которые являются концептами смыслов.

Вторичная языковая личность – это личность, которая формирует в себя языковое сознание, у неё выстраивается соответствие между иностранным и родным языками.

Стратегической целью обучения иностранным языкам является формирование у студентов основных черт вторичной языковой личности, делающих их способными к адекватному социальному взаимодействию в ситуациях межкультурного общения.

Взаимосвязанное коммуникативное, социокультурное и когнитивное развитие учащихся, являясь средством и результатом формирования вторичной языковой личности, призвано помочь им:

1) понять и усвоить чужой образ жизни/поведения с целью разрушения укоренившихся в их сознании стереотипов (процессы познания);

2) употреблять язык во всех его проявлениях в аутентичных ситуациях межкультурного общения (процессы формирования навыков и умений);

3) расширить индивидуальную картину мира за счёт приобщения к «языковой картине мира» носителей изучаемого языка (процессы развития) [2. С. 66].

Межкультурная компетенция понимается как часть коммуникативной компетенции языковой личности, её

сформированность при развитии прочих компонентов коммуникативной компетенции обеспечивает продуктивность взаимодействия коммуникантов на межкультурном уровне, их взаимопонимание в аспекте учёта взаимодействия их родных культур [1. С. 26] при использовании одним или обоими участниками межкультурного общения английского языка как средства общения.

Формирование лингвосоциокультурной компетенции осуществляется в том числе и на занятиях по лингвострановедению. Обучение иностранному языку через специальный курс «Лингвострановедение» в Угличском педагогическом колледже преследует следующие цели и задачи:

- развитие способностей использовать английский язык как инструмент общения в диалоге российской и англоязычной культур;
- формирование умений пользоваться английским языком как средством индивидуально-личностного проникновения в культуру народов англоязычных стран;
- формирование представлений о диалоге культур как реальности, способствующей развитию готовности к межличностному и межнациональному общению.

Эти и ряд других задач отражены программой по лингвострановедению УглПК.

Формированию лингвосоциокультурной компетенции способствуют упражнения проблемно-поискового, сравнительно-сопоставительного, творческого и игрового характера.

Овладению новыми знаниями и способами их добывания способствуют проблемные задачи, связанные с преодолением определённых трудностей, мобилизацией познавательной активности и психических процессов, включением элементов творческой мыслительно-речевой деятельности. Это могут быть задачи, предусматривающие усвоение и переработку различного предметного содержания текстов на иностранном языке. Их можно представить в следующем виде:

1. Предтекстовые задания, нацеленные на стимулирование познавательной активности, которая селективно направлена на получение определённой информации.

2. Проблемный характер имеют задания на осмысление на иностранном языке различных планов, схем, когда познавательная активность направлена на решение различных вопросов.

3. Проблемный характер содержат все задания на стимулирование высказываний в определённой ситуации общения.

Немаловажным является использование упражнений, ориентированных на сравнение выражений родного и иностранного языков с целью их более полного понимания. Это в значительной степени отражает менталитет носителей данного языка, его образность и специфику, что обеспечивает усвоение лингвострановедческих знаний, формирование навыков и умений адекватно употреблять соответствующий языковой материал:

Задания с поговорками

- из правой части подбери правильный эквивалент из русского языка:

As the people, so the proverb.	Не всё коту масленица.
Time passes away, but sayings remain.	Без угла дом не построишь.
Christmas comes but ones a year.	Без поговорки речь не молвится.

### **Библиографический список**

1. Верещагин Е.М., Костомаров В.Г. Язык и культура. Лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного. 4-е изд. М.: Русский язык, 1990.

2. Гальскова Н.Д., Гез Н.И. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика. 3-е изд. М.: Издательский центр «Академия», 2006.

3. Елизарова Г.В. Культура и обучение иностранным языкам. СПб.: КАРО, 2005.

4. Караулов Ю.Н. Русский язык и языковая личность. Изд. 5-е. М.: КомКнига, 2006.

5. Маслова В.А. Лингвокультурология: Учеб. пособие для студентов высш. учебн. заведений. М.: Издательский центр «Академия», 2001.

© Е.А. Крипак

### **Характеристика профессионально направленных упражнений для формирования лингвокультуроведческой компетенции учителя иностранного языка**

В последнее время в дидактике высшего профессионального образования разрабатываются идеи рассмотрения результатов образовательной деятельности через компетенции (ключевые, базовые, специальные). Сегодня совершенно очевидно, что знания не передаются, а получаются в процессе личностно-значимой деятельности. Сами знания, без определенных навыков и умений их использования, не могут решить проблему образования и подготовки студента к его будущей профессиональной деятельности.

Согласно концепции модернизации российского образования на период до 2010 года, основной целью профессионального образования в высшей школе является подготовка квалифицированного специалиста соответствующего уровня и профиля, компетентного, способного к эффективной работе на уровне мировых стандартов, готового к постоянному профессиональному росту, социальной и профессиональной мобильности. Следовательно, профессионально направленное формирование лингвокультуроведческой компетенции студентов педагогического вуза предполагает не только формирование в ходе языкового учебного процесса

специфических лингво-культуроведческих знаний, навыков и умений, обеспечивающих коммуникативную компетенцию не аутентичной культурно-языковой личности в ситуациях межкультурного общения, а также формирование профессионально-педагогических лингво-культуроведческих умений. Средством формирования таких умений должен стать комплекс профессионально ориентированных упражнений, основная цель которого состоит в том, чтобы научить будущих учителей обучать иностранному языку как средству межкультурного общения. Профессионально-педагогические лингвокультуроведческие умения, которыми должны овладеть будущие учителя, включают в себя:

1. Умения отбирать, анализировать и применять аутентичные материалы для решения различных учебных задач по иностранному языку.

2. Умения предъявлять и семантизировать лексические единицы с национально-культурным компонентом значения.

3. Умения средствами иностранного языка воспитывать учащихся как субъектов диалога культур.

Следует отметить, что формирование профессионально-педагогических умений осуществляется параллельно с другими умениями лингвокультуроведческой компетенции учителя в ходе выполнения специального комплекса упражнений и не выделяется в отдельный этап. На основе приведенных выше трех групп умений предлагается разделить профессионально ориентированные упражнения на три группы, а именно:

1. Упражнения, направленные на формирование умений применять аутентичные материалы в процессе обучения иностранному языку.

2. Упражнения, направленные на формирование умений работать с лексическими единицами с национально-культурным компонентом значения.

3. Упражнения, направленные на формирование умений воспитывать учащихся как субъектов диалога культур.

Все профессионально ориентированные упражнения должны быть построены на аутентичном материале, что, на наш взгляд, способствует не только развитию профессионально-педагогических умений, но и совершенствованию лингвокультуроведческой компетенции студентов в целом.

К первой группе можно отнести следующие упражнения: «проанализируйте данные аутентичные материалы (стихотворение, песня, объявление, реклама, открытка и т.д.) с точки зрения представленности в них особенностей страны изучаемого языка и возможности их использования в учебном процессе», «адаптируйте следующий аутентичный текст к языковому уровню учащихся старших классов, сохранив при этом его социокультурное содержание», «подберите аутентичные материалы, которые бы наглядно демонстрировали национально-культурные особенности страны изучаемого языка; продумайте способы предъявления подобных материалов».

Во второй группе большая часть упражнений должна быть направлена на поиск эффективных путей презентации и семантизации лексических единиц с национально-культурным компонентом значения. В методике преподавания иностранных языков семантизацией лексических единиц называют сведения и приемы их презентации, благодаря которым учащийся может воспринять и усвоить значение языковой единицы или единиц текста, если они по каким-либо причинам затруднены для понимания [1]. К подобным упражнениям мы относим следующие: «проанализируйте данный текст и выпишите новую для учащихся безэквивалентную и фоновую лексику, продумайте способы ее семантизации (дефиниция, наглядность, паспортизация, лингвокультуроведческий комментарий, компарация и т.д.)», «используя словари и справочники, составьте лингвокультуроведческий комментарий к данным реалиям так, чтобы он был понятен учащимся с невысокой языковой подготовкой».

К третьей группе можно отнести следующие упражнения: «объясните учащимся особенности речевого поведения и этикета в различных ситуациях межкультурного общения», «разработайте упражнения по данному тексту, статье, фотографии, письму и т.д., которые помогут учащимся осознать различия/сходства в культурах родной и страны изучаемого языка».

В заключение необходимо отметить, что разработанный комплекс профессионально ориентированных упражнений лишь условно выделяется нами в отдельную группу. Данные упражнения должны использоваться в комплексе с другими приемами, направленными на развитие лингвокультуроведческой компетенции студентов.

### **Библиографический список**

1. Азимов Э.Г., Шукин А.Н. Словарь методических терминов. СПб.: Златоуст, 1999.
2. Гальскова Н.Д. Межкультурное обучение: проблема целей и содержания обучения иностранным языкам // ИЯШ. 2004. № 1. С. 3–7.
3. Ощепкова В.В. Язык и культура Великобритании, США, Канады, Австралии, Новой Зеландии. М./СПб.: ГЛОССА/КАРО, 2004.
4. Языковое образование в вузе: Методическое пособие для преподавателей, студентов и аспирантов. СПб.: КАРО, 2005.

**© М.Г. Кучеряну**

### **Отражение индивидуализации процесса обучения в «Статусе квалифицированного учителя» в Великобритании**

Основные требования к учителю в Великобритании с недавнего времени зафиксированы в документе «Статус квалифицированного учителя», который можно получить:

- в Министерстве образования Великобритании
- в Агентстве подготовки учителей
- В Уэльской Национальной Ассамблее.

Новые стандарты и требования для присуждения статуса квалифицированного учителя (QTS) в Англии изложены в документе-руководстве «Право преподавать» (DfES и TTA, 2002), который вступил в силу в октябре 2002 года. Это руководство сменило собой циркуляр DfEE 4/98 [4].

Документ «Право преподавать» содержит:

- стандарты, которым должны соответствовать проходящие подготовку учителя до момента присвоения статуса квалифицированного учителя;
- требования к поставщикам услуг по подготовке и тем, кто дает рекомендации в отношении присуждения кому-либо статуса квалифицированного учителя.

Подготовка учителей всецело находится в ведении Государственного департамента образования, а именно специального подразделения – Управления подготовки учителей (Teacher Training Agency). Проверку и оценку качества подготовки учителей проводит Управление по стандартам в сфере образования (Office for Standards in Education), которое возникло в результате преобразования Королевского Инспектората по проверке учебных заведений в 1992 году и сохранило все его функции.

После того, как учитель проходит специальный курс педагогической подготовки, он получает право преподавания в школе и статус квалифицированного учителя (Qualified Teacher Status). Данный курс может быть и составной частью курса на получение первой университетской степени бакалавра, но только тогда, когда это - степень бакалавра образования, во всех остальных случаях педагогическая подготовка происходит после получения степени бакалавра в какой-либо области знания и считается следующей ступенью относительно высшего образования. При успешном завершении такого курса выпускники получают специальный сертификат по педагогике (Post Graduate Certificate in Education) [1. С. 50].



Документ «Статус квалифицированного учителя» состоит из нескольких блоков, каждый из которых, в свою очередь, представлен определенным набором знаний и умений и соответствующих им навыков практической деятельности. Взаимосвязь наблюдается как между блоками, так и между наполняющими их компонентами.

Прежде всего следует отметить, что центральным пунктом, повторяющимся в каждом блоке и в каждом разделе, является требование обеспечивать равенство возможностей учеников, усиливая стереотипы, одновременно максимально учитывая индивидуальные потребности учащихся.

Первый блок включает аспекты, связанные с основным предметом преподавания. Среди них следует отметить:

- знание предмета на уровне первой университетской степени (бакалавра);
- детальное знание национального учебного плана по специальности для выбранной ступени обучения;
- знание того, что мотивирует учебную деятельность учащихся и какие результаты ожидает каждый ученик от своей учебы;
- знания экзаменационных требований к учащимся для перехода на следующую ступень обучения;
- умение отвечать на вопросы учащихся из смежных областей знаний;
- умение анализировать собственный опыт преподавания и достижения учащихся и использовать результаты данного анализа в собственной работе;
- знание основных трудностей, с которыми сталкиваются учащиеся при изучении данного предмета;
- понимание специфики предмета в отношении физического, интеллектуального, эмоционального и социального развития ребенка;
- умение сотрудничать с коллегами или другими специалистами для развития опыта каждого ученика с позиции потребностей последнего;

- умение пользоваться компьютером на более высоком уровне, чем уровень учащихся средней школы;
- знание техники безопасности при преподавании [4. С. 8].

Одним из ключевых аспектов первого блока является умение реально ставить планку перед каждым учащимся. При этом планка должна ставить ученику вызов сообразно его возможностям (возможности определяются учителем в ходе их диагностики). Следует также отметить признание учителем индивидуального опыта учащихся и уважительное поведение по отношению к каждому ученику. Это проверяемые вещи, их можно наблюдать. Работа с учащимися строится с учетом их индивидуальных потребностей.

Все английские программы построены как уровневые. Уровень осваивается на определенном возрастном этапе процесса обучения. Но это не значит, что учащийся, успешно справляющийся с программой своего уровня, не может перейти на более высокую ступень, не своей возрастной группы. Это вполне реально, если знания и умения ученика отвечают новому уровню. Поэтому от учителя требуется хорошо знать, что следует ждать от каждой ступени, уметь диагностировать, на какой ступени находится учащийся. Успешность учителя напрямую зависит от того, насколько продвинулся каждый ученик. Если у ученика есть специальные потребности, то учитель должен уметь вовремя обращаться к специалистам за помощью. Это, кстати, касается и обычных учащихся [3. С. 5].

Второй блок представлен следующими требованиями:

- глубокое понимание личностных различий между учащимися и умение реализовать индивидуальный подход к учащимся в процессе обучения;
- умение осуществлять поурочное планирование, составлять план своей работы;
- умение составлять план индивидуальных занятий с учащимися в зависимости от их личных особенностей и успеваемости;

- умение договариваться в результате обсуждения о реалистичных и значимых индивидуальных целях учащихся;
- умение применять гибкие стратегии в ходе планирования и реализации планов;
- умение работать с полным классом, в малой группе и с отдельными учащимися;
- умение организовать работу учащихся с учебниками и учебными пособиями;
- умение использовать элементы самообразования учащихся для повышения эффективности обучения [4. С. 11].

Задачи, которые учитель ставит перед каждым учеником, должны быть для него значимы, а это возможно только в случае совместного обсуждения задач. При этом учитель обязан так планировать цепочку уроков, чтобы ученику было понятно, как в результате его будут оценивать, а для этого каждый учащийся должен быть ознакомлен с данным планом.

Третий раздел содержит следующие требования:

- знание способов разработки и отбора оценочного инструментария, отвечающего индивидуальным потребностям учащихся;
- умение оценить степень достижения целей и задач каждым учеником;
- право каждого учащегося на участие в процессе оценивания;
- знание принципов планирования и разработки оценки в соответствии со сферой применения и уровнем, на котором находится каждый учащийся;
- знание специфики оценки классных и домашних устных и письменных работ;
- умение вести систематический учет успеваемости учащихся, анализировать их достижения и недостатки, корректировать план своей деятельности;
- знание установленных процедур отчетности перед администрацией школы, формальных процедур взаимодействия с родителями;

- знание специфики оценивания учебной деятельности на всех ступенях обучения;

- умение использовать в планировании учебной деятельности установленную систему оценки деятельности учащихся [4. С. 14].

Умение постоянно оценивать результаты продвижения каждого учащегося, анализируя обратную связь и организуя рефлексию, советуясь со специалистами, крайне важно для выработки траектории для оценки. Считается, что учитель, придя в совершенно незнакомый для него класс, в состоянии составить диагностику каждого учащегося, где он находится по данному предмету и на каком уровне, в течение всего двух недель. Учитель должен уметь квалифицированно и корректно описать достижения каждого ученика его родителям, другим учителям, профессионалам, учащимся, и способы такого описания должны быть различными. От каждого ученика ждут максимально высоких результатов, сообразно его нуждам и потребностям, и мотивируются учащиеся четко сформулированными задачами. Учитель должен уметь создавать такой климат в классе, при котором не нарушается самостоятельность и независимость каждого ученика.

Предполагается, что в результате индивидуализированного подхода в обучении учащиеся приобретут навыки осознания и идентификации своих потребностей, умение выработать цели учения совместно с преподавателем, умение планировать свою работу в группе и самостоятельно, умение организовывать самооценку. Но самое главное заключается в том, и это постоянно отмечается в стандартах Статуса квалифицированного учителя, что у учащихся должны происходить положительные трансформации в жизни, тогда они приобретут умения и навыки позитивного воздействия на сообщество, в котором находятся, наряду с приобретением теоретических и практических знаний по предмету.

### **Библиографический список**

1. Зискин К.Е. Современное состояние подготовки учителей в Великобритании // Преподаватель. 1999. №5. С. 50–54.
2. Ленская Е. Компетентностный подход в подготовке и переподготовке педагогов < [http://ippd.univers.krasu.ru/bibl/pedagog\\_razvitiie...](http://ippd.univers.krasu.ru/bibl/pedagog_razvitiie...)>
3. Qualified Teacher Status// URL: [www.dfes.gov.uk](http://www.dfes.gov.uk)
4. DfEE (4/98) Teaching: high status, high standards. London: DfEE

**© Л.Н. Лабазина**

### **Когнитивные стили и стратегии познания**

Успешность языкового обучения зависит, прежде всего, от языковых способностей, которые обуславливают индивидуальный когнитивный стиль, а те, в свою очередь, – использование тех или иных учебных стратегий.

Языковые способности – это готовность к оперированию знаковыми системами, отличающимися от системы родного языка. Они зависят от многих факторов. Самыми важными из них являются аудитивная способность, память, лингвистическая способность, под которой понимается умение сопоставлять, анализировать, комбинировать, и рефлексия – осмысление своих действий. Эти способности определяют индивидуальный когнитивный стиль, являющийся индивидуальной характеристикой учащегося.

Основное различие заключается в том, что все люди делятся на «холистиков» и «аналитиков». «Холистики» (от английского слова whole – целый) рассматривают проблему целиком, зависят от мнения других, предпочитают пример, а не абстрактное изложение. «Аналитики» хорошо манипулируют учебным материалом, умеют отделять главное от второстепенного, обобщать, прибегают к абстракциям.

Согласно Д. Кольба, существует четыре типа индивидуальных когнитивных стилей, которые зависят от предрасположенности обучаемого к определенному этапу цикла познания: любители заучивать, наблюдатели, мыслители, экспериментаторы. В процессе познания он выделяет четыре ступени: этап конкретного опыта, этап рефлексии, включающий наблюдение, этап концептуализации результатов наблюдения и проверка экспериментальным путем результатов познавательного процесса. Учение является бесконечным процессом, потому что когда заканчивается один цикл, начинается новый с более сложными познавательными целями [2].

В зависимости от используемых когнитивных и метакогнитивных стратегий все учащиеся могут быть разделены на четыре типа: конформисты, конвергенты, коммуникативные обучаемые, конкретные обучаемые.

Конформисты, также как и конвергенты, склоны к анализу, систематизации языкового материала, мыслят образно, стремятся изучать язык, но не его применение. Они зависят от мнения авторитетных лиц, предпочитают следовать инструкциям, любят структурные упражнения, организацию учебного процесса возлагают на других, не вовлечены в учебный процесс.

Конвергенты не любят работать в группе, умеют работать самостоятельно, они не зависимы в своих суждениях, мыслят вербально, выглядят эмоционально отстраненными, холодными и прагматичными, но ценят эффективность в организации занятий [1].

Коммуникативные обучаемые по типу мышления – холистики. Они ориентированы на коммуникативное обучение. Главное для них содержание, а не форма, проявляют самостоятельность в решении коммуникативных задач.

Конкретные обучаемые ориентированы на взаимодействие, предпочитают игровую деятельность и групповую работу.

Нельзя сказать, какой из когнитивных стилей лучше. Это зависит от вида учебной деятельности. Важно научить учащихся применять стратегии, адекватные поставленным целям.

Учебные стратегии – это действия, предпринимаемые учеником для того, чтобы сделать свое обучение легче, быстрее, эффективнее с учетом своих целей [1]. Стратегия состоит из промежуточных целей, направленных на достижение конечной цели. Стратегии бывают сознательными и неосознанными. Число и частота их использования индивидуальна у каждого обучаемого.

Применяя ту или иную стратегию, учащийся совершает ряд ментальных и физических действий. Относительно обучения иностранному языку стратегии подразделяются на собственно когнитивные, метакогнитивные, аффективные и социальные. Когнитивные стратегии – это манера отбирать, усваивать и интегрировать новые знания. Метакогнитивные стратегии связаны с планированием и контролем. Аффективные затрагивают эмоциональную реакцию на изучаемый материал. Социальные касаются взаимоотношений изучающим иностранный язык и теми, кто изучает его вместе с ним. Когнитивные стратегии способствуют развитию коммуникативной компетенции учащихся. К учебным стратегиям относятся также и компенсаторные стратегии, которые позволяют восполнить нехватку языковых средств и речевых умений.

У учащихся должно быть выработано умение выбрать адекватную стратегию обучения. Метакогнитивные стратегии состоят в том, чтобы учащиеся понимали, что они делают, когда изучают язык, что они хотят получить в результате обучения. Ученики лучше учатся, если им понятны пути достижения цели, повышается мотивация, они могут сконцентрировать свое внимание, спланировать время и применение познавательных стратегий, верят, что смогут решить поставленную задачу. У них развивается самоуправление. Они учатся проверять себя в ходе выполнения задания и оценивать себя по достигнутым

результатам. При развитии мнемических когнитивных стратегий, которые действуют на этапе запоминания, учащиеся должны широко использовать стратегию повторения и имитации. У них должны быть сформированы умения ассоциативного запоминания, классификации, систематизации изучаемого материала, умение конспектировать. К концептуальным когнитивным стратегиям относятся такие умения, как выделять определённый признак, логически мыслить, обобщать, интерпретировать, критически оценивать, устанавливать связь между изучаемым и известным материалом, использовать догадку и перевод. Социально-аффективные предусматривают формирование таких умений, как сотрудничество, контроль эмоций, доброжелательное отношение к партнёру. Компенсаторные стратегии направлены на преодоление недостатка знаний и речевых умений, что выражается в умении подобрать синонимичное выражение, упростить, сократить, использовать паралингвистические средства, перифраз.

Выбор стратегий зависит от применяемых учителем приемов, и, следовательно, эффективным стратегиям можно обучать. Установлено, что опытные учащиеся для решения учебной задачи используют большее число адекватных стратегий, чем новички. Существует связь между успешным обучением иностранному языку и использованием когнитивных и метакогнитивных стратегий. На эффективность применения стратегий влияет прежде всего личный учебный опыт ученика: чем он опытнее, тем чаще прибегает к метакогнитивным стратегиям. Метакогнитивные стратегии определяют порядок появления когнитивных стратегий в учебном процессе. Успешность обучения во многом зависит от степени развития метакогнитивных стратегий, то есть способности к самостоятельной организации своей учебной деятельности.

### **Библиографический список**

1. Щепилова А.В. Коммуникативно-когнитивный подход к обучению французскому языку как второму



иностранному. М.: Центр «Школьная книга», 2003. С. 105–146.

2. Щукин А.Н. Обучение иностранному языку. Теория и практика. М.: Филоматис, 2004.

© Л.Е. Ляпина

## **Особенности организации работы по обучению основам преподавания русского языка как иностранного в рамках спецпрактикума**

В рамках спецпрактикума представляется возможным остановиться лишь на наиболее актуальных вопросах методики преподавания русского языка как иностранного. Важнейшим разделом в обучении русскому языку иностранцев является изучение практической грамматики. Специально организованное изучение грамматики при овладении иностранным языком делает процесс обучения более рациональным.

Так как начинающему изучать русский язык в качестве иностранного грамматика должна помочь практически овладеть языком, дать такие сведения, на основании которых он сможет правильно оформить средствами русского языка то или иное содержание, то в наибольшей степени данной цели отвечает активная грамматика, в которой описание языкового материала проводится в направлении от смысла, содержания к средствам его выражения. Способ введения грамматического материала может быть индуктивным или дедуктивным. Участники спецпрактикума должны уметь взглянуть на многие стороны родного им языка как на проблемы языка иностранного. Активная грамматика описывает функционирование языковых средств в речи, где эти языковые средства сгруппированы в универсальные содержательные категории.

В работе над грамматическим аспектом языка особое место занимают упражнения с грамматической

направленностью. Необходимо соблюдать основные требования, предъявляемые современной методикой к упражнениям для работы над грамматическим аспектом языка. Анализ современных учебников русского языка для иностранных учащихся на занятиях спецпрактикума позволяет выделить типы и виды коммуникативных упражнений для формирования грамматических навыков («подготовительные упражнения» и «речевые упражнения»), а также самостоятельно составлять упражнения для конкретной аудитории иностранцев по образцам и моделям.

Анализ программ для начального этапа обучения русскому языку как иностранному показывает, что программный материал охватывает свыше двухсот лингвистических понятий, причём наибольшее число их относится к грамматике. Преподавателю русского языка в практическом курсе можно использовать самые общие (иногда недостаточно строгие) грамматические понятия, а также соответствующие термины родного языка учащихся.

Введение грамматического материала с помощью предметно-изобразительной наглядности — очень эффективный способ презентации грамматики. Необходимо научиться составлять, использовать схемы (как исходную информацию или как результат исследования), различного рода таблицы. Теоретические сведения нужно уметь представить в такой системе, чтобы в наибольшей степени способствовать их переводу в практические умения. Так, при изучении падежных форм имён существительных можно идти от формальной парадигмы склонения к значениям той или иной падежной формы, а можно выбрать другой, более рациональный в данной ситуации способ — начинать с функций и показывать, какими формальными средствами можно их выразить.

Участники спецпрактикума могут научиться из разных представлений грамматической системы русского языка выбирать оптимальный, дающий наибольший методический эффект.

© Г.И. Микрюкова

## Особенности обучения письменной речи на младших курсах факультета иностранных языков

Изучать иностранный язык так же трудно, как открывать новую страну. Трудности орфографии французского языка, по мнению Бернара Пиво, члена комиссии по реформе французской орфографии, обескураживают французских учащихся и создают непреодолимое препятствие для иностранцев, которые хотели бы изучать французский язык.

Первые письменные работы, выполняемые первокурсниками, показывают очень низкий уровень обученности письменной речи, которая для психологов представляет процесс выражения мыслей в графической форме и сложное речевое умение, обеспечивающее общение людей.

Большинство первокурсников обнаруживают незнание орфографии и несоответствие лексико-грамматического оформления коммуникативным намерениям. Иначе говоря, они не готовы письменно оформить и передать информацию, как того требует программа.

Наблюдение за процессом обучения – анализ результатов письменных работ свидетельствуют о том, что в процессе овладения иноязычной письменной речью студенты сталкиваются с целым рядом трудностей. Объяснение такого положения вещей методисты видят в отсутствии разработанной методики системного обучения письму, в межъязыковой или языковой интерференции (процесс конфликтного взаимодействия речевых механизмов, проявляющийся в отклонениях от закономерностей одного языка под влиянием отрицательного воздействия другого), например, род существительных.

визит (м. р.) – visite (f), вопрос (м. р.) – question (f), компот (м. р.) – compote (f) и т.д. или привычная в русском языке орфография:

группа – groupe (m), комфорт – confort (m), десерт – dessert (m) либо в причинах дидактического характера: доминирование в обучении устной речи над письменной, недостаточное количество учебного времени, выделяемое программой, длительность процесса овладения письменной формой речи, а также инерция традиции «зачисления» письма в разряд вспомогательного средства овладения иностранным языком.

Каковы требования программы для студентов 1 курса, изучающих французский язык как специальность?

- Умение в пределах изученного материала правильно писать диктант и диктант-перевод.

- Умение поставить вопрос к тексту и отвечать на вопросы в пределах лексического и грамматического материала.

- Умение изложить содержание прочитанного текста или увиденного фильма.

- Умение описать ситуацию на основе изученной лексики (по картинке или по плану).

Систематическое проведение различного рода письменных работ может позволить приблизиться к достижению целей, поставленных программой, и помочь студентам преодолеть вышеупомянутые трудности.

О каких видах письменных работ может идти речь на начальном этапе? Пользуясь классификацией авторов сборника «Pour bien écrire» Т.Л. Калинской, О.В. Критской, М.К. Морен, мы выделяем следующие виды письменных работ:

- Письменные работы подготовительного характера.

- Письменные работы творческого характера.

К письменным работам подготовительного характера относится диктант. На начальном этапе особое место занимают диктанты-транскрипции, орфографические диктанты и диктанты на закрепление грамматической орфографии.

Диктанту-транскрипции предшествует большая подготовительная работа: изучение знаков транскрипции,

деление речевого потока, долгота гласных, сцепление, связывание, и попутно ведется анализ предложений. Для усвоения звукового и графического облика слова целесообразно сочетать диктант-транскрипцию с орфографическим, а в целях экономии времени давать параллельный анализ грамматических трудностей.

Грамматические диктанты позволяют овладеть навыком практического применения грамматических правил и лексики и требуют сознательного подхода к изучению орфографии. Это достигается комплексным анализом слов и предложений.

Орфографические диктанты могут быть подготовленными и неподготовленными:

а) предлагается словарный диктант: 10–15 слов на проверку усвоения лексики и умения написать слова (такой диктант предваряет заключительный диктант по теме);

б) диктант по изучаемому тексту, но не просто на проверку зрительной памяти. В нем должна быть неожиданность, которая требует сознательного подхода, осознания лексических, грамматических и фонетических трудностей;

в) диктант, по определению Б. Пиво, это игра. Поэтому большой успех имеют кроссворды, зашифрованные сканворды, слова и цифры. В такого рода заданиях студенты с увлечением открывают для себя орфографию как возможность расширить кругозор и дать пищу памяти и воображению.

Таким образом, рутинная работа по овладению орфографией превращается в осознание графического образа слова через творческий процесс.

Модель творческого задания необходимо дать на занятии, а затем предложить студентам самим составить свой диктант по образцу, сочинить стихи, найти рифмы при работе над грамматическим упражнением, сделав его «с изюминкой».

Это заставляет студентов совершить «прогулку» по нескольким словарным статьям для уточнения графического облика слова, получить удовольствие от этой «прогулки» и

позволяет им пристраститься к слову (полюбить его). Интерес к письменному заданию становится стимулом к овладению этим трудным видом речевой деятельности. Таким образом, работы подготовительного характера переплетаются с творческими заданиями.

Интерферирующее влияние родного языка и перенесение формы построения звучащей речи в письменную создают ошибки на уровне речевого этикета, допускают некорректное употребление социокультурно маркированной лексики.

С целью преодоления ошибок речевого поведения предлагается аутентичный материал из методик, а также писем, факсов, телеграмм, получаемых из Франции.

Следуя требованиям программы к письменной компетенции студентов, мы предлагаем упражнения для обучения:

- заполнению аутентичных бланков, анкет, формуляров;
- написанию поздравительных открыток и писем личного плана, официальных писем, телеграмм, анонсов;
- составлению и написанию отзывов о книгах, фильмах;
- ведению записей в дневниках и т.д.

Составление отзыва о прочитанной книге или фильме – творческий процесс, требующий не только правильной грамматической речи и орфографических навыков, но и умения изложить мысли логично и композиционно стройно. Поэтому большое значение на начальном этапе имеют:

- 1) упражнения на выбор лексических единиц, способствующих развитию умения различать экспрессивно-смысловые оттенки значений слов-синонимов;
- 2) составление вопросов и ответов по прочитанному или увиденному;
- 3) рассказ по ключевым словам и плану, предложенному преподавателем.

Итогом работы может служить составление сценария ролевой игры с творческими заданиями, которые требуют обращения к словарю, закреплению в памяти графического облика слова и способствуют самостоятельному добыванию знаний.

Таковы лишь некоторые пути обучения иноязычной продуктивной письменной речи, которые предполагают взаимодействие всех видов деятельности, формирующих коммуникативную компетенцию студентов, необходимую для реального общения.

© И.Н. Мирославская

### **Интернет-проекты в изучении иностранных языков (на примере немецкого языка)**

Раньше люди веками мечтали о тех или иных технических возможностях и изобретениях, и лишь спустя столетия эти мечты осуществлялись. В наши дни ситуация изменилась: мы сталкиваемся с очередным техническим новшеством, и лишь затем ищем возможности его применения. Это относится и к использованию сети Интернет в обучении. Как выглядит ситуация сегодня?

- Все больше учебных заведений имеет широкий доступ к сети Интернет. От внедрения новых информационных технологий политики ожидают кардинального роста уровня образования [1].

- Преподаватели иностранных языков не всегда знакомы с основными Интернет-ресурсами для изучающих иностранные языки и не все знают, как использовать Интернет непосредственно на занятиях со студентами.

- Студенты, как правило, знакомы с компьютерными технологиями лучше, чем преподаватели, шире используют Интернет и тем самым имеют лучший доступ к информации. Однако они не всегда знают, как использовать Интернет с целью изучения иностранного языка и не всегда умеют работать с информацией.

- Проблема недостатка информации сменяется проблемой ее избытка. Особое значение приобретает умение фиксировать и систематизировать информацию, отбирать необходимое для решения конкретной задачи, а также критическое отношение к информации и ее источникам.

- Возникает разрыв между учебником, по страницам которого уныло бродит абстрактный Петер, и обилием актуальной информации, которую студенты получают из других источников. Студенты не воспринимают материал учебника как имеющий отношение к их реальным потребностям. Вместо ожидаемого повышения мотивации к изучению иностранного языка происходит ее снижение.

- При изучении иностранного языка студентам говорят, что они смогут использовать полученные знания «потом» для получения информации или для общения, но самого реального применения полученных знаний не происходит (по крайней мере, на неязыковых отделениях).

- Умение использовать различные источники информации, включая ресурсы Интернета, является абсолютно необходимым для профессиональной практики.

Как отмечают многие исследователи, основной проблемой в использовании новых технологий в обучении иностранным языкам является недостаточное знание методов их использования, их недостаточная разработанность, недостаток научных исследований, анализирующих эффективность применяемых методов [2, 3]. В качестве основного метода использования сети Интернет с целью обучения предлагаются различные Интернет-проекты [4].

Мы понимаем проект, с одной стороны, как метод обучения, при котором речь идет «о способе достижения дидактической цели через детальную разработку проблемы (технологии), которая должна завершиться вполне реальным, осязаемым практическим результатом, оформленным тем или иным образом» [5], с другой стороны, как телекоммуникационный проект.



## **1. Информационные проекты с использованием ресурсов Интернета**

### **1.1. Готовые проекты, предлагаемые в Интернете**

Самой простой возможностью использования Интернета на занятиях является выполнение заданий, предлагаемых зарубежными издательствами, выпускающими учебники немецкого языка как иностранного, а иногда даже отдельными преподавателями. Эти задания обычно составлены на основе прагматических текстов, которые легко найти в Интернете: выйти на сайт ресторана, изучить меню и выбрать понравившиеся блюда [6], отправиться за покупками в виртуальный супермаркет [7] и т.п. Предлагаются также готовые проекты: заполнить анкету с указанием качеств идеального мужчины / идеальной женщины на сайте знакомств, выбрать соответствующего человека и инсценировать встречу с ним в кафе, выбрать одно из внутренних помещений замка Нойшванштайн и представить его всей группе [8]. Как уже видно из формулировок, это задания, связанные с определенными лексическими темами, которые могут использоваться также независимо от конкретных учебников. Но они не всегда являются проектами в собственном смысле слова, так как не предполагают самостоятельной организации и не всегда ориентированы на конкретный, зримо представленный результат.

### **1.2. Проекты, предлагаемые преподавателем**

Преподаватель может предложить студентами самые разнообразные проекты с использованием ресурсов Интернета. Работа над проектом проводится в три этапа. 1. Организационный этап: выбор темы и постановка конкретной задачи с участием самих студентов, определение временных рамок. 2. Самостоятельная индивидуальная или групповая работа студентов: поиск информации в Интернете и ее обработка в соответствии с поставленной задачей. 3. Обязательная презентация результатов в той или иной форме и ее оценка по заранее определенным критериям. Продолжительность и комплексность проектов могут быть очень различными.

Преподаватель может предложить студентам мини-проекты с использованием прагматических текстов, которые легко найти в сети Интернет: найти в том или ином городе гостиницы подходящей ценовой категории, например, молодежные, выяснить, каковы условия проживания, и подготовить краткий рекламный проспект; познакомиться с репертуаром театра, выбрать наиболее интересный спектакль (например, познакомившись с критическими отзывами) и рассказать о посещении театра, посетить сайт немецкого города и подготовить виртуальную экскурсию для школьников. При этом собранная информация может использоваться для развития навыков устной и письменной речи: позвонить в гостиницу или написать письмо с просьбой забронировать номер, написать рекламный проспект гостиницы или музея т.п. Интернет имеет большое преимущество по сравнению с «бумажными» прагматическими текстами: информация будет более актуальной, более наглядной и привлекательной. Но главное – студенты работают не с готовыми текстами, найденными и отобранными преподавателем, а учатся самостоятельно находить необходимые сведения и видят, как можно использовать полученные знания на практике. Ведь даже билеты в театр теперь можно заказать и оплатить, находясь в другой стране.

Примером более комплексного проекта может быть проект «Виртуальное путешествие», в котором предполагается разработка всех деталей путешествия по стране изучаемого языка: дорога, проживание в гостинице, осмотр достопримечательностей, посещение музеев, вечерняя программа (театры и т.п.). Такой проект может быть достаточно длительным и выполняться, например, в течение целого семестра с представлением определенных промежуточных результатов. Итоговая презентация может быть выполнена в различном виде: электронная презентация, стенгазета, путевые заметки, письма, посланные из разных мест, рекламный проспект туристического бюро и т.п. Студенты получают разнообразную информацию по

страноведению, проект имеет ярко выраженную практическую направленность, а подготовленные презентации могут использоваться студентами в дальнейшей педагогической работе.

Возможны также проекты, имеющие выраженную профессиональную направленность, например анализ внеклассной работы, которая проводится в школах ФРГ и широко отражена на школьных сайтах. Чрезвычайно важны любые задания, способствующие развитию у студентов навыка критического анализа информации, такие, как сравнение информации в электронной энциклопедии «Википедия», которая пишется самими пользователями Интернет, и в других, более авторитетных изданиях; сравнение подачи актуальных событий в русской и немецкой прессе.

## **2. Коммуникационные проекты**

Интернет дает широкие возможности коммуникации, начиная с электронной почты и кончая телеконференциями, участники которых имеют возможность видеть и слышать друг друга.

### **2.1. Индивидуальная переписка**

Переписка изучающих иностранный язык с его носителями – это первое, что приходит в голову, когда мы говорим о коммуникации. Такие проекты, как «Тандем» [9], помогают найти партнера или целые классы, изучающие языки друг друга. Согласно условиям проекта половину письма нужно писать на изучаемом языке, а половину – на родном, чтобы совершенствовать знания языка могли обе стороны. При индивидуальной переписке роль преподавателя оказывается достаточно ограниченной: он может оказать помощь в переписке по просьбе студента, но контроль над перепиской не всегда возможен. Многие студенты, по крайней мере, на начальных этапах обучения, испытывают затруднения в ведении переписки: не знают, о чем написать незнакомому человеку, какие приложения (фотографии, рисунки, литературные тексты) могут сделать общение более интересным. Поэтому авторы проекта предлагают возможные

задания для развития письменной речи, можно приобрести даже руководства на разных языках. Данный проект можно рекомендовать на более продвинутых этапах для студентов, имеющих достаточную мотивацию для длительного ведения переписки.

## **2.2. Партнерство между классами или учебными группами**

Примером подобного проекта является проект «Das Bild des Anderen». Партнерами являются классы или группы, изучающие один и тот же иностранный язык, которые находятся в равном положении и в равной мере заинтересованы в ведении переписки. Проект предназначен прежде всего для начинающих, которым легче понять несложные письма друг друга. Переписка осуществляется обучающимися не индивидуально, а через преподавателя по определенному плану и на определенные темы, письма проверяются и оцениваются, как любое другое письменное задание. Но, в отличие от традиционного обучения, при котором письменные задания выполняются исключительно с целью контроля, у письма есть реальный адресат: ученик в другой стране прочитает письмо и отреагирует на него. В отзывах об участии в проекте преподаватели отмечают рост мотивации учащихся, приобретение опыта межкультурной коммуникации (но, к сожалению, не с представителями страны изучаемого языка). Огромным преимуществом данного проекта является наличие готовых материалов для начинающих по темам: я, моя семья, мои интересы, мой дом, моя школа, моя страна – с заданиями, образцами писем с использованием рисунков, схем, расписания уроков, плана города. Данные материалы могут быть использованы также как образец при составлении заданий по другим темам. Планируется, что переписка будет продолжаться целый учебный год. Поэтому участники проекта отмечают необходимость тщательно продуманного планирования, точного соблюдения сроков и договоренностей, выбора партнеров с тем же уровнем знаний. Слишком долгое ожидание ответа, письма, не соответствующие уровню

знаний учащихся, или даже прекращение переписки вызывают большое разочарование у более заинтересованного партнера.

### **2.3. Самостоятельно планируемые коммуникативные проекты**

В настоящее время существует достаточно возможностей самостоятельно найти партнеров по переписке, но само по себе это не является гарантией успеха. Необходимо продумать и заранее согласовать с преподавателем в другой стране предполагаемые темы писем, задания, которые будут предложены обучающимся. Возможны краткосрочные проекты, посвященные одной конкретной теме, а также проекты с целью создания совместного продукта.

Разумеется, Интернет – это только вспомогательное средство при изучении языка. Для овладения грамматическими структурами и словарным запасом, для развития навыков устной речи необходима тщательная работа с использованием традиционных средств обучения. Высказываются сомнения, не означает ли такая работа необоснованную трату времени [4]. При этом преподаватели, использующие Интернет, отмечают рост мотивации учащихся, возможности индивидуализации обучения. Участие в проектах формирует ключевые компетенции студентов, необходимые в дальнейшей профессиональной деятельности: методические (способность к поиску и структурированию информации, к узнаванию и решению проблемы, к планированию и организации), социальные (способность к кооперации, интеркультурная компетенция, навык коммуникации в сети, ответственность), личностные (готовность и способность учиться, творческий подход, самодисциплина).

### **Библиографический список**

1. Путин: к 2008 году у половины школ РФ должен быть доступ к Интернету <http://www.rian.ru/society/education/20050905/41304497.html>

2. Breindl E. DaF goes Internet! Neue Entwicklungen in Deutsch als Fremdsprache // Deutsche Sprache 1997, H. 4, S. 289-342 <http://www.ids-mannheim.de/grammis/orbis/daf/daframe1.html>
3. Grätz R. Internet im Unterricht Deutsch als Fremdsprache <http://www.daf-mosaik.org/austauh/forum/thema1.html>
4. Donath R. Internt-Projekte im DaF-Unterricht: Zeitverschwendung oder didaktischer Mehrwert [http://www.englisch.schule.de/daf\\_werkstatt.htm](http://www.englisch.schule.de/daf_werkstatt.htm)
5. Полат Е.С.Метод проектов // Intel ® Обучение для будущего. М, 2003. – Электронное приложение.
6. LernNetzDeutsch <http://lernnetz.net/default.htm>
7. Max Hueber Verlag. Themen neu. Webrecherchen. Übungsblätter zu Websites. [http://62.48.71.204/sixcms/list.php?page=lernen\\_infos\\_1\\_thn](http://62.48.71.204/sixcms/list.php?page=lernen_infos_1_thn)
8. Ernst Klett Sprachen GmbH. Passwort Deutsch. Internet-Projekte. <http://www.passwort-deutsch.de/lehren/unterrichtsmaterial/www-recherchen/index.htm>
9. eTandem <http://www.slf.ruhr-uni-bochum.de/etandem/etindex-de.html>
10. Das Bild des Anderen <http://www.goethe.de/ins/pl/lp/prj/bld/deindex.htm>

© А.Г. Следников

**Коммуникативный аспект обучения  
латинскому языку в неязыковом вузе**

Общеизвестно, что история латинского языка насчитывает свыше двух тысяч лет. Столетиями люди (прежде всего, образованные слои общества) говорили и думали на латыни, активно использовали ее в своей интеллектуальной и духовной деятельности. В настоящее время, однако, знание и применение, любовь к латыни все более и более нивелируются, так как, прежде всего, наш век является по своему определению «веком технического

прогресса», и большинство людей, полагая, что латынь уже недостаточно соответствует условиям и принципам современной жизни, считают ее языком «мертвым» и бесполезным.

Правомерно ли данное убеждение? Наблюдая за уроками латинского языка в современном неязыковом вузе, мы будем вынуждены согласиться с ним, поскольку преподавание латыни осуществляется нередко достаточно сухо и не особенно привлекательно, что зависит в том числе и от учебных пособий, применяемых в обучении и рекомендуемых к применению. Часто многообразие и колорит латинского языка не воспринимаются студентами, так как они запутываются в грамматических хитросплетениях текста. Кроме того, в большинстве высших учебных заведений – за некоторым исключением – круг чтения на латинском языке до сих пор ограничен традиционным канонам античных авторов и античных произведений.

Несмотря на то, что в течение длительного периода времени обязательной целью обучения было активное владение изучаемым языком, постепенно эта цель исчезла из преподавания, чему способствовали, среди прочего, также и идеологические факторы. Например, в Германии в 1924 году из официального плана обучения была устранена практика перевода с родного (немецкого) языка на латинский. Таким образом, в системе школьного и вузовского обучения все более нивелировались навыки говорения на латыни и настолько мало учитывались, что едва не были преданы забвению. Аналогичная ситуация наблюдается и в нашей стране. Подавляющее число преподавателей-латинистов, преподающих сегодня латинский язык и античную литературу, никогда в своей жизни не имели представления о возможности существования разговорного латинского языка и не умеют самостоятельно общаться или писать на латыни. Это обстоятельство весьма удивительно, так как осуществляется обучение языку без умения самого преподавателя говорить на нем или воспринимать его на слух. В подобных условиях обучение осуществляется сугубо

грамматическим методом, а усвоение – исключительно визуально, то есть в виде текстового восприятия.

Какие же меры можно предпринять для улучшения этой незавидной ситуации? Представляется, что необходимо перенимать ценный и полезный опыт нетрадиционного обучения латинскому языку, каковой уже накоплен методической наукой в странах Западной Европы и, в частности, в Германии. Западноевропейская методическая литература и дидактические установки прошлого века содержат необычные попытки, касающиеся переосмысления и обновления целей и содержания обучения латинскому языку. Этот поворот явился реакцией на критический труд Самуэля Б. Робинсона (S.B. Robinsohn: *Bildungsreform als Revision des Curriculum*. Neuwied/Berlin, 1972), автор которого подверг решительной переоценке утилитарность и необходимость предмета «латинский язык» и современного урока латинского языка для системы школьного и вузовского образования. Таким образом, он побудил филологов-классиков к защите и своеобразной «реформации» преподавания изнутри.

Основные цели современного обучения латинскому языку за рубежом можно охарактеризовать следующим образом: прежде всего, учащиеся обучаются пониманию латинских текстов, а затем, соответственно, переводу их на родной язык (*Dekodierung, Rekodierung*), в результате чего у них формируются навыки перевода оригинальных текстов; они постигают закономерности т.н. «метаязыка» (*metalingua*) и учатся рассуждать о языке как таковом и различных лингвистических вопросах, в результате чего познаются законы и механизмы родного языка; далее, они изучают историю Древнего мира и культуру античной цивилизации, античную мифологию и религии; в заключение ими приобретается умение многоплановой и глубокой интерпретации латинских текстов. В процессе обучения постоянно учитываются и развиваются навыки чтения, но главный акцент смещен отныне в другую сторону. Необходимость владения навыками чтения никоим образом



не отрицается, но при этом обращается внимание на следующий факт. Излишняя концентрация на чтении и переводе приводит к убеждению, будто латинский язык, действительно, был и является «мертвым», «вторичным» по отношению к тексту, которым он, собственно, и порождается, что это язык сугубо философского, риторического, исторического и теоретического содержания. При этом забывается о «вульгарной латыни» (*sermo vulgaris*), о ее роли в качестве повседневного средства общения простых людей, которые разговаривали и спорили, выражали весь спектр своих человеческих чувств, приобретали необходимые товары в тавернах и на рынках, шутили, беседовали о повседневных предметах... Разве существуют образцы повседневной латыни, неужели невозможно изучать также и этот языковой слой?

Следует особо подчеркнуть, что данный подход является дополнительным и преследует второстепенные цели, тем самым отнюдь не предполагается разрушить, направить в другое русло или привести в расстройство методику обучения латинскому языку. Вместе с тем, однако, провозглашается необходимость преподавания латинского языка в школе и вузе также на текстовом материале «вульгарной латыни» Средних веков, эпохи Возрождения и Нового времени, с применением современных методов обучения иностранным языкам, в том числе возможностей слухового восприятия латинской речи. В связи с этим представляется необходимым, чтобы сами преподаватели обладали навыками говорения на латыни и развивали их.

Каких же результатов удастся достигнуть при условии, если преподаватели вместе со студентами практикуют говорение на латыни? Следует заметить, что первоначально от учащихся не ожидается умения говорить о высоких, абстрактных предметах и актуальных проблемах современности, здесь необходимо соблюдение принципа постепенности, восхождения от простого к сложному... Итак, если для обеспечения целесообразного латиноязычного общения с первых же занятий акцентировать внимание

студентов на звучащей устной латинской речи, то это послужит для них большим стимулом к изучению языка. У большинства студентов младших курсов нет еще внутреннего стимула к изучению латыни, красота, притягательность и многообразие которой, равно как и радость от соприкосновения с античной и средневековой культурами, «сопричастность» им, раскрываются перед ними постепенно. Достигается это не только традиционными методами, т.к. все люди, в том числе и студенты испытывают радость от возможности даже ограниченного общения на иностранном языке и быть при этом понятыми.

Далее, говорение на латыни само по себе может выступать как смена того или иного вида учебной деятельности, что необходимо в процессе обучения. На уроке латинского языка оно представляется студентам весьма занимательным. Вариативность видов учебной деятельности на уроке, бесспорно, является важным дидактическим принципом. Она стимулирует активность студентов, и таким образом обеспечивается более эффективное и прочное усвоение материала, чем путем пассивного восприятия.

Путем активизации процесса обучения посредством говорения на латыни студенты глубже проникают в грамматическую систему языка и постигают закономерности устной и письменной речи. В процессе говорения и слухового восприятия формируется, таким образом, умение осознанного и верного опознавания грамматических структур текста, знание его стилистических особенностей.

Наконец, привычка изъясняться на латыни влечет за собой совершенствование собственно навыков чтения.

Таковыми видятся результаты обучения латинскому языку с учетом коммуникативного аспекта, какими же путями они могут быть достигнуты? Прежде всего, представляется полезным, если студенты уже с самого начала, то есть с первых же занятий латинским языком, слышат, как звучат латинские слова в устной речи и сами произносят некоторые из них. Необходимо приобрести в этом своего рода навык. Если преподаватель с самого начала

приветствует студентов и прощается с ними по латыни, вопрошает их о самочувствии, то студенты перенимают эти выражения и затем без труда воспроизводят их в собственной речи. Например, вопросительное выражение «*Quomodo te habes?*» легкодоступно для понимания, и возможные варианты ответов на него («*bene, gratias ago!*», «*male pro dolor*», «*minus belle*») быстро усваиваются. Подобным же образом можно вести элементарную беседу в форме простых предложений о делах и занятиях, регулярно совершаемых в аудитории. Также и тексты, которые содержатся в учебниках и которые первоначально не особенно трудны для восприятия студентов, могут послужить неплохим материалом для отработки аналогичных вопросов и ответов на них.

Большой простор творчеству и фантазии предоставляет постановка спектаклей на латинском языке, как ограниченных по объему, так и более продолжительных, которые организуют студенты. Материалом для таких спектаклей послужат учебные тексты, знакомые студентам, либо сценарии, составленные ими под руководством преподавателя. Другой замысел, реализация которого также требует определенного уровня владения устной латиноязычной речью, состоит в следующем. Вещь или предмет из повседневного обихода студентов характеризуется тем или иным образом. Это упражнение называется «*Aliter Latine*» – студентам предьявляется сам предмет или его графическое изображение и предлагается описать его.

Относительно подбора латиноязычных авторов и их произведений для аудиторного чтения заметим, что несомненную пользу студентам принесет знакомство с письмами Цицерона, комедиями Плавта и Теренция, баснями Федра, произведениями Светония и блаж. Августина, т.к. многие разговорные выражения и клише, встречающиеся в произведениях этих авторов, можно использовать в речи также в настоящее время.

Таким образом, нам представляется полезным и необходимым перенимать зарубежный опыт говорения на

латинском языке с целью частичного обновления, расширения и улучшения преподавания латинского языка в неязыковом российском вузе. Этот процесс будет, среди прочего, способствовать познанию студентами полноты латинского языка, познанию того, что латынь – это язык в полном смысле слова и его можно использовать в устной коммуникации применительно к реалиям как повседневной жизни, так и мира науки. В таком случае студенты будут хорошо представлять себе не только теоретическую, но и практическую значимость латинского языка, которая получает сегодня в странах Западной Европы все большее внимание и признание.

**© Н.А. Смирнова**  
**Техника записи данных**  
**в процессе наблюдения за уроком**

Одной из форм работы учителя над совершенствованием уровня своего мастерства, способствующих результативности и успешности обучения и воспитания учащихся, является наблюдение за уроком своих коллег.

Наблюдая и анализируя уроки коллег, учитель знакомится с практическим опытом и приемами работы, которые могут стать исходным материалом для его профессионального роста. Для того, чтобы почувствовать, понять и извлечь пользу из наблюдения за процессом обучения, происходящим на уроке, очень важно выбрать лаконичную форму фиксации как действий и различных ситуаций на уроке, так и собственных мыслей для последующей рефлексии и анализа.

В отечественной практике наблюдение за уроком всегда связано с описанием или протоколированием. Запись делается подробная, средствами естественного или искусственного языка и сразу после наблюдения корректируется и дополняется.

В качестве важнейших форм протоколирования наблюдения различают следующие: признаковые (или знаковые) и оценочные.

Признаковые (знаковые) системы фиксации поведения основываются на том, что конкретные виды поведения симптоматичны для целой поведенческой сферы. Эти специфические проявления поведения описывают заранее и затем с помощью наблюдения фиксируют, какие из них (и как часто) появляются в тот или иной период наблюдения.

Наблюдая за каким-либо явлением, можно выделить степень проявления в количественном и качественном отношении.

Количественное описание легче всего осуществлять с помощью заполнения заранее заготовленных таблиц. Преимущества табличной формы записи заключаются в том, что, во-первых, таблица удобна для обозрения – в ней легко выделить данные, группируя их различным способом. Во-вторых, таблица удобна для заполнения и экономит время.

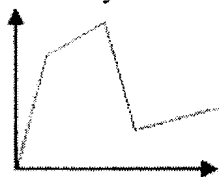
Оценочными способами фиксации информации в процессе наблюдения этапа урока могут стать, например:



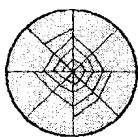
«Мишень» – каждая стрела соответствует критерию наблюдения. Чем выше оценка по определенному критерию, тем ближе к центру мишени располагаются стрелы.

«График» - удобен для фиксации активности учащихся во время урока:

Работа учащихся во время урока



Активность учащихся на уроке



«Паутина» – каждый сектор круга соответствует определенному критерию наблюдения. Каждые 3–5 минут наблюдающий урок чертит линию в соответствующем секторе. В конце урока «паутина» поможет сделать вывод о том, чему на уроке уделялось недостаточно внимания.

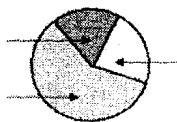
«Дневник урока» – наблюдатель фиксирует время урока и записывает все происходящее, а также свои комментарии.

Время                      Процесс                      Комментарии

«Диаграмма» – может быть использована, например, для фиксации количества ошибок, сделанных учащимися во время урока.

Порядок слов

Неправильные  
глаголы



Время

Методист из Великобритании Ружь Уайнриб предлагает опоры для наблюдения в виде схем. Схемы для наблюдения должны быть достаточно просты и информативны.

К примеру, получая задание по наблюдению за процессом коммуникации на уроке, наблюдатель рисует «карту» класса, обозначая все места, на которых сидят учащиеся.

Во время урока каждый раз, когда происходит коммуникация, наблюдатель чертит линию, соединяющую коммуникантов. Такая опора обеспечит наблюдателя объективными данными о том, сколько внимания уделяет учитель каждому отдельному ученику на уроке. Кроме того, на основании этих данных можно будет сделать вывод о балансе между центрами взаимодействия (учитель – ученик, ученик – ученик и т.д.), так же как и об активности отдельных учащихся на уроке.

Постепенно можно увеличивать число кодов, используемых для фиксации на одном уроке.

Таким образом, одним из факторов эффективного наблюдения за уроком является умение фиксировать фактографические данные. Следовательно, студентов необходимо ознакомить с различными способами их фиксации.

В процессе наблюдения урока информация фиксируется в соответствии с выбранным методом. Наблюдение заканчивается анализом, обсуждением и интерпретацией данных и впечатлений, а также осмыслением их влияния на результаты урока в целом.

Задания по наблюдению представляют собой сфокусированную деятельность в ходе урока. Сначала фокусирование предлагается на одном или небольшом числе аспектов обучения и наблюдателю предлагается в ходе фактического урока собрать данные или информацию. Собранные данные далее сопоставляются в целях анализа и интерпретации.

Применение подобных заданий имеет ряд преимуществ: во-первых, ограничение области наблюдения позволяет сконцентрироваться на конкретном аспекте. Например, наблюдателю предлагается сосредоточиться только на определенных типах вопросов, фиксировать ошибки в речи учащихся и способы их исправления, либо фиксировать работу и поведение ученика в течение определенного отрезка времени в ходе урока, или же фиксировать невербальные средства, к которым учитель прибегает в ходе урока, и т.п. Это особенно важно в случае наблюдения за уроком студентами-практикантами, которые еще не в состоянии охватить все аспекты урока.

Во-вторых, в заданиях предлагаются способы сбора информации, что позволяет наблюдателю не отвлекаться на изобретение способов фиксирования данных прямо на уроке, а сразу же начать работу по сбору данных, пользуясь предлагаемым способом. После урока наблюдающий его студент-практикант будет иметь возможность в ходе анализа

урока данные, при этом он, оценивая наблюдаемый аспект и излагая собственные выводы, может предлагать свои идеи, мнения и знания по конкретному объекту наблюдения.

Такой подход к формированию умений наблюдения за уроками, основанный на выполнении конкретных для данного урока заданий, способствует активному вовлечению участников в процесс наблюдения, а также провоцирует их на поиск решений по возникшей на уроке проблеме.

### **Библиографический список**

1. Инновации в подготовке учителя. № 66./ Под общей ред. И.А. Бочкаревой, Е.Н. Солововой. М., 2002.
2. Конаржевский Ю.А. Методические рекомендации по педагогическому анализу урока. Челябинск, 1982.
3. Фоменко В.Г. Методика посещения и анализа урока. Ростов-н/Д, 1974.
4. Языкова Н.В. Формирование профессиональной методической деятельности студентов. Улан-Удэ, 1994.
5. Millrood R. The art of teacher training. A module for English language teacher trainers. Project for English language teacher development by distance. British Council. Moscow. 2001.
6. Wajnryb, R. Classroom observation tasks. A resource book for language teachers and trainers. Cambridge: Cambridge University Press.

**© С.И. Соловьева**

### **История развития антинаркотической профилактики во Франции**

В традиционном делении стран по национальным моделям борьбы с наркоманией и наркобизнесом (группа стран жёсткой политики, страны жёсткого контроля за всеми видами наркотиков, но без принятия крайних мер, либеральная группа стран, где частично легализованы



либеральная группа стран, где частично легализованы наркотики) Франция входит во вторую группу вместе с Великобританией и США. Но по сравнению с США Франция на практике отличается более умеренной политикой регламентирующих мер. США, в частности, проводит жёсткую политику в отношении табакокурения: быстрыми темпами сокращается количество общественных и рабочих мест, где разрешается курить. Во Франции в кафе, ресторанах нет запрета на курение или отводятся специальные места, например, в поездах. Не отвечает и национальному укладу Франции, её культурным традициям опыт легализации наркотиков в Нидерландах, обвиняемых французами в увеличении количества наркоманов во Франции по вине политики этой страны и являющихся «европейским супермаркетом наркотиков». А бесплатная раздача тяжёлых наркотиков токсикоманам муниципальными властями Ливерпуля и предложение Ethan Nadelman оригинальной системы продажи маленьких доз наркотиков по почте (так называемая контролируемая дистрибуция) повергает французов в шок. Yves Salgues отмечает: «Что касается наркотиков, Нидерланды – плохие ученики Европы. Защищая малую, среднюю и большую наркотическую преступность, они не только противостоят всякой экстрадиции, но и отказывают в праве расследования во всяком судебном поручении, исходит ли оно из Бонна, Лондона, Брюсселя или Парижа. Голландский пример – самый губительный из всех европейских примеров. И во Франции в этом случае, как в Голландии, мы рискуем при легализации иметь пластиковые киоски с гашишем или передвижные прилавки с редкими травами. Или, может быть, продавцы гашиша будут торговать при входе в университет? Мы не сможем помешать организации банд, практикующих демпинг у входа в метро или на террасах кафе. С момента, когда торговля наркотиками пользуется анархическими благами, каждый сможет вырастить на балконе или в своём саду каннабис, возведенный в ранг национального растения» [2].

которой выступили Нидерланды, опирается на два фундаментальных принципа, которые расширили представление о наркомании в конце XX века:

- чисто прагматическая цель, вытекающая из констатации, что токсикоманы не могут, даже если у них есть желание, остановиться потреблять наркотики;

- признание потребителей наркотиков гражданами, имеющими право сделать свой выбор.

Однако эти принципы наталкиваются на определённые ограничения. Так, сами голландцы констатируют издержки политики, базирующейся на толерантности и участии: «Она ободряет зависимость потребителя и его пассивность, снижает порывы покончить с этим образом жизни. Спокойный, ранжированный, но вечный токсикоман – таким может стать типично нидерландское явление» – делают заключение голландские социологи и криминологи М. Grapendaal, E. Lew, H. Nelen [1].

Франция интегрировала эту модель в качестве поддержки более широкой превентивной политики (например, выдача рецептов наркоманам на замещающий наркотик препарат, 16 программ обеспечения шприцами).

В июне 1997 года медицинский сектор выступил за проведение политики снижения вреда и создал французскую Ассоциацию снижения вреда (AFR) для координации деятельности и усиления региональных и локальных инициатив в области зависимости от героина, синтетических, опиумных препаратов и их заменителей.

Снижение вреда – трудно оспариваемый демарш. Он является общей философией действия, необходимого как в лечении, так и в профилактике и соответствует принципу Гиппократа *primum non nocere* – не навреди. Однако он не ведёт к выявлению эффективных стратегий антинаркотической профилактики и совершенно не применим в первичной профилактике.

1950–1980 годы – запретительное направление антинаркотической профилактики во Франции, когда общество признало, что наркомания из проблемы отдельных

общество признало, что наркомания из проблемы отдельных личностей превратилась в трагедию широких масс молодёжи. Тогда профилактика приёма наркотиков сводилась к распространению представлений о риске, связанном с употреблением наркотических веществ, выработке у молодого человека страха и, таким образом, отрицательных установок по отношению к наркотикам с морализированием о нарушении социально-нравственных, этических, моральных норм. Французские педагоги и психологи не раз указывали на низкую эффективность этой политики (A. Morel, C. Bachman, R. Ballion, L. Beauchesne).

Распространение ВИЧ-инфекции открыло новый подход в антинаркотической профилактике. Приоритет был отдан информации, воспитанию и мобилизации общества в опоре на разум человека, на осознание мысли, что безопасность всех людей зависит от ответственности каждого, а не от изоляции некоторых членов общества. Многочисленная информация о наркотиках, их воздействии на человека, статистические данные и суждения учёных становились основой новой профилактической политики в надежде на то, что знание беды поможет человеку не поддаться её влиянию. В этот период выделяются две позиции во взглядах на отношение к наркотикам. Представители первой позиции преследуют цель – создать мир без наркотиков.

Второй подход основывается на необходимости жизни в обществе с наркотиками с наименьшим риском для здоровья.

«Мир без наркотиков, это возможно!» – в этих терминах Rino Arlacchi, исполнительный директор Программы ООН (Организация объединённых наций) за международным контролем наркотиков [PNUCID] открыл чрезвычайную сессию Генеральной Ассамблеи ООН, посвящённую борьбе против наркотиков в Нью-Йорке в июне 1998 года. «Накануне нового тысячелетия мы имеем беспрецедентную возможность построить мир без

новых технологий и единой волей правительств мира».

Перед лицом этого триумфаторского заявления более 400 известных людей всего мира выразили свою позицию в письме, адресованном генеральному секретарю ООН Кофи Аннуну: «Мы взываем к Вашему авторитету для организации дискуссии по политике контроля за наркотиками... Тотальная война с наркотиками вызовет больше катастроф, чем злоупотребление ими. Упорствование в следовании этой линии приведёт к большему злу, увеличит запрещённый рынок и криминогенность, приведёт к новым болезням и страданиям».

Позиция «искоренителей» представлена во Франции CNID (Национальным комитетом информации о наркотиках), который с европейскими организациями той же идеологии организовал в мае 1998 года встречу на тему: «Франция без наркотиков в Европе без наркотиков».

Их позиция может быть резюмирована в нескольких аксиомах:

1. Основная причина токсикомании – наркотики.
2. Запрещённые наркотики – самые опасные.
3. Нет запрещённых наркотиков тяжёлых и лёгких.
4. Политика наркотиков должна ставить своей задачей «зеро наркотиков» и «зеро толерантности».
5. Превентивность базируется на информации, что касается опасности наркотиков, запрещения их употребления, и выступает противником того, кто находит компромисс с наркотиками.

С течением времени большинство борцов экспертных комиссий (например, во Франции Le Comité national consultative d'éthique, la Commission Henrion, L'Association nationale des intervenants en toxicomanie, les Rencontres nationales sur l'abus des drogues et des toxicomanies (декабрь 1997 г.) приняли точку зрения дистанцирования от патерналистского морализаторства и либерального идеализма. Прагматическая позиция нацелена, прежде всего, на ответственность индивидуумов и коллектива, а также сокращение опасности, связанной с употреблением

сокращение опасности, связанной с употреблением наркотиков, так как известно, что они не исчезнут никогда.

Современный этап развития борьбы с распространением наркотиков во Франции можно назвать «воспитательным». Он обращён к молодому человеку как личности. Французскими специалистами отмечается воспитательная роль доверительного диалога. По эффективности воздействия диалог ставится выше других профилактических мер. Профилактическая антинаркотическая работа позволяет каждому оценить важность диалога, не только следуя логике решения проблемы, но и как средства управления моментами напряжённости и средства, вызывающего чувство удовлетворения у участников. Через диалог формируются у человека навыки самостоятельного принятия решений, умения поведения в стрессовых и конфликтных ситуациях, что немаловажно для достижения основной цели – научиться управлять собой.

С июня 1996 года во Франции были созданы CESC (Комитеты воспитания здорового образа жизни и гражданственности), на которые возложена обязанность проведения каждого школьника через превентивную программу за время его обучения. Превентивные мероприятия в большей мере направлены на воспитание здорового образа жизни, чем на акцентирование запретов. Воспитание гражданственности предполагает вовлечение молодёжи в профилактическую работу, воспитание ответственности и самостоятельности молодых.

Действовать – означает предупредить. Этот девиз положен во Франции в основу деятельности всех участников профилактического процесса, который включает детей, подростков, молодёжь, педагогический корпус, семью, внешних партнёров, микросоциальное окружение.

### **Библиографический список**

1. Grapendaal M., Lew E., Nelen H. (1998), *Drogues et délinquance dans un contexte de tolérance. La situation B*

2. Salgues Y. La drogue. Le calvaire et la drogue, Ed. du Rocher, 1994.

**© И.В. Сорокоумова**

**Из опыта организации внеучебной деятельности студентов факультета иностранных языков, изучающих немецкий язык как основную и/или дополнительную специальность**

Одной из форм организации внеучебной деятельности студентов ФИЯ, отличающейся лингвистической направленностью и носящей неформальный образовательный характер, является участие в международных проектах.

Под проектом нами понимается координированное выполнение взаимосвязанных действий, направленных на достижение определенных и сформулированных целей, выполнение которых рассчитано на конечный период времени и носит инновационный характер.

Основными признаками реализуемых нами проектов являются:

- лингвистическая направленность: рабочий язык проектной группы – немецкий и/или английский, возможность практики в устном последовательном переводе и коммуникации с организаторами и участниками проекта на изучаемом иностранном языке

- неформальный образовательный характер: практика изучаемого языка в интернациональной команде, learning by doing

- самостоятельность в планировании, организации и проведении элементов проекта (язык проектного менеджмента)

- открытая проектная команда: возможность принять участие в проекте инициативным и мотивированным, подчас в условиях жесткой конкурентной борьбы, поддержка

в условиях жесткой конкурентной борьбы, поддержка новичков более опытными членами проектной группы, внутреннее регулирование групповой динамики

- доступность социально незащищенным слоям студенчества благодаря грантовой поддержке, спонсорской помощи, софинансированию фондами (основы фандрайзинга)

- привлечение к участию в проекте студентов, изучающих немецкий язык как основную и дополнительную специальность, возможность практики нескольких иностранных языков и, как следствие, повышение мотивации в изучении иностранных языков, подтверждение привлекательности владения немецким языком

- актуальная тематика с учетом интересов и пожеланий студентов

- укрепление связей между университетами в России и за рубежом через совместно реализованные проекты, долговременность сотрудничества по окончании проекта

- некоммерческий характер реализованных проектов, деятельность всех членов проектной команды на общественных началах, помощь к качеству волонтеров.

Среди проектов, вызвавших наибольший резонанс среди студенчества, стоит отметить семинар-тренинг «Скажи нет агрессии и насилию!» (май 2004), прошедший в стенах ЯГПУ им. К.Д. Ушинского при участии лекторов и тренеров из России и Германии и положивший начало крупным интернациональным и межвузовским молодежным проектам при поддержке и участии автора данной статьи, явившегося разработчиком концепции тренинга и руководителем проектной группы.

Мотивация к реализации новых крупных проектов и приобретенные знания, умения и навыки стали стимулом для реализации последующих межвузовских проектов. Тесные контакты завязались с университетами Тулы, Орла, Рязани, Нижнего Новгорода, Екатеринбурга. Представители этих городов съехались в феврале 2005 года на германороссийский семинар по проектному менеджменту, а

приняли участие в театральном экспериментальном проекте «Дюрренматт на гастролях», осуществив совместную постановку пьесы «Ромул Великий» при поддержке лекторов фонда Роберта Боша.

Для всех желающих попробовать свои силы в роли журналиста прошел тренинг в Ярославле совместно с журналистами «Московской немецкой газеты», результатом которого стал первый выпуск университетской газеты на немецком языке «WIRklich».

Любители театра встретились вновь год спустя в Ясной Поляне на семинаре-тренинге по театральной педагогике, где познакомились с новыми тенденциями театральных школ Германии и России.

Доброй традицией стали учебные экскурсии в Москву с посещением учреждений образования и культуры, крупных государственных и частных фондов как в локальных группах, так и в межвузовской проектной команде, привязанных концептуально к значимым событиям германо-российской культурной сцены. В качестве партнеров выступили посольство ФРГ в Москве, институт имени Гете в Москве, Общество по техническому сотрудничеству, Российский Немецкий дом, МГУ и многочисленные общественные организации и фонды.

В летние каникулы в последние 2 года у студентов появилась возможность принять участие в летних лингвистических и спортивных лагерях, организуемых скаутской общественной организацией «Евротранзит», в которых проектной деятельности уделяется немаловажное значение. Особо стоит выделить лингвистический проект «Живой словарь» («Living Dictionary»), работа над которым ведется уже второй год при непосредственном участии ярославской команды. В реализации проекта RISE-2006 команда ярославцев оказала огромную помощь в качестве переводчиков и была награждена международными сертификатами.

В поддержку всемирного волонтерского движения



команда ФИЯ принимала участие в XX всемирных днях молодежной культуры и была отмечена как одна из лучших команд-участниц.

Для знакомства студентов с реализованными проектами и открытия перспектив участия в новых начинаниях нами проводятся регулярные презентации стипендиальных и грантовых программ при непосредственном участии бывших стипендиатов и членов проектной команды.

Появилась идея создать постоянную информ-команду, курирующую разные направления международного сотрудничества, актуализировать информационные стенды, возобновить работу киноклуба, редколлегии, немецкого клуба с привлечением студентов младших курсов, провести очередную межвузовскую акцию и создать веб-сайт в Интернете.

#### **Наши международные партнеры:**

- общественная организация «Компас» (Мюнстер/Вестфалия), специализирующаяся на проведении квалификационных семинаров и тренингов для лидеров германороссийского молодежного движения, преподавателей и молодежных групп

- лекторская программа фонда Роберта Боша, одного из самых крупных частных фондов Германии, оказывающего поддержку в реализации проектов в области науки, культуры, здравоохранения, образования и вносящего неоценимый вклад во взаимопонимание между народами.

- общественная скаутская организация «Евротранзит»

- информационный центр «Hallo, Deutschland!» Германо-Российского форума

- общественная организация «МитОст», основанная выпускниками программ фонда Роберта Боша и реализующая культурные и образовательные программы и проекты

- журнал [vitamin.de](http://vitamin.de), предоставляющий возможность печатать актуальные статьи в региональном разделе

- Германо-Российский молодежный фонд, осуществляющий координацию и консалтинг по образовательным проектам.

**Германо-российские программы в области**

**неформального образования:**

Theodor-Heuss-Kolleg der Robert Bosch Stiftung

[www.theodor-heuss-kolleg.de](http://www.theodor-heuss-kolleg.de)

Frieden fuer Europa- Europa fuer den Frieden

[www.frieden-fuer-europa.de](http://www.frieden-fuer-europa.de)

Junge Wege in Europa

[www.jungewege.de](http://www.jungewege.de)

Freiwilligenkolleg der Robert Bosch Stiftung

[www.fonds-ez.de](http://www.fonds-ez.de)

Kulturmanager aus Mittel- und Osteuropa

[www.moe-kulturmanager.de](http://www.moe-kulturmanager.de)

Studentenservice International

[www.studentenwerke.de](http://www.studentenwerke.de)

Jugend fuer Europa

[www.webforum-jugend.de](http://www.webforum-jugend.de)

**Немецкие фонды, оказывающие финансовую поддержку и выделяющие гранты для реализации проектов в области неформального образования и международного молодежного обмена:**

Jugend fuer Europa

Programm der Europaeischen Union

Aktion 1: JУugendbegegnungen

Aktion 2: Freiwilligendienste

Aktion 3: Jugendinitiativen

Aktion 4: Gemeinsame Aktionen

Aktion 5: Unterstuetzende Massnahmen

[www.webforum-jugend.de](http://www.webforum-jugend.de)

Stiftung West-Oestliche Begegnungen

[www.stiftung-woeb.de](http://www.stiftung-woeb.de)

Die Robert Bosch Stiftung

[www.robert-bosch-stiftung.de](http://www.robert-bosch-stiftung.de)

Junge Wege in Europa

[www.jungewege.de](http://www.jungewege.de)

Frieden fuer Europa- Europa fuer den Frieden

[www.frieden-fuer-europa.de](http://www.frieden-fuer-europa.de)

MitOst e.V. als Traeger der zahlreichen Jugendprogrammen

der Robert bosch Stiftung

[www.mitost.de](http://www.mitost.de)

**Немецкие организации федерального значения, специализирующиеся на консалтинге по международному проектному менеджменту и способствующие поиску международных партнеров**

Der Internationale Jugendaustausch-und Besucherdienst der Bundesrepublik Deutschland (IJAB) e.V.

[www.ijab.de](http://www.ijab.de)

Jugend fuer Europa

[www.webforum-jugend.de](http://www.webforum-jugend.de)

Das Deutsch-Russische Forum e.V.

[www.deutsch-russisches-forum.de](http://www.deutsch-russisches-forum.de)

Deutscher Bundesjugendring

[info@dbjr.de](mailto:info@dbjr.de)

Deutsche Jugend in Europa(djo)

[www.djo.de](http://www.djo.de)

Deutsch-Russischer Jugendaustausch (DRJA)

[www.drja.de](http://www.drja.de)

Russisches Nationales Koordinierungsbuero fuer den Jugendaustausch mit der Bundesrepublik Deutschland

[rosgermobmen@fromru.com](mailto:rosgermobmen@fromru.com)

**© М.Д. Стрекалова**

**Обучение грамматическому аспекту речи  
в процессе преподавания домашнего чтения  
на младших курсах языкового вуза**

Домашнее чтение как один из аспектов языковой подготовки студентов является центральным, где скрещиваются интересы всех дисциплин, составляющих систему обучения на факультете иностранных языков в педагогическом вузе. Как правило, на занятиях по домашнему чтению большое внимание уделяется лексической стороне речи, и это оправдано, так как обсуждение художественного произведения даёт студентам

возможность раскрыть свои речевые способности, что совершенно невозможно без достаточного количества лексических единиц и, самое главное, без умения применять их к нуждам речевой коммуникации. Но мысль нельзя передать с помощью одной только лексики. Слова лишь называют предметы или явления, тогда как отношения между ними отражаются в грамматических явлениях. При помощи грамматических структур становится возможным передать тончайшие нюансы мысли. Следовательно, обучение грамматической стороне речи также является одной из важнейших задач, решаемых на занятиях по домашнему чтению.

Практика проведения занятий по домашнему чтению показывает, что речь студентов при обсуждении содержания художественных произведений бывает весьма бедной в грамматическом плане. Особенно резко это заметно на старшем этапе, когда студенты стараются обходиться грамматическими конструкциями, усвоенными на младших курсах.

Обогащение грамматического минимума студентов имеет ряд особенностей. Мы имеем дело не столько с узнаванием новых грамматических явлений, сколько с актуализацией грамматических конструкций, усвоенных ранее, и повышением качественного уровня владения ими. Богатой мы считаем речь тех людей, которые располагают качественно новым арсеналом средств выражения своей мысли. В этом нам помогает художественный текст как сложная система, включающая в себя различные компоненты, которые, воздействуя на читающего, вызывают у него определённую реакцию, потребность высказаться. На языковых факультетах художественный текст является одним из основных источников новых лингвистических знаний.

Одним из основных требований, предъявляемых к тексту по домашнему чтению, является доступность его лексической и грамматической формы. Сущность данного критерия заключается в соответствии текстового материала познавательным силам, возможностям человека,

подготовленности читателя и уровню его знаний. Даже очень интересный текст, если он содержит непреодолимые трудности, теряет в глазах студентов всякую привлекательность.

Однако текст не должен быть и слишком простым. Способность к преодолению трудностей различного характера основывается на владении определённым комплексом элементарных умений, развитие которых целесообразно на текстах, способствующих этому. Умения, составляющие стратегии преодоления определенной трудности, отрабатываются вначале изолированно на одном или нескольких текстах в различных режимах взаимодействия участников процесса учения-обучения, а затем в комплексе апробируются студентом при самостоятельной работе с текстом. Благодаря постепенному и последовательному увеличению в текстах объёма семантической, синтаксической, предметно-логической и социокультурной информации происходит «дозированная» конфронтация студента с трудностями различного характера, благодаря чему постепенно выстраиваются личностные стратегии автономного иноязычного чтения.

Занятия по домашнему чтению не решают таких задач, как введение новых грамматических конструкций, детальный разбор грамматических правил и отработка их в речи. Скорее, они выполняют контролирующую функцию – повторение пройденного материала и закрепление того или иного грамматического навыка в речи.

Таким образом, на занятиях по домашнему чтению практикуются как подготовительные упражнения, направленные на отработку в речи грамматического навыка, так и речевые, отвечающие за развитие умений.

Поскольку важное место на занятиях по домашнему чтению занимает работа с иноязычным художественным текстом, большое значение приобретает отработка рецептивных грамматических навыков, под которыми понимается способность читающего узнавать грамматические формы изучаемого языка и соотносить их с определённым

смысловым значением. Н.И. Гез выделяет такие важные рецептивные грамматические навыки, как определение структуры простого и сложного предложения, соотнесение значения грамматических форм и конструкций со смыслом контекста, различение сходных по форме грамматических явлений, прогнозирование грамматических форм слова и конструкций, установление связей между элементами предложения и т.д. Такого рода навыками студенты овладевают неосознанно, по мере чтения иноязычных текстов, и постепенно совершенствуют их.

Как правило, в каждой главе читаемого текста встречается несколько грамматических конструкций, уже знакомых студентам, но при этом вызывающих трудности: герундиальные конструкции, сложное дополнение, сослагательное наклонение и т.п. Эти конструкции сначала рассматриваются относительно общего правила, переводятся на родной язык, отрабатываются потом в упражнениях, предложенных преподавателем (упражнения в трансформации, репродуктивные, переводные, вопросоответные, упражнения в субституции), а затем в упражнениях, составленных самими студентами.

Некоторые трудности у студентов младших курсов могут вызвать также сложные синтаксические явления, как, например, экспрессивно-стилистическое употребление одного глагольного времени вместо другого или эллиптический повтор. Эти явления также сначала обсуждаются на занятии, а затем отрабатываются в специально составленных упражнениях.

Огромное внимание на занятиях по домашнему чтению уделяется отработке в речи продуктивных грамматических навыков. Е.И. Пассов определяет продуктивный грамматический навык как «способность говорящего выбрать модель, адекватную речевой задаче, и оформить её соответственно нормам данного языка» [3. С. 86]. К продуктивным грамматическим навыкам Н.И. Гез относит такие, как образование грамматических форм и конструкций, интерпретация значений и перевода той или иной

грамматической конструкции на родной язык, варьирование грамматического оформления высказывания, выбор грамматической конструкции в зависимости от ситуации общения. Эти навыки отрабатываются при говорении и письме.

Особенность грамматических упражнений в том, что любой образец, предлагаемый преподавателем, предназначен не для имитации, а для решения коммуникативной задачи. Речевые упражнения рассчитаны, в первую очередь, на применение уже усвоенного грамматического материала, реализацию грамматического навыка, когда внимание студента направлено на содержание высказывания в контексте монологической или диалогической речи. При этом грамматический навык в речи продолжает совершенствоваться.

На занятиях по домашнему чтению можно использовать все те приёмы и методы, которыми мы пользуемся на занятиях по практике устной речи, с той только разницей, что здесь вся работа строится на материале определённого художественного произведения. Работа на занятиях выстраивается таким образом, чтобы студенты, с одной стороны, запоминали заданный лексический и грамматический материал произведения, прорабатываемый на занятиях по домашнему чтению, а с другой стороны, практически владели проработанным материалом, а именно, умели вести беседу на разные темы, составлять ситуации, диалоги и т.д.

В последнее время как в зарубежной методической науке, так и в отечественной интенсивно разрабатывается коммуни-кативная грамматика иностранного языка, под которой подразумеваются, в первую очередь, грамматические явления, функционирующие именно в условиях устно-речевого общения. Отмечается, что грамматические упражнения должны иметь коммуникативную значимость и что коммуникативность упражнений задаётся с помощью подбора фраз, которые могут быть использованы в реальной жизни, а также с помощью создания соответствующих

ситуаций [2. С. 293; 392]. Именно в этом ключе развиваются грамматические навыки на занятиях по домашнему чтению.

Одним из наилучших средств контроля сформированности у студентов грамматических навыков являются ролевые игры, в процессе проведения которых внимание студентов обычно обращено на само содержание игры, а потому «слабые места» – недостаточная сформированность того или иного навыка – тотчас же проявляются. Художественный текст, над которым ведётся работа на занятиях по домашнему чтению, располагает к проведению на его основе ролевых игр, составлению диалогов, ситуаций, ведению беседы на разные темы. В этом плане занятия по домашнему чтению выполняют также диагностическую функцию.

Таким образом, можно констатировать, что в ходе обсуждения содержания художественного текста на занятиях по домашнему чтению происходит повторение и закрепление в речи целого ряда грамматических навыков, а также существенное обогащение грамматического минимума студентов – как активного, так и пассивного.

### **Библиографический список**

1. Гальскова Н.Д., Гез Н.И. Теория обучения иностранным языкам: лингводидактика и методика. М.: Академия, 2004.
2. Климентенко А.Д., Миролюбов А.А. Теоретические основы методики обучения иностранным языкам в средней школе. М.: Педагогика, 1981.
3. Пассов Е.И. Урок иностранного языка в средней школе. М.: Просвещение, 1988.
4. Филатов В.М. Методика обучения иностранным языкам в начальной и основной общеобразовательной школе. Ростов-н/Д, 2004.



**© М.Н. Федорова**  
**Об особенностях образовательных систем**  
**Великобритании и России**

В Европе существуют две достаточно четко оформившиеся к концу прошлого столетия системы образования: это англо-саксонская и немецкая, а точнее, австрийская. Именно с последней генетически связано российское образование. Особенностей и отличий у этих двух признанных систем довольно много. Так, британское образование всегда делало серьезный акцент на самостоятельную работу студентов, на способность к самообучению и умение добывать знания без помощи преподавателя. Я думаю: хорошая репутация британского образования, в частности, объясняется тем, что система побуждения человека к самостоятельному поиску знаний и их обработке в ней очень здорово продумана и является, пожалуй, одним из основных элементов.

Если говорить о нашей системе, то очевидная сильная сторона российского образования – это его фундаментальность. Я считаю большим завоеванием то, что в России человека подготавливают к более широкому мышлению. С другой стороны, если всерьез задуматься о рынке рабочей силы, то становится очевидным, что образование обязано быть несколько более прагматичным. И если сравнивать две системы, российскую и британскую, то можно сказать, что британцы в гораздо большей степени нацелены на потребности и структуру рабочего рынка. Так, например, они считают, что невозможно научить человека однажды на всю жизнь, ведь по ходу профессиональной деятельности у него возникают вопросы, на которые он не всегда в состоянии сам ответить. Поэтому в Великобритании серьезный удельный вес имеет дополнительное профессиональное образование.

С другой стороны, лекционные курсы в российских вузах гораздо объемнее, а их количество значительно больше, чем в британских учебных заведениях. Но что касается

контроля качества, то британцы здесь – мировые лидеры. То, что обозначается термином *quality assurance*, у них налажено, как ни у кого: это и привлечение внешних экзаменаторов, и двойная, а то и тройная проверка. Кроме того, возможность студентов влиять на процесс образования, обязательная обратная связь тоже является важным элементом системы управления контролем качества.

Воспитание и образование ребенка начинается с самого раннего возраста, поэтому очень важно разбираться в том, какие возможности в этой сфере предлагает родителям современный мир. Еще в дореволюционные времена в России дети из дворянских семей отправлялись учиться за рубеж или получали домашнее образование у преподавателей-иностранцев. Но после 1917 года о традициях европейского образования на долгое время забыли. Однако в начале 90-х годов состоятельные семьи стали вновь отправлять детей учиться за рубеж, но в то время такая учеба считалась, скорее, элементом престижа.

Сегодня родители подходят к этому шагу более взвешенно. Они обращают больше внимания на то, с чем их ребенку придется столкнуться. Сейчас в их распоряжении гораздо больше информации, касающейся образовательных программ, чем было 10–15 лет назад. Родители рассматривают массу вариантов и выбирают именно тот, который наиболее предпочтителен для их ребенка. Немаловажным фактором при выборе школы или университета является его рейтинг. Существуют общие рейтинги как частных школ, так и университетов, которые публикуются в популярных газетах – «The Times», «The Daily Telegraph» и других.

Традиционно первое-второе места в университетских рейтингах делят между собой Кембриджский и Оксфордский университеты. Третье место может занимать другой достойный вуз, например, Лондонская школа экономики. Всего в школьные рейтинги обычно включается 500 лучших частных школ (из более чем 2500). А в университетских рейтингах фигурируют все университеты, число которых

более ста.

Однако стоит сказать, что между российским и британским образованием больше отличий, чем сходства. И хотя в Великобритании, так же как в России, государственные дневные школы составляют большинство, на берегах туманного Альбиона достаточно много – около 7% – частных школ (в том числе школ-пансионов). По происхождению это те учебные заведения, где воспитывалась элита Британской империи. Здесь берут начало многовековые традиции строгого британского воспитания. Занятия в таких пансионах длятся примерно с 9 утра до 6–7 вечера, включая не только классические школьные предметы, но и спортивные секции, художественные и театральные студии, прогулки и игры на свежем воздухе. Подобная система обучения в пансионе позволяет грамотно спланировать детское время. В нашей стране подобные учебные заведения являются мало распространенными, и родителям, желающим заниматься полноценным развитием ребенка, приходится тратить немало часов на разъезды для того, чтобы посещать с ним различные языковые курсы, художественные и танцевальные школы или спортивные секции.

Переход к высшему образованию в Великобритании тоже осуществляется иначе. Уже в 16 лет в продолжение программы средней школы детям предлагается двухгодичный национальный курс предуниверситетской подготовки, так называемый A-level. Таким образом, юные британцы значительно раньше, чем наши учащиеся, должны задуматься о будущем и выбрать свой университет, а значит, и свою будущую профессию.

Но, так или иначе, давать ли ребенку российское образование или зарубежное, решают именно родители. И это решение зависит от многих факторов: от жизненных обстоятельств, от моральной готовности семьи и, конечно, ребенка. Поэтому к данному решению нужно подходить с большой ответственностью.

Таким образом, было бы большим преувеличением

говорить, что одна система лучше другой: они просто разные, у них разные ориентиры. И у обеих систем есть свои преимущества и, очевидно, с точки зрения друг друга, есть свои недостатки. Потому что плюсы и минусы познаются только в сравнении.

© О.Н. Федорова

**Формирование профессиональной компетентности  
студентов в области обучения говорению  
на иностранном языке  
на основе использования современных  
лично-ориентированных технологий**

Ведущей на современном этапе организации и осуществления образовательного процесса является идея формирования в каждом будущем педагоге таких профессиональных качеств, которые соответствовали бы его профессиональному стилю деятельности и являлись бы достаточными для его творческого роста. Умение говорения рассматривается в качестве ключевого звена в составе профессиональных умений будущего учителя иностранного языка. Целенаправленная работа над данным умением в процессе обучения иностранному языку создает условия для овладения изучаемым языком не только как средством коммуникации, но и как условием профессионального и личного саморазвития.

Студенты, получающие профессиональную подготовку в области иностранного языка, должны не только строить связное монологическое, диалогическое высказывание по темам общекультурной и профессиональной сферы, учитывая социокультурный код иностранного языка, но и уметь аргументировать свое высказывание, высказать собственное мнение по прочитанной, услышанной информации, сравнивать, сопоставлять, анализировать, интерпретировать полученную информацию в устном иноязычном

высказывании, вести дискуссию по проблемам общекультурной и профессиональной тематики, уметь самостоятельно управлять своей учебно-исследовательской деятельностью, решать аутентичные коммуникативные задачи в процессе иноязычного общения с учетом аспекта диалога двух культур, взаимодействуя и сотрудничая в группе, коллективе на иностранном языке, интерпретировать знания, умения и навыки по основным видам речевой деятельности, уметь осуществлять межпредметную координацию и интеграцию предметных знаний, ориентируясь на общую картину мира, уметь использовать современные технологии и средства обучения говорению на уроках иностранного языка в школе.

Организация и содержание процесса обучения говорению будущих учителей иностранного языка должны быть направлены, таким образом, прежде всего на актуализацию учебно-познавательной деятельности обучаемых, развитие умения использовать собственную речь на уроке иностранного языка в двух функциях: коммуникативной, то есть сообщать учащимся определенные сведения и осуществлять обмен информацией в процессе устно-речевого общения с учащимися, и дидактической, то есть использовать речь как средство воздействия на учащихся в процессе педагогического взаимодействия на уроке, а также на формирование у обучаемых качеств автономной, социально-активной личности, деловой активности, креативности при обучении иностранному языку.

Эффективность образовательного процесса, гарантия достижения качественных результатов в области языковой подготовки будущих учителей иностранного языка, развития умения говорения на иностранном языке обусловлены использованием личностно-ориентированных образовательных технологий, так как в основе процесса личностно-ориентированного образования лежит создание особого рода «педагогической ситуации, которая ставит обучаемого перед необходимостью проявить себя как личность, совершить личностное действие – увидеть себя в отношении к другим

людям; сделать вывод из собственного опыта, преодолеть внутренний кризис, наметить программу деятельности... Образовательный процесс при этом носит характер рефлексивного смыслопоискового диалога преподавателя и студентов» [2. С. 63]. Как утверждает Е.В. Бондаревская, «в личностно-ориентированном образовательном процессе могут найти применение все группы технологий. Это значит, что любая технология может стать личностно-ориентированной, если будет подчинена его задачам и содержанию» [1. С. 127]. Педагогическая технология рассматривается при этом преподавателями как «законосообразная педагогическая деятельность, как упорядоченная совокупность действий, операций и процедур, инструментально обеспечивающих достижение прогнозируемого результата в изменяющихся условиях образовательного процесса» [4].

В частности, использование технологии проблемного обучения позволяет формировать и развивать у обучаемых способности и умения идентифицировать важные проблемы, выдвигать гипотезы, критически оценивать имеющиеся данные на иностранном языке, использовать собственный опыт, знания для решения проблемы, взаимодействовать в малых группах, оценивать собственный прогресс, прогресс всей группы в целом в ходе обучения иностранному языку.

Проектная деятельность студентов направлена на решение проблемы и предусматривает, с одной стороны, использование разнообразных методов, средств обучения, а с другой – интегрирование знаний, умений из различных областей. Конструктивно-практические проекты способствуют формированию конструктивно-планирующих умений, связанных с созданием наглядного пособия (макета, коллажа, плаката), банка материалов по теме; сценарные проекты позволяют формировать не только умения, необходимые для проведения урока иностранного языка, но и умения организовать формы работы с учащимися на иностранном языке (организация ролевой, деловой игры и т.п.); информационно-исследовательские, социологические

проекты позволяют развить умения работы с информацией, выявлять, решать новые проблемы, излагать результаты исследования, использовать их для совершенствования методов и приемов обучения.

В процессе обучения иностранному языку актуально использование игровой технологии в форме подготовки и проведения ролевых, деловых игр по обсуждаемой тематике. Применение в учебном процессе дискуссии не только в значительной мере способствует развитию умений диалогического и монологического высказывания, но и стимулирует инициативность обучаемых, развивает их критическое мышление.

Технология «Чтение и письмо для развития критического мышления» позволяет более глубоко проникать в смысл, содержание информационного материала, осознанно строить собственное монологическое или диалогическое высказывание в реальной коммуникативной ситуации, учитывая особенности иного языка, иной культуры.

В предложенной типологии личностно-ориентированных технологий очевидно особое положение технологии проблемного обучения и проектной технологии. Это связано со способностью названных технологий к более полному интегративному обучению студентов основным видам речевой деятельности при доминирующей роли говорения на иностранном языке, к воспроизведению ситуаций реальной деятельности учителя иностранного языка, с их направленностью на решение студентами сложных образовательных задач в процессе обучения иностранному языку.

### **Библиографический список**

1. Бондаревская Е.В. Теория и практика личностно-ориентированного образования. Ростов н/Д., 2000.
2. Губина Г.Г. Личностно-ориентированный подход к обучению в современных условиях: Учебно-методическое пособие. Ярославль: Изд-во ЯГПУ, 2004.
3. Полат Е.С. Метод проектов на уроках иностранного

языка // Иностранные языки в школе. 2000. №2. С. 3–10. №3. С. 3–9.

4. Слостенин В.А. Педагогика. М., 1997.

5. Чернявская А.П., Байбородова Л.В., Серебренникова Л.И., Харисова И.Г., Белкина В.В., Гаибова В.Е. Образовательные технологии: Учебно-методическое пособие. Ярославль, 2005.

© Ю.В. Филимонова

## **Об использовании REWARD INTERN@TIVE в обучении иностранному языку**

В настоящее время неуклонно возрастает роль мультимедийных языковых программ, используемых как для самостоятельного изучения иностранных языков, так и в учебном процессе в школах, на языковых курсах, в высших учебных заведениях. Применение передовых компьютерных технологий имеет своей целью интенсифицировать учебный процесс, повысить мотивацию к обучению, улучшить качество знаний и обеспечить результативное усвоение материала.

Считается, что эффективное обучение зависит от устойчивости восприятия со стороны обучаемого. Монотонность и однотипность подачи информации постепенно приводят к утомляемости и неустойчивости процесса восприятия. В коре головного мозга обучаемого постепенно возникает стойкий очаг торможения, имеющий, с точки зрения физиологии, защитное свойство.

Способы и рекомендации по сохранению восприятия информации и внимания известны: изменение тона и силы голоса, использование смысловых пауз и логических ударений, сочетание традиционных и нетрадиционных форм и методов подачи материала. Последнее обуславливает переход от широко распространенных текстовых и графических форм к активным формам, которые опираются на одновременное включение нескольких различных средств



коммуникации и тем самым сохраняют высокий уровень восприятия.

До недавнего времени внедрение всего комплекса мер по оптимизации процесса обучения требовало значительных организационных усилий и экономических вложений. Однако новая образовательная парадигма, направленная на использование современных информационных компьютерных технологий в учебном процессе, в значительной степени облегчает и изменяет стратегию обучения, так как позволяет применять на практике весь комплекс мероприятий, направленных на оптимизацию учебного процесса и повышение устойчивости восприятия. Современные мультимедийные программы являются активными формами обучения, осуществляя передачу, усвоение, закрепление и включение в практику материала посредством как текстовой, графической, так и аудиовизуальной информации. Таким образом, мультимедийная инфраструктура является важным импульсом учебной работы, обеспечивающим решение учебных задач и расширение учебной аудитории независимо от времени и места процесса обучения.

Важно, что технологическая оснащенность учебного процесса, постоянная модернизация компьютерного оснащения и совершенствование компьютерных программ имеют значимость лишь в том случае, если они сочетаются с педагогическим мастерством преподавателя, его опытом и знанием предмета, умением использовать компьютерные технологии для реализации учебных программ. Последнее предполагает моделирование ожидаемого конечного продукта (то есть уровня умений, знаний и навыков по предмету, которые приобретаются при работе в мультимедийной среде) и подбор методик определения и измерения качества конечного продукта и его соответствия основной цели обучения – повышения уровня личностной образованности, становление самостоятельной творческо-поисковой личности, способной самостоятельно ставить и решать учебные, исследовательские и познавательные

коммуникативные задачи.

Таким образом, новые информационные технологии не только не исключают, а наоборот, обуславливают важность и обязательность личностного взаимодействия в обучении.

Вместе с тем, внедрение информационных технологий в учебный процесс поднимает ряд проблем, из которых можно выделить три наиболее существенных момента.

Во-первых, необходимы большие финансовые затраты на качественное компьютерное оборудование, что является существенной преградой для большинства учебных учреждений.

Во-вторых, отсутствует подготовленность преподавательского состава к использованию всего потенциала мультимедийных программ. Даже в том случае, если подготовка осуществлена на должном уровне, не всегда возможен доступ к необходимым техническим средствам обучения, ограничены их должное техническое обслуживание и техническая поддержка при использовании в процессе обучения. Отсутствие специально подготовленных технологов затрудняет правильный подбор и оценку IT материалов, а также интеграцию последних в учебные планы. Роль технологов IT важна, так как именно они осуществляют компьютерный тренинг преподавателей (например, умение за 10 минут подготовить ТСО к работе и уверенно применять его в ходе занятия), объясняют преимущества и недостатки различных технических средств обучения в зависимости от типа информации и учебной задачи, а также гарантируют надежное функционирование ТСО.

В-третьих, учебные подразделения не имеют библиотеки действующих и постоянно обновляемых тренировочных программ (как в Интернет-ресурсах, так и на CD) для интенсивной подготовки кадров.

Есть основание полагать, что мультимедийный курс REWARD INTERN@TIVE позволяет решить обозначенные проблемы с учетом специфики учебных заведений, факультетов и курсов, преподающих иностранный язык.

REWARD InterN@tive – один из самых полных

мультимедиа-учебников английского языка на мировом рынке. Автором курса является Саймон Гринол, президент Всемирной Ассоциации учителей английского языка как иностранного (IATEFL). Курс рассчитан на взрослых и подростков и содержит четыре уровня: Elementary, Pre-Intermediate, Intermediate, Upper-Intermediate. Каждый уровень рассчитан на 150–180 часов интенсивных занятий (140 уроков, 29 видеоуроков, 29 проверочных работ, 29 контрольных работ, 5000 упражнений).

REWARD InterN@tive идеально подходит для самообразования. Если традиционный вариант REWARD (учебники плюс аудио-видео приложения) рассчитан на работу с преподавателем, то REWARD InterN@tive позволяет ученикам большую часть материала курса освоить самостоятельно. Впервые в мультимедийный обучающий курс встроены возможности дистанционного обучения через Интернет. На базе REWARD InterN@tive впервые появляется возможность строить учебные программы как для средней и высшей школы, так и для различных языковых центров и курсов. В отличие от многих других обучающих программ, REWARD Intern@tive охватывает процесс обучения полностью, гармонично сочетая все компоненты обучения языку.

Каждый урок состоит из «страничек» с текстом и упражнениями, которые можно перелистывать одну за другой. Таким образом, экран компьютера служит одновременно и открытой книгой и «рабочей тетрадью» для письменных упражнений. Тексты заданий приводятся на английском языке, которые возможно, в случае затруднений, перевести на русский.

Упражнения могут выполняться путем впечатывания слова в оставленные в тексте пробелы, перемещения «мышкой» блоков текста или указания «мышкой» на правильные варианты ответов. Программа обеспечивает проверку результатов упражнения. В раскрывающемся «окне статистики» сообщается количество верных ответов и ошибок, определяется результат в процентном содержании

(максимальным считается 100%). Дополнительно сообщается информация о правильных ответах и ошибках.

Если стоит задача повторения пройденной темы, то можно воспользоваться другим вариантом работы с REWARD Intern@tive – «Навигатором курса». Программа проводит поиск по темам уроков, а также подбирает упражнения на произношение, речевые навыки, письменную речь, аудирование, чтение, лексику, грамматику. Предусмотрен раздел «Контрольные работы».

В целом можно выделить пять основных компонентов, по которым осуществляется процесс обучения: аудирование, работа с произношением (распознавание и визуализация речи), словарь и лексический тренажер, грамматика и интернет-функции.

Умение понимать на слух беглую иностранную речь трудно достижимо вне страны изучаемого языка. REWARD Intern@tive значительно облегчает приобретение навыка общения. С первых уроков упражнения сопровождаются «живыми» звуковыми примерами. Таким образом, можно отрабатывать расстановку ударений в словах и предложениях, утвердительные и вопросительные интонации, все, что связано с правилами чтения буквосочетаний. В результате ученик приобретает не только правильное произношение, но и навык чтения фонетических знаков и способность «слышать» текст учебника.

В каждом уроке курса REWARD Intern@tive есть упражнения непосредственно на «слушание» (listening). Сложность их постепенно повышается от элементарного уровня приветствий до высшего уровня, на котором ученик слышит реальный разговор, записанный дикторами, носителями языка. Беседа персонажей может быть эмоциональной, с вкраплениями сленга, а их дикция – не всегда совершенной. Каждая фонограмма в процессе урока подвергается тщательному анализу. Сначала учащийся должен уловить общий смысл разговора, затем уточнить его детали, после чего восстановить диалог дословно. Упражнения можно выполнять не спеша, манипулируя

фонограммой неограниченное число раз и делая «записи в тетрадке» непосредственно во время ее звучания. Улучшение произношения достигается путем использованием функции записи и прослушивания собственного голоса и при постоянном сравнении своего произношения с эталонным произношением диктора.

Программа предлагает несколько механизмов самоконтроля: запись и прослушивание голоса учащегося, визуализация произношения (волновое изображение (осциллограмма), изображение интонации (огibaющая), цветное спектрографическое изображение или трехмерное изображение частот) и распознавание речи.

Распознавание речи – более жесткий механизм контроля произношения, чем ее визуализация, и осуществляется на основе системы ViaVoice. В процессе распознавания речь подвергается сложному компьютерному анализу: машина или «принимает», то есть распознает произношение, или нет, указывая на ошибки. Занятия построены так, что пользоваться программой ViaVoice можно практически постоянно. Во всех письменных упражнениях типа «заполните пробелы недостающими словами» существует альтернативный способ ввода текста. Недостающие части предложения можно не только вносить с клавиатуры, но и просто произносить в микрофон.

С каждым уроком ученик целенаправленно пополняет свой словарный запас. Набор новых слов к уроку появляется в окне Vocabulary Box, где каждое слово можно прочесть, услышать, узнать его перевод и осуществить компьютерную проверку в режиме распознавания речи. Новая лексика закрепляется путем активного использования в упражнениях. Предусмотрен специальный лексический модуль, который состоит из краткого англо-русского словаря, системы поиска слова и механизма формирования пользовательских словарей. Самая актуальная для учащегося лексика может быть вынесена им в пользовательский словарь, разбитый на редактируемые тематические разделы.

В отличие от компьютерных обучающих программ

интенсивного направления, REWARD Intern@tive содержит много грамматики, что служит залогом гибкости английского языка и грамотности речи. Важно, что в программу включены как упражнения по каждой теме, так и грамматический справочник в виде специального модуля «Грамматическое обозрение», помогающий подытожить пройденное и включающий в себя свод правил грамматики на русском и английском языках, список неправильных глаголов, руководство по произношению, механизм поиска.

Представляется существенным, что авторы курса REWARD не стремятся заменить живого преподавателя и поэтому водят в программу функции дистанционного обучения. Каждый урок включает задания творческого характера, которые учащийся может выслать преподавателю по электронной или обычной почте. Одновременно с изучением языка пользователь REWARD Intern@tive начинает использовать свой английский для реального общения. Для этой цели служат Интернет-функции «Форум», «Новости», «Сетевые игры» и т.п., которые помогают закрепить полученные на уроках навыки.

Таким образом, мультимедийный курс REWARD InterN@tive – это уникальный учебно-методический комплекс, который объединяет различные средства обучения и предоставляет возможность самостоятельного изучения английского языка. Последнее является существенным фактором в процессе преподавания иностранного языка, так как позволяет активизировать и контролировать внеаудиторную учебную деятельность студентов. При такой организации обучения студенты становятся субъектами процесса, что способствует более полной реализации воспитательного, образовательного и развивающего потенциала иностранного языка как учебного курса применительно к индивидуальности каждого обучающегося.

### **Библиографический список**

1. Lemke, J.L. Education, cyberspace and change // Arachnet Electronic Journal of Virtual Culture Volume 1, Number 1, 1993. <http://www.monash.edu.au/journals/ejvc/ejvcv1n1.html>

2. Watson, Barbara Increasing Awareness on Using Multimedia in Education. <http://www.agocg.ac.uk/wshop/32/watson.htm>

3. Radford, Allyn The Future of Multimedia in Education. [http://www.firstmonday.org/issues/issue2\\_11/radford/index.html](http://www.firstmonday.org/issues/issue2_11/radford/index.html)

4. REWARD InterN@tive – <http://www.reward.ru/>

**© Е.И. Шапкарина**

### **Модульное обучение как составная часть Болонского процесса**

В последние десятилетия процессы глобализации охватывают всё большие сферы деятельности, в том числе и сферу образования. Болонская декларация, прежде всего, является процессом, направленным на формирование единого европейского образовательного пространства, повышая тем самым конкурентоспособность европейского образования. Начало процесса было положено в 1999 году подписанием в Болонье (Италия) декларации, где были сформулированы основные цели, ведущие к достижению сопоставимости и гармонизации национальных систем высшего образования в странах Европы.

В ходе многочисленных дискуссий, посвященных проблеме реформирования системы высшего образования в России, большинство ее участников сходятся во мнении, заключающемся в признании необходимости придания ей большей открытости и, следовательно, сопоставимости с системами университетского образования, принятыми в других странах.

Основными задачами Болонского процесса являются:

- переход на двухступенчатую систему высшего образования (бакалавриат, магистратура),
- введение оценки трудоемкости (курсов, программ) в

терминах зачётных единиц (кредитов),

- отражение учебной программы в приложении к диплому, образец которого разработан ЮНЕСКО,

- повышение мобильности студентов, преподавателей и административно-студенческого состава,

- взаимное признание квалификаций и соответствующих документов в сфере высшего образования,

- обеспечение автономности вузов,

- повышение привлекательности и конкурентоспособности европейского образования,

- реализация социальной роли высшего образования, его доступность, развитие системы дополнительного образования («life-time learning» — «образование в течение всей жизни»),

- создание общеевропейского образовательного и исследовательского пространства.

Одним из положений Болонской декларации является модуляризация, предполагающая разделение всех дисциплин на логически связанные блоки, образующие определённую сумму зачётных единиц (кредитов), отвечающих модулю; эффективное модульное строение для междисциплинарных или мультидисциплинарных программ, которые должны органично сочетать подходы определённого количества дисциплин (module pool).

После подписания Болонской декларации возникли новые инструменты и инициативы, содействующие реализации целей формирования общего европейского пространства высшего образования.

Совместные инициативы Европейской Комиссии, Европейской ассоциации университетов представляют собой программы многоуровневого характера, в которых приняли участие университеты стран-участниц Болонского процесса: проект «Создание совместных (двойных) дипломов», проект «Настройка образовательных структур», проект «Формирование культуры качества».

Проект «Настройка образовательных структур» направлен на реализацию идей Болонской декларации с учетом опыта программ 1987 года «Эразмус» и «Сократус».



Задачи проекта – определение точек соприкосновения и выработка общего понимания содержания по уровням в терминах компетенций и результатов обучения. Под результатами обучения понимаются наборы компетенций, включающие знания, понимание и навыки обучаемого, определяемые для каждого блока (модуля) программы и программы в целом.

Приоритетные направления в рамках программы включают в себя:

- определение общих и специальных компетенций выпускников первого и второго циклов обучения,
- корректировка учебных планов с точки зрения структуры и методов обучения,
- определение специальных компетенций выпускников обоих уровней,
- разработка методологии анализа общих элементов и специальных областей подготовки.

Для более полного представления о понятии модуля и модульного обучения необходимо представить краткий обзор возникновения технологии такого рода обучения, *Modules of Employable Skills training* (технология модульного обучения) была создана более 30 лет назад Международной организацией труда (*International Trade Organization*), в задачу которой входит поддержка развития мирового профессионального образования. Организация процесса модульного обучения основывается на системной организации профессионального обучения, теоретической основой которого является концепция систем, предложенная Людвигом фон Берталанфи. По Берталанфи понятие «система» определяется как совокупность элементов, связанных друг с другом и взаимодействующих между ними. В частности, необходимо учитывать не только влияние средств обучения на учащегося, но и воздействие учащегося на средства обучения, то есть учебные модули должны пересматриваться и совершенствоваться в соответствии с тем, как на них реагируют использующие их. При системном подходе необходимо учитывать не только влияние

преподавателя на студентов, но и обратное влияние, необходимо также принимать во внимание требование профессиональной среды, в которую войдут новые специалисты. Такой подход обозначается в международной терминологии как «Competency-based vocational training», то есть подход, ориентирующийся на профессиональную компетенцию. Так, например, предметные модули базовой подготовки, связанные с различными отраслями экономики, могут взаимодействовать с разделами общепрофессиональной подготовки. Наиболее эффективно они могут реализовываться в комплексе со специализацией.

К достоинствам модульной системы обучения можно отнести:

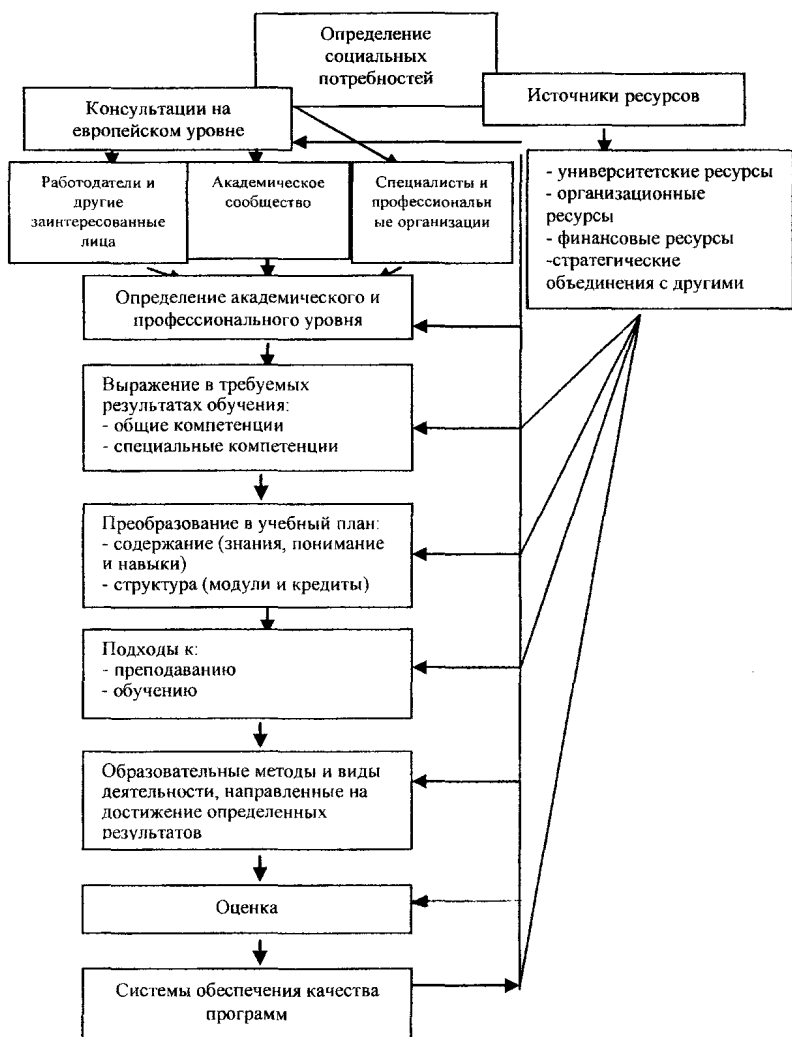
- чёткую структуру курса,
- возможность отслеживания связей между элементами программ,
- наглядность, осознание перспективы,
- гибкость предоставления информации,
- возможность автономного обучения,
- накопительный принцип оценивания работы учащегося.

Изменения в подходе к обучению касаются, в первую очередь, переноса акцента с процесса на результаты обучения, изменение роли преподавателя, концентрации внимания на обучаемом, изменений в организации обучения, интенсивности программ, методов оценки.

Одним из условий создания единой европейской образовательной системы является её прозрачность в понимании и использовании. Определение результатов в терминах компетенций и использование общей методологии определения трудоёмкости при применении ЕСТ (Европейская система перезачета кредитов – European Credit Transfer System) будет способствовать достижению сравнимости систем высшего образования, содержания программ и их структур.

Изменение парадигмы высшего образования затронет принципы подхода к обучению, и, таким образом, основные составляющие данных изменений могут быть представлены

следующим образом:



После подписания Болонской декларации возникли новые инициативы, способствующие реализации целей формирования общего европейского пространства высшего образования. В рамках программ, разработанных

Европейской ассоциацией университетов, была предпринята попытка определить общий набор компетенций. Они были разделены на три категории: инструментальные, межличностные и системные.

Инструментальные компетенции включают в себя когнитивные способности, умение использовать различные методические приёмы, построение стратегии обучения. Данный вид компетенции включает в себя:

- способности к анализу и синтезу,
- способность к планированию,
- общие базовые знания,
- основные знания по специальности,
- коммуникативные навыки в родном языке,
- навыки управления информацией, то есть способность извлекать и анализировать информацию из различных источников.

Следующая группа компетенций – межличностные, включают в себя:

- способность работать в команде,
- восприятие межкультурных различий,
- взаимодействие с экспертами в различных предметных областях.

Системные компетенции включают в себя:

- способность к практическому применению знаний,
- адаптацию к новым ситуациям,
- успешность автономного обучения.

В рамках специальных компетенций выделяются две ступени. Для первой из них обозначаются следующие общие для различных предметных областей способности:

- знание основ дисциплины,
- логичное и последовательное представление освоенных знаний,
- понимание общей структуры дисциплины и взаимосвязь между отдельными дисциплинами,
- оценка качества исследований в данной области знаний.

Вторая ступень подразумевает владение

нижеупомянутыми навыками и умениями:

- владение предметной областью на продвинутом уровне, то есть новейшими методами, знание теоретических аспектов и их интерпретация,

- отслеживание развития теории и практики,

- способность осуществления личного вклада в данную дисциплину, в соответствии с требованиями данной предметной деятельности, например, в рамках дипломной работы,

- применение творческого подхода,

- владение профессиональными компетенциями.

Две другие составляющие данной схемы – система уровневых индикаторов и система описания курсов по типам.

За основу уровней взята следующая стандартная система:

- курс базового уровня, введение в предмет – Basic;

- курс промежуточного уровня, предназначенный для углубления базового знания, – Intermediate;

- курс продвинутого уровня – Advanced;

- специализированный курс – Specialized.

По типам курсов различают:

- основной курс – Core,

- непосредственный (основной) курс, поддерживающий основную программу – Related,

- непрофилирующий курс – Supplementary.

Следует отметить, что распределение кредитов по уровням и типам курсов делает данную систему достаточно прозрачной, например: 6-B-C означает, что данный курс содержит 6 единиц по трудоёмкости, является базовым и основным.

В рамках рассмотренных направлений было выделено пять типов модулей. Основные модули – группы предметов, составляющие ядро соответствующей области знания (к примеру, для менеджмента это – бизнес-функции, среда бизнеса и другие).

Поддерживающие модули – то есть группы сопутствующих предметов (математика, статистика применительно к бизнесу и менеджменту).

Организационные и коммуникативные модули: работа в

группах, риторика, иностранные языки.

Специализированные модули, то есть не обязательные, а факультативные, укрепляющие и расширяющие знания в избранной области.

Переносимые модули, например, проекты, бизнес-игры.

При этом основные и специализированные модули рассматриваются как блоки, направленные на приобретение, расширение и углубление знаний, поддерживающие – как развивающие методологические концепции; организационные и коммуникативные – направлены на самообучение и самоорганизацию; переносимые осуществляют перенос знаний в практическую сферу деятельности. Как правило, чем выше уровень, тем больше количество модулей, углубляющих знания и устанавливающих связь между теорией и практикой. Причём для одной и той же специальности может быть создано несколько структурных модулей, позволяющих исследовать различные уровни структуры (уровень подготовки, уровень владения профессиональными знаниями). Отечественные исследователи выделяют следующие структурные элементы учебного модуля:

– целевой компонент, который представлен иерархией задач: комплексной, дидактической;

– стимулирующе-мотивационный компонент, направленный на активизацию слушателей в выборе форм, методов обучения и самообразовательной деятельности. В процессе обучения для стимулирования положительной мотивации используются предварительное консультирование, организационно-деятельностные игры, дискуссии, «круглые столы»:

– содержательный компонент, представляющий собой целостную модульную программу. За основу структуры модульной программы берётся структура её модулей плюс три модуля.

Один из трёх дополнительных модулей идёт первым, нумеруется нулевым (М-0) и предназначен для раскрытия комплексных целей модульной программы. Второй дополни-

тельный модуль предназначен для обобщения информационного материала, представленного в модульной программе. Третий модуль идёт последним и предназначен для контроля усвоения материала модульной программы. После определения структуры модульной программы следует этап формирования структуры отдельных модулей.

Здесь следует обратить внимание на следующие особенности формирования модулей (Э.М. Кузьмина, А.Г. Казакова):

- сочетание комплексных и частных дидактических целей: при построении структуры модуля дидактическая цель разбивается на частные цели, соответствующие учебным элементам;

- относительная самостоятельность элементов;

- реализация обратной связи: в структуре модуля целесообразно предусматривать, по крайней мере, один учебный компонент, предназначенный для обобщающего контроля усвоения.

Основа структуры модуля совпадает с модульной программой. На основе структуры частных целей определяется структура модуля.

За этапом построения структуры модуля следует фаза формирования содержания модуля, реализация которой осуществляется в четырех аспектах: представление целей обучения, формирование содержания обучения, управление учебными действиями (процессом) и методическое обеспечение процесса усвоения, то есть обеспечение обратной связи. Операционно-деятельностный компонент учебного модуля составляет синтез используемых преподавателем модульных технологий обучения. Профессиональная подготовка носит динамичный характер и происходит в целенаправленно моделируемой профессиональной среде на протяжении всего периода обучения. Контрольно-регулирующий компонент представлен наборами тестов, контрольных вопросов и заданий для самостоятельной работы. Информацию о состоянии системы знаний, умений и навыков возможно получить по результатам

«входных» текстов для актуализации знаний и умений. Применение текущих и промежуточных тестов и итогового теста также является необходимым при оценке данного уровня владения учебным материалом.

Как уже отмечалось выше, каждый модуль состоит из обучающих элементов, представляющих собой разделы (темы) данного направления, усвоение которых определяет достижение определённого уровня обучаемым. Первоначально на основном уровне определяется уровень компетентности обучаемого, в зависимости от этого формируется последующий этап обучения, принимающий во внимание цели и задачи данного раздела.

Несомненно, проблема модульного обучения требует тщательного изучения. Введение модульных программ и необходимость образовательных реформ в целом вызвана тем, в частности, что единая Европа предполагает свободное передвижение труда (рабочей силы), товаров и капитала, а на Евросоюз приходится более 50% российской внешней торговли и других внешнеэкономических связей, которые реализуются, прежде всего, специалистами с высшим образованием.

### **Библиографический список**

1. Казакова А.Г. Модульное обучение. М.: ИПК СК, 1997.
2. Будущее европейского образования. Болонский процесс. (Сорбонна – Болонья – Саламанка – Прага) /Сост. Е.В. Шевченко СПб.: Изд-во СПб ГПУ, 2002.



## **Часть 3**

### **Молодая наука:**

#### **научно-исследовательские проекты студентов факультета иностранных языков**

**© Н.А. Даричева, К.В. Балеевских**

#### **Французский и русский: роль выбора языка в творчестве русских авторов**

Данная работа посвящена проблеме писательского билингвизма. Долгое время лингвистов интересовал в основном билингвизм как коллективное явление, индивидуальное же двуязычие оставалось на втором плане. Однако именно случаи писательского многоязычия представляют особый интерес для лингвистических исследований, поскольку они являют собой совершенно особый аспект проблемы индивидуального стиля в его отношении к родному и неродному языку автора, а также позволяют ставить вопрос о специфике стиля в его отношении к языку. Среди русских авторов, творивших на неродном, или не только на родном, языке, можно указать такие имена, как Ф. Тютчев, Л. Толстой, В. Набоков, Э. Триоле, А. Макин. Однако в их творчестве роль иностранного языка различна. Для начала обратимся к рассмотрению данного аспекта в творчестве А.С. Пушкина, величайшего русского поэта, который, кроме того, внёс неизмеримый вклад в создание современного русского литературного языка, и не последнюю роль в этом сыграли его глубокие и многоплановые связи с французским языком.

Как известно, русское образованное общество II половины XVIII–начала XIX веков было двуязычным. Процесс европеизации русского быта привёл к образованию разговорно-бытовых и литературных стилей русского языка, носящих яркий отпечаток французской языковой культуры,

что объяснялось необходимостью приспособления русской литературной речи к выражению западноевропейских понятий. Смешение двух языков проявлялось в семантическом приспособлении русских слов к соответствующим французским, лексических и фразеологических кальках, изменениях в области синтаксиса [4. С. 164, 178–191]. Эти явления находят отражение и в языке Пушкина.

Он с детства воспитывался в атмосфере французской культуры, рано изучил французскую литературу, расценивал французский как свой второй родной язык, писал на нём любовные и деловые письма, критические заметки, а также нередко и наброски, планы своих произведений.

Пушкин признавал превосходство французского языка над русским в области разработанности отвлечённых понятий и прагматически относился к заимствованиям из французского языка, которые он считал необходимыми для обогащения русского языка.

В языке самого Пушкина находят значительные французские влияния. Встречается немало языковых галлицизмов, например: «Вдруг три или четыре солдата показались из лесу...» – здесь имеет место характерное для французского языка соединение двух числительных союзом *или*. Есть также и фразеологические («держать стол открытым» – *tenir table ouverte*), и грамматические («Три дня после роковой ночи» – *trois jours après la nuit fatale*) галлицизмы [6. С. 88]. Кроме того, в текстах Пушкина в больших количествах находят и нетранслитерированные вкрапления.

Для Пушкина галлицизмы, то есть необходимые европеизмы, были наряду с древнеславянизмами, славяно-русизмами и просторечием широких масс одним из компонентов «общепонятного языка», который он стремился создать на основе объединения всех живых социально-речевых стилей [5. С. 73]. Пушкин часто переносил в свои произведения отдельные фразеологические формулы, заимствованные из французской поэзии. Типичным

примером этого служат стихи из «Евгения Онегина»

*Порой белянки черноокой*

*Младой и свежий поцелуй*

(Гл.4, XXXIX), переведённые дословно из стихотворения А. Шенье «Кавалеру де Панжу» («*Au chevalier de Pange*»): «*Le baiser jeune et frais d'une blanche aux yeux noirs*» [11. С. 77–78].

Следует отметить, что в ранних стихах Пушкина находит отражение манерная, клишированная русско-французская фразеология, характерная для начала XIX века. Однако уже очень рано в творчестве Пушкина обнаруживается упорная работа по исключению и преобразованию условных штампов, по созданию новой поэтической фразеологии. Происходит устранение русско-французских, абстрактно-метафорических, лишённых предметно-смыслового единства фраз типа: *И вяну я на тёмном утре дней* («Элегия», 1816). Однако некоторые фразеологические группы, восходящие к французской семантической системе, оказываются очень стойкими в пушкинском языке, например:

*Бессмертные! С каким волненьем*

*Желанья, жизни огонь по сердцу пробежал!*

(«Выздоровление», 1818).

Ср. в поздних стихах Пушкина:

*Глаза подёрнулись туманом,*

*По сердцу пламень пробежал* («Медный всадник»).

Пушкин вплотную подходит к проблеме национально-языкового синтеза закреплённых дворянским бытом и литературной традицией простейших французско-русских фразовых форм, которые он утверждает как один из структурных элементов художественной и бытовой фразеологии русского литературного языка, с идиомами русского просторечия и фразеологии церковно-книжного языка. В языке Пушкина находят признание и применение многочисленные разнообразные серии чисто французских словосочетаний, фразеологических клише и фразовых сращений. Например, *mesurer des yeux, avec les yeux*:

*Я ужаснулся и молчал,*

*Глазами страшный призрак мерил* («Руслан и Людмила»);

*ouvrir de grands yeux*: Она, открыв глаза большие;  
ср. французское выражение *prendre des mesures pour qqch* [б. С. 327–341] и в «Борисе Годунове» царь:

... Уж новизна сменяет новизну;

А Годунов свои *приемлет меры*.

Так, в поэтическом творчестве Пушкина происходит процесс национально-бытового усвоения, русификации тех значений и образов, которые шли из французского языка. Таким образом, заимствования французской лексики и фразеологии, приобретая в стихах Пушкина национальное звучание, служили обогащению русского литературного и поэтического языка.

В свете рассматриваемой проблемы немалый интерес представляет и позиция по отношению к французскому языку и, в особенности, к литературному творчеству на этом языке других русских авторов, в частности, Ф.И. Тютчева, И.С. Тургенева и Л.Н. Толстого.

В жизни Ф.И. Тютчева французский язык сыграл особую роль. По долгу дипломатической службы он значительную часть жизни провёл за границей, в Германии, и, по свидетельству Аксакова, на 9/10 более говорил в своей жизни на французском, чем на русском [1. С. 32]. И, тем не менее, стихи свои он предпочитал писать по-русски, хотя у него есть и около 30 стихотворений на французском языке. Это объясняется тем, что русский язык был и оставался для него языком поэзии, с которым у него сохранилась глубокая духовная связь. Кроме того, в русской языковой системе, более гибкой синтаксически и семантически, поэт видел больше возможностей для самовыражения. Стихи же его на французском языке, хоть и несут отпечаток индивидуального стиля поэта и влияния русской языковой системы, не обладают поэтическими достоинствами его русских стихов.

Сходные выводы можно сделать и относительно франкоязычных вставок в романе Л.Н. Толстого «Война и мир». Язык этого романа изобилует галлицизмами, что

объясняется стремлением автора к исторической стилизации, а также особенностями его авторского стиля в тот период. В повествовательном языке «Войны и мира» встречаются, например, такие лексико-фразеологические галлицизмы: «Она уже остановилась хорошеть, ничего не обещала больше того, что в ней было» (X, 240); «Он ненавидел её и навсегда был разорван с нею» (X, 23). Язык Толстого характеризуется также и наличием синтаксических галлицизмов, являющихся пережитками старых русско-французских стилей. Таково, например, обособленное употребление деепричастий, независимо от общности субъекта действия с главной синтагмой: «Нынче, увидав её мельком, она ему показалась ещё лучше» (X, 8). Любопытны поправки в тексте издания 1873 г.: «Когда Пьер вошёл в калитку, его обдало паром» вместо «пройдя в калитку, Пьера обдало паром» (XI, 476). Так, двуязычие в романе «Война и мир» свойственно не только стилю документов эпохи и системам диалогической речи, но и самому авторскому повествованию. Толстой прибегал к нему в целях придания историческому роману стилистической достоверности. Однако можно выделить и другие, более частные функции иноязычной речи в русском контексте книги Толстого.

Для писателя вопрос о французском языке в «Войне и мире» был принципиальным. Интересен тот факт, что в первом издании романа содержалось несомненно большее количество фрагментов на французском языке, которые в позднейшей редакции самим Толстым были заменены не совсем идентичным русским переводом. Возможно, одна из причин этого заключается в критичном отношении Толстого к качеству собственного французского текста. Действительно, при сравнении этих текстов можно заметить, что русский язык автора оказывается более живым и ярким, чем его клишированный и к тому же небезупречный французский.

Интересна позиция, которую занимал в вопросе творчества на иностранном языке И.С. Тургенев. Он был убеждён в невозможности достоверно описать происходящее

в душе поэта, писателя на каком-либо другом языке, кроме родного [9. С. 245]. Он мог превосходно не только говорить, но и писать по-французски, однако предпочитал делать это только при необходимости: письма, пьесы и оперетки для постановок в доме Полины Виардо, диктовка предсмертных рассказов. «Когда я пишу по-русски, я свободен, когда по-французски, я чувствую себя стеснённым», отмечал он [цит. по 2. С. 12]. Он даже не переводил самостоятельно свои произведения на французский язык, вероятно, из опасения выразиться не совсем корректно, поскольку, как он признавался Доде, испытывал страх перед Академическим словарём [8. С. 294]. Однако Тургенев принимал активное участие в работе своего основного переводчика – Луи Виардо.

Суммируя сказанное, можно отметить, что деятельность писателей-билингвов XIX века была плодотворной для русского языка. Однако следует признать, что большинство из них создали на неродном языке лишь небольшое количество не слишком значительных произведений. В отличие от писателей XIX века, обращение которых к иностранному языку носило, как правило, несколько условный характер или характер стилизации, писатели XX века, используя иностранный язык, ориентируются на конкретную в национальном отношении читательскую среду [12. С. 181–182].

Выдающимся примером писательского билингвизма, а точнее, транслингвизма, то есть смены языка с целью именно создания литературных произведений, является творчество современного французского писателя русского происхождения – А. Макина. Язык и стиль его произведений, написанных на французском языке, испытывает положительное субстратное воздействие русского языка, а также предшествующего культурного опыта писателя. На возможное подсознательное включение русского субстрата указывают такие допустимые, но непривычные во французском языке явления, как постановка косвенного дополнения в начале фразы, отсегментирование частей

предложения, зачастую с союзом «и» в начале, необычное употребление временных форм, не подходящая по контексту лексика, пропуск глаголов-связок, постановка определяющих слов перед определяемыми. Так, например, во «Французском завещании», ключевом романе писателя, частым является употребление тире и пропуск глагола-связки: “La rue était vide, la lumière du soir... – d’une transparence irréelle”. Для макинского стиля типичным является большое количество сложных предложений с разнообразными придаточными, что свойственно русскому языку: “...se serait jetée vers lui en s’agrippant à son baudier, aurait pleuré... il apparut très loin, se laissant reconnaître peu à peu, laissant... le temps”. Следы субстратного воздействия русской языковой системы в данном случае не являются факторами, порождающими ошибки или неправильности, – напротив, они способствуют оригинальности стиля, что нередко наблюдается у писателей-билингвов [3. С. 157]. Используя средства французского языка, писатель, преимущественно неосознанно, вводит в тексты маркированные конструкции, вносящие разнообразие в строгий французский стиль. Это, например, такие необычные неологизмы, как “la langue grand-maternelle” – «родной по бабушке» язык, или слова, употреблённые в непривычном контексте и привлекающие внимание: “Pachka se transfigurait dès qu’il se retrouvait dans la nature” (Пашка преображался, как только оказывался на природе). В целом язык и стиль произведений А. Макина отличается сложностью и разнообразием. Взаимопроникновение двух языков, хотя и подсознательное, значительно обогащает язык писателя-транслингва.

Таким образом, русские авторы как XIX, так и XX веков использовали французский язык в своём творчестве в разных ситуациях и с разными целями, с разной степенью частоты и успешности. Однако практически во всех случаях взаимодействие языков в творчестве авторов-билингвов имело положительное влияние на язык и стиль данного автора либо на языковую и литературную норму русского

языка, как это было в случае Пушкина.

### **Библиографический список**

1. Аксаков И.С. Биография Ф.И. Тютчева. М., 1866.
2. Алексеев М.П. Многоязычие и литературный процесс // Многоязычие и литературное творчество. / Отв. ред. М.П. Алексеев. Л., 1981.
3. Балеевских К.В. Язык как экспликация культурного опыта писателя-билингва (А. Макин): Дис. ... канд. филол. наук. Ярославль, 2002.
4. Виноградов В.В. Очерки по истории русского литературного языка XVIII–XIX вв. М., 1982.
5. Виноградов В.В. Стиль Пушкина. М.: Наука, 1999.  
Виноградов В.В. Язык Пушкина: Пушкин и история русского литературного языка. М.: Наука, 2000.
6. Гак В.Г. Язык Пушкина и французский язык // Вопросы языкознания. 2000. №2. С. 79–89.
7. Доде А. Тургенев // И.С. Тургенев в воспоминаниях современников. Т. 2. М., 1983. С. 292–300.
8. Пич Л. Из «Воспоминаний» // И.С. Тургенев в воспоминаниях современников. Т. 2. М., 1983. С. 244–257.
9. Толстой Л.Н. Собр. соч.: в 22 т. М., 1978–1985.
10. Томашевский Б.В. Пушкин и Франция. Л.: Советский писатель, 1960.
11. Фёдоров А.В. Очерки общей и сопоставительной стилистики. М., 1971.
12. Makine Andreï. Le testament français. Mercure de France, Paris. 1995.

### **© Н.Ю. Ивойлова, М.С. Полянская Речевое воздействие в публицистике**

Средства массовой информации давно стали атрибутом жизни современного человека. Они являются главным инструментом для распространения сообщений, которые воздействуют на общественное сознание. СМИ фактически



контролируют всю нашу культуру, пропуская ее через свои фильтры. Таким образом, современный человек не может уклониться от воздействия. Каждый человек окружает свое сознание неким защитным барьером, который способен противостоять чужому воздействию, но существует множество языковых приемов эффективного преодоления этого барьера, т.е. приемов речевого воздействия [2].

Главными функциями современной публицистики являются информационная и воздействующая [4]. Информационная функция заключается в том, чтобы информировать о значимых для общества проблемах и о взглядах тех или иных людей на эти проблемы. Но цель публициста заключается не только в том, чтобы рассказать о положении дел в обществе, но и в том, чтобы сформировать определенное отношение аудитории к излагаемым фактам. Это и есть функция воздействия.

Из этого следует, что читатель всегда получает не объективную информацию, а ее интерпретацию, как бы ни подчеркивался ее объективный характер. Это признают и сами журналисты, нередко используя парадокс: «правда бывает разной», то есть смотря как ее обрисовать, преподнести [2]. Именно таким образом преобразованную информацию и потребляет читатель.

Существует множество приемов речевого воздействия. Наиболее распространенным языковым инструментом, используемым на лексическом уровне, является выбор слов. В значении многих слов имеется эмоциональная составляющая, и с их помощью можно оказывать сильное эмоциональное воздействие (например: «ambitious and ambiguous»).

Часто при речевом воздействии используются общеязыковые фразеологизмы, но они наполнены новым содержанием (например, с негативной оценкой: *to build skyscrapers on seas of blood*). Оценка может также выражаться и метафорическим наименованием явления (*the light at the end of Afghanistan's tunnel*). Широко применяется метафорическое осмысление слов, относящихся к медицине: *to add insult to*

injury. Большинство из них выражают сильные негативные эмоции.

Также с помощью выбора слов осуществляется воздействие и на образ действительности. Часто встречаются эвфемизмы – слова, которые представляют действительность в более благоприятном свете. Например, называя происшествие «a tragedy», а не «a crime», журналист тем самым избегает разговора об ответственности, ведь у преступления есть виновник, а у трагедии его нет.

Часто эмоциональное воздействие оказывается совместно с влиянием на социальные представления с помощью слов, в которых фиксируется отношение «свой/чужой» (а через них и оценка) [4]. Важную роль в установлении этих отношений с аудиторией играет использование жаргона, а также использование местоимения «we». Пользуясь жаргоном, журналист обозначает себя как принадлежащего к той же группе, что и носители данного жаргона, или выражает уважение к ним, их ценностям.

Эвфемистическими часто являются смещенные оценочные шкалы. Для воздействия на структуру ценностей могут использоваться словосочетания, обеспечивающие модификацию привычных категорий [4]. Существительное в таких выражениях обозначает недоопределенную ценность, которая для всех желанна, но всеми понимается по-разному, а с помощью определения фиксируется некоторое специальное понимание, часто противопоставленное стандартному (например, «real socialism», «international help»). Определение в таких выражениях обычно бывает эмоционально окрашено и ссылается на другую ценность.

Другой разновидностью модификаций привычных категорий является выбор нестандартного обозначения, применяемый для описания той стороны, к которой автор пытается вызвать антипатию, – так появляются выражения типа «those who rule all that». Еще одним резервом речевого воздействия посредством лексического выбора является создание (иногда заимствования) новых слов и выражений

(например: Irangate).

Для эффективного воздействия на читателя используются различные стилистические приемы: эпитеты (a fair chance), метонимия (village grieves over killings), оксюморон (tragically hilarious), перифраз (the city of sin) и др.

На синтаксическом уровне также имеется широкий выбор средств речевого воздействия. Выбор синтаксических конструкций способен включать или не включать фокус внимания, тем самым достигая эвфемистического эффекта – или, напротив, избегать его.

Хорошо известен прием использования пассивного залога вместо активного. Например, «the victims were captured» (на первый план выходит само событие, а ответственность за него вроде бы никто не несет).

Для целей речевого воздействия может использоваться упорядочение элементов в конструкциях с сочинительными союзами. Порядок их следования обычно является неслучайным, и, помещая какой-либо элемент на первое место, журналист устанавливает отношение «свой/чужой», а также устанавливает иерархические отношения в образе действительности. Для того, чтобы усилить воздействие, журналисты часто прибегают к использованию инверсии, риторических вопросов (Who needs an enemy?), параллельных конструкций и других приемов.

Также потенциалом речевого воздействия обладают макроструктуры – средства организации языковых текстов, которые выходят за пределы предложения: нарративные структуры (экспозиция – завязка/возникновение проблемы – поиск пути решения и т.п.), различные эмоциональные структуры, представляющие собой стратегии построения текста в соответствии с моделями, фиксирующими эмоционально значимые последовательности состояний/событий и т.п., каузальные (причинно-следственные) и ряд других структур [1].

Для целей речевого воздействия используются также логические операции: неоднозначность и имплицитная информация. Выражения естественного языка очень часто

бывают неоднозначными. Причины этого разнообразны – наличие у слов многих значений, неоднозначность синтаксических конструкций, неясность того, к чему относятся слова или местоимения, возможность извлечения различных и порой несовместимых логических выводов [5]. Все эти источники неоднозначности могут использоваться для формирования у читателя выгодного для журналиста понимания того или иного события.

Одним из самых часто встречающихся приемов воздействия в публицистике является искажение информации. Исследователи выделяют здесь такие конкретные приемы, как подтасовка фактов или смещение по семантическому полю понятия, фабрикация фактов, манипулятивная семантика, упрощение, стереотипизация [4].

Почти всегда искаженная информация используется вместе с соответствующим способом подачи. Здесь отмечаются следующие приемы: утверждение, повторение, дробление, срочность, сенсационность, а также отсутствие альтернативных источников информации (или отсутствие у них альтернативной информации) [4].

Ведущими чертами современного языка публицистики являются ирония и языковая игра. Языковая игра дает возможность привлечь внимание читателя с помощью языковой шутки, юмора, остроты (*Call it EU-phoria!*). Ирония пронизывает весь текст современной публицистической речи, формируя его двуплановость. Например: *You can imagine what sort of neutralization two shots to head produced.*

Приведенный перечень средств и приемов не исчерпывает всех собственно лингвистических средств речевого воздействия, в него включены наиболее распространенные и чаще других используемые в публицистическом стиле способы. Таким образом, в распоряжении СМИ имеется богатейший арсенал средств речевого воздействия, позволяющий подавать информацию нужным образом и формировать у читателя ту или иную оценку. Поэтому современному читателю необходимо уметь отрефлексировать предложенный ему текст, отделив факты

от их интерпретации.

### **Библиографический список**

1. Баранов А.Н., Паршин П.Б. Варианты и инварианты текстовых макроструктур. Проблемы языкового варьирования. М., 1990.

2. Володина М.Н. Язык СМИ – основное средство воздействия на массовое сознание // Язык СМИ как объект междисциплинарного исследования. М.: Изд-во МГУ, 2003. <http://evartist.narod.ru/text12/03.htm>.

3. Клушина Н.И. Мифологизация речевых средств в языке современной газеты // Русская речь. 1996. №5.

4. Котов А.А. Механизмы речевого воздействия в публицистических текстах СМИ. Автореф. дис. ... канд. филол. наук. М., 2003.

5. Морозова И.И. Имплицитность в языке и речи. М., 1999.

6. Солганик Г.Я. Выразительные ресурсы публицистики // Поэтика публицистики. МГУ, 1990.

### **© В.И. Кирсанов, А.А. Колобова Семантика и синтаксис глагола бытия в современном английском языке**

Исследование посвящено классической проблеме теоретической грамматики – семантике и синтаксису глагола бытия в английском языке. Объектом исследования в настоящей работе выступают предикаты, выражающие категорию бытия при помощи связочного глагола to be и именной формы. При проведении компонентного анализа структуры именной части существительное и прилагательное, как её составляющие, исследовались и дифференцированно, и в форме атрибутивного сочетания.

Анализ именной части в форме имени существительного выявил, что:

1) имя в предикативной группе может быть

информативным и семантически пустым (то есть служить опорной структурой для определения): оно тем более необходимо, чем больше информации несёт о референте своего субъекта;

2) имя, обозначающее широкий класс лиц или предметов, в предикативной позиции может обходиться без прилагательного, если сообщает о признаках или о принадлежности к классу. Поэтому фраза “he was a person” информативна только в контекстах, где сообщается, что “некто был человеком”;

3) наиболее распространённой для подобных высказываний формула реализации категории определённости/неопределённости является формула The N be a N, так как является средством сообщения новой информации (ремы) о предмете речи (темы), обозначенном первой именной группой. Например, “The girl was a rare flower”.

Анализ именной части в форме прилагательного показал следующее:

1) не все прилагательные могут выступать и как предикативы, и как определения. Это можно объяснить, исходя из природы прилагательного, следующими способами: а) прилагательные в позиции предикатива не реализуют свои относительные и модальные значения. Так, например, атрибутивное сочетание “the nervous system” не соотносится с предикативным “the system is nervous”; б) если прилагательное не непосредственно референт, а его свойства, то оно не сможет использоваться предикативно. Так, нельзя преобразовать the **rural** policeman в the policeman is **rural**, так как rural относится не к референту, а к его свойствам, “статусу полицейского” [1. С. 15].

2) основным видом прилагательных-предикативов являются качественные и, в первую очередь, оценочные прилагательные;

3) в контексте прилагательные включаются в квалификативную структуру, связанную с прагматическим аспектом высказывания.

Предикативные модели to be + именная часть способны

передавать значения свойства и состояния характеризуемого объекта. Предикаты свойства характеризуются абстрагированностью от реального протекания во времени и тем, что денотаты подлежащих при них не выступают в качестве собственно агента.

Напротив, в систему английских предикатов состояния принято относить только те, которые соотнесены с временным отрезком и неизменны в течение его. Значение состояния выделяется у следующих групп предикатов [2. С. 15], [3. С. 41], [4. С. 20]:

1) предикаты с префиксом *a* (asleep, awake, afraid, ablaze);

2) некоторые связочные предикаты, именная часть которых рассматривается как омонимичная прилагательным со значением качества (be fond, be thick); 3) связочные предикаты, омонимичные пространственным наречиям (to be up, to be down, to be over); 4) связочные предикаты, включающие существительные с предлогом (to be in blossom, to be in retreat).

Один и тот же предикат с именной группой может в зависимости от речевой ситуации характеризовать либо свойство, либо состояние субъекта. Следовательно, для правильного понимания предикации при глаголе *to be* нужно подробно проанализировать контекст, определить место отдельной лексической единицы в подсистемах, её связь и отношение с другими членами группы. Лексическое и семантическое значение глагола бытия изменчиво, и его статус подлежит дальнейшему изучению.

### **Библиографический список**

1. Bolinger D.W. Adjectives in English: attribution and predication. *Lingua*, 1976.
2. Лейкина В.Н. О категории состояния в современном английском языке. Учен. зап. ЛГУ. Сер. филолог. Вып. 21. Л., 1955.
3. Лисина Л.Л. Слова категории состояния и их

валентность в современном английском языке. Л., 1970.

4. Райхель Г.М. К вопросу о грамматическом значении сочетания to be + причастие II в современном английском языке: Автореф. дис. ... канд. наук. М., 1954.

**© М.М. Кондратенко, А.Е. Гаврюшева**  
**Особенности номинации домашних животных**  
**и птиц в немецких и русских диалектах**

В настоящее время все большим вниманием пользуется исследование семантического уровня диалектов. Не в последнюю очередь это связано с тем, что изучение семантики позволяет сопоставлять данные генетически различающихся языков, что невозможно на уровне лексем, обладающих в таком случае разной звуковой (или графической) оболочкой.

Среди различных задач, решаемых в этой области, можно назвать выявление общих и отличительных черт в номинации различных фрагментов действительности. Как показывают некоторые результаты уже проведенной в этом направлении работы, между диалектами, достаточно удаленными друг от друга генетически и географически, наблюдаются случаи сходства (что позволяет говорить о явлениях уровня семантической типологии). С другой стороны, даже между близкородственными говорами можно отметить большую разницу на уровне языковой сегментации и принципов номинации внеязыковой действительности.

В этом отношении особенно важным представляется анализ диалектных данных, характеризующих небольшие языковые (диалектные) микрзоны. Таким диалектным микроузлом является, в частности, группа говоров, такая единица диалектного членения, из которых складываются диалекты.

Работа с диалектизмами, относящимися к определенной группе говоров, а не к диалектному континууму того или иного языка вообще (например, русского или немецкого



языков), придает исследованию более высокую системность.

Целью настоящей работы стал поиск общности и различий на семантическом уровне между русскими и немецкими говорами. Одна из задач в данном направлении – изучение особенностей принципов номинации домашних животных и птиц в говорах Ярославской области и Северной Баварии (а именно: Средней Франконии). Обращение именно к этой тематической группе связано с древностью и относительной стабильностью ее состава. Выбор диалектных микрозон во многом обусловлен степенью их репрезентативности в лексикографических источниках, а также тем фактором, что Франкония в далеком прошлом представляла собой территорию славяно-германских контактов.

В результате исследования были выявлены, в частности, следующие совпадения в принципах номинации в ярославских говорах и говорах Средней Франконии:

- обозначение быка по выполняемой организующей стадо функции – стадовик и Herdochse (Herd – стадо, Ochse – бык);

- обозначение годовалого бычка по емкости, из которой его кормят, – корытник и Kuebel (корыто, ведро);

- обозначение годовалой коровы – летница (лето-год) и Jaehrling (Jahr-год);

- обозначение курицы по функции – высидка, наседница, наседуха и Glucke, Glukkerin (наседка); парунья и Glut (пыл, зной, жар);

- обозначение утенка по особенностям его передвижения – топа и Wackelein (wackeln – шататься, качаться);

- обозначение старой лошади по особенностям ее внешнего вида – кожевина и Haeuter (Haut – кожа);

- обозначение лошади, пригодной для пахоты, – соха и Kraemper (мотыга);

- обозначение лошади третьего года по выполняемым сельскохозяйственным работам – борон, бороняк, хомут и Schlepper (буксир).

Немало сходств отмечено между исследуемыми

обозначениями на уровне звукоподражательных слов.

Дальнейшее исследование выбранного для анализа диалектного материала должно установить причины данных семантических совпадений. Они могут быть обусловлены независимыми друг от друга семантическими процессами, протекавшими параллельно в исследуемых диалектах. В каких-то случаях, вероятно, речь пойдет об общем индоевропейском наследии с теми или иными особенностями семантического развития на уровне отдельных диалектов. Нельзя исключать также и возможностей семантических заимствований.

**© М.М. Кондратенко, О.С. Дубровская**  
**Некоторые особенности**  
**немецких диалектов в США**

Одной из актуальных лингвистических проблем современности является анализ специфики языковых контактов. В рамках этой проблемы можно выделить несколько аспектов. Одни из них относятся к области «внутренней» лингвистики (в частности, в каких тематических группах чаще происходит лексико-семантическое взаимодействие, каковы закономерности фонетической адаптации и т.п.), другие – к области «внешней» лингвистики (сферы употребления доминирующего языка и языка меньшинств, социальный статус контактирующих языков и т.п.). Эта проблематика приобретает особое звучание в свете масштабных интеграционных процессов нашего времени, происходящих как в европейских странах, так и в других регионах планеты.

США в этнокультурном отношении представляют собой сложную мозаичную структуру. Здесь насчитывается множество национальностей и иммигрантских общин. Не менее разнообразен и языковой ландшафт. Большинство иммигрантов за два-три поколения перешли на английский язык, и следы родных языков зачастую можно найти лишь в

именах и фамилиях. Исключением служат идиомы, которые не вышли из употребления благодаря тому, что использовались в особых, например, религиозных целях, как, например, нью-йоркский идиш или «пенсильванский немецкий».

На различных вариантах немецкого языка в США говорят члены некоторых религиозных течений, проживающие в северо-восточной части Америки. Из них наиболее распространенным является «пенсильванский немецкий», диалект, восходящий, по данным истории и диалектологии, к пфальцскому. Однако эти варианты немецкого языка постепенно исчезают из повседневной жизни по мере того, как во всех нерелигиозных сферах их начинает вытеснять английский язык.

Важное культурологическое и лингвистическое значение имеет проблема сохранения родного языка, одним из решений которой явилось бы придание ему статуса нового юридического субъекта. Язык должен в таком случае стать предметом защиты.

Одной из самых известных немецкоязычных общностей в США считаются Amisch – северо-американская группа христиан-протестантов, называвших себя «меннонитами». Подвергшиеся гонениям в Европе за свои взгляды абсолютного ненасилия (отказ от воинской службы, оскорблений делом и словом), Amisch перебрались в Новый Свет и обосновались там в XVIII веке. В США они проживают в Пенсильвании, Огайо, на западе Миссури и говорят в большинстве своем на немецком диалекте, так называемом Pennsylvaniadeutsch. Этот диалект восходит к пфальцским говорам и содержит заимствования из английского языка.

Одной из главных и первоочередных задач исследования немецких диалектов в США является формирование корпуса характеризующих их языковых особенностей. Основу жизни Amisch составляет духовная культура, причем особый интеграционный признак составляет религия. Поэтому целесообразным для выбора

исследуемых образцов языка представляется обращение к текстам священного писания, в том числе, к молитве «Vaterunser». Такое предпочтение обусловлено также тем, что религиозная литература отличается традиционностью и консервативностью, поэтому диалектные изменения, наблюдаемые в текстах, говорят об их устойчивости.

Анализ выбранных для анализа языковых единиц обнаруживает преобладание фонетических диалектизмов. Среди них можно назвать следующие:

1. вокализацию финального согласного с развитием последующей долготы гласного (unser-unsah);
2. наличие звонкого согласного с развитием последующей его долготы в Pennsylvaniadeutsch при глухом согласном в литературном немецком (Vater-Faddah);
3. развитие редукции гласных в конце слова (Name-Nohma);
4. сужение гласных (широкий «а» переходит в гласный среднего ряда «о») (Name-Nohma);
5. удвоение согласных (gib-gebb; vergib-fagebb);
6. дифтонгизацию монофтонгов (taglich-tayklich; Ewigkeit-Ayvichkeit).

Некоторые диалектные особенности отражают, по-видимому, специфику орфографии (die – di).

Можно отметить некоторые грамматические особенности, свойственные исследуемому диалекту, в частности, использование инфинитивной конструкции с глаголом lassen вместо конъюнктива (geschehe – loss gedu sei).

Анализ образцов разговорной речи в диалекте Amish позволяет наблюдать изменения и на лексическом уровне. Главным образом это заимствования из английского языка (outside, Use). Некоторые заимствования отличаются морфемным составом слов, например, заимствованным суффиксом (critical).

Проведенный анализ позволяет обратить внимание в

первую очередь на фонетические особенности исследуемого диалекта. Следующая группа отличий от параллелей в литературном языке – лексические и словообразовательные заимствования в светских текстах вследствие взаимодействия с английским языком.

В перспективе большой интерес представляют исследования, задачей которых станут ответы на вопросы о том, какие фонетические и иные инновации появились в этих диалектах уже после переселения их носителей в США и какие уровни данных диалектов легче подвергаются изменениям (в частности, в каких тематических группах лексики больше заимствований).

**© С.Л. Круглова, А.Е. Савельева**  
**Диалог как основная форма общения**

Общение осуществляется в формах монолога, диалога и полилога. Общение в форме монолога подразумевает общение одного человека с другим или другими, в форме диалога – общение двух собеседников, в форме полилога – общение нескольких людей.

Когда мы говорим о формах речи, то можно сказать, что если говорит один человек, а остальные слушают, то налицо монологическая форма речи. Если у говорящего образуется обратная связь со слушающим, то есть появляются речевые реакции, то перед нами диалогическая и полилогическая формы речи. Между этими тремя формами существует взаимосвязь.

Что касается монолога, то в Большом энциклопедическом словаре даётся следующее определение данной формы общения: «Монолог – это форма речи, развёрнутое высказывание одного лица, преобладающая форма в лирике, важная – в эпических, особенно драматических жанрах» [1. С. 232]. С.И. Ожегов истолковывает это понятие как «речь к самому себе» [6. С. 59]. В.Д. Девкин [5. С. 67] считает, что монолог – это «более

продолжительное высказывание одного лица, обычно на определённую тему, чаще это рассказ о чём-то». Д. Кристл считает, что монолог «ассоциируется с письмом и чтением». Для этого типа речи характерны значительные по размеру отрезки текста, состоящие из структурно и содержательно связанных между собой высказываний, имеющие индивидуальное композиционное построение и относительно смысловую завершенность. Монологическая речь образуется в результате активной речевой деятельности, рассчитанной на пассивное и опосредованное восприятие. Для этого типа речи характерны значительные по размеру отрезки текста, состоящие из структурно и содержательно связанных между собой высказываний, имеющие индивидуальное композиционное построение и относительную степень завершенности. Степень проявления этих признаков зависит от жанровой (художественный монолог, ораторская речь, бытовой рассказ и пр.) принадлежности. Но любой отрывок в той или иной мере «диалогизирован», то есть содержит показатели (главным образом внешние – обращения, риторические вопросы и т.п.) стремления говорящего повысить активность адресата.

Полилог – разговор сразу нескольких действующих лиц [3. С. 35]. Этот термин возник как добавление к термину «диалог», частично совпадая с ним по содержанию. Количество говорящих (два или больше двух) не является дифференциальным признаком оппозиции «диалог-полилог»: элемент «диа» (греч. – через) указывает на их общий признак – смену ролей говорящих и слушающих в противовес монологу. Полилог – форма или жанр разговорной речи (естественной и воспроизведённой в художественном тексте).

Д. Кристл отмечает, что если некто А говорит что-либо одному человеку, то это диалог [7. С. 261]. Если А говорит одновременно с несколькими людьми или если несколько людей говорят с А одновременно, то термин диалог не подходит. В данном случае речь идёт уже о серии так называемых «мини-диалогах» [7. С. 262]. Таким образом, диалог является основной формой общения, так как диалог в

той или иной мере направлен на адресата, а элемент «диа» просто указывает на смену говорящих.

### **Библиографический список**

1. Большой энциклопедический словарь. М.: Советская энциклопедия. Т. 1, 2. 1991.
2. Борисова М.Б. О типах диалога в пьесе Горького «Враги» // Очерки по лексикологии, фразеологии и стилистике: Уч. записки. Сер. филолог. наук / Под ред. Б.А. Ларина. Вып. 24. Л.: Изд-во ЛГУ, 1956. № 198. С. 96–125.
3. Винокур Т.Г. О некоторых синтаксических особенностях диалогической речи // Исследования по грамматике русского литературного языка. М., 1971.
4. Галкина-Федорчук Е.М. О некоторых особенностях ранних драматических произведений Горького // Вестник МГУ. Сер. Обществ. наук / Под ред. И.Г. Петровский. Вып. I. М.: МГУ, 1953. № 1. С. 105–120.
5. Девкин В.Д. Диалог. Немецкая разговорная речь в сопоставлении с русской. М., 1981.
6. Ожегов С.И. Словарь русского языка. М.: Русский язык, 1981.
7. Christle D. Encyclopedia of the English Language. Cambridge University Press, 1993.

**© С.Л. Круглова, А.А. Шарова**

### **Прецедентные заголовки**

**(на примере британских женских журналов)**

Понятие *прецедентности* было сформулировано Ю.Н. Карауловым и означает феномен, хорошо известный всем представителям (или большинству представителей) общества, актуальный в познавательном и эмоциональном плане, к которому систематически обращаются в своей речи представители данной лингвокультурной общности. Основным критерием прецедентности феномена является существование инварианта его восприятия, который хранится

в когнитивной базе носителя языка [2. С. 216].

Современная британская пресса характеризуется большим удельным весом прецедентных феноменов, причем особую значимость приобретает их использование в качестве заголовков, так как прецедентный заголовок очень емкий в семантическом плане, он отсылает читателя к первичному тексту или ситуации (в некоторых случаях к целому ряду текстов), во многом детерминирует систему ценностных критериев и оценок действительности.

В заголовках британских женских журналов встречаются следующие виды прецедентных феноменов:

1. *прецедентные имена* – индивидуальные имена, связанные или с широко известным текстом, или с прецедентной ситуацией; это своего рода сложный знак, при употреблении которого в коммуникации осуществляется апелляция не к собственно денотату, а к набору дифференциальных признаков данного прецедентного имени (например, имя Отелло традиционно связывается с ревностью). Прецедентные имена насыщены культурной информацией, поэтому помимо денотативного употребления им свойственно и коннотативное употребление [1. С. 83].  
Например:

*Romeo and Juliet of our time* («Bliss»)

2. *прецедентные высказывания* – репродуцируемый продукт речемыслительной деятельности; законченная и самодостаточная единица; сложный знак, сумма значений компонентов которого не равна его смыслу: последний всегда шире простой суммы значений. Прецедентное высказывание неоднократно воспроизводится в речи носителей языка. К их числу принадлежат цитаты из текстов различного характера, пословицы, поговорки [3. С. 47]. Например:

*Good to others – best to yourself* («New Woman») – сокращенный вариант высказывания Бенджамина Франклина («When you are good to others, you are best to yourself»).

Говоря о пословицах, поговорках, обычно подчёркивают их традиционность, устойчивость, но в языке прессы журналисты пытаются вернуть им утраченную



живость, используя для этого различные приемы авторского варьирования. Преобразование различного рода пословиц и цитат придаёт речи неожиданный стилистический и эстетический эффект, кроме того, своевременно отражает перемены в обществе, а также особенности национального менталитета [4. С. 92]. Например:

A snog a day keeps the doctor away... («New Woman»). В данном примере преобразована известная английская пословица «An apple a day keeps the doctor away».

Однако внутри одной культуры наблюдаются субкультуры с разным объемом фоновых знаний, поэтому глубинный смысл прецедентного высказывания останется непонятым. В силу этого авторы современных статей часто ориентируются на клише массовой культуры. Например:

*Material girl in material world* («Red»). В данном примере в качестве заголовка использована цитата из песни популярной певицы Мадонны «Material Girl».

В целом на основании анализа журнальных заголовков можно прийти к выводу о том, что в заголовках текстов СМИ широко распространяются различного рода прецедентные феномены. Часто встречаются случаи, когда они вводятся в заголовки в измененном виде.

### **Библиографический список**

1. Гудков Д.Б. Прецедентное имя в когнитивной базе современного русского языка // Язык, сознание, коммуникация. Вып.4. М., 1998.
2. Караулов Ю.Н. Русский язык и языковая личность. М., 1987.
3. Красных В.В. Этнопсихолингвистика и лингвокультурология: Курс лекций. М., 2002.
4. Сорокин Ю.А., Гудков Д.Б., Красных В.В., Вольская Н.П. Феномен прецедентности и прецедентные феномены // Язык, сознание, коммуникация. Вып.4. М., 1998.

### **Список цитируемых источников:**

«Bliss», Summer 2006.  
«New Woman», August 2006.  
«Red», August 2006.

**© О.В. Соболева, П.В. Григорьев**  
**Особенности перевода художественного текста  
на основе анализа русскоязычного перевода  
произведения Э. Елинек «Пианистка»**

Данный вопрос очень актуален, поскольку русский читатель только сейчас начал открывать для себя произведения такой австрийской писательницы, как Э. Елинек. Естественно, что существуют разные стратегии перевода, устанавливаемые самим переводчиком. Две основные из них сводятся к тому, чтобы, во-первых, «донести» до читателя только идейное содержание, а во-вторых, наряду с передачей содержания максимально сохранить форму произведения. В прозе Елинек мало любви и много жестокости. Ненависть – вот её любимая тема. Роман «Пианистка» наиболее «автобиографичен», по крайней мере, в том, что касается взаимоотношений матери и дочери, а также музыкальной дрессуры.

Эльфрида Елинек родилась в австрийском городке Мюрццушлаг, но детство и юность ее прошли в Вене. Отец писательницы ещё в детские годы Елинек заболел душевным расстройством, а когда умер, воспитание Эльфриды полностью перешло в руки матери: Елинек посещает католический детский сад, а затем и школу при монастыре. Мать планирует для дочери музыкальную карьеру: в школе Эльфрида берёт уроки игры на фортепиано, флейте, гитаре, скрипке и альте. В возрасте 13 лет ее принимают в Венскую консерваторию, где она изучает игру на органе, фортепиано, блокфлейте и музыкальную композицию. Одновременно она оканчивает публично-правовую гимназию. Вот и в «Пианистке» в центре внимания мать, которая за неимением мужа берёт на себя отцовские функции и стремится

воспитать из дочери музыкального гения, совершенно подавляя её личность. Гениальности в дочери не обнаруживается, и она терпит жизненное поражение. Елинек не описывает в романе некой системы положительных ценностей, так называемого героя «положительного». Эта система ценностей общечеловеческая и выносится за текст. В «Пианистке» нет персонажа, который хотя бы предположительно занимал позицию интеллектуального аутсайдера, участвующего в событиях. В стиль текста уходит ирония писательницы, уходит в перебив голосов, в динамику показа и осмысления. Главная героиня вроде бы при искусстве, но она – одна из чернорабочих фортепианного мастерства, которых гонят вперёд, к вершинам музыкальной карьеры. Тексты Елинек – это очень трудная вещь для русского восприятия, тем более что она родом из Австрии и ей присущ национальный характер людей этой страны, что находит своё отражение и в её произведениях. А «Пианистка» – ещё и психологический роман как изображение реального столкновения матери, любовника и вот этой самой пианистки.

Если же обратиться к переводу вообще, необходимо определить, что он собой представляет. Одни учёные настаивают на сохранении относительно неизменным содержания, другие – за коммуникативно равноценный перевод. Более адекватным нам кажется определение перевода, данное И.С. Алексеевой:

Перевод – это деятельность, заключающаяся в вариативном перекодировании текста, порождённого на одном языке, в текст на другом языке, осуществляемая переводчиком, творчески выбирающим вариант в зависимости от вариативных ресурсов языка, вида и задач перевода, типа текста и под воздействием собственной индивидуальности, а также результат описанной выше деятельности. В теории перевода рассматриваются также творчество и интеллект переводчика.

Существует и особая наука – теория художественного

перевода, выделение которой противопоставляет художественные произведения текстам нехудожественного характера. Именно для текстов художественных произведений важно не то, *что* сообщается, а то, *как* сообщается. Поэтому одним из важных критериев оценки качества художественного перевода является фактор адекватности эстетического воздействия оригинала и перевода, ведь художественный текст – это текст, основной функцией которого является эстетическое воздействие на читателя или слушателя. Переводчик всегда и вне зависимости от жанра переводимого им произведения должен сначала стать единомышленником автора, постараться понять его мысли и чувства. Помимо глубокого понимания идейно-тематической направленности оригинала, переводчик должен суметь найти достаточно адекватные словесные средства для передачи образной системы переводимого им произведения или специфики языка автора. В нашем случае творчество и мастерство переводчика видны с первых же страниц: «Doch da steht schon die Mama groß davon und stellt Erika. Zur Rede und an die Wand...»

«Но мамочка уже заняла позицию в проеме двери и зовет Эрику на расправу. Призывает ее к ответу и прижимает к стенке».

Такие «смягчения» текста переводчиком часто встречаются в романе, видна и адаптация для русского читателя: «Erika, dieses Quecksilber, dieses schlüpfrige Ding, kurvt vielleicht in diesem Augenblick irgendwo herum und betreibt Unsinn».

«Беспокойная как ртуть Эрика, это ускользающее из рук создание, может статься, куролесит в данную минуту невесть где и вытворяет невесть что».

Ещё одна сложность – некий «гиперболизм» текстов Елинек, что можно увидеть и в «Пианистке» и что представляет собой сложность для русского восприятия, сложность, потому что это современная литературная традиция иноязычных авторов, которая в России в силу

обстоятельств не культивировалась.

Таким образом, довольно часто приходится адаптировать иноязычные художественные произведения для массового читателя, причём осуществлять эту адаптацию приходится вдвойне. Во-первых, в нашей стране нет традиции восприятия современных литературных стилей зарубежных писателей, во-вторых, материал для восприятия должен быть передан так же, как бы его восприняли в Австрии. Елинек – очень «австрийская» писательница, что и чувствуется в анализируемом нами произведении. Поэтому работа переводчика действительно заслуживает внимания и уважения.

### **Библиографический список**

1. Алексеева И.С. Введение в переводоведение. СПб.: Филологический фак-т. СПб.: ГУ; М: Academia, 2004.
2. Белобратов А.В. «Эльфрида Елинек – писатель, выстроенный из литературных связей»: [интервью с переводчиком произведений лауреата Нобел. премии австр. писательницы Э. Елинек] // Новое время. 2005. №4. 23 янв.
3. Елинек Э. «Высказать невысказываемое, произнести произносимое...» (интервью)// ИЛ. 2003. №2.
4. Елинек Э. Пианистка: Роман /Перевод с нем. А. Белобратова. СПб.: «Симпозиум», 2004.
5. Елинек Э. «Я ловлю язык на слове...» (интервью) // ИЛ. 2005. №7.
6. Комиссаров В.Н. Теория перевода (лингвистические аспекты). М.: Высшая школа, 1990.
7. Латышев Л.К. Перевод: теория, практика и методика преподавания/ Л.К. Латышев, А.Л. Семенов. 2-е изд., стер. М.: Academia, 2005.
8. Солодуб Ю.П. Теория и практика художественного перевода/ Ю.П. Солодуб, Ф.Б. Альбрехт, А.Ю. Кузнецов. М.: Academia, 2005.
9. Elfriede Jelinek. Die Klavierspielerin: Roman/ Rowohlt Taschenbuch Verlag, 30. Auflage Oktober. 2004.
10. <http://www.litera.ru>

Научное издание

**Язык и общество: диалог культур и традиций – 2007**

Сборник материалов международной научной конференции  
«Чтения Ушинского»

Редактор Л.К. Шереметьева

Иностранный текст печатается в авторской редакции.

Компьютерная верстка – Т.Ю. Шелковникова

Подписано в печать 26.07.2007.

Формат 60x84/16.

14 п.л. Тираж 100 экз. Заказ № 1193

Ярославский государственный педагогический университет  
имени К.Д. Ушинского  
150000, г. Ярославль, Республиканская ул., 108

Типография ЯГПУ  
150000, г. Ярославль, Которосльская наб., 44  
Тел.: (4852) 72-64-05, 32-98-69