

Sprache und kultur

СБОРНИК НАУЧНЫХ СТАТЕЙ
XV МЕЖДУНАРОДНОЙ
НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКОЙ
КОНФЕРЕНЦИИ

Sprache und kultur **Language and culture**

Sprache und kultur

Langue et culture

Language and culture

Language and culture

Language and culture

Sprache und kultur

Language and culture

Langue et culture

Sprache und kultur **Langue et culture**

Langue et culture

**МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ
РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
ТОМСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ**

ЯЗЫК И КУЛЬТУРА

**Сборник научных статей XV Международной
научно-методической конференции**

Разделы I–III

**Томский государственный университет
2001**

УДК 410/378.147

ББК 81.1

Я41

Я 41 Язык и культура: Сборник научных статей XV международной научно-методической конференции / Под общей ред. С.К. Гураль. Томск: Томский государственный университет, 2001. Разд. I–III. 180 с.

Настоящий сборник составлен на основе докладов участников XV международной конференции «Язык и культура», проходившей в Томском государственном университете 15–17 мая 2000 г.

Представленные в издании материалы посвящены актуальным проблемам теоретической и прикладной лингвистики, важным вопросам языкового образования и духовного совершенствования личности.

Рассматриваются новые модели и подходы, направленные на развитие межкультурной коммуникации, а также на внедрение новых технологий в исследовательской и педагогической работе в контексте междисциплинарной области знаний.

Материалы сборника могут быть использованы преподавателями в различных лекционных курсах и на практических занятиях в аспирантских и студенческих группах, а также учителями школ, лицеев, гимназий и колледжей.

Редакционная коллегия:

Богословская З.М., канд. филол. наук, доцент

Леушина Л.Т., канд. филол. наук, доцент

Координационный Совет по преподаванию иностранных языков в вузах Сибирского региона выражает глубокую признательность Светлане Григорьевне Тер-Минасовой, доктору филологических наук, заслуженному профессору МГУ, декану факультета иностранных языков МГУ, лауреату премии 50-летия Фулбрайта и Ломоносовской премии за педагогическую деятельность, президенту Национального объединения преподавателей английского языка России, председателю НМС по иностранным языкам при Минобразовании России за большой вклад в развитие научно-методического потенциала в вузах Сибирского региона.

Председатель

Регионального совета



С.К. Гураль

I. ЯЗЫК И КУЛЬТУРА: ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ И ДИДАКТИЧЕСКИЙ АСПЕКТЫ

С.К. Гураль, Д.В. Черникова, И.В. Черникова

Томский государственный университет

*Язык и мышление: синергетический аспект рассмотрения
(исследование выполнено по гранту РФФИ 00-06-80119)*

Обусловленность мышления социокультурными факторами и, прежде всего, языком исследована философами и культурологами основательно. Особенно пристальное внимание анализу связи сознания, бытия и языка стало уделяться после так называемого лингвистического «поворота» в философии, начало которому было положено в философии экзистенциализма и в феноменологии. У М. Хайдеггера язык стал толковаться как медиум бытия: язык – дом бытия. У Гадамера язык не только инструментальное средство выражения, язык как процесс диалога, который ведут между собой бытие и мышление, «вещи сами по себе» и человеческое знание о них. Язык становится средой, в которой индивидуальное человеческое существо проявляется через целое, через социальность. В герменевтике тем самым задается иной, нежели инструменталистский, подход к языку. По мнению Гадамера, правильнее считать, что язык говорит нами, чем, что мы изъясняемся языком. Язык мыслит себя через человека и способом осуществления этого является «спекулятивная игра языка». Играет не субъект, играет игра, становясь сама субъектом игрового движения.

Более систематично язык исследован в постструктурализме – философии языка. В работах М. Фуко, Ж. Деррида, Ж. Делеза осознано, что язык – это способ миростолкования, предпосланный любому акту рефлексии. Язык никогда не есть язык говорящего, но всегда язык беседы, которую ведут с нами вещи.

М. Фуко представляет язык как видоизмененную природу, как образ мира. Для обоснования этого тезиса он обобщил формы письма: евреи, сирийцы, египтяне, арабы, турки, персы, мавры, татары пишут справа налево, следуя ходу и ежедневному движению первого неба; греки, грузины, римляне и все европейцы пишут слева направо, следуя ходу и движению второго неба, совокупности семи планет; индусы, китайцы, японцы пишут сверху вниз, что соответствует установлению природы, согласно которой у людей голова вверх,

а ноги внизу; мексиканцы пишут то снизу вверх, то спиральными линиями, прочерчиваемыми солнцем в ходе его годового движения по зодиаку.

В целом, философский анализ языка так или иначе связан с анализом способа бытия, зафиксированного в языке. Интересно, что трактовка бытия в разных странах, этносах различна. «Бытие» на русском не равно бытию на немецком. Если перевести на древнерусский слово «бытие», то это будет аесмь (я вот здесь), созвучное русскому «авось». Сегодняшний день у нас связан с этим «авось как-нибудь выкрутимся».

В современном философском дискурсе возникли новые аспекты обсуждения проблемы «язык и мышление». Заслуживает внимательного рассмотрения синергетический подход к анализу языка.

Синергетика (от. греч. *synergia* – сотрудничество – содружество, кооперация) уже более 30 лет активно используется в разных областях знания как методология изучения процессов самоорганизации в сложных системах различной природы. Сложной, динамичной, самоорганизующейся системой является и язык. На этом основании выявленные в теории самоорганизации (синергетика), этой новой междисциплинарной области знания, закономерности могут быть экстраполированы в сферу языка и коммуникации.

Синергетический анализ языка позволяет, на наш взгляд, получить новое знание о смыслообразовании, об организации коммуникативных процессов, а также о методике обучения языку. Рассмотрим последовательно отмеченные направления синергетического движения в языке.

Традиционно считалось, что смыслообразование связано исключительно с мыслительной активностью человека. Сознание и мозг – та сфера, где рождается смысл. Деятельность человека называется целесообразной благодаря ее изначальной осмысленности. Такое, казалось бы, очевидное представление было пересмотрено еще «досинергетическими» авторами, обратившимися к исследованию проблемы интерпретации текста.

В классической философии язык рассматривается как форма выражения мысли. В неклассической выяснилось, что значение слов не предшествует самим словам, а определяется контекстуально по ходу движения значения. Многие литераторы отмечали, что текст сам организует сюжет. Произведение сначала пишется, а потом, как говорил Борхес, дай нам Бог узнать, что нам удалось написать. Значение и смыслы конституируются в пространстве движения.

В рамках синергетического подхода можно утверждать, что смысл изначально не предзадан и не принадлежит никому, смысл порождается в процессе коммуникативного общения. Этим объясняется многоплановость и разнообразие в прочтении текстов. Синергетика способна пролить свет на механизмы смыслопорождения. Текст в синергетическом прочтении трактуется как нелинейная информационная среда, в которой реализуется языковая

коммуникация. Механизм смыслообразования понимается не только с позиций лингвистики, а как самостоятельно бытийствующая реальность.

Смысл не предзадан, а возникает на пересечении ряда одновременно осуществляющихся процессов как коррелят единичных актов понимания и как динамичное событие. Синергетическая ситуация вообще, и в языке в частности, предстает как эволюционная игра, в которой ничего не предзадано, кроме правил самой игры – эти правила – эволюционные запреты. Нелинейный характер взаимодействий в языке и коммуникативном процессе, понимаемых как диссипативная система, раскрывает, как происходит смыслообразование. Смысловое пространство как возможные, потенциальные версии задается и формируется подобно событиям в естественной реальности, но актуализируются смыслы, «распаковываются» в диалоге. Как отмечается в герменевтике, смысл предполагает наличие Другого.

Рассмотрим коммуникативность – второй из намеченных аспектов проблематики «синергетика и язык». Коммуникативность синергетики обусловлена обращенностью синергетики к познанию динамической целостности. Синергетическое видение мира – это не только признание самоактивности бытия, но и единства всех происходящих процессов, включая социальные, мыслительные, этические. Внутри синергетики присутствует некое ядро, которое, будучи невидимым и актуально непрорисовываемым, обеспечивает возможность синергетического дискурса [1]. Это третье – метафизический порядок, бытие как становление. Для постижения этого неявленного порядка необходима новая эпистемология.

Характеризуя параметры познавательной ситуации в синергетике, авторы (В.И. Аршинов, Я.П. Свирский и др.) выделяют следующие ее особенности. Прежде всего, синергетика направлена на диалог как способ своего концептуального бытия и становления. Ведущее познавательное отношение в синергетике – это отношение «Я - Другой». Синергетический дискурс не ориентирован на выявление законов, а направлен на диалог, на создание интерпретаций.

В рамках синергетики допускается нечто большее, чем коммуникативный разум. Синергетика предполагает открытую коммуникативно ориентированную личность. Личностная позиция, отмечает В.И. Аршинов, это позиция высоко мотивированная, динамичная. Она «характеризуется отходом от языка бинарных оппозиций: субъективное – объективное, абсолютное – относительное, а также искусственное – естественное, открытое – сделанное» [2].

Личностная позиция – это не субъективизм, а высоко мотивированная позиция ученого, включающая в себя такой параметр порядка как мировоззренческие убеждения, моральные нормы. В синергетическом подходе к познавательному процессу становится бессмысленным вопрос: Что является объектом познания?. Объекта дознания просто нет, как нет и наблюдателя –

субъекта с его позицией «внеаходимости». Знать в синергетическом аспекте означает уметь вести себя адекватным образом в ситуациях, связанных с индивидуальными актами или кооперативными взаимодействиями [3].

Третий аспект рассматриваемой темы «синергетика и язык» носит методологический характер и связан с анализом синергетического подхода к изучению языка. В системе знания синергетика относится к разряду междисциплинарного знания, поэтому синергетика предполагает методологию, которая отличается от методологии дисциплинарно организованного знания. Становление новых методов организации научного знания, новых методик обучения является важной задачей современной педагогической науки.

Процесс обучения языку – это процесс, состоящий из многих составляющих: усвоение суммы знаний (информационный аспект), складывание смысла (герменевтический аспект), межличностное общение (коммуникативный), усвоение лексических и синтаксических правил (когнитивный), овладение социокультурными навыками языковой коммуникации (морально-этический) и т.д. Можно ли организовать процесс обучения таким образом, чтобы его составляющие взаимодействовали по синергетическому принципу?

Предложенный Г. Хакеном для обозначения теории самоорганизации термин «синергетика» акцентирует внимание на согласованности взаимодействия частей при образовании структуры как целого. Синергетические процессы – это процессы, детерминированные целостностью, конфигурацией взаимодействий, местом в структуре. Важным аспектом самоорганизации является то, что части ведут себя как бы согласованным образом. Кооперативные свойства проявляют системы и в живой, и в неживой природе, и в когнитивной сфере.

Согласованностью, коллективным поведением системы (макроуровень) и ее составляющих (микроуровень) объясняются эффекты сверхпроводимости, сверхтекучести. Принимая во внимание способность к согласованному функционированию компонентов системы, которые как бы «коллективизируются» и «синхронизируются», можно создавать эффекты без сколько-нибудь значительного воздействия сил и энергий. На таком подходе основана стратегия оптимизации управления динамическими системами.

Существовавший в древнекитайской культуре принцип «у-вэй», принцип умного недеяния, говорящий о минимальном вмешательстве в процессы, сегодня приобрел более широкое толкование, благодаря синергетической парадигме. Малое воздействие, но оказанное в нужный момент и в нужном месте, может иметь большие последствия, и, наоборот, сильное воздействие может быть «погашено» системой при определенных условиях.

В свете сказанного актуально обучение языку с учетом синергетических факторов комплексной организации методик, когда отдельные прогрессивные

технологии взаимно усиливаются. Следует отметить, что синергетический подход не тождественен комплексному, интегративному и даже системному подходам уже потому, что объектами синергетики является лишь определенный класс систем - динамически равновесные (диссипативные).

Исследователями, работающими в области синергетики, было высказано мнение, что синергетический подход позволяет переносить на языковую область то, что уже стало достоянием далеких от нее разделов науки. Методическая задача видится в том, чтобы применять в процессах обучения закономерности, характеризующие лингвистические процессы. Уметь выявлять и использовать в обучении тонкое взаимодействие между непредсказуемостью (разнообразием) и надежностью (порядком), эмоциональным и рациональным, наглядным и логическим и т.д.

Литература и примечания

1. Например, мастер, художник, присутствие которого осознается через замысел, мастерство, стиль. Художник, будучи невидимым, узнаваем посетителем музея, изучающим незнакомые полотна. Или при просмотре фильмов киноленты одного режиссера тоже позволяют «почувствовать» творца, его стиль, а незримое присутствие мастера помогает восприятию, организует его. Таковы проявления действия неявленной реальности.
2. Аршинов В.И. Синергетика как феномен постнеклассической науки. М., 1999. С. 38.
3. Там же. С. 157.

И.А. Черемисина

Томский политехнический университет

Диалог языков и культур: проблема перевода

Судьба поэтического произведения в иной культурно-языковой среде во многом зависит от уровня художественного перевода, который, как известно, определяется мастерством и добросовестностью переводчика, возложившего на себя это тяжелое и ответственное бремя. Перевод, по верному высказыванию К. Чуковского, – это «высокое искусство». Само возникновение перевода было обусловлено необходимостью межкультурного и межъязыкового общения.

Именно перевод сыграл важную роль в становлении и развитии национальных языков и литератур. Нередко переводные произведения предшествовали появлению оригинальных, разрабатывали новые языковые и литературные формы, художественно воспитывали широкие круги читателей. Достаточно назвать имена В. Жуковского, Н. Гнедича, на переводах которых происходило становление эстетики русского романтизма XIX в.

Столетием спустя смело и убедительно заявит о себе советская школа переводчиков, чьи творческие искания закономерно приведут к необходимости обоснования принципа функциональности (К. Чуковский, М. Лозинский, Б. Пастернак, М. Лорие, Р. Райт-Ковалева, В. Левик и др.), позволяющего воссоздать в переводе художественный и стилистический эквивалент оригинала.

Иными словами, задача перевода – обеспечить такой тип межъязыковой коммуникации, при котором создаваемый на переводящем языке текст будет выступать в качестве полноценной замены оригинала и отождествляться «рецепторами» перевода с оригиналом в функциональном, структурном и содержательном отношении.

В исключительных случаях переводное произведение становится фактом принявшей его культуры и в силу своей самобытности и эстетической полноценности приобретает статус оригинального произведения. Подтверждением этого положения могут служить произведения, ставшие явлением двух литератур: перевод И. Буниным «Песни о Гайавате» Г. Лонгфелло, Н. Гнедичем «Илиады» Гомера, В. Жуковским «Орлеанской девы» Ф. Шиллера.

Здесь можно с полным основанием говорить об эстетической эквивалентности переводного и оригинального текста, когда фактическая общность содержания дополнена воссозданием функционального эквивалента художественной образности, а значит, и эстетического воздействия на читателей воспринимающей культуры, тождественного эстетическому воздействию на читателей оригинального произведения.

Будучи уникальным явлением культуры (речь идет, прежде всего, о классической литературе), художественное произведение прочно связано с историей, социально-бытовым укладом, особенностями мышления, способом выражения чувств данного народа, причем немаловажное значение имеет творческая индивидуальность самого поэта, художественно запечатлевшего специфику национального бытия.

В этом смысле роман А.С. Пушкина «Евгений Онегин» относится к разряду труднопереводимых произведений. По прочности и глубине встраивания в русскую культуру, по органичности связи с национальным языком и духовной значимости для русского читателя ему нет равных в отечественной культуре. Особое положение пушкинского романа будет понято и прочувствовано иноязычным читателем лишь в том случае, если переводчик сумеет по возможности полно и достоверно передать целостное эстетическое впечатление оригинала. Исследователи отмечают, что непонимание универсальности и гармоничности пушкинского романа в стихах обусловлено невысоким художественным уровнем переводов, вольно или невольно искажающих его смысл [1].

Для переводчиков серьезным препятствием является сложная художественная структура «Онегина»: уникальность жанра, стилистический полифонизм,

своеобразие строфической организации и ее плотная связь со смысловой полисемией пушкинского слова. Многочисленные английские переводы романа [2], с одной стороны, кажется, подтверждают факт непереводаемости этого истинно национального произведения, в котором отразилась душа нашего поэта, его размышления о судьбах истории и культуры России, а, с другой стороны, свидетельствуют о предельно высокой требовательности к имеющим право на существование его английским адекватам.

Все английские переводы «Онегина» выполнены в поэтической форме и сохраняют ямбический ритм оригинала. Переводчики осознают важность воспроизведения онегинской строфы, соответственно пренебрежение этим формальным элементом рассматривается как существенное обеднение поэтико-эстетической целостности романа в стихах. Такая позиция переводчиков принципиально важна, учитывая эстетическую уникальность поэтической формы «Евгения Онегина» как романа в стихах, формы, более не повторившейся в русской культуре в силу органичной зависимости сюжетной и строфической композиции романа.

Во всех английских переводах «Онегина» в той или иной степени сохранены формальные признаки структурной организации произведения: ритм, размер, рифма, строфическое членение текста. Однако парадоксальность ситуации заключается в том, что формальная близость оригинального и переводного текстов не приводит к контекстуальной близости, т.е. переводный текст утрачивает коммуникативный инвариант и эстетическую доминанту.

Воссоздать функциональный эквивалент пушкинского романа возможно при условии глубокого понимания «фоновых» знаний и культурно-исторических особенностей национального бытия, нашедших художественное воплощение в произведении, и овладения «технологией» их передачи стилистическими средствами переводящего языка. По емкому определению В. Белинского, «Евгений Онегин» – «энциклопедия русской жизни», яркая, полифоничная, насыщенная подробными реалиями русской культуры, знание которых убережет переводчика от совершения грубых смысловых ошибок, искажающих содержательный концепт произведения.

Безэквивалентный характер лексики, которая используется для обозначения понятий, принадлежащих исключительно русской культуре, существенно осложняет задачу в плане воссоздания коммуникативной эквивалентности иноязычного образа романа.

Ярким примером необычайной насыщенности текста такого рода лексикой является вторая строфа пятой главы «Онегина». В итоге переводы обнаруживают смысловые мели и поэтические банальности. Обратимся к конкретным примерам.

Перевод Сполдинга:

Winter! The peasant blithely goes
To labour in his sledge forgot,
His pony sniffing the fresh snows
Just manages a feeble trot
Though deep he sinks into the drift;
Forth the kibitka gallops swift,
Its driver seated on the rim
In scarlet sash and sheepskin trim;

Yonder the household lad doth run,
Placed in a sledge his terrier black,
Himself transformed into a hack;
To freeze his finger hath begun,
He laughs, although it aches from cold,
His mother from the door doth scold [3].

(Зима! Крестьянин весело отправляется на работу в забытых санях, его лошаденка, почувув свежий снег, едва справляется с медленной рысью; глубоко проваливаясь в сугробы, галопом несется быстрая кибитка, возница сидит на краю в овчинном наряде и ярко-красном кушаке, вон бегают хозяйский мальчик; посадив в сани черного терьера, себя превратил в коня; у него уже мерзнет палец, он смеется, хотя ему больно от холода и мама бранит его через дверь).

Перевод Элтона:

Winter! The peasant's heart now dances;
Again he journeys in his sleigh.
The old mare sniffs the snow, advances
With shambling trot, as best she may.
The tilted cart is bravely swinging,
The powdery snow from ruts upflinging;
In sheepskin coat and belt of red
The driver perches at its head.
Next, in his little sledge's traces,
Pretending to be horse – and there
Black Puppy sits, as passenger –

With freezing hands, the house-boy races;
The rascal smarts, and grins the more
For mother, threatening at the door [4].

(Зима! Сердце крестьянина скачет от радости, он снова путешествует в санях. Старая кобыла, почуяв снег, пускается неуклюжей рысью. Крытая повозка смело движется, выбрасывая из борозды снежную пыль. Наверху взгромоздился возница в овчинной шубе, с красным поясом. Там, превратив себя в коня, мальчик-слуга везет свои салазки, в них пассажиром сидит черный щенок, у мальчика мерзнут руки, плутишке больно и смешно, его мать грозит ему у двери).

Перевод Радин:

Winter! The peasant in its honor
Marks out the roadway with his sleigh;
His poor horse plowing through the furrows
Goes jogging, stumbling on its way.
And piling powdery ridges high
A swift kibitka dashes by,
The coachman in his sheepskin pelt
Upon the box, with scarlet belt.
A little peasant boy runs past;
His dog is riding in his sled
And he is harnessed there instead.
One finger's nipped – he's not downcast
While at the window he can see
His mother gesture warningly [5].

(Зима! В ее честь крестьянин на своих санях обновляет дорогу, его несчастная лошадь, с трудом пробираясь через борозды, трусит, запинаясь на ходу. Высоко разбрасывая снежные борозды, несется быстрая кибитка. Кучер сидит на козлах в овчинной шкуре с ярко-красным поясом. Вот бежит крестьянский мальчик, его собака едет в санях, а сам он запряжен в них. Один палец поморожен, но ему весело, а у окна он может видеть свою мать, которая предостерегающе грозит).

Перевод Дейч:

Here's winter! ... The exultant peasant
Upon his sledge tries out the road;

His mare scents snow upon the pleasant
Keen air, and trots without a goad;
The bold kibitka swiftly traces
Two fluffy furrows as it races;
The driver on his box we note
With his red belt and sheepskin coat
A serf-boy takes his dog out sleighing,
Himself transformed into a horse;
One finger's frostbitten, of course,
But nothing hurts when you are playing;
And at the window, not too grim,
His mother stands and threatens him [6]

(Зима! ...Ликующий крестьянин в своих санях опробует путь, его кобыла, почуяв острый запах снега, плетется без кнута; летящая лихая кибитка прорезает две пушистые борозды. Замечаем возницу на козлах в овчинной шубе, с красным поясом. Крестьянский мальчик, превратив себя в коня, в санях катает свою собаку; палец, конечно, заморожен, но боли не чувствуешь, когда играешь, мать у окна ему грозит).

Перевод Кейдена:

Winter! ... The peasant-man, rejoicing,
Breaks fresh the highway with his sleigh;
His pony, sniffing the new snow,
Trots easily along the way.
A post-chaise passes in a flash
And flings up high the furrowed snow;
The coachman sits upon his box
In sheepskin coat and scarlet sash.
A serf-boy, fancying himself
A prancing horse, comes racing bold
Across the yard, a small black dog
Upon his sled. All stiff with cold,
The scamp can at the window see
His mother, scolding warningly [7].

(Зима!.. В своих санях крестьянин весело открывает первый путь, его лошаденка, почуяв свежий снег, легко идет рысью. Несется почтовая карета и разбрасывает снег из борозды; кучер сидит на козлах в овчинной шубе и

ярко-красном кушаке. Крепостной мальчик, забавляясь, превратил себя в коня и весело скачет по двору, поместив в сани черную собачонку. Весь промерз, шалунишка видит у окна свою мать, она бранит его).

Перевод Арндта:

Winter ... The peasant, feeling festive,
Breaks a fresh fareway with his sleigh,
Snow underfoot, his nag is restive
And barely trotting, plods his way,
While, spreading wings of powdery feather,
Kibitkas scurry hell-for-leather,
The coachmen sitting on their pads
Wrapped in their sheepskin furs and plaids.

An urchin down the lane has chosen
To seat his "Rover" in a sled,
Himself hitched up in horse's stead;
One finger is already frozen;
He laughs through tears, and through the pane
His mother shakes her fist in vain [8].

(Зима... Крестьянин в санях весело открывает первый путь, почуяв под собою снег, его лошаденка норовит пуститься рысью, бредет, оставляя полосы снежного пуха; кибитки несутся во весь опор, кучеры, закутавшись в овчинные меха и пледы, сидят на козлах. Мальчишка решил усадить в сани своего "Пирата", запрягши себя вместо коня; палец уже заморожен; он смеется сквозь слезы, и мать тщетно грозит ему кулаком через окно).

Приведенные примеры свидетельствуют о полном исчезновении в английском переводе яркой и выразительной зарисовки русского быта, весьма значимой для глубокого понимания образа героини. В данном случае формальное тождество оригинального текста и перевода не совпадает с эквивалентностью в содержательном и поэтико-эстетическом отношении, а значит, не происходит межъязыковой коммуникации.

Литература

1. См., например: Алексеев М.П. "Евгений Онегин" на языках мира // Мастерство перевода: Сб. М.: Сов. писатель, 1965. С. 273–286; Гальцева Р., Роднянская И.В. подлунном мире // Пушкинист: Сб. Пушкинской комиссии ИМЛИ им. А.М. Горького. Вып. 1. М., 1989. С. 80–102; Голышева А.И. Американская пушкиниана 60-х годов // Пушкинский сб. Псков, 1968. С. 148–164; Голышева А.И. Английская пушкиниана 70-х и начала 80-х годов // Проблемы современного пушкиноведения: Межвуз. сб. науч. тр. Вологда, 1989. С. 126–142; Голышева А. Американская пушкиниана 80-х годов // Вопросы литературы. 1993. Вып. VI. С. 344–349; Джонстон Ч., Кугультинов Д. Диалог о Пушкине // Иностранная литература. 1982. № 1. С. 180–183; Козлов С.Н., Уэст Л. Почему поэзию А.С. Пушкина недооценивают на Западе // Пушкин и современная культура. М., 1996. С. 311–319; Левин Ю.Д. Новый английский перевод "Евгения Онегина" // Русская литература. 1981. № 1. С. 219–228; Левин Ю.Д. Искусство, объединяющее миры <Рец. на кн.: Leighton L. G. Two Worlds, One Art: Literary Translation in Russia and America. DeKalb: Northern Illinois University Press, 1991. XX. 272 p.> // Русская литература. 1994. № 1. С. 203–208; Лейтон Л.Г. Заметки о Пушкине в исследованиях и переводах в США // Пушкин и современная культура. М., 1996. С. 278–284; Чуковский К.И. Онегин на чужбине // Чуковский К.И. Высокое искусство. М., 1988. С. 324–347; Gifford H. The triumph of literalism. – Times Literary Supplement, 1977. January 7. P. 11–12; Leighton L.G. Two worlds, one art. Literary translation in Russia and America. DeKalb: Northern Illinois University Press, 1991. P. 179–192.
2. К настоящему времени существует 13 полных переводов романа на английский язык: Eugene Oneguine. A romance of russian life, in verse. By Alexander Pushkin. Translated from the russian by Lieut. Col. Spalding. London, 1881. XXIV. 276 p.; Eugene Onegin, translated by Babette Deutsch // Pushkin Alexander. The Works, selected and edited with an Introduction by Avrahm Yarmolinsky. N. Y., 1936; Evgeny Onegin. Translated by Oliver Elton and illustrated by M. V. Dobujinsky. With a foreword by Desmond MacCarthy. London, 1937. XXXIV. 255 p.; Eugene Onegin. Transl. from the rus. of Alexander Pushkin by Dorothea Prall Radin and George Z. Patrick. Berkeley, 1937. VIII. 226 p.; Eugene Onegin. A novel in verse. A new transl. in the Onegin stanza with an introd. and notes by Walter Arndt. N. Y., 1963. XXII. 224 p.; Eugene Onegin. A novel in verse. By Aleksandr Pushkin. Transl. from the Russian with a commentary by Vladimir Nabokov. In 4 Vol. 1–4. N.Y., 1964; Eugene Onegin. A novel in Verse. Transl. from the Russian by Eugene M. Kayden. Ill. by V.N. Kuzmin. Ohio, 1964. 263 p.; Eugene Onegin. A novel in verse. A new revised ed. transl. by B. Deutsch. Ed. with an Introduction by A. Yarmolinsky. Baltimore, 1964. 246 p.; Eugene Onegin: A novel in verse. In 4 Volumes / By Aleksandr Pushkin. Transl. from the russian with a commentary by Vladimir Nabokov. Rev. Ed. Princeton (N.Y.), 1975; Eugene Onegin. Transl. by Ch. Johnston. London, 1977. 226 p.; Eugene Onegin: [A novel in verse] / Alexander Pushkin; Transl. by Charles Johnston; With an Introduction by John Bayley. Harmondsworth, 1979. 238 p.; Falen J. E. Alexander Pushkin: Eugene Onegin. Carbondale and Edwardsville, Illinois: Southern Illinois Univ. Press, 1990; Eugene Onegin: Novel in Verse /Transl. by Kozlov S. N. M., 1994. 150 с. Кроме того, заслуживает внимания перевод пятнадцати строф первой главы романа, выполненный Р.М. Хьюнттом: Evgeny Onyegin. Canto I /Translated by R.M. Hewitt // Hewitt R.M. A selection from his literary remains edited with a memoir by Vivian de Sola Pinto. Oxford, 1955. P. 120–125.
3. Eugene Oneguine. ... Translated ... by Lieut. Col. Spalding. London, 1881. P. 128.
4. Evgeny Onegin. Translated by Oliver Elton.... London, 1937. P. 126.
5. Eugene Onegin. Transl. ... by Dorothea Prall Radin and George Z. Patrick. Berkeley, 1937. P. 109.
6. Eugene Onegin. ... A new revised ed. transl. by B. Deutsch. ... Baltimore, 1964. P. 116.
7. Eugene Onegin. A novel in Verse. Transl. ... by Eugene M. Kayden. ... Ohio, 1964. P. 128.
8. Eugene Onegin. ... by Walter Arndt. N.Y., 1963. P. 115.

О.О. Кириллова

Московский государственный университет

*Влияние Англии на культуру, литературу и искусство Австралии
(колониальный период)*

Колонизация Австралии началась лишь в 1788 г., когда капитан Филипп привёз в Сиднейскую Гавань 1030 человек, которые и образовали первое поселение. Австралия заселялась англичанами. Некоторое время это были главным образом ссыльные.

В январе 1988 г. Австралия торжественно отпраздновала 200-летие с того дня, когда первые британские поселенцы высадились на берегу далёкого континента. Австралийской культурой пройден долгий путь, а австралийская литература вообще начиналась с записок о чужой и непознанной стране.

На колониальном этапе развития Австралии по-прежнему остаются английские критерии и нормы, поэтому австралийское воспринимается как продолжение или воспроизведение уже созданного.

В процессе колонизации Австралии англичанами зарождалась и развивалась её литература, на основе которой формировалась новая нация со своим бытовым укладом, культурой и государственностью. Первая половина XIX в. – период младенчества Австралии.

В литературе появляется информационно-описательный тип романа, который явственно опирается на английскую прозу эпохи Возрождения, когда популярны были так называемые романы путешествий, плутовские романы, ну и, конечно, робинзоада. Австралийские писатели лишь добавляют в своё творчество элементы знакомства с неизведанным континентом, что и придаёт занимательность их произведениям. Особым успехом они пользовались у иммигрантов. «Иммигранты поневоле» внесли свою лепту в становление литературы. Авторами первых поэтических и прозаических сочинений были ссыльные из Великобритании, поэтому ранняя проза адресована в первую очередь английскому читателю. Ведь она удовлетворяет его интерес к жизни на краю земли, и оттого она описательна.

Первые романы близки к автобиографическим запискам. Авторы могли и не придумывать приключений – вся жизнь первоселенца, уехавшего за тридевять земель, была уже по сути своей приключением. С другой стороны, авторы не прочь были приукрасить свой путь колоритными эпизодами, тем самым приближаясь к роману путешествия, т.е. к жанру литературы Просвещения Англии. К ее сентиментализму. Появились романы, похожие на мемуары. Таким образом произошло знакомство с новой, никому до того неведомой страной.

Любопытно, что мемуары «Путешествия славного Георгия Баррингтона в Ботани-бэй» явились одной из первых книг об Австралии, переведённой на русский язык А.П. Голицыным и опубликованной уже в 1803 г. Мемуары того самого Баррингтона – бывшего вора-джентльмена, затем бродячего актёра, а потом надзирателя каторжного поселения. Он трактует ссылку как патриотический акт:

Из дальней стороны мы прибыли сюда,
И хоть вела нас несчастливая звезда,
Мы патриоты все – ведь каждому понятно:
Разлука с нами родине приятна.

Баррингтон завершает свои мемуары излиянием тоски по оставленной родине.

Н.М. Карамзин, посетив в 1790 г. Ньюгейтскую (New Gate) тюрьму в Лондоне, писал в своих мемуарах «Письма русского путешественника» о том, какой страх её узникам внушала ссылка в Австралию: «С некоторого времени правительство посылает осуждённых в Ботанибейскую колонию; но не чудно ли Вам покажется, что некоторые лучше хотят быть с честью повешены в Англии, нежели плыть так далеко?» «Мы любим своё отечество, – говорят они, – и не терпим дурного общества». Этот пример ярко демонстрирует сильное влияние Англии на умы и души своих экс-резидентов, а теперь, волею всё той же всемогущей Англии, ставших резидентами Австралии, но по-прежнему верящих в свою историческую родину и потому патриотично предпочитающих дождливую Великобританию жаркой Австралии.

Сэм Бакли, которого увезли из Англии пятилетним ребёнком, поражается, как его, сына британского офицера, могут спрашивать, на чьей стороне он будет сражаться, начини Австралия такую же войну за независимость, как США. Он не желает «из-за нескольких лишних фунтов налогов» продавать своё право английского первородства.

С другой стороны, Александр Харрис, проведший 16 лет на каторжных работах, ещё в 1847 г. в своих мемуарах подметил такие черты складывающегося национального характера, как гостеприимство, трудовое товарищество, осуждение предательства как самого тяжкого греха. Харрис рассуждает, что «Вне всякого сомнения, и подрастающее, и зрелое поколение австралийцев среднего и низшего классов смотрят на наше владычество как на узурпаторство, и притом чрезвычайно эгоистического свойства». Харрис видит в каторге источник зла, раскалывающий общество надвое: поселенцы и каторжники. Харриса ужасает, что австралийские дети играют в наказание плетьюми и хлещут по дереву с таким же увлечением, с каким английская детвора играет в лошадки. Несмотря на то, что автор осуждает Английское правительство, тем не менее, мы видим,

что именно Англия – источник зла для Австралии, что именно она повлияла на творчество такого рода мемуаристов.

Но, так или иначе, ностальгия не была выдуманной – тысячи австралийцев болезненно переживали разлуку с Англией. На старинной картине вы увидите людей разного звания, набившихся в лавку, чтобы взглянуть на цвет примулы, привезённый в стеклянном ящике; в их глазах – радость и печаль. Это «подвиг цивилизации, совершённый небольшой группой людей, которые в пустынном краю устроили жизнь по английскому образцу».

Человек, выросший в лоне английской культуры, испытывал в Австралии дефицит привычного культурно-исторического слоя. «В богатой историей Европе, где каждый клочок земли освящён легендой и песней, даже люди с наименее развитым воображением могут найти пищу для печального и сладостного раздумья...» «Но у этой страны, родной или избранной нами, нет прошлого, нет предания. До нас не доносится голос поэта» (Маркус Кларк. Предисловие к сб. стихов «Морской прибой и дымок из трубки»).

В 1871 г. в Австралии выходит сборник рассказов Брет Гарта о калифорнийских старателях, в котором он призывает австралийцев писать о себе, о своей стране вместо того, чтобы в сотый раз возвращаться к нравам и обычаям Англии. «Разве австралиец-старожил не помнит истории не менее патетические, чем истории, связанные с Англией? И почему бы не найтись какому-нибудь безвестному автору, который возьмёт нетронутый материал и превратит вслед за Диккенсом «презренный металл задворков в чистейшее золото чувства и фантазии»?

И тогда, наряду с романами о каторге, стали появляться романы и о свободном поселенце. Такие романы намечают прямо противоположную линию развития: от бедствий в Англии к благосостоянию, достигнутому благодаря упорному труду и возможностям, открывшимся в новом краю. В этих произведениях зарождается тема “Australia Felix” («Счастливой Австралии»). В ходе обустройства на новой земле колонист строит дом, разводит скот, охотится на кенгуру... Авторы таких романов с тщательным вниманием относятся к деталям, т.к. для них важна любая, пусть самая маленькая победа.

К середине XIX в. культурная и литературная жизнь Австралии оживляется. К 1850 г. число поселенцев достигло 330000, из них свыше 50000 жило в Сиднее. Они освоили земли вдоль восточной, южной и западной оконечностей континента и вслед за Новым Южным Уэльсом (New South Wales) на карте появились Виктория, Квинсленд, Южная Австралия, Западная Австралия, Тасмания. «Английские поселенцы трансплантировали свою культуру – политическую, социальную, художественную». «Австралийские колонии унаследовали и воспроизвели британскую правовую систему и парламентс-

кое правление (двухпалатность, кабинет министров и т.д.), преобладающие идеи в экономике, политике, просвещении и культуре. Были воспроизведены почти каждый институт, общества взаимопомощи, профсоюзы, общества трезвости, сберегательные банки и множество других». В общем и в целом колонии были частью Британской Империи. Колонисты строили «новую Британию», оглядываясь на старую.

На географической карте Австралии немало тёзок английских городов и местностей. Не раз слышатся английские названия на улицах Сиднея и Мельбурна: Кингс-Кросс, Кенсингтон Роуд, Кентерберри Роуд. В памяти тех, кто давал их, были живы и кварталы Лондона, и древний город, куда направлялись паломники Чосера.

Переименование австралийских городов вызвало энергичные протесты жителей. Интересно отметить, что австралийцы не только не возражали против существования названий городов, омонимичных британским, но и гордились этим обстоятельством, а в период после второй мировой войны австралийские города высылали посылки с продовольствием жителям британских городов-тёзок.

Несмотря на то, что города Австралии росли вширь: одноэтажные дома, дощатые и кирпичные, спускающиеся к бухтам «террасные дома», как в Англии, господствовала архитектура викторианского периода: в основном два стиля – «готическое возрождение» для церквей и учебных заведений и неоклассический – для государственных учреждений. В Мельбурне, наиболее викторианском из городов Австралии, и по сей день сохранилось немало жилых домов с чугунным кружевом балконов и аркад, напоминающих далёкую Британию, правда, в узоре их можно увидеть местную тематику – национальные эмблемы, листья папоротника, птиц, маски, бумеранги.

Поселенцы вырубали в городах эвкалипты, чтобы посадить дубы, вязы, кусты смородины или боярышника, ввозили европейских птиц, рыб, животных. В рождественские праздники они наряжались «как дома» и готовили традиционные горячие блюда, несмотря на зной вместо мороза.

В Австралии английских имён и фамилий значительно больше числа людей, действительно ведущих свою родословную из Великобритании. Ведь имена австралийских аборигенов являлись описательными характеристиками, племенными прозвищами.

Среди топонимов, появившихся в первый период колонизации, большую часть занимают названия, данные в честь выдающихся личностей Великобритании:

- в честь государственных секретарей по делам колоний – Gisborne;
- в честь высокопоставленных лиц, членов королевской семьи, графов, герцогов – Queentown, Picton, Wellington, Auckland;

– в честь национальных героев – Napier.

Правда, австралийцы иногда сетуют на то, что многие географические названия в этих странах даны людям, которые эти страны ни разу не видели.

Широкой известностью пользуются прозвища выдающихся деятелей искусства, литературы, спорта и т.д. Так, довольно распространены прозвища, подчёркивающие приоритет в определённой области, при этом часто употребляется слово father (отец), такие как The Father of Australia (Отец Австралии – Бэнкс Джозеф), The Father of Australian Music (Отец Австралийской музыки – композитор Натан Айзек), The Father of Australian Landscape Painting (Отец Австралийской пейзажной живописи – Бувелот А.Л) и другие. Наряду с этими прозвищами широко распространены прозвища, отражающие так называемый «колониальный комплекс», явление, получившее название the cultural cringe – культурное низкопоклонство (когда всё, создаваемое деятелями культуры страны, воспринималось как нечто вторичное, подражательное). Так, например, известных австралийских поэтов Лоусона Г.А. и Денниса К.Дж. называли The Burns of Australia, архитектора Блэккетта З.Т. сравнивали со знаменитым английским архитектором Кристофером Реном и называли The Christopher Wren of Australia.

Англия продолжала быть основным поставщиком духовной пищи. Корабль, преодолевший 12000 миль между Лондоном и Сиднеем, привозил английские журналы и книги. В фермерском доме на деревянной полочке рядом с Библией стоял Шекспир. Дальнейшие произведения литературы и живописи, созданные поселенцами, отмечены печатью классицизма и романтизма. «Расстояние и изоляция от Европы приводили к заметному отставанию вкуса и моды, – пишет известный искусствовед Б. Смит, – усиленному тем обстоятельством, что экономика колонии никогда не располагала достаточными средствами для поощрения искусств, разве что в самой малой степени».

В новых условиях английские традиции претерпевали изменения. Так, на хорошо знакомые мелодии английских песен ложились новые слова.

Австралийской литературе не пришлось, как новорожденным литературам народов Африки и Океании, «перепрыгивать» через стадии роста. Она зародилась на основе богатой, имеющей многовековую историю английской литературной и фольклорной традиции. Затем она развивалась, при этом преобразая унаследованное и синтезируя приобретённое.

Это направление касается всех областей жизни австралийцев. Достаточно взглянуть на национальный флаг Австралии, и мы узнаём в нём черты Британского Южного креста – предмет вдохновения поэтов и моряков – перешёл на государственный флаг Австралии.

Государственный гимн Великобритании «Боже, храни королеву» (God, Save the Queen) одно время был и гимном Австралии. Налицо влияние Великобритании на Австралию и идолопоклонство Австралии перед Великобританией. (Правда, только с 1984 г., т.е. уже в XX столетии Австралия стала приобретать черты самостоятельной державы и государственным гимном Австралии стала песня Мак-Кормика «Вперёд, прекрасная Австралия!» (Advance, Australia Fair). Но по-прежнему в присутствии формального главы австралийского государства – королевы Великобритании – или даже члена королевской семьи исполняется «Боже, храни королеву».

Влияние Великобритании на Австралию видно и на примере австралийских праздников. С особой пышностью и торжеством австралийцы отмечают день рождения королевы 13 июня (The Queen's Birthday), который является национальным праздником и в Великобритании, и в Австралии.

По аналогии с Англией на следующий день после рождественских праздников австралийцы тоже отмечают так называемый "Boxing Day". Этот обычай сохранился ещё со времён английских сквайров, которые несли в корбочках остатки со своих столов соседям.

Необычно звучит информация об исследовании половой жизни австралийцев, так как они чрезвычайно консервативны в сексе. Мужчины-австралийцы считают, что секс имеет место быть, но должен всегда быть на своём месте. Можно говорить о пуританстве и воздержанности австралийцев, схожими с пуританством и воздержанностью британцев, особенно при добрых отношениях.

Даже, несмотря на напор откровенной эротики со стороны фильмов, музыки и литературы, кажется, нет примеров того, чтобы молодые австралийцы отважились на добрые эксперименты. Совсем небольшие изменения коснулись и современной Австралии. У молодых людей из многочисленного среднего класса, получивших среднее специальное или высшее образование, процедуры ухаживания и секса весьма просты. Вероятно, у них существуют добрые связи, но после вступления в половую связь парочка женится. Половой акт рассматривается как обязательство жениться. Любовные победы не главное средство самоутверждения в обществе как для австралийцев, так и для англичан.

Сущность супружеской жизни слишком хорошо известна, чтобы требовать подробной разработки. Она состоит во взаимном приятии, а не равнодушии. Любимая скоро превращается в «жену», а не в «мою жену», а потом вообще в собирательный образ «жены и детей». Ни уровень разводов, ни измен не кажутся высокими на общемировом уровне. Сексуальный опыт не идеализируется и не романтизируется, а рассматривается как нечто утили-

тарное. Если брак оказывается неудачным, то муж предпочитает его расторгнуть, нежели «уйти налево». Хотя статистика не может подтвердить или опровергнуть это, но, похоже, что австралийцы предпочитают быть вместе *de facto*, а не разводиться и снова жениться. Такие отношения можно наблюдать и у чопорных холодных англичан. Возможно, это объясняется строгими моральными нормами, которые проповедует католическая церковь.

Антипатия австралийцев к гомосексуалистам довлеет над всеми остальными их антипатиями. За презрением к такому человеку стоит значительный страх, подчеркнутая настороженность, как будто этот гомосексуалист – таинственная, нечеловеческая, бессмертная заблудшая аберрация из космоса. Типичные проявления поведения можно наблюдать и у их соплеменников с туманного Альбиона. Но эта тревожность пропадает, как только гомосексуалист обнаруживается среди близких. Страх и презрение тогда уступают место противоположным чувствам, трогательности, которая является и поддерживающей, и обезоруживающей. Объект отвращения становится неудачником, и если в австралийском темпераменте есть что-либо особенно удивительное, то это сильная симпатия к неудачникам.

В рабочем районе Аделаиды живёт бывший член парламента, отбывший тюремное заключение за гомосексуализм. Этот эпизод превратил этого человека в героя округа. Он сохранил привязанности и голоса жителей центральной Аделаиды, получив титул короля западной части. И сейчас он всё ещё влиятелен в городской политике. Австралийцы склонны к поклонению героям и культивируют «чемпиона» совершенно нормально, но они также отчаянно симпатизируют неудачникам в спорте до такой степени, что этот инстинкт часто превосходит патриотизм. Ни один психолог, наблюдавший за австралийской спортивной жизнью, не станет этого отрицать. Трудно было найти хоть одного человека, который выражал бы открыто желание, чтобы австралийцы одержали победу над неграми из Западной Индии в соревнованиях по крикету в 1961 г. Драма неудачников из западной Индии вызвала на улицах Мельбурна бурные общественные проявления абсолютно невероятного характера. Эта черта характера наводит на размышления о культурном различии между австралийцами и их британскими предками, которые могут проявить возвышенное великодушие по отношению к храброму доблестному побеждённому, но они не могут перенести эту свою лояльность на самих себя. В этом сравнении нет личных достоинств или недостатков, так как это вопрос исторического существования. Австралия идентифицировала себя с неудачниками в течение почти двух столетий, и мотив остаётся сильным; британцы же приучены к идее национальной силы и превосходства. Поражение означает для них потерю статуса; искренняя идентификация себя с героем-неудачником для них практически невозможна.

Несомненно, что Австралия в высшей степени обладает опытом городской жизни. Рядом с огромной серой массой «обычных» австралийцев существуют юношеские группы, чей идеал – Элвис Пресли, чьи культурные ценности были сформированы, по крайней мере внешне, под влиянием извне. Эти молодёжные английские группы оказывают влияние на стиль одежды, особые групповые формы лояльности, верности имеют свою собственную конформистскую направленность.

Этот конформизм часто принимают за борьбу за равноправие (эгалитаризм), но это не одно и то же. Конформизм в одноклассовом обществе (а Австралия является таковым) не может допустить того, что все интересы не будут представлены как общие. Так началом беседы может быть разговор о погоде или даже «как вы думаете, Тьюлоки проведут субботу?». Предполагается, что любой слушатель имеет своё мнение по обоим вопросам. Признать неведение о намерениях Тьюлоков равнозначно признанию чего-то из ряда вон выходящего, и это создаёт неловкий момент для обеих сторон. Так действует общественный конформизм Великобритании на конформизм Австралии.

Добродетель, которая сохранилась от национального мифа австралийца как о «человеке – хозяине самого себя» – это нежелание перенапрягать мозги в какой-либо области, будь-то материальная или другая. Ни фанатизм, ни истерия, ни абсолютные амбиции не процветают ни в каких районах Австралии. Мы видим, что австралийцы полностью доверяют англичанам во всём, даже в мыслях они полагаются на них. Единственной реальностью главного мифа является некая лень, проявления которой могут раздражать.

Ещё одна нравственная черта австралийской жизни запечатлена в принципах «товарищества». В своей первоначальной форме товарищество, приправленное групповой верностью, групповыми интересами, тенью классовой войны, было кодексом, масонством с помещёнными внутрь пороками и добродетелями; худший из пороков был крайне исключительным, что, кстати, присуще и англичанам. Постепенно товарищество трансформировалось. Оно стало характеризоваться человеческими отношениями, готовностью с лёгкостью вступать в контакт с людьми в тёплой и непринуждённой форме. Это часто шокирует посторонних людей, которые воспринимают его как свидетельство вульгарной излишней демократизации. Таксист Сиднея предлагает такое же немедленное проявление дружеского отношения любому пассажиру, независимо от положения, класса и образа жизни своего попутчика. «Чертовски фамильярный», – отзываясь о нём британец, непривычный к мысли о том, что эпизодическое столкновение может вызывать такое человеческое отношение в австралийской традиции. Это качество не обычно для англо-саксонского воспитания.

В целом австралийцы не являются ни культурными по образованию, ни интеллигентными по склонности, и они относятся гуманно только к тому, что входит в круг их непосредственного опыта. Они почти не предпринимают попыток к абстрактному интеллектуальному пониманию или терпимости к тому, что им не знакомо. Такая позиция находится в центре австралийского общественного мещанства и культурной ограниченности. Например, известно, что окончательное решение о запрещении любовных связей леди Чаттерли происходило на заседании федерального кабинета, где сам премьер-министр свидетельствовал о запрещении. Итак, то, в чём прежде не было опыта – иностранный язык, различия во вкусах, обычаи в еде, экзотический темперамент, – вызывает в австралийцах нервозность и защитную реакцию. Из-за исторического факта изоляции в течение века и расовой однородности не было тесного общения с иностранцами со времён золотоискателей. Отсюда перенос всего английского на австралийское, слепое копирование поведения, принятого в Великобритании и перенос в своё общество.

Вы можете подумать, что «австралийский характер» состоит из одних противоречий, что происходят непонятные процессы, что нет ничего ясного в культурном аспекте. От матросов до управляющих австралийцы не являются грубыми, а охотятся они на кенгуру из спортивного интереса. Они будут сваливать огромные деревья, чтобы разбить на их месте сады. Они балуют своих детей, но проводят с ними мало времени. Они покровительствуют бульварным газетам, но требуют цензуры для книг, которые они никогда не читали и не осмелятся прочесть. Они убеждённые конформисты, но в них сильно индивидуалистическое начало. Всё это может быть суммировано в одной идее, что для Австралии, как и для любой развивающейся нации или колониального общества, характерно наличие большого количества контрастов, которое смешивается с огромным количеством слепого и раблепского копирования. Переход от контрастов к аналогам и наоборот говорит о том, что австралийцы – нация, строящая свои отношения на новаторстве и консерватизме одновременно. Что ещё случится с австралийцами в годы созревания нации? Станет ли культура австралийцев новым утончённым элементом их характера? Ведь концентрация и урбанизация всё ярче проявляются в пригородах Сиднея.

Н.В. Петрова

Иркутский государственный педагогический университет

Этнос. Культура. Язык

Исследователи, чей объект интереса лежит в области межкультурной коммуникации, оперируют понятиями «этнос» и «культура» и закономерно ставят

вопрос о статусе языка в этнокультурной общности. Названные понятия относятся к многоаспектным понятиям, поэтому их определение сопряжено с определенными трудностями. Однако без обращения к этим понятиям онтологический статус языка в контексте этнокультурной системы оказывается размытым.

Понятие «этнос» относится к универсальным понятиям: «вне этноса нет ни одного человека на земле» [1: 40]. Термину «этнос» иногда соответствует термин «нация», однако в последнее время первому термину отдают большее предпочтение. Отказ от понятия «нация» связан с тем, что существуют многоэтнические нации, например, российская, американская и т.д.

Исследователи, которые для целей своих изысканий прибегают к определению понятия «этнос», отмечают различного рода противоречия в существующих определениях и говорят о том, что дать однозначное и всеобъемлющее определение такого сложного феномена, как этнос, представляется очень сложной задачей [1–5].

Т.Г. Стефаненко, анализируя существующие определения этноса, замечает, что многие исследователи этносами называют реально существующие группы, но взгляды на их природу кардинально расходятся [5: 29]. О том, что определить понятие «этнос» – это сложная задача, пишет Л.Н. Гумилев: «Нет ни одного реального признака для определения этноса применительно ко всем известным нам случаям: язык, происхождение, обычаи, материальная культура, идеология иногда являются определяющими моментами, а иногда нет» [1: 41].

По Л.Н. Гумилеву, «отличительной чертой этноса является деление мира надвое: «мь» и «не мь», или «мь» и «все остальные» [1: 19]. Перефразируя эти мысли, психологи сказали бы, что в качестве ведущего признака этноса выступает идентификация внутри группы и отсутствие таковой вне группы. Действие процесса идентификации внутри группы создает ее единство и целостность.

При определении понятия «этнос» Л.Н. Гумилевым также подчеркивается структурность и свойственное этносу своеобразие стереотипа поведения: «Каждый этнос имеет свою собственную внутреннюю, практически неповторимую структуру и стереотип поведения», причем у развивающихся этносов «то и другое находится в динамическом состоянии, т.е. меняется от поколения к поколению, у реликтовых – стабилизировано в том смысле, что новое поколение воспроизводит жизненный цикл предшествующего» [1: 100]. Таким образом, в понимании Л.Н. Гумилева, этнос – это устойчивый, естественно сложившийся коллектив людей, противопоставляющий себя всем другим аналогичным коллективам; как большая замкнутая система этнос характеризуется своеобразным стереотипом поведения и оригинальной внутренней структурой, меняющейся в зависимости от прохождения фаз этноге-

неза [1:10]. Следует также отметить, что исследователь, характеризуя этнос как специфическую форму существования вида *Homo sapiens*, большое значение придает географическим и климатическим условиям: «Люди обитают на планете с крайне разнообразными географическими и климатическими условиями – ландшафтами. Очевидно, ландшафты тоже входят в повседневную жизнь этносов как элементы» [1: 21].

Заслуживает внимания оригинальная точка зрения Л.Н. Гумилева по вопросу об историческом развитии этносов. «История любого этноса», – как пишет Л.Н. Гумилев, – «укладывается в колыбель...схемы (толчок – подъем – перегрев – упадок – затухание)» [1: 31]. Иными словами, этнические системы не вечны. Они «развиваются согласно законам необратимой энтропии и теряют первоначальный импульс, породивший их, так же, как затухает любое движение от сопротивления окружающей среды» [1: 26]. Ответ на вопрос о происхождении первоначального толчка, способствующего возникновению этноса, ученый находит в теории В.И. Вернадского о биохимической энергии живого вещества. Согласно учению В.И. Вернадского, во всех организмах есть биохимическая энергия живого вещества биосферы. Большей частью биохимическая энергия живого вещества находится в гомеостазе – неустойчивом равновесии, но иногда наблюдается ее флуктуации – резкие подъемы и спады. [6, 7]. Перенося учение о биохимической энергии живого вещества на людей, Л.Н. Гумилев отмечает, что «чем сложнее организм, тем больше факторов определяет усложнение его системных целостностей и тем многообразнее их проявление в видимой истории». Реально «можно наблюдать только кульминации всплеск, но начала их, а также концы, когда импульс затухает и движение переходит в гомеостаз, причем популяция вымирает, описать очень трудно. Зато людям известна не только относительная хронология, показывающая, что было раньше, а что позже, но и абсолютная – в каком году то или иное произошло. Поэтому обнаружить и уточнить закономерности биосферы целесообразно путем их сопоставления с этнической историей человечества, где тоже есть «начала» – всплески этногенеза – и «концы» – распады этнических систем» [1: 26–27].

В истории этносов, по убеждению Л.Н. Гумилева, большую роль играют особи, которые обладают врожденной способностью поглощать из внешней среды энергии больше, чем это требуется только для личного и видового самосохранения, и выдавать эту энергию в виде целенаправленной работы по видоизменению окружающей среды. Эти особи названы им пассионариями. Биохимическая энергия живого вещества биосферы влияет на активность этнических коллективов (миграционную, военную, экономическую, по преобразованию природы и т.д.). Эта активность определяется количеством энер-

гии в системе, то есть количеством пассионариев различных уровней. Пассионарность, согласно гипотезе Л.Н. Гумилева, есть рецессивный генетический признак, передаваемый по наследству. Поскольку пассионарии обладают врожденным избытком энергии, они способны сообщать окружающим их людям повышенную активность и энтузиазм, в результате чего возможны различного рода изменения в этнической системе. Избыток пассионарности в этносе, как правило, приводит к внутренним катаклизмам и снижению устойчивости системы. Соподчиненность этнической системы нарушается, возникает огромное количество различных направлений и группировок, которые интенсивно борются между собой.

В современной литературе, кроме теории Л.Н. Гумилева, имеется множество других смелых теорий, касающихся «жизни» этносов и их дифференцирующих признаков. Так, в смысле этнодифференцирующего признака иногда говорят о традиционном сознании этноса, которое представляет собой отражение в массовом сознании конкретного этноса наиболее общих представлений об окружающем их мире и социальной действительности, своей роли во взаимоотношениях с другими людьми. Полагают, что «различия между образами мира в традиционном сознании тем больше, чем дальше отстоят их языки друг от друга, поскольку грамматический строй языка навязывает способ членения и описания явлений окружающей действительности, умозаключений и суждений о них» [8: 57].

Для лингвистических исследований не столь значимо выяснение истории происхождения этносов и закономерностей их развития, а важны особенности функционирования языка в этнических общностях, языковые контакты внутри этноса и между этносами, когда имеет место межкультурная коммуникация. Иными словами, представляется целесообразным принять этнос как существующую данность и рассматривать ее как сложившуюся исторически устойчивую группу людей, объединенных на основе разнообразных этнодифференцирующих признаков.

Понятия «этнос» и «культура» нельзя отделить друг от друга, поскольку любой этнос характеризуется и описывается с точки зрения своеобразия его культуры.

Само слово «культура» имеет научное и обиходное понятие. В обиходном значении мы говорим, например, о культуре поведения. Риторика учит культуре речи, под которой понимают «совокупность таких средств, которые оказывают наилучшее воздействие на адресата с учетом конкретной обстановки и в соответствии с поставленной задачей» [9: 65–66]. К средствам, которые делают речь «культурной», относят: богатство (разнообразие) речи, ее чистоту, выразительность, ясность и понятность, точность и правильность [9: 66].

Чтобы отделить научную интерпретацию культуры от обиходного одноименного понятия, как замечают Е.М. Верещагин и В.Г. Костомаров, нужно отказаться от оценочных суждений, поскольку «в обиходной речи слово *культура* понимается как раз аксиологически и содержит в своем значении оценочный критерий». Так, выражение «культурный человек» связано с оценкой «хорошо», а «некультурный человек» – с оценкой «плохо» [10: 23].

При научном осмыслении понятия культуры некоторые исследователи исходят из самого значения слова «культура». Это слово происходит от латинского слова *cultura*, что означает «возделывание», «обрабатывание». Обращая внимание на первоначальное значение слова *культура*, А.А. Белик отмечает, что понятие культуры включает такие характеристики, как «возделывание, очеловечивание, изменение природы», подчеркивая, что «в самом понятии заложено противопоставление естественного хода развития природных процессов и явлений и искусственно созданной человеком «второй натуры – культуры». Из рассуждений автора следует вывод о том, что «культура ... есть особая форма жизнедеятельности человека, качественно новая по отношению к предшествующим формам организации живого на земле» [11: 9].

Под природой в философском смысле понимают «окружающий нас мир во всем многообразии своих проявлений. Природа представляет собой объективную реальность, существующую вне и независимо от сознания. Она не имеет ни начала, ни конца, бесконечна во времени и пространстве, находится в непрерывном движении и изменении» [12: 382]. Противопоставление природы как «совокупности внешних, не зависящих от человека условий его существования», культуре как совокупности результатов и процессов любой социальной деятельности человека говорит о том, «окружающая человека действительность дана в виде природы и культуры» [10: 23], т.е. культура есть все то, что не есть природа. Понятие культуры всегда включает элемент творчества как необходимое условие создания культурных ценностей. По М. Хайдеггеру, в частности, культурой именуется та «область, внутри которой разворачивается духовная и творческая деятельность человека» [13: 238].

В результате противопоставления природы и культуры термин «культура» выступает в качестве настолько многоаспектного понятия, что перечислить все ее элементы не представляется возможным [5: 33]. По этой причине количество выделяемых элементов культуры у разных авторов не совпадает. В.В. Кабакчи, например, в качестве элементов культуры называет географию соответствующего региона, политико-экономическую организацию общества, систему образования, здравоохранения, социобеспечения, вооруженные силы, общественные организации, спорт, быт, литературу и искусство, традиции, религию [14: 10]. А.А. Белик выделяет такие элементы культуры: особенно-

сти способов поддержания жизнедеятельности общности (экономика), специфику способов поведения, модели взаимодействия людей, организационные формы (культурные институты), обеспечивающие единство общности; формирование человека как культурного существа; часть или подразделения, связанные с «производством», созданием и функционированием идей, символов, идеальных сущностей, придающих смысл мировоззрению, существующему в культуре [11: 9–10]. В список элементов культуры у Т.Г. Стефаненко входят здания, орудия, одежда, способы приготовления пищи, социальное взаимодействие, вербальная и невербальная коммуникация, воспитание детей, образование молодежи, религии, эстетические предпочтения, философия, при этом подчеркивается, что к этому списку можно добавить еще и многое другое [5: 33].

Следствием многоаспектности понятия «культура» является существование большого количества определений данного явления. Е.М. Верещагин и В.Г. Костомаров под культурой понимают «совокупность материальных и духовных ценностей, накопленных и накапливаемых определенной общностью людей», как продукт «социальной активности человеческих коллективов, она имеет исторический генезис и играет определенную роль в становлении определенной человеческой личности» [10: 24].

Данное определение опирается в основном на философское определение понятия культуры. В частности, «Философский словарь» содержит следующее определение: культура – это «социально-прогрессивная творческая деятельность человечества во всех формах бытия и сознания, являющаяся диалектическим единством процессов опредмечивания (создания ценностей, норм, знаковых систем и т.д.) и распредмечивания (освоение культурного наследия), направленная на преобразование действительности, на превращение богатства человеческой истории во внутреннее богатство личности, на всемерное выявление и развитие сущностных сил человека» и представляющая собой системное образование, состоящее из ряда подразделений. В качестве таких подразделений называют материальную и духовную культуру, а также культуру политическую. Политическая культура – это цели, средства, результаты деятельности общества, класса, группы, индивида, характеризующие меру социального развития личности как субъекта преобразования общественных отношений [12: 225].

При делении культуры на материальную и духовную в философии обычно подчеркивается, что процесс производства материальных благ является основой и источником для развития духовной культуры; отсюда следует, что в непосредственной или опосредованной форме культура создается деятельностью людей. Будучи зависимой от материальных условий, духовная куль-

тура тем не менее не изменяется автоматически вслед за своей материальной основой, а характеризуется относительной самостоятельностью [12: 225].

Материальной культурой называют совокупность вещественных, зримых, наблюдаемых произведений труда человека, как созданных предшествующими поколениями, так и создаваемых в настоящее время [10: 23]. К материальной культуре относят материальные ценности, технику, производственный опыт. Духовная культура есть производство, распределение и потребление духовных ценностей; она является единым процессом созидания и освоения всего духовного богатства общества [10: 23].

К духовной культуре относят науку и искусство. Однако, как отмечает М. Хайдеггер, наука и искусство – это не просто «культурное производство», а нечто большее для человека: «Искусство есть святыня и кров, где действительность каждый раз дарит человеку свой прежде таившийся блеск, чтобы в его сиянии человек яснее видел и чище слышал то, что обращено к его существу. Как и искусство, наука не есть просто культурное занятие человека. Наука – способ, притом решающий, каким для нас предстает все, что есть» [13: 239]. Духовная культура – это также литература, философия, мораль, просвещение и т.д.

Некоторые исследователи возражают по поводу деления культуры на материальную и духовную, полагая, что такое разделение есть только научная абстракция, «так как каждый материальный объект, прежде чем он был создан, должен был сначала стать «идеей» в мозгу человека. А любая идея, чтобы стать доступной для других людей, должна объективироваться в какой-нибудь материал – книгу, картину, скульптуру» [5: 33].

При определении понятия «культура» часто ставится проблема ее целостности. Это связано с тем, что этническая общность неоднородна. Внутри этноса возможно выделить малые социальные группы (например, семья, университетская общность). Применительно к каждой социальной группе «возможно и правильно говорить о своеобразной культуре и собственной совокупности ценностей» [10: 24–25]. По отношению к малым социальным группам используется термин «субкультура». Как замечают Е.М. Верещагин и В.Г. Костомаров, «этот термин не случаен: его внутренняя форма показывает, что субкультуры малых социальных групп тесно зависят от некоторой культуры более высокого порядка и являются в известной степени ее производными. Здесь мы говорим... не о соподчинении культур, а о всеобъемлющей, т.е. национальной культуре» [10: 25].

На основе анализа вышеизложенных точек зрения, а также изучения других источников, в которых объектом выступает такой феномен, как культура [15–19], можно выделить ряд положений, позволяющих более детально представить онтологическую природу культуры.

Культура имеет исторический генезис. В науке об обществе при определении понятия «культура» ее исторический генезис, как правило, занимает почетное первое место [18]. В некоторых определениях, наряду с исторической природой, выделяется территориальный признак культуры. А.А. Белик, например, характеризует культуры как «локально-исторические формы общностей людей» [11: 9].

Культура связана с определенной общностью людей (этносом), и, чтобы называться культурой, она должна быть признана соответствующей группой и передаваться от одного поколения к другому [19], причем каждое новое поколение вносит свой вклад, «так что культура накапливает, аккумулирует ценности» [10: 24].

Культура – это продукт социальной (а не биологической) активности человека. Правда, Д. Майерс считает, что биологическое и культурное «необязательно противоречат друг другу. Фактически здесь имеет место взаимосвязь. Биологические факторы действуют в контексте культуры, а культура построена на биологическом фундаменте» [20: 267].

Культура очень важна для становления человеческой личности: «необходимо подчеркнуть, что человек складывается всегда как член определенной общности людей, так что становление человека, если отвлечься от биологических особенностей личности, – это всегда социализация, т.е. формирование его внутреннего мира под воздействием норм и ценностей, свойственных определенному социальному коллективу [10: 24]. Для этого созданы различные социальные институты, целью которых является передача социокультурного опыта. В первую очередь к таким институтам принадлежат различные образовательные учреждения.

Указанные положения еще раз свидетельствуют о том, что понятие «культура» настолько многогранно, что охватить всю многоаспектность понятия «культура» в одном компактном определении представляется практически невыполнимой задачей. Более того, осложнение, которое при этом возникает, связано с тем, что понятие культуры относится к междисциплинарным понятиям. Так, для этнолога и социолога объект исследования един: духовные продукты, созданные людьми. Но подходы при рассмотрении этих духовных продуктов у них будут различные: «Если для этнолога глиняный сосуд – такой же продукт культуры, как симфония Моцарта, то многие социологи склонны рассматривать его скорее как продукт хозяйственной деятельности и соответствующей технологии» [5: 34]. Закономерно, что в связи с разными подходами и определения культуры в этих науках будут различаться.

К наиболее удачным следует отнести определение, которое предложил М. Херсковиц: «Культура – это часть человеческого окружения, созданная

самими людьми» (Цит по: Стефаненко Т.Г. [5: 33]). Данное определение характеризуется «как самое короткое и одновременно самое широкое». При таком понимании к культуре принадлежит каждый предмет, созданный человеком, любая мысль, зародившаяся в его сознании [5: 33]. Представляется, что вышеуказанное определение может быть использовано разными науками.

Важным этническим показателем выступает язык, который является неотъемлемой частью культуры. Но эта часть культуры, как отмечает С.А. Арутюнов, «очень обширная и очень специфичная, в силу чего она обычно выделяется и противопоставляется остальной культуре народа – материальной и духовной, хотя в свою очередь значительная часть духовной культуры не может существовать иначе, как в языковой форме» [17: 7]. Иными словами, если говорить о традиционном делении культуры на материальную и духовную, то язык не принадлежит ни к той, ни к другой культуре. За элементами как материальной, так и духовной культуры исторически закреплены единицы языка, т.е. язык в равной степени обслуживает как ту, так и другую культуру.

Литература

1. Гумилев Л.Н. Этносфера: история людей и история природы. М., 1993.
2. Бромлей Ю.В. Очерки теории этноса. М., 1983.
3. Крюков М.В. Этничность, безэтничность, этническая непрерывность // Расы и народы. Вып. 19. М., 1989.
4. Пименов В.В. Этнология: предметная область, социальные функции, понятийный аппарат // Этнология / Под ред. Г.Е. Маркова, В.В. Пименова. М., 1994.
5. Стефаненко Т.Г. Этнопсихология. М., 1999.
6. Вернадский В.И. Химическое строение биосферы Земли и ее окружения. М., 1965.
7. Вернадский В.И. Живое вещество. М., 1978.
8. Крысько В.Г. Секреты психологической войны. Минск, 1999.
9. Введенская Л.А., Павлова Л.Г. Культура и искусство речи. Современная риторика. Ростов-на-Дону, 1999.
10. Верещагин Е.М., Костомаров В.Г. Язык и культура. Лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного: Методическое руководство. Изд-е 4-е, перераб. и доп. М., 1990.
11. Белик А.А. Культурология. Антропологические теории культур. М., 1998.
12. Философский словарь / Под ред. И.Т.Фролова. М., 1989.
13. Хайдеггер М. Время и бытие. М., 1993.
14. Кабакчи В.В. Внешнекультурная коммуникация (проблема номинации на материале англоязычного описания советской культуры): Дис. ... д-ра. филол.наук. Л., 1987.
15. Соколов Э.В. Культура и личность. Л., 1972.
16. Мид М. Культура и мир детства. Избр. произведения. М., 1988.
17. Арутюнов С.А. Народы и культуры: развитие и взаимодействие. М., 1989.
18. Ильенков Э.В. Философия и культура. М., 1991.
19. Cole M. Culture in Development // Developmental Psychology. An Advanced Textbook / Bornstein M.H., Lamb M.E (Eds). New York, 1992.
20. Майерс Д. Социальная психология. СПб., 1997.

Понятие «культура» – одно из немногих понятий, имеющих огромное количество оттенков смысла. В нашей повседневной жизни мы встречаемся с этим понятием на каждом шагу. Оно может обозначать социальные институты («культура быта», «культура труда», «политическая культура» и т.п.), или ассоциируется с вежливостью и образованностью («культура поведения», «культура мышления», «культура чувств» и т.п.), или же утвердилось в публицистических штампах («наука и культура», «новости культурной жизни», «культура и экономика» и т.п.), где область культуры ограничивается сферой искусства и нравственностью. Таким образом, обыденным сознанием культура воспринимается как система ценностей.

В современной литературе можно отметить быстрый рост числа определений культуры. А. Кребер и К. Клакхон подсчитали, что с 1871 по 1917 гг. дано всего 7 определений, а за последующие 30 лет в научный оборот введено еще 157 определений культуры. А. Моль в книге «Социодинамика культур» (1968 г.) насчитывает уже 250 определений. Это лишний раз подтверждает то, что понятие «культура» охватывает широкий и разнообразный мир явлений и находится на предельно высоком уровне абстракции. Именно поэтому оно не может быть однозначно и исчерпывающе определено одной фразой.

В философском и научном контексте генезис этого понятия отличается сложностью и многообразием подходов, что объясняется различием мировоззренческих и методологических позиций мыслителей и ученых, исследовавших феномен культуры, задачами тех дисциплин, в рамках которых они проводили свои исследования, а также сложностью и многообразием самого явления культуры.

Как самостоятельное явление социальной жизни культура впервые была рассмотрена лишь во второй половине XVIII в., в эпоху Просвещения. Просветителями было осознано противоречие между природой и культурой. Европейская традиция становления собственно культурологического знания прослеживается с конца XVIII – начала XIX вв., и прежде всего в Германии. Так, немецкий просветитель И.Г. Гердер понимал культуру как историческую ступень совершенствования человечества и связывал ее со степенью развития наук и просвещения. В такой интерпретации понятие «культура» тесно переплеталось с понятием «прогресс». Родоначальник немецкой классической философии И. Кант называл культурой совершенство разума, а прогресс понимал как развитие культуры [1].

Культура есть внешнее проявление внутреннего строя души того или иного народа, утверждал немецкий философ, историк культуры О. Шпенглер, которого по праву считают одним из основателей современной истории культуры.

Английский антрополог, основоположник функциональной школы, Б. Малиновский утверждал, что культура есть единая гармонически функционирующая система, где каждый элемент выполняет жизненно важную для всей системы функцию. При этом функции понимались им как удовлетворение потребности деятельности, в процессе которой люди объединяются. Различия между культурами, таким образом, обнаруживаются лишь в различных способах удовлетворения человеческих нужд.

По мнению немецкого философа Э. Кассирера, культура – это символическая вселенная, в которой человек и осуществляет свою жизнедеятельность. Культура – это процесс самоосвобождения человека, в котором он доказывает свою способность создавать собственный идеальный мир. Язык, религия, наука, искусство выступают как фазы этого процесса.

В современной культурологии культура предстает как нечто отличное от природы, передающееся по традициям средствами языка и символов, практического изучения, а не биологического наследования. Культура может быть представлена в единстве трех ее неразрывно связанных аспектов: способов социокультурной деятельности человека, результатов этой деятельности и степени развития личности.

Социокультурная деятельность человека включает в себя экономическую, политическую, художественную, религиозную, коммуникативную, нравственную сферы и т.д.

В ходе совершенствования способов деятельности идет становление, функционирование и развитие человеческой личности. Причем личность одновременно усваивает культуру в процессе своей деятельности и в той или иной форме сама включена в процесс созидания культуры, являясь при этом носителем и выразителем культурных ценностей, поскольку ее жизнедеятельность разворачивается в определенной культурной среде.

Результаты человеческой деятельности проявляются как в специализированных областях культуры, где накапливаются конкретные ценности, так и на уровне обыденной культуры, культуры повседневности. Можно сказать, что бытие культуры реализуется как бы в двух планах: высоком, специальном, элитарном и обыденном, повседневном, массовом. Культура человека проявляет себя в единстве и многообразии.

Понятие культуры может употребляться в нескольких значениях. Во-первых, оно может служить для обозначения какой-либо конкретной культурно-исторической общности, характеризующейся определенными пространственно-

временными параметрами (первобытная культура, культура Древнего Египта, культура Возрождения и т.п.). Во-вторых, термин культура используется для обозначения специфики жизненных форм отдельных народов (этнические культуры). В-третьих, под культурой может пониматься некоторое обобщение, модель, построенная по определенному принципу. Культурные модели создаются исследователями как некоторые идеальные типы в целях более глубокого изучения культуры на основе обобщения исторического материала, выявления форм жизнедеятельности культуры и ее элементов. Они часто применяются при классификации культур. В таком смысле термин культура использовался Я. Бахофеном, Н.Я. Данилевским, О. Шпенглером, М. Вебером и др. Культурные модели могут создаваться не только на уровне целого, но и на уровне элементов: политическая культура, правовая культура, художественная культура и т.п. [2].

Культура является, несомненно, целостной в том плане, что она есть явление чисто человеческое, т. е. развивающееся вместе с человеком и благодаря его творческим усилиям. Люди во все времена и при всех различиях уровня жизни ставят перед собой одни и те же вопросы, пытаются решить одни и те же задачи, обустроивая свою жизнь на Земле. Общими для всех народов являются стремление раскрыть тайны природы, найти смысл жизни, стремление к гармонии человеческих взаимоотношений. Именно на этом базируется целостность культуры и единство мирового социокультурного процесса.

В ходе этого процесса происходят изменения в самой культуре. Ее система ценностей обновляется, становится более гибкой, формируются новые смыслы и образы, развивается язык и т.п. Источники культуры с течением времени осознаются каждым новым поколением как более глубокие и древние, освящаются религиозной традицией, сохраняется их преемственность.

Кроме того, с ходом развития истории внутри культуры тоже происходят изменения: возникают ее отдельные сферы, требующие новых средств самовыражения, нового духовного и практического опыта. Так родилась живопись, музыка, театр, философия, наука. Сегодня мы тоже становимся свидетелями дифференциации культуры: рождаются новые виды искусства – голография, светомузыка, компьютерная графика; появляются новые отрасли научного знания.

Культура – понятие более широкое, нежели общение, т.к. она включает в себя все материальные и духовные ценности, которые накоплены людьми. В том числе культура включает в себя способы человеческой деятельности, тот круг форм, приемов и норм, которые характеризуют особенности функционирования общества и без которых невозможно его существование. В этом плане можно говорить о культуре производства, отдыха, общения.

Взаимоотношения людей непосредственно регулируются социальными нормами, прежде всего правовыми и нравственными, которые представляют собой важнейшие элементы культуры. Нормы морали и права, которые действуют при общении людей, включаются в культуру общения. Они сближают выбранные в обществе требования, предъявляемые к общению, с самой его практикой. Норма не просто указывает на то, что значимо с точки зрения принятых в обществе ценностей, а предполагает их обязательное исполнение, устанавливает степень дозволенного. Нарушение этих норм неприемлемо не только в плане морали, но и в плане культуры поведения.

Если говорить о понятии «культура общения» в широком смысле слова, то необходимо отметить, что это понятие включает в себя нормы и способы их реализации в человеческих отношениях. Но есть и более узкий смысл в понимании культуры общения: в этом случае она определяется степенью владения людьми навыками общения, созданными и принятыми в конкретном обществе. Думается, нельзя разрывать указанные два понимания культуры общения, поскольку и сами навыки, и возможность овладения ими зависят от правовой системы, от нравственного климата социальной группы.

Таким образом, культура общения представляет собой совокупность норм, способов, форм взаимоотношений людей, которые приняты в определенной социальной группе как своеобразные эталоны общения.

Общение и его культура являются неотъемлемой стороной жизнедеятельности людей и не могут быть чем-то неизменным для любых времен и народов. Каждая эпоха в развитии человечества характеризуется определенной культурой общения.

Национальное своеобразие того или иного народа накладывает определенного рода печать на культуру общения: каждый этап развития общества характеризуется своими национальными традициями, своим неповторимым жизненным укладом, что, несомненно, отражается и на культуре общения этого народа.

Преемственность наследия прошлого является, по сути дела, одной из важнейших предпосылок успешного развития культуры общения. И, следовательно, вопрос об общечеловеческих нравственных началах культуры общения приобретает особое значение.

Как известно, в своем развитии личность сначала постигает более очевидные, более простые нормы человеческих отношений и только потом усваивает более сложные. При этом нельзя забывать, что без более простых не было бы и более сложных норм. Существуют элементарные нормы, которые включаются в сложную систему культуры общения. Никакие требования морали не могут быть осуществлены и даже поняты без элементарной порядочности в человеческих отношениях.

Общеизвестно, что вне общения ни общество в целом, ни отдельный человек не могут существовать, и нравственность является неотъемлемой стороной жизни человека в обществе. Нравственность – это показатель человеческого в человеке. Именно нравственность диктует основные принципы взаимодействия людей, принципы общения, которые с момента зарождения человечества остаются неизменными. Единство прошлого, настоящего и будущего в конкретных актах общения определяет принципы культурного общения, которых ученые насчитывают четыре [1].

Первый принцип общения состоит в следующем: будь щедрым к другому, одаривай другого, иди навстречу другому. В альтруизме заключена сущность человеческого общения, состоящая в стремлении одного человека к другому.

Второй принцип общения заключается в терпимости, толерантности по отношению к мнениям, привычкам, вкусам другого.

Третий принцип общения сформулирован Сократом, который считал, что общение тогда есть действительное общение, когда оно при индивидуальном и социальном неравенстве составляет диалог равных собеседников. На основе принципа равенства – неравенства формулируется цель общения: при различии мнений, суждений, вкусов люди всегда способны достичь единомыслия и единодействия, которые одновременно являются наукой и искусством. Сейчас, как и в прошлом, для жизни человечества следование этому принципу общения имеет большое значение.

Четвертый принцип. Общение зависит от возможности свободы выбора человеком способов взаимодействия с другими, свободы выбора круга лиц, с которыми он вступает в контакт. Право личности на самостоятельный добровольный выбор своего поведения в общении утвердило христианство.

Общение между людьми – важнейший признак именно человеческого существования. Без него невозможны деятельность, формирование и усвоение духовных ценностей, формирование и развитие личности. Общение сопровождает все эти процессы, способствует их осуществлению.

Общение является условием возникновения и развития культуры, ее предпосылкой и одновременно ее результатом. Общение – показатель развитости культуры, а следовательно, общества и человека.

Литература

1. Брудный А.А. Общение и культура // Философско-методологические проблемы общения. Сб. трудов Киргизск. ун-та. Фрунзе, 1982.
2. Соколов В.М. О природе человеческого общения. Фрунзе, 1974.

Проблемы, связанные с культурой, всегда были и остаются актуальными. Многие пытались найти ответы на вопросы о сущности культуры и общества, культуры и человека, культуры и природы и т.д. Вопросы, относящиеся к компетенции анализа культуры, остаются открытыми и по сей день.

Культура – это совокупность материального и духовного. Материальная культура – показатель уровня практического овладения природой человеком. К духовной культуре относятся наука и быт, уровень образования, состояние просвещения и медицины, искусство, нравственные нормы поведения членов общества, уровень развития потребностей и интересов людей. Культуры не может быть вне человека или до него, и, наоборот, человека не может быть вне или до культуры: культура – это сущностное свойство человека. Культурными не рождаются, культурными становятся. Каждый отдельный человек учится быть культурным.

Культура человечества богата и разнообразна. Она возникла на самых ранних стадиях развития общества и неразрывно связана с его историей. На всех этапах истории культура развивается на основе общественных отношений.

В обществе происходит постоянный процесс обогащения культуры, создание и распространение ценностей и достижений. Культура включает в себя то, что создано трудом, разумом и творчеством человека. Весь окружающий нас мир – это мир культуры. Важнейшим признаком культуры является ее всепроникающий характер, включение во все сферы жизни общества и личности. Главное назначение культуры состоит в том, чтобы развивать духовный мир человека, раскрывать его таланты и способности. Таким образом, культура – исторически развивающееся, сложное общественное явление, способ создания ценностей, реализации творческого потенциала человека в сфере материальной и духовной деятельности. Это не просто сумма ценностей и предметов, а процесс развития способностей и дарований человека [2].

Анализ культуры позволяет сделать вывод, что именно в культуре и через культуру человек реализует себя, утверждает в качестве общественного существа, творца истории. Понятие культуры неотделимо от понятия человека и понятия развития человека как разумного существа. Человек – существо культурное и общественное, и в связи с этим выделяется коммуникативная функция культуры, которая отвечает потребности человека в общении. Общение и коммуникация – существенные стороны коммуникативного развития. Без коммуникации немыслимо человеческое существование. Культура, в

свою очередь, устанавливает правила общения и нормы этикета. Культура запрещает одни виды коммуникации и разрешает другие.

Культура воспитывает, образовывает, развивает и формирует личность. Все эти процессы неотделимы друг от друга. Человек «образованный» должен быть и человеком «культурным».

Культура – это всеобщая история и деятельность человека. Культура настоящего связана с культурой прошлого и будущего.

Остановимся более подробно на понятии «языковая культура». Языковая культура связана с культурой страны. На примере Российской истории непосредственно мы можем видеть наиболее яркие подъемы и спады языковой культуры, зависящие от многих факторов: экономического и политического, социокультурного и образовательного. Если, например, в течение длительного периода времени (который заканчивается восхождением на престол Петра I) как у Российского государства, так и у общества отсутствовала потребность в изучении иностранных языков, то языковая культура как таковая отсутствовала. Культура страны развивалась исключительно в рамках религиозных ценностей.

С приходом к власти Петра I произошла постепенная переориентация культуры на ценности личности. Экономическая и внешняя политика государства в корне изменились. Государству потребовались образованные и культурные люди, говорящие на нескольких иностранных языках. Главное внимание в этот период уделяется изучению живых иностранных языков. Образование ставится превыше всего. Дети «с пеленок начинают лепетать на трех-четырех иностранных языках» [4]. Знание французского было неотъемлемой частью образованного человека. Таким образом, экономический, политический и образовательный подъем страны обеспечил высокий уровень языковой культуры личности.

Далее мы можем наблюдать процесс самоизоляции государства. Советская культура была ориентирована только на интересы государства. Изучение иностранных языков было направлено на формирование «советского человека». Основная функция языка – коммуникативная – полностью исключается из процесса обучения языку, как это ни парадоксально. Основная область применения знаний иностранного языка – это письмо своему зарубежному другу. Предмет «иностранного языка» служит исключительно на благо государства, помогая воспитывать идейно преданного коммунистического человека.

На современном этапе ценности и интересы личности стоят превыше всего. Их приоритет над ценностями общества и государства очевиден. Сегодня политическая, культурная и экономическая ситуации в стране формируют у граждан и общества реальные потребности в знании иностранных языков, и

в связи с этим создаются благоприятные условия для преподавания и изучения иностранных языков.

На сегодняшний момент культура России ориентируется на человека и гуманистические ценности – это, во-первых, а во-вторых, требует изменений в системе языкового образования. Реформа отечественного образования, проводимая в жизнь с начала 90-х гг., обусловила творческий подход, инновационные процессы и множество различных мнений по проблемам методики обучения иностранным языкам. Одним из частных проявлений этого стало введение в учебный процесс по иностранным языкам в ряде школ и вузов учебно-методических комплектов из Великобритании (например, литература издательства Heinemann, Longman). Их тщательный анализ показывает, что они в большей мере, чем отечественные учебники, реализуют принцип аутентичности, ситуативно-игровой подачи материала. Тем самым они в значительно большей степени способствуют развитию социокультурной компетенции, являющейся составной частью коммуникативной компетенции. Исходя из практической цели обучения иностранным языкам, учащиеся должны овладевать изучаемым языком, прежде всего, как средством общения. Практика языка в данном случае неразрывно связана с культурой страны изучаемого языка: с реалиями, традициями и нормами общественной жизни. Без знания культурных традиций невозможно понимание и свободное общение на иностранном языке.

Одна из функций культуры – коммуникативная – отвечает величайшей потребности человека в общении с себе подобными. Эта потребность обеспечена как биопсихологическими, так и социально-культурными условиями.

Изучение иностранных языков предполагает приобщение к культуре (которое идет не отдельно от процесса обучения, а параллельно, т.е. непосредственно на уроках по практике устной и письменной речи), т.к. основной функцией языка несомненно является коммуникативная, а общение направлено, с одной стороны, к соучастию, объединению с себе подобными, а с другой – оно имеет целью индивидуальное обогащение (духовное, физическое, материальное) за счет общности.

Специфически культурной стороной общения является коммуникация. Что же это такое? Коммуникация определяется большинством ученых как обмен информацией между людьми посредством знаков и символов, при котором информация передается целенаправленно, а принимается избирательно. Взаимодействие осуществляется в соответствии с определенными правилами и нормами. Общение и коммуникация – существенные стороны культурного развития. Культура вырабатывает правила и нормы коммуникации. Человек не может передавать свои мысли в чистом виде (т.е. без какой-либо материальной оболочки). Для этого культура «создает» знаки и знаковые системы.

Существуют и неязыковые средства коммуникации: мимика, жесты, интонации, телодвижения. Для каждой страны, а значит и для каждой культуры, характерны свои средства. Таким образом, знание культуры и языка страны подразумевает также и знание правильной интонации предложений (интонация может в корне изменить смысл или отношение говорящего к собеседнику), мимика же может выражать отличные (от других норм) эмоции и т.д. То есть в разных культурах для одних и тех же целей используются различные средства выражения.

Существует несколько мотивов вступления в процесс коммуникации. Один из них психологический: если человек лишен общения, то у него развивается отсутствие интереса к жизни. Другой – это необходимость «поделиться» или «приобрести» необходимую информацию.

Потребность в коммуникации избирательна. Чем выше культура человека, тем выше потребность. Коммуникация имеет огромную ценность для человека – моральную и эстетическую.

Успешная коммуникация возможна при соблюдении ряда условий: технических, психофизиологических и социально-культурных.

Технические условия реализуются тогда, когда существует двусторонняя связь общения. Психофизиологические условия реализуются в том случае, когда люди находятся в бодрствующем состоянии. И последнее условие – социально-культурное – реализуется при использовании языка и символов для коммуникации.

Участники коммуникации должны обладать некоторым количеством общих знаний: основные категории мышления, понятия, при помощи которых они описывают действительность. При отсутствии этого коммуникация невозможна. Даже имея общий язык, мировоззрение, идеологию, люди должны соблюдать правила коммуникации: отвечать на реплики собеседника, не путать шуточный стиль с серьезным и т.д. Таким образом, успешная коммуникация и достижение взаимопонимания требуют соблюдения множества условий.

Для успешного осуществления процесса коммуникации на иностранном языке необходимо четко следовать культурным традициям страны изучаемого языка, тем самым обуславливается необходимость параллельного изучения иностранного языка и культуры, это, во-первых, а, во-вторых, обучение должно осуществляться на базе оригинальной литературы. Анализ учебно-методических комплектов издательства Heinemann «Reward», «Accelerate» показал, что, несмотря на традиционное звучание тем («Семья», «Еда»), их презентация отличается новизной и необычностью. Все темы вводятся на основе аутентичных текстов, знакомящих с различными сферами жизни стра-

ны изучаемого языка. Так, при изучении темы «Еда» студенты учатся накрывать на стол, посещать ресторан, заказывать еду на вынос в различных кафе, магазинах. Учебники содержат образцы диалогической речи; тексты прагматического содержания: образец поздравительной открытки, меню, рекламе; познавательные тексты страноведческого характера: «The Statue of Liberty», «Family Celebrations in Thailand», «Whales»; много иллюстративного страноведческого материала. При этом обучающиеся приобретают информацию не только о культуре страны изучаемого языка, но и всего мира в целом. Например, текст «The Problems of Whaling» дает исчерпывающую информацию об организации Greenpeace и о проблеме исчезновения китов. В тексте «In the Zoo» учащиеся могут прочитать об интересных видах животных из различных уголков нашей планеты.

Характеризуя оригинальную литературу различных издательств Великобритании, хотелось бы более подробно остановиться на некоторых аспектах теоретического анализа. С точки зрения лингвистики, представленные тексты отличаются, прежде всего, своеобразием вокабуляра и синтаксиса. Словарный запас представленных текстов содержит множество слов с эмоциональной окраской, междометий, словосочетаний, рассчитанных на возникновение ассоциативных связей.

Социокультурный аспект реализуется через продуктивный словарный запас, в него входят наиболее часто используемые коммуникативно значимые лексические единицы, распространенные в типичных ситуациях общения, в том числе лексика для выражения своего мнения, разговорные клише, а также слова с национально-культурным компонентом: безэквивалентная лексика, реалии, связанные с отдыхом, времяпрепровождением, реалии повседневной жизни. В реалиях наиболее наглядно проявляется близость между языком и культурой: появление новых реалий в духовной и материальной жизни общества ведет к возникновению реалий в языке. Знание реалий необходимо человеку для того, чтобы правильно ориентироваться в истории страны изучаемого языка, в сфере образования и политики, быта и культуры: чтобы незнание культуры и обычаев не приводило к различного рода недопониманиям.

С точки зрения психолингвистики, в аутентичных текстах находит свое выражение деятельностная структура говорения. Текст может воздействовать на читающего с одной стороны, а с другой – создавать необходимую содержательную и коммуникативную основу для развития говорения, т.е. текст содержит познавательную информацию и активизирует мыслительную деятельность учащихся.

Выводом из вышеизложенного может быть то, что язык есть не только средство коммуникации, но и способ приобщения к иноязычной культуре.

Иностранный язык обеспечивает овладение учащимися лингвострановедческими и социокультурными знаниями и навыками (помимо других значимых навыков и знаний).

Обращение к проблеме изучения языка и культуры одновременно не случайно, т.к. это позволяет удачно сочетать элементы страноведения с языковыми явлениями, которые выступают не только как средство коммуникации, но и как способ ознакомления обучаемых с новой для них действительностью. «Такой подход к обучению иностранным языкам во многом обеспечивает не только более эффективное решение практических, общеобразовательных, развивающих и воспитательных задач, но и содержит огромные возможности для вызова и дальнейшего поддержания мотивации учения»[5].

Это только одно из видений проблемы, связанной с культурой, человеком и языком. Существует множество других вопросов по данной теме, что может послужить поводом к дальнейшим исследованиям в этой области.

Литература

1. Булкин А.Л. Изучение иностранных языков в России: социокультурный аспект // ИЯШ, 1998. № 3. С. 16.
2. Давидович В.Е., Жданов Ю.А. Сущность культуры. Ростов, 1979.
3. Ломов Б.Ф. Проблема общения в психологии. М., 1981.
4. Пирогов Н.И. Избр. пед. соч. М., 1985. С. 221.
5. Саломович Н.А. Лингвострановедческий подход как средство повышения мотивации при обучении иностранным языкам в старших классах средней школы (на материале фр. яз.): Автореф. ... дис. канд. пед. наук. М., 1995. С. 2.

Н.С. Метальникова

Томский политехнический университет

*К вопросу об использовании литературных текстов на занятиях
по немецкому языку в свете межкультурного подхода
(из опыта работы)*

В современной концепции межкультурной дидактики и методики обучения иностранным языкам особое значение придается лингвострановедческому использованию текстов литературного характера для расширения возможностей формирования межкультурной компетенции.

В рамках комплексной программы совершенствования языковой подготовки, принятой Томским политехническим университетом в 1998 г., осуществляется экспериментальное углубленное обучение иностранным языкам студентов технических специальностей с целью активного владения иностранным

ранним языком каждым выпускником университета и вхождения в международное научно-образовательное пространство. В практической работе со студентами 1–2 курсов факультета автоматики и электромеханики используются учебно-методические комплексы «Themen neu» (1–3 части) и др., представленные для изучения немецкого языка как иностранного. Хотя эти учебно-методические комплексы (УМК) не направлены непосредственно на российских студентов и соответственно не учитывают другие геополитические условия, иную ментальность и систему культурных ценностей, другие традиции обучения, тем не менее, материалы УМК вызывают интерес и эстетическое удовлетворение. Красочные издания, изготовленные на экологически безвредной бумаге, наличие иллюстраций, карикатур, пиктограмм, юмора, игровых и ироничных упражнений, викторин, таблиц, диалогов, интервью, разнообразных тем и текстов – все это создает эффект аутентичности «настоящего немецкого», эффект погружения в мир другой культуры, которую предстоит сравнить с миром собственной культуры. Тщательное изучение содержательной стороны материалов УМК, заложенных в них методических приемов и средств учебной тактики позволяет преподавателю направлять учебный процесс в русло обучения осмысленной коммуникации и в конечном итоге для создания готовности участвовать в межкультурной коммуникации.

Социокультурные сведения из таких сфер, как семья, дом, родина, природа, отношения между людьми, еда, магазин, здоровье, учеба, работа, отдых, зарплата, средства передвижения, путешествие и др., приобретают студенты из текстов обыденного характера. Им интересно сравнить существующие в своей и иноязычной культуре рутины и ритуалы как языковое выражение привычных человеческих действий.

Однако, как показал опрос студентов, к некоторым темам, текстам, упражнениям и заданиям проявлено полное равнодушие, например, политика, политические партии, религия, спорт, наркомания, переселенцы в Германию и бывшая ГДР. Неприятие вызывали некоторые формы упражнений и заданий, особенно в 3-й части Themen neu, например:

- обсудите дома будущего в Германии (нет потребности обсуждать, т.к. рядом нет зарубежного партнера);
- скажите по-другому 24 предложения (размыта постановка задачи);
- где стоит это в тексте (считают бесполезной работой)?

Надоедает обилие упражнений в рабочей книге (22–24). Противоречивое впечатление создается от аудиотекстов с шумовым сопровождением, имитирующим шум транспорта, звонки телефона, разговоры прохожих, т.к. этот «аутентичный» шум затрудняет понимание, хотя звуковой ряд направлен на выполнение своей роли в предлагаемых обстоятельствах.

Реализуя лингвострановедческий, социокультурный, общеобразовательный и познавательный потенциал УМК, добавляем к „Themen neu“ тексты литературного характера с целью накопления фоновых знаний о стране изучаемого языка, без наличия которых невозможно включиться в межкультурное общение, поскольку диалог культур предполагает информационное равенство партнеров, сотрудничество различных суждений, а не односторонний расспрос, как это случается при встречах с носителями языка. Литературные тексты читаются студентами с большим интересом в силу того, что их чтение представляет собой интерактивный процесс, при котором читающий реагирует по-своему на сигналы текста, прямую речь, эмоционально окрашенные восклицания, разговорную лексику, фразеологические обороты, лексику с национально-культурным компонентом, исходя из собственных ожиданий, собственных знаний и жизненного опыта. Для дидактического использования на занятиях литературных текстов решающим является постановка цели и задачи не только понимания (как глобального, селективного или детального понимания, т.е. буквального прочтения текста), но и восприятия его (текста) с точки зрения эстетической и этической информации.

Для формирования эмоционального отношения к тому или иному литературному тексту первостепенную роль играет отбор текстов.

Назовем критерии отбора дополнительных текстов к УМК „Themen neu“:

- прежде всего, их гуманистическое содержание;
- эстетико-этическая ценность;
- доступность в содержательном и языковом отношении;
- соответствие возрастным интересам и потребностям обучающихся;
- общеобразовательная и познавательная ценность;
- культурологическая информативность;
- доступность в объеме.

Использование произведений великих немецких классиков Гете, Шиллера и Гейне, а также знакомство с творчеством Арнольда Цвейга, Курта Тухольского, Бертольда Брехта, Генриха Бёлля, Кристи Вольф и многих других писателей и поэтов несколько не перегружает студентов, наоборот, вызывает мотивацию к чтению. Читая доступные для своего миропонимания художественные тексты, студенты тем самым приобщаются к мировой культуре, учатся не только понимать, но и воспринимать мысли и чувства авторов, учатся оценивать содержательную и культурологическую насыщенность текста, учатся выражать свое эмоциональное отношение к тому или иному произведению. К дополнительным литературным текстам относятся стихи Гейне «Im wunderschönen Monat Mai», «Ein Traum», «Wenn ich an deinem Hause...», «Du bist wie eine Blume» и др.; ода «An die Freude» Шиллера;

«Erlkönig», «Heidenröslein», «Meeresstille», «Ein Gleiches» и другие произведения И.В. Гете; стихи Б. Брехта «Hier ist ein Mensch», «Vergnügungen» и др.; рассказ А. Цвейга «Allah» и рассказ В. Борхерта «Das Brot».

Для адекватного понимания и восприятия (рецепции) литературного текста студентами в учебном процессе используются, например, такие методические приемы:

- (до чтения) предварительное сообщение о писателе, о социально-политической обстановке того времени;
- выявление имеющихся знаний студентов по данному вопросу;
- лексический комментарий слов, необходимых для понимания сути текста;
- страноведческий комментарий отдельных слов;
- в процессе чтения и после него постановка вопросов, требующих основательного понимания текста;
- формулировка заданий поискового, информационного, сравнительно-сопоставительного характера;
- коммуникативно направленные задания (выразите свое мнение и обоснуйте его, оцените, предположите, обменяйтесь впечатлением в диалоге с товарищем и т.д.);
- поощрение творческих заданий (изобразить на рисунке свое видение воображаемых героев или воображаемые сцены в тексте; сделать адекватный подстрочный или в рифме перевод стихотворения, не нарушая главной мысли оригинала; сравнить перевод с оригиналом, найти соответствия и расхождения).

На основе художественных текстов в наибольшей степени формируется у студентов необходимый объем лингвистических и страноведческих знаний для понимания и восприятия специфики другого мира, другого языка и культуры. Наличие знаний в языке и культуре поможет студентам смело вступать в межкультурную коммуникацию, устанавливать контакты с зарубежными партнерами, совершать деловые поездки и обходиться без переводчика.

Н.М. Перельгут

Нижневартровский государственный педагогический институт

***К вопросу о содержании курса «Страноведение» в рамках направления
«лингвистика и межкультурная коммуникация»***

В перечне новых направлений подготовки дипломированных специалистов, утвержденных в качестве государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования, особую популярность приобрета-

ет направление «Лингвистика и международная коммуникация», в рамках которого осуществляется подготовка лингвистов, переводчиков, специалистов по межкультурному общению.

Данное направление, очевидно, требует определенных изменений в содержании ряда традиционных дисциплин как практических, так и теоретических: новый подход должен по возможности отражать взаимодействие культур.

Так, например, курс страноведения Великобритании, как известно, интегрирует информацию не только географического, экономического, политического и культурно-социологического характера, но также исторического. Он предполагает координацию по линии межпредметных связей с дисциплинами общественно-политического и психолого-педагогического цикла, а также со смежными науками – историей и географией, литературой, практическим курсом английского языка. Интересный аспект в изучении истории страны в рамках межкультурных коммуникаций представляют её внешнеполитические связи, взаимодействия с другими государствами и, в частности, с Россией. Рассмотрение этого аспекта необходимо для осознания студентами того, что отношения между Англией и нашей страной имеют довольно продолжительную историю, складывались на протяжении многих столетий.

Освещая этот вопрос, следует, во-первых, остановиться на основных этапах англо-русских отношений; далее, причинах, или мотивах, которые подталкивали страны к взаимодействию; в-третьих, определить характер этих взаимоотношений; и, в четвертых, последствия, или результаты этих контактов.

Важными вехами при этом, очевидно, можно считать начало их активного взаимодействия во второй половине XVI – начале XVII вв. (так как сведения о более ранних контактах двух стран не сохранились), период правления Петра I, XIX в., время первой и второй мировых войн, а также послевоенный и современный этапы. Сопоставляя мотивы, характер и результаты взаимоотношений Англии и России, можно проследить эволюцию этого процесса.

Думается, что подобное содержание дисциплин может способствовать профессионализации подготовки специалистов упомянутого направления.

Тема настоящей статьи ограничена главным образом рамками более ранних этапов англо-русских отношений. О ранних связях Англии с Россией известно немного, часть сведений сохранилась благодаря английским сочинениям, в большинстве случаев географического и исторического содержания, которые были призваны оказывать посильную помощь торгового и дипломатического характера в деловых сношениях с жившими в Москве или наезжавшими туда «ангилейскими немцами». Большинство этих сочинений переводились официальными толмачами московского «Посольского приказа». Кроме того, имеются немногочисленные воспоминания англичан, пре-

бывавших в русской столице с дипломатическими миссиями. Так, ценнейшим источником сведений о России и её отношениях с Англией являются «Записки о России XVI – начало XVIII вв. Джерома Горсея» (*A Relation or Memoriall abstracted owt of Sir Jerom Horsey His Travells*), агента английской торговой компании, прожившего в России 17 лет, с 1573 по 1591 гг. Его воспоминания сообщают важные, подчас уникальные сведения о политическом устройстве и развитии русского государства в период царствования Ивана Грозного, Федора Ивановича и Бориса Годунова, о торговле, опричнине, взаимоотношениях государства и церкви, а также о внешней политике, в частности взаимоотношениях России и Англии [2].

Среди наиболее значительных трудов, свидетельствующих о взаимоотношениях англичан с Москвией, упоминаются также записки посла королевы Елизаветы в России, юриста-аналитика «О государстве Русском» Джильса Флетчера (*Fletcher, Giles, The Elder, «Of the Russe Common Wealth»*). Ценность его труда заключается в том, что он смог обобщить и систематизировать всю информацию о России XVI–XVII вв. и, кроме того, предпринял попытку проанализировать русскую действительность и создать собственную концепцию политической жизни страны в то время, включая характеристику русско-английских отношений.

Начало наиболее активного взаимодействия двух стран датируется первой половиной XVI в., когда Англия, равно как и другие страны северной и западной Европы, вступив на путь капитализма, стала нуждаться в новых источниках обогащения и рынках сбыта и в связи с этим стала обращаться к мало вовлеченным в торговлю с нею государствам Восточной Европы и Азии, в том числе и России [3].

Источники свидетельствуют, что связи Англии с Россией устанавливаются несколько позднее, чем с некоторыми другими европейскими государствами (причины довольно поздних контактов кроются, очевидно, в территориальной отдаленности двух государств), а также что их взаимоотношения были неровными: иногда довольно дружественными, но чаще холодными, доходящими до враждебных. Однако считается, что Англия больше других государств была заинтересована в связях с Россией вследствие переживаемого ею промышленного кризиса, а также необходимости приобретения новых рынков сбыта [4].

Говоря о дипломатических отношениях, интересно отметить, что в XV–XVII вв. между Англией и Россией не было постоянных дипломатических миссий в современном понимании. Иноземные послы приезжали в Москву «по случаю»: дипломатические миссии часто выполнялись торговыми людьми. Кроме того, до начала XVIII в. Россия не имела постоянных диплома-

тических представительств за рубежом. Связи с иностранными государствами осуществлялись посредством «послов великих», «лёгких послов», «посланников», «посланцев», «гонцов». Всё зависело от важности и цели посольства. За границей представители России содержались за счёт принимающего их государства. Считается, что Посольский приказ, учреждение, которое должно было вести внешними делами и объединять людей, состоявших на дипломатической службе, было создано в Москве в 1549 г. (спустя два года после вступления Ивана IV на престол). В Посольском приказе велась вся работа, связанная с приемом и отправкой иностранных посольств [5].

Для Англии конца XV – начала XVI вв. характерна феодальная раздробленность. Страна была обескровлена в результате тридцатилетней войны Алой и Белой роз, унесшей почти четверть населения Англии. Западные аристократы, в отличие от русских бояр, не зависели от монарха, но видели в нем первого среди равных и противились увеличению его власти. Могущество западной аристократии, равно как и русской, опиралось на крупное привилегированное феодальное землевладение.

В 1547 г., в год коронации Ивана Грозного, на английский престол вступает Эдвард VI, которого в 1553 г. на год сменила леди Джейн Грейс, а затем его сестра Мария. В 1558 г. королевой Англии стала Елизавета I (род. 8 сент. 1533 г., год вступления на престол – 1557 г.), правившая до 1603 г., года смерти. Королева покровительствовала торговле, и английские купцы отправлялись во все концы света: Турцию, Африку, Россию, к берегам Америки, осваивая новые северные морские пути и открывая рынки сбыта. С её поощрения возникли самые мощные торговые компании, положившие начало созданию огромной Британской колониальной империи. При Елизавете I Англия поднялась до положения великой морской державы – «владычицы морей» [6].

Россия в это время пережила экономический подъем. Молодое Московское государство, объединившее русские княжества и освободившееся от монголо-татарского ига, начинает играть самостоятельную роль в международной политике. Вторая половина XVI в. стала важным этапом в истории Русского государства. Крутой поворот от боярского правления к реформам и последовавший затем опричный террор – таковы основные вехи развития страны того времени. Россия остро нуждалась в развитии культурных и прочих связей со странами Западной Европы. Разрыв в культурном развитии стран Запада и России был значительным. Русские не могли более обходиться без западных открытий и новшеств. Кроме того, России нужны были сильные союзники в её борьбе за доступ к Балтийскому морю. В такой обстановке начинают устанавливаться отношения между двумя странами.

Прямые контакты между Англией и Россией возникают в период правления Эдварда VI (1547–1553), сына короля Генриха VIII от третьего брака с

Джейн Сеймур – Jane Seymour, и Ивана Грозного (1530–1584). (Интересно отметить, что в английских источниках имя «Иван Грозный» звучит как «Ivan the Terrible»; по мнению некоторых исследователей, слово «грозный» неправильно истолковано: оно, прежде всего, означает «внушающий уважение, уважаемый», а не «ужасный», последнее, как известно, легло в основу английского эквивалента) [7].

В мае 1553 г. из Англии через Северный Ледовитый океан для поисков новых торговых путей в Китай и Индию, новых земель и рынков сбыта, под командованием сэра Уиллоуби (Sir Hugh Willoughby) отправилась экспедиция на трех кораблях: “Добрая надежда” (Bona Esperanza), «Благое упование» (Bona Confidenza) и «Эдуард – благое предприятие» (Edward – Bona Avantura). Руководитель экспедиции имел письмо Эдварда VI с просьбой к правителям стран, в которые могли попасть английские мореплаватели, оказывать им всевозможную помощь и поддержку. Попав в шторм, экипажи двух кораблей встали на зимовку в гавани в устье реки Арзины на Кольском полуострове и погибли на безлюдном берегу Баренцева моря в суровых условиях арктической зимы.

Третий корабль во главе с главным кормчим экспедиции Ричардом Ченслером (Richard Chancellor) в конце августа 1553 г. шторм вынес к Архангельску. Ченслер во главе небольшой делегации встретился с русским царем. (Имеются документы, свидетельствующие и о более ранних дипломатических сношениях Ивана IV с Эдвардом VI, но подробности и результаты этих связей неизвестны).

Иван IV сразу оценил возможность поддерживать связь с Западной Европой через Белое море, проявил заинтересованность в установлении контактов с Англией и отправил ответное посольство. Когда Ченслер вернулся в Англию, Эдварда VI уже не было в живых. После сделанного им доклада королева Мария (известная как «Кровавая») и Филипп Испанский отправили его снова в Москву представителем «Товарищества английских купцов для открытия новых рынков». Эта компания стала называться Московской или русской (Muscovy Company). В Россию были посланы агенты, которые должны были познакомиться с нравами населения Московского государства, изучить налоговую и денежную системы, используемые меры веса. Им поручалось следить, чтобы их соотечественники строго соблюдали русские законы, а также основать в Москве и других городах торговые конторы и магазины. Агенты, кроме того, должны были узнать качество товаров, которые могли бы найти в России сбыт, и в то же время заняться поиском возможных путей на Восток, главным образом в Китай. Инструкция указывала также на русские продукты, вывоз которых был желателен для Англии: сало, воск,

деготь, конопля, лен, меха и др. В ней предлагалось взять образцы руды, которую можно было бы разрабатывать на землях царя, и поручалось «навестить справки о немецких и польских тканях, которых можно было заменить английскими». Она предполагала возможность монополизации некоторых отраслей внешней русской торговли [8].

Иван Грозный предоставил английским купцам большие привилегии: беспошлинную торговлю, возможность иметь торговые дворы, вести свои операции в разных городах. Кроме того, он даже зачислил английскую Московскую компанию в опричнину, привлекая тем самым крупный иностранный купеческий капитал к финансированию опричных мероприятий. Однако в обмен на предоставленные льготы московский государь добивался от Англии поддержки в Ливонской войне. С целью добиться союзнических отношений с могущественной Англией и с ее помощью укрепить свои позиции на Западе Иван IV пытался породниться с английским королевским двором и сватался сначала к королеве Елизавете I, а затем Марии Гастингс, которая находилась с королевой (через свою мать) в отдаленном свойстве. (В королевском окружении принцессу Мери уже называли «московской царицей». В Англии стали входить в моду русские сарафаны и сапожки; свадьбе помешала смерть Ивана IV).

У Елизаветы идея военно-политического союза двух государств интереса не вызвала (равно как и брачного); она всячески уклонялась от этого, ссылаясь на несогласие парламента. При этом королева обещала предоставить в случае необходимости политическое убежище русскому царю «для сбережения себя и своей семьи... пока беда не минует, Бог не устроит иначе», если он будет вынужден бежать из России, спасаясь от гнева собственных подданных, возмущенных жестокостями его правления. Англия видела в России только торгового партнера, новый рынок сбыта своих товаров, а также удобный путь на Восток [9]. Не желая портить отношения с московским государем, Елизавета даже направила ему своего любимого лекаря, который стал лейб-медиком (придворным врачом) царя, отмечая в письме: «Посылаю тебе доктора Роберта Якоби, как мужа искуснейшего в лечении болезней, уступаю его тебе, брату моему, не для того, чтобы он был не нужен мне, но для того, что тебе нужен. Можешь смело вверить ему твое здоровье».

Оскорбленный уклончивостью королевы, в 1570 г. Иван IV в великом гневе написал Елизавете I весьма резкое послание, в котором объявил: «А наше дело сделала еси не потому, как посол твой (Томас Рандольф – 1523–1590) приговорил... И коли уж так, и мы те дела отставим в сторону». Далее царь требовал вернуть все жалованные английской компании грамоты: «... все наши грамоты, которые есмя давали о торговых делах по сей день, не в грамоты!».

Таким образом «Московская компания» лишилась всех привилегий в России [10]. Таков был характер отношений между двумя государствами.

С течением времени, однако, несмотря на многочисленные трения между англичанами и русскими, стороны пришли к примирению, и английским купцам была возвращена часть льгот. Из Англии в Россию вывозились пушки, снаряды, оружие, а также приезжали корабельных дел мастера, архитекторы, доктора, аптекари и другие специалисты. Интересно отметить, что во второй половине XVI в. среди иностранцев, приезжавших в Россию, англичан было больше, всего.

Борис Годунов также оказывал англичанам покровительство, так как считал, сколь необходимы для России торговые и культурные связи со странами Западной Европы. А Джерома Горсея, посла королевы Елизаветы, он даже сделал своим доверенным лицом. В 1600 г. королева Елизавета направила в Москву посла Ричарда Лея. Добиваясь торговой монополии, посол обещал, что англичане «будут снабжать Московию всем необходимым, что их товары будут дешевле и лучше, нежели у голландцев и других народов». Царь Борис отклонил настойчивые предложения англичан, указав, что «все нации в этом отношении для него равно любезны... сверх того, исправно платят подати и пошлыны, составляющие доход государей московских, и, значит, имеют право вести торговлю так же, как и англичане» [11].

Несмотря на порою неблагоприятно складывавшиеся для двух государств внутренние или международные ситуации, посольские сношения между Англией и Россией почти не прерывались в течение всего XVII в. В это время Англия была основным торговым партнером России.

Контакты между двумя государствами не могли не сказываться на их общественной жизни: культуре и просвещении. Англичане знакомились с культурой, обычаями России. В страну приезжали некоторые английские поэты, описавшие свои впечатления о Московии в стихотворной форме, например, Эндрю Марвелл, Джордж Тербервилль. Последний (George Turberville, 1540–1610), прибывший в 1568 г. вместе с посольством Томаса Рандольфа от королевы Елизаветы в Москву в качестве его секретаря, в поэтическом «Послании из России» своему другу Эдмунду Спенсеру (Edmund Spenser, 1552–1599) следующим образом описывал Россию:

И я по требованию твоему пишу, как мне понравилась страна чужая.
Земля покрыта лесом и неплодородна,
Песчаных много почв, пустых, которые к посевам непригодны.
Однако хлеб растет, но, чтоб зерно не захватили холода,
Весь урожай здесь убирают раньше времени всегда....

Тогда (зимой) весь скот – овца, и жеребенок, и корова –
Зимует там, где спит мужик, все вместе под одним и тем же кровом.
Мужик как жизнью дорожит своей скотиной
И бережет её от холодов зимою длинной...
(Poems Describing <...> Russia, 1568, перевод в поэтическом переложении).

В свою очередь, представители русского посольства в Англии присутствовали на представлениях ряда произведений Шекспира. Благодаря посольским документам удалось установить точную дату представления комедии Шекспира «Двенадцатая ночь» при дворе Елизаветы, на которое были приглашены члены русского посольства. Однако они отказались присутствовать на спектакле, несмотря на приглашение королевы, ссылаясь на постные дни. В конце столетия русский посол в Англии в 1681–1682 гг. П.И. Потемкин смотрел в Лондоне специально показанный в его честь спектакль – «Бурю» Шекспира [12].

Развитие отношений с Англией способствовало знакомству русских не только с английской литературой. Так, связи с англичанами стимулировали развитие просвещения в России. Борис Годунов строил планы учреждения в Москве университета и школ, в которых преподавали бы ученые, приглашенные из главнейших государств Европы, в том числе Англии, с тем, чтобы обучать русских людей всем основным европейским языкам. Кроме того, Борис предпринимал настойчивые попытки приглашения в Россию различных зарубежных «мастеровых людей... царскому величеству своим ремеслом послужить»: «суконных мастеров, рудознатцев, которые умеют находить руду золотую и серебряную, часовников». Лишь Англия, ценившая торговые привилегии, предоставленные её купцам в Московии, неизменно оказывала ей помощь в отношении специалистов: в 1600 г. из Англии в Москву прибыли трое ювелиров, в 1603 г. – опытные архитекторы и каменщики. (Остальные государства чинили всякие препятствия вывозу специалистов, опасаясь усиления военного могущества России).

В связи с развитием русско-английских торговых и дипломатических отношений возник замысел обмена учащимися с целью подготовки знающих переводчиков. Молодые люди, посланные из России, обучались в различных школах Англии (Винчестер, Итон, Кембридж и Оксфорд), а англичане учились русскому языку в России. Эти связи можно, очевидно, считать началом зарождения взаимодействия двух культур, в том числе в области образования [13].

Помимо культуры, в годы правления Ивана IV возникают контакты в области медицины: в России стали появляться английские врачи и, благодаря англичанам, были открыты первые аптеки. Так, взаимодействие двух стран положительно сказалось на развитии медицины и аптекарского дела в России.

В дальнейшем взаимоотношения активизируются в период царствования Петра I. А то, в чем не преуспел Иван Грозный (в сватовстве) во второй половине XVI в., стало реальностью для семейства Романовых в конце XIX столетия – обе монархии оказались связанными довольно тесными родственными узами [14].

Таким образом, установившиеся в XVI–XVII вв. англо-русские дипломатические отношения имели важное торговое, политическое и культурное значение для развития России, европеизации её культуры, равно как и для истории Англии – в расширении её торговых связей. И если на ранних этапах это было главным образом торговое партнерство, то позднее государства не раз оказывались и в военно-политическом союзе. Так, исторические контакты заложили прочную основу для дальнейших устойчивых многосторонних связей двух стран.

Подобный подход в рамках направления «Лингвистика и межкультурные коммуникации» возможен не только при чтении курса «Страноведение», но и «История литературы страны изучаемого языка», в содержание которого можно включить вопрос об англо-русских литературных контактах, или же осветить различные аспекты взаимодействия двух культур в спецкурсе по «Межкультурным коммуникациям».

Литература

1. Программы педагогических институтов. Сб. № 2. Страноведение (Великобритания. США). М., 1987. С. 3–5.
2. Горсей Джером. Записки о России. XVI – начало XVII вв. М., 1990.
3. Севастьянова А.А. Вступительная статья // Горсей Джером. Записки о России. XVI – начало XVII вв. М., 1990. С. 5.
4. Валишевский К. Иван Грозный (Репринтное воспроизведение издания 1912 года). М., 1989. С. 295.
5. История России и её ближайших соседей: Энциклопедия для детей. Том. 5. Часть 1. М., 1995. С. 347–351.
6. Freeman-Grenville G.S.P. Kings and Queens of Britain. Elizabeth I – Kent: Wordsworth Editions LTD, 1997. С. 132–136; The History of England. Absolute Monarchy by Burova I.I. СПб., 1996. С. 53–72; Всемирная история: Энциклопедия для детей. Том 1. М., 1995. С. 362–368.
7. Валишевский К. Указ. соч. С. 5.
8. Там же. С. 338–341; История России... С. 347–351; Хрестоматия по истории России. М., 1994. С. 228–234; Encyclopedia Britannica, 1994–2000, Inc. CD 2000 Deluxe (электронная версия).
9. Скрынников Р.Г. История Российская IX–XVII вв. М., 1997. С. 323. Он же. Великий государь Иоанн Васильевич Грозный. Том 1. Смоленск, 1996. С. 138; История России... С. 338–341; Хрестоматия по истории России. С. 232–233.
10. Скрынников Р.Г. Великий государь Иоанн Васильевич Грозный. Том 2. С. 138–139; Статейный список Ф. А. Писемского. Статейный список Г.И. Миклулина // Путешествия русских полков XVI–XVII вв. Статейные списки. М.-Л., 1954. С. 100–205. Я.С. Лурье. Комментарий.

Статейный список Писемского. Статейный список Микулина // Путешествия русских послов XVI–XVII вв. Статейные списки. М.-Л., 1954. С. 386–417.

11. Скрынников Р.Г. Россия в начале XVII в. «Смута». М., 1988. С. 134–135.

12. Тербервилль Дж. Послание из России // Дж. Горсей. Указ. соч. С. 261; М.П. Алексеев. Английская поэзия и русская литература // Английская поэзия в русских переводах. Послесловие. М., 1981. С. 493–501.

13. Скрынников Р.Г. Россия в начале XVII в. «Смута». С. 137–138.

14. Матвеев В.А. Великобритания // Монархи Европы. Судьбы династий. М., 1997. С. 91–96.

Т.Г. Матулевич

Сургутский государственный педагогический институт

Учебная программа как область взаимодействия культур

Преподавание иностранных языков является сферой постоянного взаимодействия культур в силу самой своей природы. Не будет преувеличением сказать, что межкультурное общение происходит здесь ежедневно благодаря особому посреднику – книге. Эту роль успешно выполняет в разных странах учебник Л. Джоунза по английскому языку «На пути к профессионализму» [1]. Адресованный студентам всех национальностей, он в настоящее время пробивает себе дорогу в России. Целесообразно, по-видимому, обсудить некоторые результаты его использования, воплотившиеся в учебно-методическом комплексе. Опыт работы с альтернативными ресурсами может заинтересовать и начинающие кафедры молодых вузов, и модернизирующие свои УМК солидные по возрасту коллективы.

Учебник Л. Джоунза находит применение в качестве базового на IV курсе [1] английского отделения государственного педагогического института и, следовательно, определяет всю программу VII–VIII семестров по основному иностранному языку. При подготовке надлежащей методической документации мы вновь обратились к отечественным стандартам. В нашем распоряжении находилась официально утверждённая программа по практике устной и письменной речи, датированная 1982 г. [2]. Взвешивая два источника, примеряя друг к другу новый для России учебник и известный эталон, нетрудно было заметить область их рассогласованности и специфику каждого. Так, универсальный зарубежный учебник бесспорно высокого класса не востребовал родной язык как ресурс в преподавании иностранного, вследствие чего оставил за бортом мощного союзника. В свою очередь, программа образца 1982 г. (далее – Программа-82) последовательно выдвигает требования по переводу. Она, однако, нуждается в совершенствовании и оставляет желание привести её в соответствие с современными представлениями о речевой деятельности, с динамическим пониманием функционирования языка. Это мо-

жет быть достигнуто за счёт описания коммуникативных умений, развиваемых с помощью базового учебника, построенного на передовых достижениях методики и лингвистики.

Привлекательность подобной интеграции лежит всё в той же плоскости взаимопроникновения культур. Если культуры преподавания иностранного (в данном случае английского) языка в Великобритании и в России непреодолимо дистанцированы, идея взаимной адаптации «чужого» учебника и «наших» нормативов, принципов и опыта неуместна. Признание же их способности к взаимообогащению открывает перспективы творчеству и упрочению межкультурного общения.

Фундаментом подготовленной нами программы послужили оба названных выше труда. Третий отправной момент заключался в поставленной задаче: отразить в программе лишь тот материал практики устной и письменной речи IV курса, который связан с так называемыми разговорными темами. Домашнее и аналитическое чтение, раздел по СМИ обычно имеют собственные программы, и все родственные предметы по традиции объединяются в комплексной дисциплине.

Таким образом, мы руководствовались зарубежным учебником, образцом достаточно давней отечественной программы, конкретной целью. Перед нами стояла задача скоординировать, увидеть их вместе сквозь призму своего опыта и научных воззрений.

За исходную в процессе работы была принята Программа-82, точнее, тот её фрагмент, где содержатся требования к четвёртому году обучения (см. Приложение 1). Некоторые его свойства имели для нас особое значение. Он 1) мастерски гармонизирует аспекты изучения языка, органично соединяя их; 2) отличается компактностью и лаконичностью в описании умений; 3) не выделяет требования по аудированию отдельно, а относит их вместе с требованиями по говорению в рубрику «Устная речь». Эти три фактора оказались для нас наиболее существенными вследствие меньшего охвата материала и структуры урока в базовом учебнике. Именно на первых двух из них были сосредоточены наши усилия. С третьим принципом тоже можно поспорить, однако, признавая двусторонность устной коммуникации, правомерно допустить совмещение требований по аудированию и говорению в одной рубрике.

Внесённые нами в данный фрагмент Программы-82 изменения носят характер изъятия, замены, добавления.

Из исходного варианта (см. Приложение 1) изъято то, что предназначено для предыдущих и следующих семестров ('педагогические' темы студенческой жизни, образования в США и в Великобритании изучаются на II, III и V курсах) или для отдельных занятий по домашнему и аналитическому чте-

нию, СМИ. Это частично пункты 3), 4) рубрики «Устная речь», весь пункт 4) рубрики «Чтение», частично пункты 2) а, 2) б рубрики «Письмо».

Замена затронула пункт 3) рубрики «Письмо», где, в соответствии с базовым учебником, предлагается проверка сочинений сокурсника, а не диктантов и переводов студентов I–II курсов.

Выделяясь из целого как его часть, обсуждаемая программа имеет возможность уделить больше места содержанию предмета за счёт добавлений. Они распространяются преимущественно на рубрики «Устная речь», «Чтение», и вызваны стремлением подробнее и полнее осветить развиваемые учебником умения, отражают наше понимание назначения всей системы упражнений.

По сравнению с исходной, умения в нашей программе не только конкретизированы, но отчасти унифицированы для аудирования и чтения – двух разновидностей смыслового восприятия. Выдвижение ряда единых требований к ним сочетается с дифференциацией типов последнего по цели (ознакомление – понимание общего содержания; изучение – установление мнения, отношения; поиск информации) и с констатацией выполняемых в ходе смыслового восприятия операций (выведение значения слова из контекста, эксплуатация экстралингвистических знаний, извлечение импликаций и presupпозиций, осуществление инференции и текстового предсказания). Важным добавлением является конкретизация умений в области диалогической речи (способность вести метакоммуникацию, корректно управлять дискуссом, аргументировать суждение, достичь в ходе беседы определённого результата). В них заложены параметры интеракции и трансакции – глубинных процессов устного общения. Требования в области устной монологической речи конкретизированы до умения соблюдать принципы построения текста, под которыми подразумеваются, прежде всего, логичность, связность, завершённость.

Сделанные добавления придают программе более современное звучание, акцентируя деятельностьную природу говорения и смыслового восприятия.

Ниже приводятся объяснительная записка и раздел «Говорение» составленной нами альтернативной программы (154 аудиторных часа) VII–VIII семестров, охватывающей один из предметов практики устной и письменной речи. Communication Activities (см. заголовок Speaking) рассчитаны на парную или групповую работу и задуманы автором учебника так, что, создавая информационный пробел и предпосылки его устранения, погружают студентов в естественные условия коммуникации. Все последующие вопросы, обрисовывающие тематику разговора, сформулированы нами в результате анализа содержания текстов и аудиоматериалов к урокам. Использование публикаций русскоязычной прессы (см. последний пункт по каждой

теме) не предусмотрено базовым учебником, но хорошо зарекомендовало себя и применяется регулярно на завершающем этапе освоения темы.

Практика устной и письменной речи Объяснительная записка

Практика устной и письменной речи представляет собой комплексную дисциплину предметного цикла. Она направлена на практическое освоение иностранного языка, составляющего сферу профессиональной деятельности будущего специалиста, и предусматривает аспекты: «Разговорная практика», «Письмо», «Домашнее чтение», «Аналитическое чтение», «Средства массовой информации Великобритании и США». Программа ее базируется на коммуникативных умениях и знаниях, полученных в I–VI семестрах.

Цель данной дисциплины на IV курсе заключается в дальнейшем продвижении к уровню свободного владения иностранным языком в ситуациях социальных контактов, в работе и в учебе. В ее задачи входит развитие умений в области устной речи (говорения и аудирования), чтения, письма.

Настоящая программа подготовлена с учетом положений стандарта для педагогических вузов (см.: Программы педагогических институтов. Сб. № 1. М., Просвещение, 1982. С. 3–9, 34–37) и содержания базового учебника, нового для России и имеющего широкое международное признание. Она обеспечивает гармонизацию ряда аспектов изучения языка.

Оставляя место для отдельных занятий по домашнему и аналитическому чтению, средствам массовой информации, данная программа увязывает воедино работу над всеми видами речевой деятельности и строится как на образцах звучащей разговорной речи, художественной литературы, так и на материалах английской, русской прессы, вследствие чего носит интегрирующий характер. Она четко обрисовывает область коммуникативных умений, индивидуализируя их в рамках разговорных тем и формулируя в то же время определенные общие требования. Для устной речи – это умения в области метакоммуникации (управление дискурсом, организация текста), успешная интеракция и трансакция как достижение конечной цели общения. Раздел «Чтение», в свою очередь, и подраздел по аудированию (см.: Устная речь 1) специфицируют соответствующие коммуникативные умения, эксплицитно апеллируя к когнитивной деятельности (извлечение неявно выраженной информации и способность оперировать ею). Таким образом, двум разновидностям смыслового восприятия – чтению и аудированию – здесь выдвигаются некоторые единые требования.

В программу включены также разделы, направленные на совершенствование знаний в области грамматического строя и лексической системы.

Присутствие их обусловлено актуальностью затрагиваемых явлений языка, связью с изучаемыми в основных разделах темами.

Речь студентов оценивается по следующим параметрам: беглость, фонетическая (звуки и интонация) и грамматическая правильность, объем вокабуляра, достижение цели общения.

Профессионально-педагогическая направленность обучения по данной программе обеспечивается тематикой (см. тему «Коммуникация»), регулярными заданиями по взаимной проверке письменных работ, участием в анализе и оценке чужих устных ответов, самостоятельным (с минимальным участием преподавателя) ведением обсуждения текста на этапе контроля понимания, в организации студентами коррекции произносительных (хоровой дрилл), грамматических и лексических ошибок.

Уровню подготовки студента на IV курсе предъявляются следующие требования:

Устная речь

Студенты должны:

1) понимать эмоционально окрашенную речь преподавателя или другого лица в непосредственном общении или в записи на ферромагнитную ленту, уметь не только ориентироваться в общем содержании звучащего текста, но находить конкретную информацию, улавливать позицию говорящего и смысл его высказывания, делать записи по ходу слушания. Это требует умения выполнять следующие операции:

а) выводить из контекста значения незнакомых слов и выражений (за исключением некоторых типов фразеологизмов),

б) эксплуатировать фоновые знания, воспринимать и пользоваться информацией особого коммуникативного статуса (пресуппозициями, импликациями), осуществлять инференцию; применять их для выявления замысла говорящего,

в) осуществлять текстовое предсказание;

2) вести беседу на любую из пройденных тем (см. список ниже), свободно пользуясь наиболее характерными для диалогической речи грамматическими структурами, словами и фразеологическими единицами; уметь выразить свое эмоциональное отношение к высказываемому, корректно управлять дискурсом, аргументированно представить свою позицию и достичь в ходе беседы некоторого результата (соглашения);

3) вести беседу по прочитанному или прослушанному тексту, высказываться по поводу отношения автора к действующим лицам и событиям;

4) опираясь на газетную или журнальную статью на русском языке, делать сообщение на общественно-политическую тему (см. список ниже), пользуясь наиболее характерными для монологической речи грамматичес-

кими структурами, словами и фразеологическими единицами и соблюдая основные принципы построения текста; уметь принять участие в обсуждении сообщения, сделанного товарищем.

Чтение

Студенты должны:

1) читать про себя и понимать без перевода на русский язык оригинальный текст, владеть приемами разных видов чтения: ознакомительного, изучающего, поискового. Это предполагает как универсальные для каждого вида чтения, так и универсальные умения. К числу последних относятся умения:

а) выводить из контекста значения незнакомых слов и выражений (за исключением некоторых типов фразеологизмов),

б) эксплуатировать фоновые знания, воспринимать и пользоваться информацией особого коммуникативного статуса (пресуппозициями, импликациями), осуществлять инференцию; применять их для выявления авторского замысла, авторского отношения;

в) осуществлять текстовое предсказание;

2) без помощи словаря дать правильный перевод оригинального текста литературного и общественно-политического содержания;

3) выразительно читать оригинальный текст.

Письмо

Студенты должны

1) писать орфографически правильно в пределах лексического минимума I–IV курсов; в орфографическом диктанте, состоящем из 220–250 слов (не считая артиклей), не допускать более 5 ошибок;

2) уметь написать сочинение на общественно-политическую тему (200–220 слов за один академический час), не допуская более 3 ошибок на одну тетрадную страницу;

3) уметь проверить сочинение сокурсника.

Активный лексический минимум

К концу четвертого года обучения студенты должны усвоить и употреблять в устной и письменной речи около 4200 слов и фразеологических единиц (в том числе 3600 слов и фразеологизмов, усвоенных ранее).

Тематика устной и письменной речи

1. Свободное время.
2. Приключения.

3. Человек.
4. Коммуникация.
5. Путешествие. Транспорт.
6. Потребление.
7. Пресса.

Общее содержание Speaking

Free time

- Communication activity 1+32+34.
- Describing hobbies, leisure interests, pastimes. Talking about their attractions, benefits, rewards, satisfaction to be derived from them.
- Personal qualities required and developed through hobbies.
- What is, for you, “a nice way to live”?..
- Interpret S. Springman’s outlook on life, support or challenge her philosophy: “Life is there for variety”;
- “Life is always a balancing act”.
- Talk built around a Russian newspaper/magazine article.

Adventure

- Communication activity 3+22.
- Talking about adventurous and frightening experiences, dangerous activities. What it is like taking part in a dangerous activity. Rock climbing, mountaineering. What makes them exciting and enjoyable.
- Personal qualities required.
- Talking about equipment.
- Talking about precautions.
- “Asking for trouble? What’s all this about?..”;
- “It doesn’t exactly sound like a barrel of laughs, does it?”;
- “It’s better to be safe than sorry – or maybe stay at home?..”.
- Talk built around a Russian newspaper/magazine article.

People

- Communication activity 41.
- Women’s rights.
- Discrimination.
- Description of man (appearance: age, clothes, complexion, eyes, hair; personality/character; family background; past achievements; occupation; interests and hobbies; examples of typical behaviour; why you like/dislike her/him).
- Talk built around a Russian newspaper/magazine article.

Communication

- Communication activity 25+30+39.
- Attitudes to language.
- A breakthrough in foreign language learning.
- Accents and dialects.
- “Accents are fine, it’s so great to hear them”, “People who have an accent are ill-educated and ‘thick’”.
- Talk built around a Russian newspaper/magazine article.

Travel and transport

- Communication activity 4+19.
- A memorable journey.
- The effects of tourism.
- “Travel broadens the mind.” Is that your experience?
- Talk built around a Russian newspaper/magazine article.

Consumers

- Communication activity 2+8+17+45; 44.
- Enhancing customers’ lives.
- Consumer rights.
- The beneficial and harmful effects of advertising.
- Talk built around a Russian newspaper/magazine article.

The press

- Communication activity 6; 24+36+38.
- End of an era.
- Working as a journalist
 - attractions, pleasures, luck, pains, dangers, discomforts, distress;
 - personality (qualities); work tasks; skills; responsibility.
- Talk built around a Russian newspaper/magazine article.

Дальнейшее совершенствование курса предполагает полное выявление потенциала базового учебника и обогащение предоставляемых им возможностей. Первоочередные задачи здесь сводятся к следующему: подготовка лабораторных работ по аудированию; завершение методических указаний по самостоятельной работе; подбор тематических текстов на русском языке для перевода; подготовка упражнений с тематическим вокабуляром на обратный перевод; пополнение корпуса высокохудожественных произведений публицистического жанра на русском языке.

Будучи вычленена из единого блока, наша программа не преследует цель отгородиться от родственных предметов практики устной и письменной речи. Напротив, мы стремимся к интеграции их и можем говорить о некоторых оригинальных находках в этом плане.

Общая программа VII–VIII семестров включает аспект “Средства массовой информации Великобритании и США”. В качестве базового по данному предмету нами используется учебник американского автора П. Карант “Основное содержание” (3). Затрагиваемые в нём темы отчасти перекликаются с теми, которые фигурируют в учебнике Л. Джоунза, однако, возникнув в другой культуре, подаются в ином ракурсе, поворачиваются новой гранью, что позволяет добиться определённого обучающего эффекта. Сочетание британского и американского источников создаёт благоприятные условия для активизации вокабуляра и развития коммуникативных умений по линии межпредметных связей. У студентов появляется объективная потребность вновь и вновь обращаться к своему тематическому словарному запасу, преодолевая тем самым его пассивный характер. Это не просто творческое упражнение, а воспитание навыка более высокого порядка – способности изъясняться на продвинутом уровне владения языком.

Обобщая проблематику газетных статей в книге П. Карант, мы выделили злободневные темы межкультурных различий, социальных противоречий, дискриминации и др. Все они дают богатую пищу для обсуждения. Учебник П. Карант позволил нам сформулировать для устного экзамена на IV курсе (диалогическая речь) следующие актуальные вопросы: *Cultural stereotypes, cultural differences and how to deal with them; Driving habits and traffic laws as a cross – cultural difference; Smoking: a social problem? Product safety: a social problem?..; Racial prejudice in the contemporary world; Crossing the sexual segregation line.* Они хорошо вписываются в общую программу основного иностранного языка, участвуют в гармонизации её содержания, способствуют консолидации дисциплины и приданию ей целостности.

Вероятно, найдётся немало профилирующих кафедр, в особенности созданных недавно, которые провели интенсивную работу по составлению и обновлению учебных программ по основному иностранному языку, привлекая зарубежные учебники, программы, нормативную базу. Как проявило себя при этом взаимодействие культур? Как заимствование, комбинирование, адаптация?.. Это актуальный вопрос. Поскольку количество лицензированных, аттестованных, аккредитованных вузов растёт, многие из них могут вынести на суд плод своих исканий – методическое обеспечение учебного процесса, опыт решения насущных проблем. Разнообразие УМК по основному иностранному языку может стать поводом интересной дискуссии в масштабах страны.

Литература

1. L. Jones. Progress to Proficiency. New Edition. CUP, 1998.
2. Программы педагогических институтов. Сб. № 1. М., 1982.
3. P. Karant. Headlines: an advanced text for reading, speaking, and listening. Prentice Hall Regents, Englewood Cliffs, N.J., 1985.

Приложение 1

IV курс

Устная речь

Студенты должны:

- 1) понимать эмоционально окрашенную речь преподавателя или другого лица в непосредственном общении или записи на ферромагнитную ленту;
- 2) вести беседу на любую из пройденных тем, свободно пользуясь наиболее характерными для диалогической речи грамматическими структурами, словами и фразеологическими единицами; уметь выразить в эмоциональной форме своё отношение к высказываемому;
- 3) вести беседу по прочитанному или прослушанному тексту; высказываться по поводу отношения автора к действующим лицам и событиям и указать, какими средствами автор выражает своё отношение;
- 4) делать доклад на литературную, общественно-политическую и педагогическую тему (см. список тем), пользуясь характерными для монологической речи грамматическими структурами, словами и фразеологическими единицами; уметь принять участие в обсуждении подобного доклада, сделанного товарищем; делать обзор периодической печати.

Чтение

Студенты должны:

- 1) читать про себя и понимать без перевода на русский язык оригинальный текст (см. примерный список книг для домашнего чтения);
- 2) без помощи словаря дать правильный перевод оригинального текста литературного или общественно-политического характера;
- 3) выразительно читать вслух оригинальный текст;
- 4) уметь сделать всесторонний филологический (т.е. лексико-грамматический и стилистический) анализ художественного текста для раскрытия идейных и художественных особенностей произведения, используя при этом знания, полученные при изучении теоретических дисциплин.

Письмо

Студенты должны:

1) писать орфографически правильно в пределах лексического минимума I–IV курсов; в орфографическом диктанте, состоящем из 220–250 слов (не считая артиклей), не допускать более 5 ошибок;

2) уметь выполнить следующие виды письменных работ, не допуская более 3 ошибок на одну тетрадную страницу:

а) написать сочинение на литературную, общественно-политическую и педагогическую тему, 200–220 слов за один академический час;

б) сделать правильный письменный перевод текста средней трудности с английского на русский и с русского на английский язык;

3) уметь проверить диктант или перевод, написанный студентами I–II курсов.

Примечание

1. Равно как и на V. Продвинутые группы в состоянии освоить первые уроки уже в VI семестре.

Э.В. Скрипченко

Томский политехнический университет

Роль живописи при обучении общению на иностранном (немецком) языке

В наши дни расширение контактов между странами сделало преподавание иностранного языка неотделимым от знаний о жизни страны изучаемого языка. Поскольку цель обучения не только практическое владение иностранным языком, но и развитие личности, желающей участвовать в общении на межкультурном уровне, у учащихся должна быть сформирована лингвострановедческая компетенция. К 90-м гг. XX в. отечественными и зарубежными специалистами выделен круг тем, составляющих содержательную основу лингвострановедения. Характерной чертой страноведческого аспекта является обращение к современной жизни, насыщение содержания социологическими данными из области политики, экономики, рекламы, искусства. Большое внимание уделяется сравнению культур разных стран, изучению страноведческих феноменов, развитию интеллектуальной компетенции.

В последнее время подчеркивается особая эмоциональная сила изобразительного искусства для формирования интеллектуальной компетенции. Кар-

тины уже давно занимают прочное место при обучении немецкому языку. Все новые учебники работают с картинками, пусть это фото, иллюстрации, комиксы, репродукции с картин известных художников. Как отмечают специалисты, картины делают учебный процесс более эффективным, оживленным, вызывают желание говорить:

- картины открывают новые возможности проявления чувств, ассоциаций;
- они способствуют открытости толкований;
- развивают мысль и фантазию;
- вызывают аутентичную языковую реакцию;
- способствуют развитию умения задавать вопросы, высказывать предположения, давать оценку, отвлеченно мыслить;
- они несут страноведческую и межкультурную информацию.

Картины являются методическим средством, которое иллюстрирует события и является ситуативным фоном для общения при работе над любой устной темой. Картина – визуальный текст. Язык – вербальный текст. Учить видеть и учить язык – родственные процессы, так как визуальное восприятие и язык при мышлении друг с другом переплетаются.

Работа с современными немецкими учебниками показывает, что выбирают те произведения искусства, которые содержат тайну, скрытый смысл, чтобы заставить зрителя думать, совершать интеллектуальную работу, будь то пейзаж, абстрактная или жанровая картина. Воображение, фантазия являются корнем когнитивных процессов, благодаря которым учащийся извлекает смысл из окружающих его событий.

Задача педагога посредством специальных заданий научить студента выражать чувства, понимать чужие формы выражения понятий, развивать сравнительную культурную компетенцию.

Р.И. Марьясова

Красноярская государственная архитектурно-строительная академия

***Межкультурная коммуникация на основе лингвострановедения
(на материале американского варианта английского языка)***

Обучение иностранным языкам на современном этапе не сводится лишь к формированию умений и навыков в основных видах речевой деятельности, как зафиксировано в соответствующих программах; оно имеет целью овладение студентами языком «как средством приобщения к иной культуре» [Китайгородская: 37] посредством межкультурной коммуникации, под которой понимается «адекватное взаимопонимание двух участников коммуникатив-

ного акта, принадлежащих к разным национальным культурам» [Верещагин, Костомаров: 49], в процессе диалога культур [Каган: 319].

Становление коммуникативной компетенции обучающихся в актах межкультурной коммуникации осуществляется не только путем применения новых технологий обучения на уроках иностранного языка, но и посредством лингвострановедения, целью которого является изучение лексических единиц, отражающих особенности культуры и среды обитания носителей изучаемого языка [Томахин].

Анализ работ по интересующей нас проблеме [Верещагин, Костомаров; Томахин и др.] показал, что объектами лингвострановедения являются реалии, коннотативная, фразеологическая лексика, а также паралингвистические элементы [Смирнова], свойственные *body language* (жестикаляция и мимика), которыми в совершенстве владеют американцы, работающие в сфере бизнеса.

Межкультурная коммуникация не может осуществляться без усвоения лексических единиц (ЛЕ), отбор которых в учебных целях должен быть произведен с учетом национально-культурной семантики [Томахин].

Нами был составлен словарь-справочник ЛЕ для учебных целей с привлечением соответствующей справочной литературы [Журавченко, Kossman, The American Heritage Dictionary of the EL, Лушков и др.], периодических изданий последнего десятилетия и фрагментов из области американской художественной литературы, а также учета мнений компетентных судей – американцев, работающих в сфере образования и бизнеса. В словарь-справочник не были включены те ЛЕ, которые известны не только американцам, но и представителям других наций в период информационного бума и развития связей в сфере экономики, политики, культуры, например: *rock'n'roll*, *Coca-Cola*, *Pepsi-Cola*, *McDonald's*, *hot-dogs*, *hamburgers*, *discotheque*, *hacker*, *DJ* (*disk-jockey*), *know-how*, *hit*, *show*, *showman*, *slide*, *slogan* etc.

Рамки статьи не позволяют привести весь словник, включающий 1200 ЛЕ [1], поэтому мы ограничиваемся лишь иллюстрацией некоторых примеров из области реалий, включённых в данный справочник. В качестве примеров реалий (названий предметов, явлений, характерных для конкретной культуры отдельной общности и отсутствующих в другой) [2] служат следующие:

1. Общественно-политические реалии, обозначающие названия:

1) общественных зданий и мест государственного значения: *the Capitol* – Капитолий, *the Capitol Hill* – Капитолийский холм, *the White House* – Белый дом (резиденция президента США);

2) государственной символики: *the Stars and Stripes* – Звездно-полосатый флаг (Государственный флаг США), *the Eagle* – Орел (герб и эмблема США);

3) эмблем политических партий: *the Donkey* – Осел (эмблема Демократической партии), *the Elephant* – Слон (эмблема Республиканской партии).

2. Антропонимы (любые названия лиц). Все американцы с детства знают, что Honest Abe (Честный Эйб) – прозвище 16-го президента США Авраама Линкольна. Аббревиатура ММ у американцев (и не только!) вызывает образ суперзвезды и секс-символа XX столетия Marilyn Monroe (Мэрилин Монро). Загадочные для непосвященных, но известные всем американцам аббревиатуры JFK и JFK, Jr означают имена Джона Фицджералда Кеннеди (John Fitzgerald Kennedy), 35-го президента США, чрезвычайно чтимого в штатах после трагической гибели в 1963 г., и его сына, Джона Фицджералда Кеннеди-младшего (John Fitzgerald Kennedy, Junior). Последнего после трагической гибели в 1999 г. нарекли Американским принцем (American Prince), о чем американская пресса возвестила всему миру.

3. Топонимы [3] (географические реалии), которые, в свою очередь, подразделяются на: гидронимы (названия любых водных объектов): the Niagara (roaring water) – Ниагара (в переводе с индейского – «грохочущая вода»), Lake Huron – оз. Гурон (по имени индейского племени гуронов); ойконимы (имена собственные, которыми названы любые поселения): Washington – Вашингтон (в 1800 г. столица была названа в честь 1-го президента США, Джорджа Вашингтона), Columbus – Колумбус (адм. центр штата Огайо, названный в честь Х. Колумба, первооткрывателя Америки); оронимы (названия гор, хребтов, холмов, ущелий): the Appalachians – Аппалачи (горы, названные по имени индейского племени Appalachians – апалачи), the Bitterroot Range – Биттеррут (Скалистые горы США, в названии которых имеется слово bitterroot – горечавка, бот. *Lewisia rediviva*).

4. Этнографические реалии из областей:

1) музыки: the King of rock'n'roll – Король рок-н-ролла (Элвис Пресли), гар – рэп (речитатив под музыку «поп» в стиле rock'n'roll);

2) быта: organic – органик (натуральный; продукт питания или косметики, получаемый без добавок искусственных химикатов), например, organic food – натуральные пищевые продукты; iced-tea – чай со льдом, обожаемый американцами;

3) национальных праздников: Thanksgiving Day – День Благодарения, Fourth July (Independence Day) – Четвертое июля (День независимости США, празднуемый 4-го июля);

4) искусства и культуры: soap-opera – мыльная опера (название многосерийных сериалов типа "Santa Barbara"); vid (videofilm) – видик (видеофильм);

5) рода занятий: rancher – фермер, работающий на ранчо; forty-niner – золотонискатель периода золотой лихорадки в Калифорнии в 1849 г.

6) реалии, означающие названия представителей флоры и фауны США [4]: sequoia – секвойя, corn – кукуруза, skunk – скунс [5], buffalo – бизон (буйвол).

Примерами реалий в сфере рекламного бизнеса можно привести следующие: yellow pages – «желтые страницы» телефонного справочника, где дается информация об учреждениях, сгруппированных по видам их деятельности; The ha-ha effect в рекламе свидетельствует о наличии забавных ситуаций, вызывающих улыбку потенциального покупателя; The VIP effect – эффект участия Очень Важных Персон, рекламирующих ту или иную продукцию. Покупатели из потенциальных становятся, как правило, реальными.

Освоение студентами вышеперечисленных лексических единиц служит основой фоновых знаний, т.е. обоюдных знаний реалий «говорящим и слушающим» [Ахманова: 498], что и обеспечивает межкультурное языковое общение.

Литература и примечания

1. В него включены идиоматические выражения, а также ЛЕ с коннотативным значением.
2. Классификацию реалий см. подробнее у Г.Д. Томахиной.
3. Все топонимы в словаре-справочнике даны с толкованием их происхождения и значений на английском языке.
4. Своим происхождением многие названия обязаны языкам американских индейцев.
5. Слово skunk (скунс) имеет и коннотативное значение (дополнительное значение) – «вонючка».
6. Ахманова О.С. Словарь лингвистических терминов. М., 1966.
7. Верещагин Е.М., Костомаров В.Г. Язык и культура. Лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного. М., 1976.
8. Журавченко К.В. и др. Американский английский – англо-русский словарь. М., 1995.
9. Каган М.С. Мир общения. М., 1988.
10. Китайгородская Г.А. Новые подходы к обучению иностранным языкам // Вестник МГУ. Серия 19. Лингвистика и межкультурная коммуникация. 1. 1998.
11. Лушков А. и др. Русско-английский разговорник (Американский вариант). Красноярск, 1991.
12. Смирнова Н.И. Невербальные аспекты коммуникации: Автореф. дис. ... канд. филол. наук. М., 1973.
13. Томахин Г.Д. Теоретические основы лингвострановедения (на материале лексических американизмов английского языка: Автореф. дис. ... д-ра филол. наук. М., 1984.
14. Kossman L. 1000 American Idioms and their Russian Equivalents. Printed in the USA, New York, 1979.
15. The American Heritage Dictionary of the English Language. New York: Dell Publ. Co., 1977.

Т.Ю. Сазонова

Курский государственный педагогический университет
Культура и современное языкознание

Вопросы языка и культуры в языкознании всегда были самым тесным образом взаимосвязаны. При этом культура понимается как общий образ

жизни народа, говорящего на одном языке, наследственная память коллектива. С понятием культуры тесно связаны понятия языковой и концептуальной картины мира, которые находят свое выражение и в речевых сообщениях, и в художественных произведениях; понятие языковой личности, в которой отражается связь национального характера с образом мышления.

Со времен Сепира и Уорфа языковые данные обладают совершенно особой значимостью для попыток пролить свет на категории мышления, как специфические для отдельной культуры, так и универсальные. Предлагаются многочисленные точки зрения и культурные модели. Высказываются самые противоположные мнения: от берущих под сомнение существование и возможность описания надкультурных признаков сознания, поскольку несоизмеримость культурных структур делает их неподдающимися научному описанию, до попыток выявить концептуальные универсалии и разработать язык, который может быть использован для сравнения культур без этноцентрической предвзятости, при этом решающая роль отводится языковым и, в частности, лексическим универсалиям.

Материалы последнего международного симпозиума по психолингвистике и теории коммуникации «Языковое сознание и образ мира» (Москва, 1997) отражают особую актуальность приобретших в последнее время лингвокультурологических исследований, в рамках которых решается широкий ряд проблем: формирование инокультурных концептов в процессе обучения иностранному языку, который в современной дидактике трактуется как процесс овладения иноязычной культурой; разработка типологии национально-культурных особенностей в дидактических целях; не выясненные до сих пор конкретные формы и специфика взаимосвязи языка и культуры, в частности, роль субъективных факторов в смежных конфликтах языкового и этнокультурного самосознания; изучение этнического сознания в его языковой форме, которое способствует выявлению особенностей образа мира, присущего представителям определенного этноса, определенной культуры; лингвокультурологический анализ образных языковых средств как наиболее ярких репрезентантов духовной культуры и менталитета народа; изучение национально-культурной специфики вербального коммуникативного поведения как набора доминантных для данного народа коммуникативных черт.

Интересным фактическим материалом для сопоставительного анализа отношений образов сознания являются ассоциативные поля слов-стимулов, обозначающих сравниваемые образы сознания. Вышеизложенные теоретические положения иллюстрируются на примере анализа культурных моделей «родители – дети» в русском и английском языках.

Доминирующим в современной социально-культурной ситуации является коммуникативный и страноведческий подходы к обучению иностранному языку (ИЯ) в неязыковом вузе, позволяющие обучаемому активно участвовать в диалоге культур.

На смену пониманию лингвострановедческих знаний (ЛЗ) как «довеска» к основному курсу ИЯ пришло обоснование их как неотъемлемого компонента коммуникативной компетенции обучаемых.

Обучение ИЯ в вузах неязыковых специальностей должно вестись параллельно с обучением элементам культуры другого народа, т.е. по пути «медленного восхождения к человеческой культуре».

ЛЗ способствуют осуществлению образовательных и воспитательных задач: расширяют кругозор обучаемых через познание социально-культурных и нравственно-эстетических ценностей страны изучаемого языка, формируют лингвострановедческую компетенцию, заключающуюся в аналитическом подходе к изучению иноязычной культуры в сопоставлении с культурой своей страны, повышают мотивацию к овладению ИЯ.

Наряду с пассивным страноведением, традиционно знакомившим со сведениями историко-культурного характера, требуется активное страноведение, предполагающее обучение коммуникативному поведению, готовящему обучаемого к реальной коммуникации с носителями языка. Национальная специфика коммуникативного поведения как нельзя ярче отражается в его речевом этикете, в условиях его употребления в тех или иных коммуникативных ситуациях.

В отличие от языковых средств, ЛЗ в курсе ИЯ неязыковых вузов требуют изучения, описания и распределения по этапам обучения. Минимум лингвострановедческих знаний необходимо включать в целевые установки рабочих программ и разрабатываемых кафедрами учебных материалов.

Как показала практика, ЛЗ могут реализовываться на всех этапах обучения.

Выработка практических навыков владения правилами речевого этикета, сопровождаемого параллельным приобретением знаний об образе жизни носителей конкретного языка и реалий, с которыми сталкивается прибывший на учебу или стажировку (особенности обращения, приветствия, ведения телефонных разговоров, ориентация в городе, общественном транспорте, виды гостиниц, предприятий питания и т.п.), – задача первого этапа.

На этапе профессиональноориентированного обучения сообщаются лингвострановедческие сведения в области избранной специальности (история, имена, факты, современные тенденции развития соответствующей отрасли и т.п.).

Специализированный этап (в рамках курсов по выбору) знакомит обучаемых с особенностями речевой коммуникации в деловой сфере в устной и письменной форме (устройство на работу, виды фирм, деловая переписка, договор, контракт, переговоры и т.п.).

Успешная реализация ЛЗ на занятиях требует от преподавателя обязательного воспроизведения речевых действий в ситуациях страноведческого характера в сочетании с аутентичными аудио- и видеоопорами (схемами, анкетами, статистическими выкладками, образцами деловых бумаг и т.п.), разработки упражнений страноведческого (поискового) характера, привлечение изучаемых фактов для целей речевого общения.

При сообщении ЛЗ предъявляются большие требования к преподавателю (умение препарировать страноведческий материал, расшифровать схему, прокомментировать событие общественного, политического и культурного значения и т.п.).

Е.Ю. Мягкова

Курский государственный университет

*Роль культуры в формировании эмоционально-чувственного
компонента значения слова*

1. Психолингвистический подход к исследованию эмоционально-чувственных характеристик лексических единиц (который предусматривает трактовку слова как единицы речевой/языковой способности человека – его индивидуального лексикона) снимает необходимость навязывания жестких рамок эмотивного значения и ограничения круга обладающих им слов: результаты экспериментального исследования и логика теории подсказывают, что так называемая «эмотивная лексика» (наличие которой в системе языка несомненно) для реального носителя языка составляет лишь малую часть всего многообразия слов, которые он/она использует для выражения и понимания чувств и эмоций.

2. Поскольку значение слова как единицы индивидуального лексикона может быть охарактеризовано как совокупность процессов соотнесения словоформы с индивидуальной картиной мира индивида, представление об эмоционально-чувственных характеристиках слова значительно меняется –

преломляясь через индивидуальный опыт человека, слово не может не окрашиваться многочисленными впечатлениями, переживаниями, отношениями и пр. Такая окраска должна быть неотъемлемой характеристикой каждого слова, независимо от того, к какой лексико-семантической группе оно принадлежит согласно лингвистической классификации.

3. Представление о значении как о процессе исключает возможность его моделирования в виде статичного, неизменного образования. В таком случае логично предположить, что и эмоционально-чувственные характеристики слова также могут варьироваться в процессе жизни слова, что и обуславливает трудность их фиксации и интерпретации.

4. В процессе становления значения слова в онтогенезе имеет место формирование его эмоционально-чувственного компонента, специфика которого в значительной степени определяется культурой, в рамках которой человек развивается как личность. Можно предположить, что в лингвистических классификациях фиксируются именно те эмоционально-чувственные характеристики значения, которые определяются системой норм и оценок данной культуры. Однако культурно опосредованными будут также те характеристики значения, которые не поддаются непосредственному наблюдению и могут быть лишь косвенно выявлены экспериментальными методами.

В.В. Сафонова

Научно-исследовательский центр «Еврошкола» (г. Москва)

Teaching foreign Language cultures, what does it mean in the Russian educational environment?

Cultural education through foreign languages has always been an essential characteristic of the communicative approach to ELT, but it was to some extent "terra incognita" even 12 years ago in Russia. But since the 1990 s the idea of cultural education through FLS has become dominating in the Russian FL Methodology. But what cultural education may be available through English as a foreign language in Russia? What cultural objectives may be set up and what are the didactic ways of achieving them?

All these questions need a careful consideration, because otherwise the learner may find himself or herself in the sea of endless dates and historical events, false stereotypes, distorted countries' and people's images, including those which give either fairly positive outlook on the culture of the target country or not-true-to life negative views on the culture of the target country.

Not only cultural stereotypes and distorted images destroy the educational values of any cultural education through FLS. No less discouraging, if not to say threatening, is monoculturalism, so to say didactic orientations only towards teaching the culture of the ruling ethnic majority in the target country and the sub-culture of the strata dominating in its society which too often appears in FL course-books under the heading «The National Character». Monocultural ELT may be partly justifiable only in case of «survival» communicative methodology for very limited purposes, but it is multicultural language education which is believed to be needed in today's world. And this world is multicultural in its nature and is now being viewed even as the Global Village. It is not so easy to live and cooperate in this world bearing the burden of social, religious, interethnic and other conflicts.

Those syllabi designers, course-book writers and teachers who are involved in interrelated teaching of language and culture are to make several choices concerning what culture(s) are to be taught through FLS, for what purposes they are included in FL teaching and how it may be done.

The first group of choices includes making decisions on:

- focusing the learner's attention only on specific cultural characteristics of a particular English-speaking country (without looking at its culture in a broader continental or world contexts) or trying to reveal both the specific cultural characteristics of a certain language community and its cultural interrelations with other countries belonging to one and the same type of civilization, continental and geopolitical communities;
- giving the learner an insight only into the culture of establishment, the culture of the language majority or into the whole range of cultures co-existing in any modern country;
- sticking to teaching only High Culture or only Mass (Low) culture or teaching both of them, trying to show that on the culture of the target country;
- focusing or not the learners' attention on culture differences of people who belong to different social stratum;
- teaching a particular foreign culture without referring to the culture of the mother tongue or giving some floor to culturally appropriate comparisons of the foreign and native life styles & culture;
- trying not to avoid to give the learner a stereotyped vision of the target culture (as it still occurs in many foreign and local EL course-books) or making him/her aware of existing cultural stereotypes and showing how much some cultural stereotypes may destroy communication between people;
- focusing on integrated teaching of social skills, information processing skills and cultural skills (observing cultures, interpreting cultures, decoding

cultural behavior etc.) or only giving some information on this or that culture and asking to take it for granted and helping the learner to develop his own strategies of exploring the world of culture or simply making the learner reproduce some cultural information given by the teacher.

The educator's decisions are much influenced by his or her views on the objectives of learning a foreign language and language-related FL culture.

So the second group of the educator's choices are in the area of culture teaching objectives. The objectives for Teaching a Foreign Culture which are given in modern FLT articles and books include such as:

- to develop a sense of the richness and diversity of a particular FL culture (British Studies. Designing and Developing Programmes Outside Britain, 1993);
- to develop the learner's understanding of the practices and perspectives of the culture studied (Standards for Foreign Language Learning Cultures, USA);
- to develop the learner's understanding between the products and perspectives of the culture studied (Standards for Foreign Language Learning Cultures, USA);
- to form the cultural basis for the learner's intercultural communication with both native and non-native speakers [Saphonova, 1996];
- to focus on integrated teaching of social skills, information processing skills and cultural skills (observing cultures, interpreting cultures decoding cultural behaviour etc.);
- to help the learner to develop his own strategies of exploring the world of culture;
- to develop the learner's powers to become a cultural interpreter of foreign cultures and cultural mediator, as well as culturally appropriate presenter of the native culture in a foreign environment [Saphonova, 1991].

The first three objectives are mostly one-country and culture-oriented and the cultural education obtained through such FLT may give the learner a great deal in terms of having cultural basis for communicating with native speakers, but it can't escape narrowing the cultural scope of the learner letting him ascribe characteristics to the culture studied without realizing that some on them may be peculiar to some other cultural communities. It may be not too harmful if ELT aims at helping the learner to communicate with native speakers only, but do we nowadays communicate in a foreign language only with native speakers? Will these didactic orientations be enough if we aim at forming the cultural basis the learner's intercultural communication going beyond the boundaries of the countries and cultures studied? Perhaps, they should be broadened as in case with the last two objectives.

So if FL orientations are towards teaching a FL as a means of intercultural communication, an instrument of developing the learner's awareness of the cultural contributions of the countries and peoples studied in the context of the world culture, then the choice of objectives in teaching culture will be determined by contemporary needs in developing the learner's powers as an «the intercultural speaker» [Byram, 1997]. In this case they may be detailed in the following way:

- to develop the learner's understanding of the target and native countries' cultural heritage, specific cultural characteristics of the communities' national memories, intercultural influences on culture developments in each of the countries;
- to develop learner's curiosity and openness, readiness to suspend disbelieves about other cultures and belief about one's own [Byram, 1997], intercultural politeness, cultural observation, empathy, moral rejection of language and culture snobbery, communicative flexibility in different cultural and linguistic environments [Saphonova];
- to deepen the learner's knowledge of social group, their cultural products and activities in one's own and in the target country [M. Byram, 1997];
- to develop skills to interpret foreign and native cultural products;
- to develop the learner's abilities to acquire new knowledge of a culture and cultural practices and the abilities to operate knowledge, attitudes, skills under the constraints of real-time communication and interaction [Byram, 1997];
- to develop critical cultural awareness, in other words to develop abilities to evaluate, critically and on the basis of explicit criteria, perspectives, practices and products in one's own and other cultures and countries [Byram, 1997].

But, certainly, it is not an easy job to achieve these objectives in teaching practices, if syllabi and course-books are not designed with the view to these objectives. The Russian Federal EL Curriculum which has been developed in the context of socio-cultural approach to FL teaching [Saphonova, 1995, 1996, 1997, 2000] for language specific schools is one of the first attempts to marry language and culture teaching at secondary school. It ocuses on:

- teaching English as a means of intercultural communication, co-operation, as an instrument of developing learners' powers to explore world cultures;
- teaching English and the cultures of the English-speaking world in the Eurocontext;
- not only on language and speech competence which the learner should demonstrate at the end of the upper secondary English course (Threshold-Vantage levels), but sociocultural competence as well in interpreting British and other related cultures on one hand, and the Russian culture, on the other hand;

- sociocultural education through English which is multi-dimensional in its cultural content (British & Russian Cultures in the Eurocontext);
- cultural aspects of speaking, writing, listening and reading in a FL;
- giving the learner an insight into the target country's High and Low cultures, social sub-cultures and variety of their life styles, the culture of relations between the individual and the state, man, society and nature;
- encouraging the teacher to use problem-solving tasks and projects;
- communicative-oriented forms of assessment (including the learner's powers in critical assessment of cultural products and practices) and self-assessment strategies.

This Federal English Language Curriculum as well as a series of English course-books recently developed for upper secondary school (V.V. Saphonova, I.P. Tverdokhlebova, E.N. Solovova, L.G. Kuzmina, E.N. Grom) have been developed with the view to the dialogue of cultures and civilizations as a modern philosophy of interrelated teaching languages and cultures which puts special emphasis on:

- socio-cultural cultural education through FLS;
- human rights education (including linguistic rights education through FLS);
- peacemaking education;
- europeanisation and globalization of teaching languages, cultures and civilizations;
- considering the outcome of teaching languages and cultures in terms of the learner's communicative, cognitive powers as an intercultural mediator in modern multicultural environments, as a partner in areas of intercultural co-operation.

What is of no less importance is the following:

- taking into consideration learners' sociocultural characteristics and their cultural background;
- following an integrated model of teaching of language and culture;
- didactic appropriateness of cultural products for non-biased teaching of FL culture;
- giving priority to problem-solving tasks.

So, it is more than high time to make choices in language education, if we are really thinking about teaching FLS for intercultural communication and cooperation.

Литература

1. Гром Е.Н., Сафонова В.В. Современные подходы к изменению содержания выпускного экзамена по иностранному языку в школах с углубленным изучением иностранных языков // ИЯШ, 1999. № 4–5.

2. Кавнатская Е.В. Социокультурные аспекты развития умений профессионально-делового общения специалистов в области обучения иностранным языкам: Автореф. ... дис. канд. пед. наук, 1999.
3. Культуроведческие аспекты языкового образования: Сб. науч. тр. М., 1998. С. 27–36.
4. Концепция образования по иностранным языкам в 12-летней школе // ИЯШ, 2000. № 4.
5. Сафонова В.В. Социокультурный подход к обучению иностранным языкам. М., 1991.
6. Сафонова В.В. Культуроведение и социология в языковой педагогике. В., 1992.
7. Сафонова В.В. Изучение языков международного общения в контексте диалога культур и цивилизаций. В., 1996.
8. Сафонова В.В. Английский язык для школ с углубленным изучением иностранных языков: 1–4 классы: Программы общеобразовательных учреждений. М., 1996.
9. Сафонова В.В.; Соловова Е.Н. Английский язык для школ с углубленным изучением иностранных языков: 5–9 классы: Программы общеобразовательных учреждений. М., 1997.
10. Сафонова В.В. Английский язык для школ с углубленным изучением иностранных языков: 10–11 классы: Программы общеобразовательных учреждений. М.: Просвещение, 2000.
11. Сафонова В.В., Твердохлебова И.П., Соловова Е.Н. и др. Английский язык. Учебник для 10–11 классов школ с углубленным изучением английского языка. В 2-х ч. М., 1997.
12. Сафонова В.В. Книга для учителя к учебнику по английскому языку для 10–11 классов школ с углубленным изучением английского языка. В 2-х ч. Ч. 1. М., 1995.
13. Сафонова В.В., Соловова Е.Н. Книга для учителя к учебнику по английскому языку для 10–11 классов школ с углубленным изучением английского языка. В 2-х ч. Ч. 2. М., 1997.
14. Сафонова В.В. и др. Пособие по культуроведению к учебнику английского языка для 10–11 классов школ с углубленным изучением английского языка. В 2-х ч. М., 1996, 1998.
15. Сафонова В.В. Письмо на английском языке: Пособие для учащихся к учебнику англ. яз. для 10–11 кл. шк. с углубл. изуч. англ. яз. М., 1996.
16. Сафонова В.В., Симкин В.Н., Гром Е.Н. Контрольные задания к учебнику английского языка для 10–11 классов школ с углубленным изучением английского языка. М., 1999.
17. Сафонова В.В. Культуроведение в системе билингвального образования // Опыт билингвального образования средствами родного и иностранного языков в России: Тезисы докладов и выступлений межрегиональной научно-методической конференции. Ч. 2. М., 1999.
18. Сафонова В.В. Проблемные задания на уроках английского. 3-е изд. М., 2001.
19. Смирнова Е.В. Развитие культуры иноязычного полилогического общения в послевузовском образовании преподавателей иностранного языка: Автореф. ... дис. канд. пед. наук, 1999.
20. Сысоев П.В. Социокультурный компонент содержания обучения американскому варианту английского языка: Автореф. ... дис. канд. пед. наук, 1999.
21. Byram M. The Intercultural Dimension in «Language Learning for European Citizenship» // The Sociocultural and Intercultural Dimension of Language Learning and Teaching. EC CCC CE, 1997. P. 17–20.
22. Byram M. Language and Culture. Awareness in Language Learning / Teaching for the Development of «Learner Autonomy». 1997.
23. Byram M. Teaching Foreign Languages for Intercultural Competence // Культуроведческие аспекты языкового образования: Сб. науч. тр. М., 1998. С. 7–22.

С.В. Живайкина
Саратовский государственный университет
***Культура общения на вербальном уровне:
обучение культуре общения на английском языке***

Одним из актуальных направлений методических исследований, нацеленных на оптимизацию обучению иностранному языку, является поиск путей обучения эффективному речевому обучению. Эффективное общение предполагает достижение запланированного субъектом речи эффекта ее воздействия на адресата.

Совокупность знаний и умений, необходимых для реализации эффективного речевого общения, обозначаемая термином “культура вербального общения”, должна являться предметом целенаправленного развития при изучении иностранного языка. Актуальность такой постановки вопроса становится очевидной в наше время всемерного расширения контактов (особенно деловых) с зарубежными странами; когда запланированный эффект речевого высказывания зачастую является залогом успеха делового сотрудничества в целом.

Культура вербального общения – это многоплановое явление, которое можно представить в виде неких уровней.

К первому относятся высокоразвитые познавательные процессы, в первую очередь мышление, характеристиками которого являются самостоятельность, гибкость, логичность.

Ко второму уровню относят совокупность языковых и внеязыковых знаний. Языковые знания: а) знание языка;

б) знание принципов речевого общения. Внеязыковые знания – знания о ситуации и адресате.

К третьему уровню относится культура речи, представляющая собой сумму навыков и умений, обеспечивающих такие характеристики высказывания, как логичность, экспрессивность, стилистическая адекватность.

Четвертый уровень включает умения планировать дискурс (рассуждения) и управлять им с целью осуществления речевого воздействия на адресата.

Если разные аспекты рассматриваемого явления применительно к родному и иностранному языкам как в лингвистическом, так и в методическом плане изучались весьма подробно, то проблема культуры иноязычного общения только в последнее время стала привлекать внимание исследователей.

Рассматривая культуру вербального общения в качестве цели в курсе иностранного языка, необходимо, прежде всего, вычлениить наиболее значимые ее аспекты – это:

- 1) стилистическая правильность;
- 2) логичность;
- 3) речевой этикет.

Рассмотрим первый аспект.

В лингвистике выделяется несколько концепций, приверженцы которых по-разному трактуют понятие стилистической правильности языка.

Первая доктрина правил (doctrine of rules) возникла в XVIII в. Согласно этой концепции в языке существует набор грамматических правил, позволяющих четко ограничить правильное от неправильного. Например, правильной признавалась форма именительного падежа личного местоимения типа It's I, в то время как It's me трактовалась как ошибка. Эта концепция оказывала влияние на обучение иностранному языку вплоть до XX столетия.

С начала XX в. в лингвистике довольно прочное место заняла доктрина реального языкового употребления (doctrine of usage). Требованием этой концепции стало обучение формам, которые носители языка используют в реальной коммуникации (to raise the wind).

В 60-х годах возникла следующая концепция “доктрина уровней” (doctrine of levels). Ее авторы Krapp, Leonard сделали попытку отразить расслоение норм языка на разные уровни или стили. Выделялось 5 стилей: Literary (книжный), Formal (официальный), Colloquial (разговорный), General Colloquial (общеразговорный), Popular (общераспространенный), Vulgar (простонародный).

В современной лингвистике доминирует доктрина уместного употребления, согласно которой стилистически правильным следует считать употребление языковых средств, соответствующих конкретной ситуации общения.

Умение говорящего (пишущего) на иностранном языке выбирать языковые средства, адекватные условиям коммуникации, называют “чувством стиля”, “стилистической или коммуникативной компетенцией”.

Необходимо также отметить, что в реальной речевой деятельности стилистически правильное необязательно является нормативным. Так, известны отнюдь не единичные случаи отступления от норм литературного языка в речи высокообразованных людей, в частности, употребление сленга при чтении лекций в студенческой аудитории – явление довольно характерное для носителей английского языка. Эти ненормативные элементы выглядят естественно в конкретной ситуации, не нарушая правильности высказывания, а наоборот, способствуя его живости, яркости.

Культура общения предполагает правильное использование различных стилей в процессе коммуникации.

В практике преподавания иностранного языка, согласно мнению многих лингвистов, удобнее использовать деление языка на две основные разновидности – официальный и неофициальный стили.

Рассмотрим характеристики указанных стилей.

Как отмечают многие авторы, основные черты ситуаций общения, накладывающих значительный отпечаток на языковое оформление официального стиля, – это установка субъекта речи на построение высказывания в официальном стиле, официальность обстановки, “серьезность темы” или лишенные непринужденности официальные отношения между коммуникантами.

Языковую форму неофициального стиля определяет соответственно неофициальный характер тех же экстралингвистических факторов.

Стилевой чертой официального стиля является официальность, проявляющаяся на лексическом уровне в преимущественном использовании книжной лексики, в недопущении сленга, избегании местоимений, указывающих на личное участие или заинтересованность говорящего (вместо местоимений *I me, mine* употребляется *one*). На грамматическом уровне эта черта проявляется в усложненности синтаксиса, частом употреблении пассива, отсутствии морфологической редукции *I'll, I'd, I've*.

Антипод официальности – стилевая черта непринужденность, на лексическом уровне проявляющаяся в использовании слов общего значения (*words of general meaning*), конкретизируемых контекстом (*to get, thing*), и глаголов с постпозитивными элементами *to take in, to put down*. На грамматическом уровне данная черта проявляется в максимальной морфологической (*I'll, I'd, I've*) и синтаксической редукции типа *lab* (лаборатория), *doc* (доктор), *proff* (профессор) и использовании сленга.

Исследователи английского речевого узуса (употребления) утверждают, что употребление местоимений *much, many*, а так же *a great deal of* придает высказыванию оттенок официальности, а использование *a lot of, lots* имеют более неофициальный характер.

Например:

1. Many people derive much pleasure from attending music festivals (Formal style)/

2. Music festivals give a lot of fun to a lot of people (Informal style)/

Перейдем к проблеме обучения культуре речевого общения на иностранном языке.

Вопросы, непосредственно касающиеся методики обучения культуре язычного общения, можно объединить в 3 группы:

1) обучение стилистически адекватной речи, логичности речи;

2) обучение языковыми средствами, необходимыми для вербального общения;

3) группа методических вопросов, связанная с организацией речевой практики.

При обучении культуре вербального общения, и в частности при обучении стилистически правильной речи, необходимо включить в цикл упражнений ряд коммуникативно направленных. Например:

а) обмен репликами в конкретных условиях общения (между друзьями, коллегами) с опорой на ключевые слова;

б) воспроизведение диалога, который может происходить между изображенными на картинках лицами с учетом предполагаемого характера обстановки и ролевых отношений собеседников;

в) построение собственного высказывания (монологического или диалогического) в заданной ситуации общения.

При внедрении коммуникативных видов преподавания повышается заинтересованность студентов в активной реализации своих знаний на каждом занятии.

Проведение импровизированных дискуссий, пресс-конференций, которые следуют за подготовленным докладом по теме, или использование ролевых игр на занятиях также имеют большое значение в обучении культуре иноязычного общения.

Необходимость овладения каждым образованным человеком культуры речевого общения является общепризнанная.

Задача развития культуры вербального общения должна занять в курсе иностранного языка достойное место, подобно тому, какое она занимает при повышении качества родной речи.

II. ОБРАЗОВАНИЕ И ПРЕПОДАВАНИЕ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ: МЕТОДИЧЕСКИЙ АСПЕКТ

И. А. Цатурова

Таганрогский государственный радиотехнический университет

Развитие личности студента через образовательный процесс

В последнее десятилетие все чаще стали использовать термин «инновационное», развивающее, образование в противовес «традиционному», формирующему. Термин этот появился в связи с проблемой кризиса в образовании, который по существу охватил все страны мира. В нашей стране чаще всего выдвигаются причины, имеющие чисто внешний по отношению к образованию характер: недостаточное финансирование, слабое материально-техническое оснащение, неудовлетворительная профессиональная и психолого-педагогическая подготовка преподавательского корпуса вузов страны и ряд других. Безусловно, все эти негативные явления имеют место и разрушительно влияют на систему образования. Но вот вопрос: если бы сегодня-завтра российское правительство пересмотрело государственный бюджет в сторону приоритетного финансирования образования, изменило бы это образовательную ситуацию настолько, чтобы мы перестали ощущать ее кризисный характер? Мой многолетний преподавательский опыт дает право утверждать, что нет – не изменило, так как кризис образования не лежит на поверхности явлений, он имеет внутренний характер, связанный с утратой смыслов образования для человека.

Традиционно под образованием принято понимать процесс и результат овладения человеком определенной системой знаний, умений и навыков, а также способами мышления, необходимыми для его полноценного включения в социальную и культурную жизнь общества и выполнения определенных профессиональных функций. В этом смысле справедливо утверждение, что образование является такой же жизнеобеспечивающей системой, как и общественное производство. Однако качество образования давно перестало удовлетворять общество, пришло в противоречие с социальными ожиданиями. В последние годы стало особенно ясно, что российское образование не

оправдывает надежд на развитие и воспитание человека – личности, способной к переустройству общественной жизни, производства, сохранению культуры, экологии, правопорядка.

Философские, социально-психологические, педагогические исследования фиксируют феномен понижения качества человека, снижения его нравственной устойчивости, способности к творчеству, культурному обустройству своей собственной жизни.

В вузовской среде стало остро ощущаться понижение общей и учебной культуры студентов. Гуманизация и гуманитаризация образования и сегодня все еще остаются добрыми пожеланиями, не воплотившимися в практике высшей школы, где по-прежнему преобладают технократические тенденции, усиливаемые развернувшейся работой по внедрению образовательных стандартов. В наиболее яркой форме технократизм проявляется в знаниевой ориентации образования, когда знания, умения и навыки становятся абсолютной ценностью и заслоняют собой человека – студента – личность.

Такая трансформация ценностей образования от человека к знаниям привела к тому, что качество образования по сей день оценивается только по оценкам, овладение знаниями по-прежнему носит академический аудиторный характер. Все это дает право утверждать, что традиционное образование в нашей стране имело внеличный характер, так как все знания, включая мировоззрение и содержание образования, носили однонаправленный, строго регламентированный, одинаковый для всех характер и по существу не было возможности для развития творческой индивидуальности обучающегося. Таким характеризуется традиционное образование.

Мы полагаем, что исходным моментом и необходимым условием становления образования нового типа является направленность деятельности всех его субъектов на образование, отвечающее потребностям развития и самореализации человека.

Основу «инновационного образования» составляет идея осуществления всей образовательной деятельности с позиции личностно-ориентированного образования, которое нами определяется как образование, которое может обеспечить развитие личности, поддержку ее индивидуальности, полноценное удовлетворение ее образовательных, духовных, культурных, жизненных потребностей и запросов, предоставляющее ей свободу выбора содержания и путей получения образования, а также способов самореализации в культурно-образовательном пространстве. Это такое образование, которое обращено к человеку и наполнено человеческими смыслами. Вышеназванные задачи инновации образования могут быть реализованы, если будут в личностно ориентированном образовании само обучение рассматривать не как пе-

передачу знаний, выработку умений и организацию усвоения знаний, а, прежде всего, создание условий для реализации личностных потребностей студента в области избранного им образования, в раскрытии условий реализации личностно развивающих функций учебного процесса.

Развитие личности студента в образовательном процессе будет эффективным, если будут созданы следующие условия:

- создаваться и поддерживаться на высоком уровне чувство уверенности студента в достижении им целей обучения;
- поддерживаться эмоционально положительный психологический климат, способствующий проявлению потенциальных возможностей студента,
- когда студент чувствует, что уважаются его права на получение такого языкового образования, которое обеспечит ему личностный и профессиональный комфорт по окончании вуза;
- когда студент чувствует, что к нему относятся с симпатией и вниманием, независимо от результатов учения.

Для реализации личностно ориентированного образования через определенную вузовскую дисциплину необходимо, чтобы все структурные компоненты учебного процесса по дисциплине, а именно: цель, содержание, методы обучения, субъект-субъектные отношения и уровневые позиции – учитывали, прежде всего, способности и возможности, потребности и интересы каждого обучающегося, его готовность к обучению.

Все эти компоненты учебного процесса должны быть изменены с позиции гуманизации учебного процесса.

В какой степени личность обучающегося может участвовать в определении целей и содержания своего образования? Очевидно, в той степени, в какой это образование необходимо самой личности, а не только задается социумом извне в виде определенных стандартов. Личностно то, что изначально определяется самим человеком, выстраивается как его собственный мир. Оптимально такое образование, которое предполагает сочетание образовательных стандартов и личностного саморазвивающего начала.

Мы определили, что при личностно ориентированной системе образования основным является создание условий для полноценного проявления и развития личностных функций субъектов учебного процесса. Поэтому в качестве основной цели образовательного процесса мы выдвигаем создание психологически комфортных условий, благоприятствующих развитию и совершенствованию личности студента, способного осознанно и мотивированно учиться, приобретая знания и личностные качества, необходимые для практической профессиональной, социально-культурной и интеллектуальной деятельности.

Содержание вузовского образования должно включать материал, который готовил бы специалиста к его будущей деятельности в таких сферах, как социально-культурное, общественно-политическое и профессиональное общение. Это значит, что любой курс, любая дисциплина должны обучать содержанию своего предмета через призму названных выше сфер деятельности, где будущий специалист покажет себя не просто профессионалом, но и образованной личностью.

При такой постановке цели обучения и отборе содержания курса в качестве учебного предмета каждый вузовский предмет может гуманизировать высшее техническое образование.

Личностно ориентированное обучение означает, что все методические решения: организация учебного материала, использованные методы, приемы, способы и средства – преломляются через призму личности обучаемого. Такое обучение учитывает индивидуальные особенности студента как личности через содержание и форму самих учебных заданий, через характер общения с ним. Задания формулируются так, что они стимулируют его познавательную активность, поддерживают и направляют учебную деятельность, не акцентируя внимания на ошибках.

Личностно ориентированное обучение изменяет основную схему взаимодействия преподавателя и студентов, т.е. субъект-субъектные отношения. Вместо широко распространенной схемы взаимодействия: преподаватель – субъект педагогического воздействия и управления, студент – объект этого воздействия, – мы имеем схему субъект-субъектного, равнопартнерского учебного сотрудничества преподавателя и студентов в совместно организованном преподавателем решении учебных, познавательных и коммуникативных задач. При таком обучении меняется содержание понятий субъектов учебного сотрудничества и взаимодействия.

Преподаватель – это личность, которая совместно со студентами определяет цели и содержание обучения, выбирает наиболее эффективные и пригодные для данных целей и содержания методы, приемы и средства обучения, тем самым с самого начала обучения вызывает интерес к предмету, к себе как партнеру. Он информативная для студента содержательная личность, интересный собеседник и квалифицированный, знающий профессионал.

Студент – это личность, общение с которой рассматривается преподавателем как сотрудничество в решении учебных, познавательных и коммуникативных задач. При этом должно быть организовано учебное сотрудничество и самих студентов в решении учебных задач.

При личностно ориентированной системе процесс обучения организуется как равнопартнерское сотрудничество преподавателя и студента, требую-

щее от преподавателя создания комфортной учебной среды, психологической атмосферы, в которой получают возможности для удовлетворения важные социально-психологические потребности студента: потребность в признании, уважении, внимании со стороны преподавателя и других студентов группы.

Вышеизложенное позволяет определить характеристики разработанной нами лично-ориентированной системы образования. Такими характеристиками являются:

1. Создание комфортных условий для учения и самообучения с учетом индивидуальных способностей каждого студента и его развития.
2. Учет уровней готовности студента к учению.
3. Усиление положительных мотивов учения.
4. Активизация его творчества.
5. Особые взаимоотношения между участниками учебного процесса – утверждается стиль доверия, сотрудничества и творчества, происходит сближение их позиций, усиливается роль эмоций, эмпатии, что избавляет студента от психологического дискомфорта, от состояния тревоги и беспокойства. Его личностные потребности в сфере образования удовлетворяются в атмосфере уважения, что в значительной мере способствует развитию его познавательных потенциальных возможностей.
6. Особая роль преподавателя, который должен обладать безусловным позитивным отношением к студенту, принимать его таким, каков он есть, способствовать становлению в каждом студенте чувства собственного достоинства, эмпатии и самоуважения, стремиться обеспечить максимальный психологический комфорт для полноценного развития личности студента, облегчить учение.

В лично-ориентированной системе не только обучение, но и контроль уровня обученности студентов следует организовать методом, который также создавал бы благоприятные, бесстрессовые условия, при которых студент как самостоятельно, так и с участием преподавателя мог бы осуществить контроль своей обученности, выявить уровень своей готовности для дальнейшего изучения учебной дисциплины, оценить свои успехи, сравнить их с результатами других студентов, а также осознать недостатки и составить для себя дальнейший план обучения для перехода на новую ступень, новый уровень обучения. В качестве такого метода мы избрали метод тестов, который был предметом нашего исследования с 1965 г. Метод тестов, имеющий более чем вековую историю развития, признан в системе образования многих стран мира, включая и Россию, как валидный (пригодный), надежный, объективный и экономичный метод педагогического измерения.

Одним из основных достоинств метода тестов является то, что тест, измеряя и выявляя степень обученности студентов, сам как метод обладает критериями качества, которые достоверно определяются методами математической статистики.

В своем исследовании, посвященном проблеме контроля методом тестов, мы выявили ряд преимуществ, которые на данном этапе развития тестологии рассматриваем как условия, благоприятствующие выявлению уровня обученности студентов. К ним мы относим:

1. Одинаково доброжелательное и внимательное отношение ко всем без исключения тестируемым.
2. Полное исключение субъективности и предвзятости преподавателя.
3. Открытость всех этапов контроля.
4. Быстрая обратная связь от контроля к обучению.
5. Минимальные моральные, физические и временные затраты на процедуру контроля.

Многолетний опыт исследования проблемы, составления и проведения тестов дает нам право утверждать, что эти условия заложены в самом методе тестов и процедуре его проведения.

Таким образом, переход на позиции лично-ориентированного образования дает возможность любой вузовской дисциплине решить одну из важнейших задач образования – задачу гуманизации высшего образования, создав такую систему обучения дисциплине, где все компоненты учебного процесса, а именно: цель, содержание, методы, субъект-субъектные отношения будут реализоваться в условиях, необходимых и достаточных для развития образованной, интеллигентной, свободной личности, способной к дальнейшему саморазвитию и самообразованию.

Все теоретические положения, высказанные в сообщении, воплощены в учебный процесс по курсу «Иностранный язык» не только в нашем вузе, но и в ряде вузов России.

Созданная нами система языкового образования представляет собой целостную систему, в которой в качестве методологии языкового образования избрана концепция М.М. Бахтина «Диалог культур», выстроенная им цепочка «культура – личность – самоопределение – самореализация» дала возможность построить методическую лично-ориентированную систему, полностью изменить содержание курса «Иностранный язык», построив уровневую систему овладения содержанием в соответствии с готовностью студента к обучению, с учетом его интересов и возможностей, разработать и внедрить технологию обучения по системе РИТМ и предложить наиболее эффективный метод обучения и контроля.

Внедрение личностно ориентированной системы языкового образования в практику учебного процесса кафедры иностранных языков и культурологии дало следующие результаты:

- повысилась требовательность к себе как личности и к своей профессиональной деятельности всех сотрудников кафедры, что в свою очередь
- значительно повысило не только результативность обученности студентов иностранному языку, но и формирование таких важных личностных качеств, как уважение и самоуважение, оценка и самооценка, ответственность за свою собственную деятельность, чувство уверенности в своих собственных силах в решении поставленных образовательных задач.

И.С. Быстрова

Вологодский государственный технический университет

О закономерностях развития высших учебных заведений в России

Вопрос о перспективах развития высшей школы сложен и многогранен. Будущее за университетами, поскольку именно они могут стать доминирующей культурной моделью, объединяющей изначально все виды знания, необходимые человеку в современных условиях, и ориентиры, определяющие его особенности по отношению к обществу.

Это культура в буквальном смысле слова, отражающая причину существования человека во Вселенной; социально-политическая культура, отражающая организацию человеческого общества, и практическая культура, отражающая производство.

В настоящее время университет как высшее учебное заведение несколько утрачивает качества социального авторитета, качества института для всего общества.

Направленность высшей школы на гуманитаризацию обучения должна способствовать определению ориентации человека в современном мире, переоценке роли дисциплин, связанных со знанием жизни, возрождению оптимального потенциала человека с помощью научных, юридических, экономических знаний и знаний иностранных языков.

Гуманитаризация должна придать новый смысл образованию личности для осознания им своей ответственности в той области знаний, где он должен найти свое, нужное только ему место.

Вместе с тем необходимо задуматься о новом пространственном измерении университетской активности. Высшие учебные заведения должны участвовать в разработке и создании социально-экономических программ, пред-

полагающих развитие науки и высшего образования каждого отдельного региона, а также региональных систем инноваций и НИОКР. Аспекты научного видения должны защищаться и расширяться университетами. Современные университеты должны совместить преемственность и изменчивость, расширяя свои роли и функции применительно к новым требованиям с одновременным сохранением традиционных целей.

О.А. Обдалова

Томский государственный университет

The Focus Changes in Content-based Instruction

In the past decades, foreign language instruction has moved from an almost exclusive focus on components of language – grammar, vocabulary, and pronunciation – to a focus on communicative competence – ability to communicate in the target language in real-life contexts.

Communicative competence teaching builds on the understanding that language use is guided not only by phonological and grammatical rules, but also by sociolinguistic and discourse rules which take into account a lot of factors, such as context of interaction, level of education, psychological characteristics of the listener and speaker, the purpose of the interaction, etc.

Whereas previous foreign language teaching of science students was based mostly on grammar rules learning and pronunciation drilling for the purpose of reading and translating of special texts using the received knowledge, communicative language teaching focuses on the meaning of the message within the given situation, realizing the common and different features in the cultures, which bring different ways of expressing the idea in a foreign language. Thus, communicative language teaching suggests teaching language functions and brings into classroom situations from real life, and prompts the teacher principles of organization of the teaching material.

The main difference of the communicative teaching in comparison with traditional is that the atmosphere in the classroom is based on the interaction between the teacher and students and between the students as well. This causes students to use the target language extensively. The character of tasks has been radically changed because of this – they are given to provoke exchange of ideas in small groups or pairs. This interactive practice requires learners to interpret, express, negotiate meaning in the new language.

Communicative language teaching advocates use of culturally authentic texts modelled by the teacher to the goal of the lesson and the learner' linguistic

competence level. Teaching students of the beginning level requires from the teacher to use a great deal of psychological knowledge in addition to teacher's traditional fields of expertise.

The tasks, teacher's speech, organization of the lesson should be level- and interest-appropriate. For example, it would be inappropriate to come to the classroom of the beginning level and start talking English to them as if they are able to understand you. You can do it if you accompany this by the task to listen and to watch your talking English in order to find out the differences in the articulation of the sounds, intonation patterns in comparison with the native language.

From our own experience we know that before starting teaching it is most important to build up the atmosphere of trust between the teacher and students, to find out the students' academic and life interests, and to prove your professional competence. It is also important to grade tasks in accordance with the growing proficiency of students, and to provide extensive using of the target language not only by the teacher but also by the students.

Even beginners can start speaking English at the first lesson if you teach them very simple but very useful functional language, such as giving a name, asking a name, a thing, greeting in formal and informal situations, saying good-bye, and involve them in a speaking activity with the help of communication games. If you teach your students something very useful for real life situations their motivation in learning a foreign language will be strong enough to overcome all the difficulties in acquiring a new language, which are really great, especially at the beginning level, and the teacher should realize them.

For effective language instruction of the beginning learners of science and technical university faculties it is essential to incorporate objectives of the academic curriculum and language instruction. Previous foreign language programs were typically organized around grammar and vocabulary. Incorporating subject content into language instruction puts language into a more meaningful context and provides situations that require real language use.

At radiophysics and physics faculties of Tomsk State University we have developed a course of English for beginning learners incorporated around a set of related audiotexts organized in such a way that their difficulty gradually increases. The language course is based on the academic needs of the students and focuses on the integration of particular content with language-teaching aims.

The 72-hour audio content-based language course for beginners is organized around several related topics, such as natural sciences, our universe, English and the world of science, etc. meant for developing primarily listening and speaking skills by using content as the point of departure. It recognizes that academic writing

follows from listening, and that listening is the initial and primary skill for all other language skills.

The organization of the course is generated in units, each unit consisting of several lessons. A unit comprises teaching grammatical, sociolinguistic competence during first two lessons coming to teaching listening comprehension as a separate skill and some academic writing activity during one special lesson, and finally, knowledge and skills assessment, and creative activity, which is aimed to stimulate students to think and learn through the use of the target language. The first two lessons are usually devoted to teaching functional language, creation of real-life situations in the classroom and stimulating students to act in different situations. At the same time the teacher provides grammar and vocabulary for the future audiotext.

When we introduce phonetic rules we usually use interesting and useful proverbs or tongue-twisters, or short poems. As the students' achievements reach a certain level, we attempt to make the learning process more integrated. After working on the sound level, we move on to the level of a sentence, which calls for using grammar aspects. After that we stimulate students to use all their vocabulary to express their ideas using the pattern. The aim is to train students to acquire accurate pronunciation when speaking spontaneously.

For example, to integrate different aspects of language we use a poem by Emily Dickenson: In this short life

That only lasts an hour
So little and so much
Depends on your power.

First, we analyze and practise the sounds, the students repeat after the teacher the words, the lines, line by line with primary emphasis on sounds, stress and intonation, and so on. At the next lesson when the teacher is sure that the students read the poem with good pronunciation and in a good tempo, and have learned the poem by heart, she/he can give a task to substitute the pronoun YOUR, and thus train the use of possessive pronouns. The next task may be to compose as many meaningful sentences as possible. After a while we check the results. Usually, some students can compose more sentences some less, but when we compare the sentences some of them appear similar and some original, for example:

Life lasts an hour. This short life lasts an hour. An hour lasts life. So much depends on your/my/his/her power. So little depends on your/our power. In this life so little depends on your power. Life depends on the hour. The hour depends on your life. Power depends on your life, etc.

After several lessons when the students acquired the necessary phonetics, grammar and vocabulary, had some practice in listening short messages, dialogues,

had practice in interaction in real-life situations they can cope with the first audiotext. It is the major difference of our course that the students are exposed to the second language by means of the regular lectures and communication around the topics and real-life situations which take place in our course. All the materials are teacher-generated and adapted from the authentic sources.

For our purpose, we have chosen to use the lectures on the structure and functions of the universe by A. E. Nourse from "Universe, Earth, and Atom" meant for university physics students with certain basic acquaintance of high-school-level mathematics, chemistry, and physics, who are aware of the common terminology associated with the subject matter as a major component of the course. The first text is not authentic and is specially modelled by the teacher to eliminate the difficulties of listening and comprehension, and to provide the students with the listening strategies, organization of texts to assist understanding. It is devoted to the goal of learning a foreign language and studying at university. It is level-appropriate: it is not long, it contains most of the familiar material, but there are some unknown words in the text, some of them are clear from the context, some of them are international and their meaning is easily guessed.

The lecture is presented by the language teacher which provides the basis for language analysis and practice. Each lecture is devoted to a topic which is introduced to the students as a listening activity which is accompanied by providing students with guides and strategies to assist them in comprehending the material. The content of the lecture deals with the students academic and life interests. Usually we address it to the students saying that you are now students of a Siberian university. The university trains very good specialists. To be a good specialist you should know your subject very well. To know your subject better you should learn a foreign language. A foreign language helps to know modern ideas in the world of science, etc. The teacher tells the text, which is prepared by her/him in advance. The material from the text served as a basis for teaching appropriate grammar and vocabulary during the previous lessons. After one listening there may be more listenings. While listening the students pick up and write down the key words. The teacher makes them prominent. Then, the students are given the task to write a composition using the key words from the text evaluating the information and expressing their own understanding of the text.

The strategies mentioned above have proved to be successful in our audiocourse. The course enhances general cognitive development, communication strategies and success in new-language learning. Unlike traditional language instruction our audiocourse is not restricted to a single activity and involves development of all four basic language skills and communicative competence. The value of the course lies in the fact that it helps the students to develop the most difficult area

where most of learners are likely to have problems – listening comprehension, and gives good working knowledge of the language and even sharpens native-language skills.

Л.А. Шестоперова

Российский государственный технологический университет
им. К.Э. Циолковского

***Характерные особенности курса «Academic English»
в рамках подготовки бакалавров и инженеров***

Условное, достаточно общее рабочее определение EAP – English for Academic Purposes (английский язык для академических целей) – связано «с теми коммуникационными умениями в английском языке, которые необходимы для обучающихся целей в формальных системах образования» [1]. Первое упоминание термина появляется в зарубежной литературе в 1974 г., у нас в России оно появляется значительно позже.

Известно, что ESP – English for Specific Purposes (английский язык для специальных целей) – делится на две категории языков: SOP/EVP/EPP – English for Occupational/Vocational/Professional Purposes (английский язык для профессиональных целей), который предназначен для подготовки, например, докторов, летчиков, служащих гостиниц, программистов и т.д., и EAP – English for Academic Purposes (английский язык для академических целей), который в свою очередь подразделяется на ESAP – English for Specific Academic Purposes (английский язык для специальных академических целей), отражающий отдельные области знаний, например, технику, экономику, экологию, медицину, и EGAP – English for General Academic Purposes (английский язык для общих академических целей), включающий специфику обучения иностранных языков по таким основным и не основным, имеющим немаловажное значение для специалистов всех специальностей видам деятельности, как аудирование, говорение, письмо, чтение, работа со справочной литературой, ведение семинаров, дискуссий, защита курсовых на английском языке и т.д.

Кроме обучения переводу профессиональной литературы с английского языка на русский или с русского языка на английский язык, аннотированию, реферированию, краткости и четкости выражения своих мыслей, пониманию высказываний профессионального или научного характера, написанию делового письма, контрактов, патентов, заявок, факсов и т.д., преподаватели английского языка особое внимание уделяют развитию коммуникативной компетенции будущих инженеров, необходимой для квалифицированного

профессионального общения, творческой деятельности, а также будущей производственной и научной работы.

Содержание курса английский язык для профессиональных целей – Academic English в рамках подготовки бакалавров и инженеров – в МАТИ – Российском государственном технологическом университете им. К.Э. Циолковского на последнем четвертом году обучения четырёхгодичного цикла изучения английского языка, включающем 816 часов практических занятий, полностью подчинено выполнению главной задачи – подготовить специалистов в области информационных технологий, владеющих английским языком на уровне, позволяющем работать в качестве референтов, переводчиков, посредников или непосредственных участников международного и профессионального устно-письменного общения.

В связи с этим характерной особенностью курса «Academic English» является активная работа студентов в групповых дискуссиях, которая позволяет им:

- развивать критическое и логическое мышление;
- оказывать помощь в принятии решений и в практическом использовании теоретических знаний;
- научиться законам устной и письменной презентации докладов, курсовых работ бакалавров и дипломных проектов специалистов;
- практически пользоваться умениями, обсуждать студенческие работы типа эссе, проекты, технические задания, результаты экспериментов;
- делать историографический обзор литературы, относящейся к одной конкретной области знаний или одной теме;
- расширять знания по темам, выходящим за рамки лекций;
- отстаивать свои профессиональные интересы;
- корректировать свое мнение и аргументированно доказывать правильность своего выбора;
- овладевать навыками диалогической и монологической речи в сфере профессионального общения и т.д.

В докладе также освещается методологический и технический инструментарий, с помощью которого осуществляется изучение курса английского языка для профессиональных целей (Academic English) на старших курсах технического университета.

Литература

1. Jordan R.R. English for Academic Purposes. Cambridge: CUP, 1997; Littlewood W. Communicative Language Teaching. Cambridge: CUP, 1981.

И.Н. Хмелидзе
Томский политехнический университет
*Промежуточные тесты на разных этапах обучения
немецкому языку на базовом уровне*

Мое выступление – краткая практическая инструкция по подготовке, проведению и оценке промежуточных тестов, в частности тестов для проверки навыков говорения.

Мне бы хотелось представить Вам в обобщенном виде точку зрения немецких методистов, которую разделяю и я, потому что, во-первых, в справедливости этих постулатов я неоднократно убеждалась на практике, во-вторых, считаю, если мы с Вами являемся проводниками между родным и иностранным языком, то должны уважать и принимать теоретический и практический опыт наших коллег – носителей языка.

Как же составить тест, который бы объективно отражал состояние, уровень коммуникативной компетенции? Но прежде чем задаться вопросом как?, следует подумать о том, что должен проверить тест, что учащиеся должны были изучить на занятиях? Казалось бы, ответ ясен: конечно, должен быть пройден материал учебника. Но учебник имеет определенные цели, и их нужно осознавать, чтобы подготовить тест, призванный проверить достижение именно этих целей. Тест должен проверить только то, что действительно было предметом урока.

Что же является предметом занятия? В разные периоды развития методики иностранных языков, как Вы помните, различные теории определяли цели обучения, что, собственно, влияло и на содержание тестов и экзаменов. Промежуточные тесты часто ограничивались заданиями по проверке знаний по грамматике и лексике.

Коммуникативная дидактика требует создания соответствующих тестов. Одно из самых основных требований к промежуточным тестам, как и к любым другим, – их валидность, или адекватность. То есть тест проверяет именно то, для чего предназначен. Если нужно проверить, в состоянии ли учащийся применить язык в повседневных ситуациях, тест должен смоделировать их, чтобы учащийся смог показать возможные речевые реакции. Другие признаки качественного теста – надежность и объективность.

Тесную взаимосвязь между целями обучения, методами и тестами можно представить следующей цепочкой, в которой все звенья взаимосвязаны: цели обучения определяют выбор учебника и методов, а тесты должны как можно точнее отражать цели и сам урок.

В большинстве учебников по немецкому языку как иностранному, разработанных в Германии с начала 80-х годов, четко прослеживаются принципы и цели коммуникативного обучения. Преподаватели нашей кафедры имеют возможность использовать учебники немецких издательств. К сожалению, многие из них не имеют промежуточных тестов по коммуникативным навыкам. Например, в учебнике "Themen neu!", по которому я работаю, контрольные упражнения для навыка говорения встречаются редко. Как правило, из соображений экономии времени преподаватели нередко отказываются от проверки устных успехов отдельных учащихся. Вместо этого оцениваются более или менее случайные высказывания на уроке или заученные дома. Хотя никто не сомневается в том, что чрезвычайно важно после определенных разделов проводить регулярное тестирование для проверки успехов отдельных учащихся или всей группы. Преподаватели и учащиеся получают более точную картину о компетенции каждого, благодаря результатам обучаемые могут осознать свои сильные и слабые стороны.

Исходя из концепции изучения немецкого языка в ТПУ, студенты должны иметь возможность соотносить знания в системе оценок и сертификатов, принятых в стране-носителе языка. То есть ориентиром для нас может служить многолетний положительный опыт Гете-института. Базовая ступень – учебный путь от нулевых знаний до достижения уровня сертификата "Немецкий как иностранный" (с 1.01.2000 – Zertifikat Deutsch), который можно получить после 400 часов, подтвердив знания на заключительном экзамене.

На ранней ступени обучения важнейшим критерием является выполнение тестов, в которых учащиеся могут применить языковые средства, выученные на уроке. После первых тем учебника тестовые задания ограничиваются воспроизведением пройденного, проигрыванием диалога с предложенными вариантами частичной замены слов или фраз, дополнения отсутствующих фраз диалога. На этом этапе бывает трудно подобрать поводы для говорения, приближенные к действительности. Одна из возможностей – расспрос по схематичным рисункам по теме, допустим, по режиму дня.

В устный экзамен на сертификат «Немецкий язык» входит беседа (в новом сертификате на основе график) между экзаменатором и кандидатом. Этот опыт можно было бы применить и для проведения промежуточных тестов, но это требует много времени и высокой степени концентрации для преподавателя. Если попросить побеседовать двух учащихся друг с другом, времени займет в два раза меньше. К тому же подобная коммуникация более естественна, чем с экзаменатором, которая иногда напоминает допрос. Преимущество и в том, что в беседе друг с другом обучаемые более инициативны в запросах информации, а не только пассивно отвечают на вопросы препода-

вателя. При выполнении подобных заданий обучаемые должны поначалу иметь достаточно времени для совместной тренировки.

Особенно на ранних ступенях при проверке знаний важны карточки с описанием повода для разговора. Роль проверяющего сводится к объяснению задания и оживлению разговора в случае затруднений. К теме «В магазине» можно дать следующую карточку с кратким описанием ситуаций и ролей:

Студент проводит каникулы у родственников в другом городе. Из поездки он хочет привезти небольшие подарки для семьи.

Гость. – Вы хотите знать, где и когда Вы можете сделать покупки (время работы, расположение, сходная цена и т.д.)?

Родственник. – Вы отзывчивы. Но при таком многообразии магазинов трудно выбрать нужный. Спросите точнее, что нужно купить. Или, может быть, нам пойти вместе?

Или задание по теме “Свободное время”:

А. – Твой собеседник рассказал, что он хочет в субботу пойти в кино. Ты хотел бы знать адрес, название кинотеатра, фильм, время, цену билета? Распроси его.

Б. – Ты рассказал собеседнику, что в субботу хочешь пойти в кино. Конечно, у него есть вопросы, ты можешь ответить на его вопросы, но не показывай свою карточку.

Кинотеатр им. Горького. «Армагеддон». 11.30 и 19.30. 15 и 30 руб.

Опоры очень важны, т.к. они поддерживают с языковой точки зрения и с психологической, мотивируют на успешное завершение работы. Обучаемый знает, что и сколько от него ожидается, а преподаватель может легко сравнить результаты по содержанию и объему. Важно сформировать опоры однозначно и понятно. Сначала опора может предоставлять необходимый речевой материал, позднее – абстрактные формулировки, только направляющие производство текста обучаемым.

Ко второму году обучения устные высказывания в тестах постепенно регламентируются все меньше. Вместо карточек с заданиями можно использовать картинки, фотографии, художественные репродукции, которые могут дать импульс для говорения, но не для простого описания! Особенно подходят картинки, немного загадочные, или странные, или представляющие собой лишь часть целого. По ним можно придумать историю, предложить рассказать, что изображаемое может означать. По картинке (фото) можно провести ролевую игру или взять интервью у человека на фотографии, обсудить в паре, как можно понять изображение, задав друг другу несколько вопросов по сюжету. Группа может и сама определить для себя коммуникативную ситуацию, согласовать общее предметное содержание, логику предстоящего общения.

Допустим, «Встреча студентов у входа в университет». Условие: погода прекрасная, до начала занятий есть время, у каждого есть новость, или он хочет что-то узнать. Задание служит проверкой на находчивость, коммуникативную раскованность, экспромтность. Выполнение одновременно двумя группами служит поводом для сравнения, замечаний, рекомендаций.

Если Вы просмотрите учебные материалы, которыми пользуетесь, на предмет поиска упражнений для обучения говорению и их использования в качестве тестов, Вы найдете их немало. Главным критерием выбора должны стать аутентичные поводы для производства речи в близких к реальности ситуациях. При одновременном участии нескольких собеседников мера их участия должна быть распределена примерно одинаково.

Нужно учитывать и то, что реальным коммуникативным ситуациям соответствуют больше комбинированные тесты, чем изолированные. В реальной жизни говорение сочетается часто с пониманием на слух и наоборот, а чтение с говорением. Более сложные комбинации – говорение – прослушивание – письмо (разговор по телефону с записью информации) – тоже не нужно игнорировать, хотя подобные тесты более трудоемки. В изданных в последнее время учебниках часто встречаются упражнения, комбинирующие различные навыки. Их можно обработать с целью подготовки теста.

Перейдем к оценке навыков говорения, оценить которые, несомненно, труднее, чем другие навыки, результаты которых отражаются графически и в любое время можно обратиться к ним для пересмотра. При говорении трудно дать объективную оценку, т.к. решение нужно принять быстро. Ведь говорящий должен осилить три ступени говорения одновременно. Наши учащиеся легко вступают на первую ступень конструкции (что и как нужно сказать в соответствии с ситуацией и адресатом). Нередко, объяснив, что нужно сказать и предъявив текст в учебнике или с кассеты, мы ожидаем от учащихся речевого действия, но получаем: «Я знаю, но сказать не могу». Потому что трудно подняться на ступень трансформации – перевести *что* и *как* в предложение. Проблемы поджидают и при исполнении, когда сообщение производится устно (артикуляция + язык телодвижений).

При обучении говорению, чтобы было *что* оценивать, нужно помнить о мудрости Конфуция: «Расскажи мне – и я забуду, покажи – и я пойму. Заставь меня сделать – и я научусь». При говорении и его оценке должны приниматься во внимание следующие критерии (Сибилле Болтон): грамматика, словарный запас, произношение / интонация, а также коммуникативный аспект (выполнение задания и интерактивное поведение). Сибилле Болтон, автор «Проблем проверки успеваемости», определяет для каждого критерия 4 ступени успешности выполнения:

1. Грамматика: от 3 б. – высказывания почти безошибочны – до 0 б. – из-за ошибок в высказывании значительно искажается понимание.

2. Словарный запас: от 3 б. – словарный запас разнообразен, и обучаемый может заменить нужные понятия синонимичными – до 0 б. – словарный запас частично соразмерен заданию.

3. Произношение / интонация: от 3 б. – произношение и интонация не имеют существенных отклонений от литературного языка – до 0 б. – сильные отклонения, которые делают понимание местами невозможным.

4. Выполнение задания и интерактивное отношение (образ действий): от 3 б. – содержание высказываний полностью уместно, и обучаемый может поддерживать разговор без помощи учителя – до 0 б. – даже с помощью учителя разговор не может состояться.

Разделение аспектов облегчает оценку, но не очень удобно в работе. Эту шкалу можно использовать в случае неуверенности в объективной оценке ответа. Более краткая шкала может иметь следующую форму:

Грамматика:	мало ошибок	3 2 1 0	много ошибок
лексика:	вариативная	3 2 1 0	неуместная
произношение /	хорошее	3 2 1 0	часто нежное
интонация:	понятная		
содержание /	полностью	3 2 1 0	не соответствует
взаимодействие:	соответствует		

Пусть это будет разработанная Вами шкала оценок, но пусть она будет! И оценки от «очень хорошо» до «неприемлемо» сформулированы и четко определены. И тогда цель – объективно и точно измерить знания учащихся – будет достигнута. Перефразируя известное высказывание, можно в заключение сказать: кто при проведении теста не имеет ясного представления о его цели, не должен удивляться, если он со своим тестом приземлится где-нибудь там, куда он вовсе не собирался.

Литература и примечания

1. Сибилле Болтон. Проблемы измерения успеваемости. Лангеншайдт, 1996.
2. Габриэле Нойф-Мюнхель, Регине Роланд. Навык говорения. Лангеншайдт, 1994.
3. Рабочая программа базового курса дисциплины “Немецкий язык” для студентов 1 – 2 курсов ТПУ.
4. H. Aufderstraße. Themen neu 1. Kursbuch. Hueber Verlag, 1998.
5. Иностранные языки в школе. 1986–1987 гг.

Вступление России в Совет Европы, активная интеграция российской экономики в мировую способствуют формированию лавинообразного спроса на специалистов со знанием английского языка в нашей стране. Профессиональный уровень владения английским языком становится макроэкономическим фактором. В рамках интернационализации высшего технического образования английский язык приобретает значение «ключа», открывающего широкий спектр возможностей для получения образования за рубежом, для достижения вузом высоко статуса на международном рынке образовательных услуг с целью привлечения иногородних и иностранных студентов в ТПУ. Неоспоримым условием профессионального успеха и востребованности будущего инженера на международном рынке интеллектуального труда является владение английским языком. Однако «владение языком» отечественной методикой и такими организациями, как Совет Европы и Британский Совет, понимается по-разному. В современной методике предъявляются другие требования к уровню сформированности умений и навыков, иное понимание языковой компетенции и предполагаются качественно иные формы контроля. Усовершенствованная концепция языковой подготовки студентов и преподавателей ТПУ и интеграция международных образовательных стандартов в систему высшего образования в целом, и в обучение иностранному языку в частности, на данном этапе соответствует современному пониманию и требованиям к качеству языковой подготовки, предъявляемым Советом Европы и Британским Советом. Интенсификация языковой подготовки студентов ТПУ, бесспорно, способствует повышению качества предоставляемого университетом инженерного образования. Для оценки качества языковой подготовки студентов необходима принципиально новая система контроля. Таким эталоном, позволяющим судить об успешности процесса обучения и о достижении конечной цели обучения иностранному языку, то есть овладении языком как средством межкультурной и профессиональной коммуникации, может служить пятиуровневая система международных экзаменов по английскому языку ведущего аттестационного агентства мира, Синдиката Местных Экзаменов Кембриджского Университета (UCLES). Ориентация на международные экзамены изменяет цели, содержание и технологии обучения английскому языку в ТПУ, что, в свою очередь, влечёт качественное изменение требований к видам и формам контроля уровня сформированности умений и навыков иноязычной речи у студентов.

Впервые в июне 1999 г. 50 студентов ТПУ получили сертификаты Кембриджского университета РЕТ.

Тот факт, что ТПУ перешел на кардинально новую для технического университета программу языковой подготовки, ориентированную на международные образовательные стандарты обучения иностранному языку и контроля уровня сформированности речевых умений и навыков и общей языковой компетенции, предполагает в перспективе востребованность выпускников ТПУ на международном рынке интеллектуальных услуг и интеграцию университета в международное образовательное пространство.

М.А. Мутовина

Братский государственный технический университет

Дополнительная квалификация

«Переводчик в сфере профессиональной коммуникации»

В сентябре 1988 г., после соответствующей подготовки всех необходимых документов, Братскому государственному техническому университету (далее – БрГТУ) было предоставлено право реализовать приказ Минобразования России № 1435 от 04.06.97 «О присвоении дополнительной квалификации «Переводчик в сфере профессиональной коммуникации» выпускникам вузов по специальностям высшего профессионального образования».

С учетом государственных требований к минимуму содержания и уровню профессиональной подготовки выпускника для получения указанной выше квалификации, а также внутренних возможностей кафедры иностранных языков БрГТУ наш учебный план приобрел следующий вид и рассчитан на 4,5 года:

Общие дисциплины:

1. Введение в языкознание.
2. Лексикология.
3. Теоретическая грамматика.
4. Практический курс иностранного языка:
 - 4.1. Грамматика.
 - 4.2. Свободный разговор и аудирование.
5. Стилистика русского языка и культура речи.

Специальные дисциплины:

1. Теория перевода.
2. Практический курс профессионально ориентированного перевода:
 - 2.1. Перевод с английского языка на русский и с русского на английский.
 - 2.2. Последовательный перевод.

3. Практикум:

Дисциплины по выбору студентов.

4. **Стилистика:** научно-технический стиль и стиль научно-технической рекламы.

5. Латинский язык.

6. Язык деловой коммуникации.

Остановимся на дисциплине «Практический курс профессионально ориентированного перевода». Цель данного курса – научить будущего переводчика правильно анализировать текст и сознательно выбирать наилучшие способы перевода. В связи с этим студенты обучаются теоретическим и практическим основам перевода, в частности грамматическим и жанрово-стилистическим. Поэтому настольными книгами наших студентов и преподавателей становятся «Пособие по переводу с английского языка на русский» В.Н. Комиссарова, Я.И. Реджер, В.И. Тархова, «Сборник упражнений по переводу с английского языка на русский и с русского на английский» В.В. Кабакчи, «Основы теории и практики перевода с русского языка на английский» Е.В. Бреус, «Чтение и перевод английской научной и технической литературы» А.Л. Пумпянского, «Перевод английской научно-технической литературы» Р.Ф. Прониной и др.

Прежде чем дать вводную лекцию, обобщающую особенности перевода разбираемого грамматического или стилистического явления, студентам предлагается попробовать перевести самостоятельно дома или же в аудитории определенный блок предложений, пассажей или текстов, относящихся к различным жанрово-стилистическим материалам. Затем в процессе изложения узловых проблем перевода с английского языка на русский и наоборот рассматриваются студенческие варианты в сравнении с профессионально выполненными переводами. Таким образом, с одной стороны, студенты более внимательно и заинтересованно относятся к теоретическим вопросам перевода, а с другой, погружение в роль переводчика с самого начала обучения позволяет им по-новому и более сознательно относиться к выполнению письменных переводов.

Следует добавить, что этому в значительной степени способствуют две курсовые работы (в 5-м и 8-м семестрах) по профессионально ориентированному переводу. Каждому студенту выдаются статьи, разделы из книг, учебников, монографий, рекламные проспекты и т.д. в объеме не менее 35-ти машинописных страниц по их основной специальности для перевода с иностранного языка на русский. Руководство курсовыми работами осуществляется ведущими преподавателями кафедры.

По мере готовности курсовых работ они защищаются на уроках по практикуму, где студенты имеют возможность задать вопросы по работе, выска-

заться, оценить качество перевода. В процессе таких «презентаций» на иностранном языке студенты узнают немало интересного и полезного из разных областей науки и техники, развивая одновременно навыки слушания и говорения, а также публичного выступления.

Наиболее успешные и актуальные переводы рекомендуются к печати в форме кратких реферативных переводов в сборниках БрГТУ.

Все это время мы вели речь о письменной форме перевода. Несмотря на то, что в общих требованиях к профессиональной компетенции переводчика в профессиональной сфере запрограммировано лишь «ограниченное» умение переводчика в сфере профессиональной коммуникации (далее – ПСПК) осуществлять устный перевод, тем не менее, мы пытаемся уделять устному переводу, в частности последовательному, достаточно большое внимание. Неоценимую методическую помощь в этом оказывает нам своевременно вышедшее в свет пособие А. Чужакина «Мир Перевода».

Что касается оригинального языкового материала, используемого нами для аудирования и последовательного перевода, а также для проверки правильности выполнения упражнений по развитию навыков устного перевода, то к ним в первую очередь мы относим учебные комплексы (учебник с кассетой) P. Lodge, B. Wright-Watson. Accelerate, M. Pyle. Advanced Practice for the TOEFL, R. Gairns, S. Redman. True to Life, N. Brieger BBC и др.

Не менее полезны в работе «Настольная книга секретаря-референта» А.А. Самуэляна, «Московские Новости», «Собеседник» и многие другие источники.

Несколько слов об элективных дисциплинах, т.е. дисциплинах по выбору студентов.

Курс «Язык деловой коммуникации» построен на материале видеофильмов по деловому английскому языку.

Предмет «Научно-технический стиль и стиль научно-технической рекламы» так же, как и «Язык деловой коммуникации», является логическим продолжением курса перевода с английского языка на русский, своего рода полигоном для закрепления накопленных ранее знаний по лексикологии, теории перевода, практике перевода, стилистике и прагматике. В качестве иллюстративного материала используются аннотации научно-технической рекламы в сравнении с аннотациями собственно научно-технического стиля.

Студентам предлагается дать подробный анализ терминологической лексики, фразеологических выражений, порядка слов, синтаксических конструкций, стилистических средств, атрибутивных цепочек, прагматических средств, а именно средств воздействия на адресата, в сопоставляемых произведениях.

По мнению многих студентов, данный предмет, как и ранее упомянутые предметы, расширяет и улучшает их знания не только по иностранному языку, но и по специальным дисциплинам, культуре поведения и межкультурным отношениям. Следует при этом заметить, что знание спецпредметов, владение их терминологическим аппаратом в сочетании со знанием иностранного языка позволяет студентам курса «ПСПК» самостоятельно выполнять переводы на достаточно хорошем профессиональном уровне, подтверждением чему является производственная практика в течение 5 недель (в 6-м и 8-м семестрах).

Говоря о производственной практике, необходимо упомянуть, что студенты курса «ПСПК» проходят практику в центре дистанционного обучения, широко пользуясь Интернетом, в фирмах города, на кафедрах БрГТУ. Студентам, недостаточно хорошо владеющим иностранным языком, предлагается работать над переводами при кафедре иностранных языков под руководством преподавателя иностранного языка.

На наш взгляд, весьма интересны выводы студентов «ПСПК» о значимости предложенного им дополнительного обучения.

Шилова А., студентка ЭУП-96-1.

1. Работа на современных предприятиях в создавшихся конкурентных условиях требует не только наличия высшего специального образования, но и навыков коммуникации, знания языков, законов и т.д.

2. Необходимость получения дополнительной квалификации бесспорна. Уверена, это поможет снять ряд проблем, которые встанут перед нами, молодыми специалистами, после окончания вуза.

3. Преимущества получения дополнительной квалификации «ПСПК» в стенах БрГТУ:

а) государственный вуз выступает гарантом присвоения дополнительной квалификации, что обеспечивает, по сравнению с различными частными школами и курсами, качество образовательного процесса;

б) вечерне-дневная форма обучения;

в) психологическая совместимость обучаемых иностранному языку, что обеспечивается тем, что мы все являемся представителями одной социокультурной среды. В связи с этим облегчается процесс общения и создается комфортный микроклимат;

г) интенсивная форма обучения, постоянный контроль знаний формирует активную образовательную позицию;

д) возможность индивидуальных консультаций способствует снятию проблем, связанных с переводом материалов по специальности;

е) переход обучения иностранному языку в увлечение иностранным языком.

Колесова Т., студентка ЭУП-96-2.

1. Совместное обучение (историков с математиками, экономистами, энергетиками, механиками и т.д.) показывает, что все мы видим одно и то же по-разному. Думаю, причина этому – различный склад ума. Совместное обучение гуманитариев и технарей гуманитарной дисциплине позволяет «гуманизировать» технарей.

2. Кажется, мне не хватает курса фонетики.

3. Какими мы станем переводчиками, покажет умение работать над языком регулярно и самостоятельно.

В заключение, несколько слов о проблемах, возникающих в процессе реализации проекта «ПСПК».

К сожалению, не все «технари» понимают значимость таких дисциплин гуманитарного блока, как введение в языкознание, стилистика русского языка, теоретическая грамматика. Вместо них они хотят иметь только практический курс иностранного языка.

Наблюдаются случаи, когда студенты учатся на курсе «ПСПК» не по своему желанию, а по желанию родителей, что, разумеется, усложняет процесс обучения.

Сдерживающим моментом является разноуровневая подготовка студентов по иностранному языку. Приходится решать вопросы организации индивидуальных занятий для начинающих, а также, с другой стороны, вопросы освоения курса экстерном для «продвинутых» студентов.

Нередко возникают трудности, связанные с использованием родного языка при переводе, у студентов технических специальностей.

Далеко не все студенты, зачисленные на курс «ПСПК», способны учиться в интенсивном режиме: основной курс + дополнительный. Поэтому имеет место прекращение занятий по собственному желанию.

Крайне остро ощущается потребность в пособиях, в которых бы кратко и популярно, с учетом контингента неязыковых вузов, были бы изложены лексические, грамматические, стилистические и прагматические особенности научно-технического, художественного, публицистического и делового стилей, а также их подстилей, поскольку переводчик в сфере профессиональной коммуникации по роду своей деятельности должен хорошо знать их специфику.

Все вышесказанное, однако, не умаляет достоинств проекта. В целом проект интересный, заманчивый и, что самое главное, своевременный. Если даже «технарь» в процессе обучения на курсе ПСПК не дорастет до уровня переводчика, он ничего не потеряет. Он приобретет *качественно новые знания* по иностранному языку. Именно поэтому проект должен жить.

Особенности мотивации студентов, начинающих изучение второго иностранного языка на втором образовательном уровне в техническом университете

В связи с реформированием системы высшего технического образования большой интерес вызывает проблема вариативности услуг, предоставляемых высшей школой. В пределах одного учебного заведения студенты имеют возможность изучать не только дисциплины, непосредственно связанные с будущей специальностью, но и предметы, представляющие совершенно иные области знаний. Одним из примеров вариативности образовательных услуг, предоставляемых высшей школой, может служить курс второго иностранного языка, предлагаемый студентам на втором образовательном уровне. Практика показывает, что студенты, желающие начать изучение второго иностранного языка на втором образовательном уровне, имеют очень высокую мотивацию, а также определенный лингвистический опыт. Использование преподавателем этих двух факторов в сочетании с новейшими методами преподавания иностранных языков способствует более быстрому и успешному формированию лингвистической, коммуникативной и социокультурной компетенции по второму иностранному языку.

Различные аспекты мотивации, а также иерархия мотивов, изменяющаяся на различных этапах учебной деятельности, предъявляют различные требования к ее организации. При этом функции мотивов как звена, побуждающего и направляющего деятельность, будут активизированы в том случае, если удовлетворение потребностей окажется доступным в процессе обучения и посредством обучения. В наших условиях речь идет об учебной деятельности на втором образовательном уровне в многоуровневой структуре курса "Иностранный язык" в техническом университете. Названная структура определяет две основные особенности учебной деятельности на этом этапе обучения: во-первых, второй образовательный уровень подразумевает владение одним иностранным языком в пределах программы базового курса; во-вторых, второй образовательный уровень подразумевает осуществление учебной деятельности без наличия обязательного контроля, что означает изучение иностранного языка только при наличии желания.

Владение одним иностранным языком в пределах программы базового курса подразумевает наличие лингвистической, коммуникативной и социокультурной компетенции по первому иностранному языку, означающее владение определенными знаниями о курсе иностранного языка вообще, о его

содержательных и функциональных особенностях. Все перечисленное дает повод предположить, что студент, окончивший базовый курс и владеющий вышеуказанными знаниями, производит оценку собственных способностей к изучению иностранного языка и, соответственно, принимает решение о возможности изучения второго иностранного языка. Как правило, все вышеуказанные действия предпринимает студент, имеющий какой-либо мотив, побуждающий его к такого рода деятельности и соответствующий одной из четырех потребностей: потребности в коммуникации в иноязычной среде; потребности в получении информации; потребности в более глубоком познании действительности, отдельные характеристики которой особым образом зафиксированы в значениях разных языков; потребности в эстетическом переживании образного и понятийного богатства слова. Данные анкетирования, проводимого ежегодно во всех группах, начинающих изучение французского языка как второго иностранного языка на втором образовательном уровне в Таганрогском государственном радиотехническом университете, показывают следующее соотношение потребностей: потребность в коммуникации – 9%; потребность в получении информации – 20%; потребность в более глубоком познании действительности – 52%; потребность в эстетическом переживании образного и понятийного богатства слова – 19%. Приведенное соотношение позволяет сделать вывод о том, что ведущим мотивом в изучении второго иностранного языка является потребность в более глубоком познании действительности, иными словами, сознательное стремление к накоплению знаний с целью их дальнейшего использования с максимальной эффективностью. Следует отметить, однако, что данное соотношение мотивов находится в прямой зависимости от распространенности и, если угодно, популярности иностранного языка, который предлагается к изучению в качестве второго иностранного на втором образовательном уровне. Такой вывод нам позволило сделать сравнение результатов анкетирования, проведенного в группах, начинающих изучение английского языка как второго иностранного на втором образовательном уровне, и анкетирования, результаты которого приведены выше. Для групп, начинающих изучение английского языка, соотношение было следующим: потребность в коммуникации – 48%; потребность в получении информации – 40%; потребность в более глубоком познании действительности – 7%; потребность в эстетическом переживании образного и понятийного богатства слова – 5%. Различия в соотношении видов потребностей связано в данном случае с тем, что английский язык все больше и больше используется студентами как средство устного общения (общение с иностранными студентами, обучающимися в университете, поездки для учебы за границей, переписка с иностранцами, работа в сети Internet). Использовать французский язык с этими целями гораздо сложнее,

так как существует гораздо меньше реальных коммуникативных возможностей. Потребность в получении информации на английском языке также выше, чем на французском языке, что, прежде всего, связано с использованием компьютеров и работой в сети Internet.

Другая особенность учебной деятельности по изучению второго иностранного языка на втором образовательном уровне заключается в наличии способности управлять самостоятельно собственными учебными действиями в условиях отсутствия обязательного внешнего контроля. Опыт показывает, что эта особенность представляет большую сложность для студентов по сравнению с первой, поскольку далеко не все реально оценивают свои возможности в начале учебной деятельности на втором образовательном уровне. Более реальная оценка, как показывает опыт, происходит к моменту окончания первого семестра обучения.

Все вышесказанное позволяет нам сделать вывод о том, что студенты, начинающие изучение второго иностранного языка на втором образовательном уровне, обладают изначально высоким уровнем мотивации. Успешное овладение вторым иностранным языком будет обеспечено в том случае, если установленный высокий уровень мотивации будет постоянно поддерживаться. Одним из факторов, способствующим поддержанию такого высокого начального уровня мотивации, является организация учебного процесса. Использование современных методов и средств в организации учебного процесса способствует не только поддержанию высокого уровня мотивации, но и более быстрому и успешному формированию лингвистической, коммуникативной и социокультурной компетенции по второму иностранному языку. Одним из таких средств являются видеоматериалы, использование которых в учебном процессе не только отвечает всем вышеуказанным целям, но и способствует вовлечению фактора эмоциональности в учебный процесс.

Е.Л. Ржевская

Тюменский государственный нефтегазовый университет

***О многостороннем подходе к обучению иностранному языку
в языковом вузе***

Коренные изменения, произошедшие в последние годы во всех сферах жизни общества, вызвали необходимость в определенных преобразованиях и в сфере высшего образования.

На сегодняшний день сложилась такая ситуация, когда универсально обучать всех иностранному языку невозможно. Отсюда возникает необходимость

вариативного подхода к обучению иностранному языку. Кафедра иностранных языков № 1 Тюменского государственного нефтегазового университета (ТюмГНГУ) поставила перед собой задачу разработать новую систему обучения иностранному языку. В плане разработки новых систем обучения иностранному языку можно говорить о системе базового обучения, системе сверхбазового обучения иностранному языку и системе обучения второму иностранному языку.

Несмотря на (и учитывая) различный уровень сформированности иноязычных навыков у абитуриентов, поступающих на 1 курс неязыкового вуза, – от почти нулевого уровня до владения иностранным языком на уровне, адекватном требованиям программы для школ с углубленным его изучением, – возросший интерес к изучению иностранных языков привёл к необходимости концептуального осмысления сложившихся на сегодняшний день положений, лежащих в основе базового обучения иностранным языкам в неязыковом вузе.

Система базового обучения иностранному языку в неязыковом вузе предусматривает изучение иностранного языка на 1–2 курсах в рамках «Государственного стандарта». Для того чтобы создать соответствующие условия для изучения иностранного языка, определённым группам студентов, желающим совершенствовать свои языковые знания и применять их как в профессиональной деятельности, так и для дальнейшего самообразования, и в то же время выполнить требования «Государственного стандарта», было предложено весь курс базового обучения иностранному языку (175 аудиторных часов) перенести на первый год обучения в вузе, т.е. на 1 курс. Известно, что эффективность обучения зависит от увеличения количества часов. Но в большей степени показателем эффективности обучения является количество встреч с преподавателем, чем количество часов в целом: чем больше студенты встречаются с преподавателем, тем выше результат обучения. Целесообразность такого переноса видится в том, что с увеличением недельной сетки часов (5 часов в неделю) происходит интенсивное погружение студентов в языковую среду, сокращается разрыв между занятиями, что способствует лучшему сохранению в памяти изученного материала. Кроме того, учитывая, как отмечалось выше, разноуровневую подготовленность поступивших абитуриентов, было предложено формирование групп студентов на 1 курсе с учетом их уровня подготовленности: высокий, средний, минимальный, нулевой, т.е. начало изучения иностранного языка. При таком формировании групп можно избежать дублирования школьной программы и в группах с разным уровнем подготовленности студентов ставить свои определенные цели и задачи в рамках Госстандарта. В группах с хорошей подготовленностью необходимо обращать внимание на приоритетные виды речевой деятельности (говорение, аудирование). В группах со средним уровнем подготовленности – сохра-

нение и поддержание базового уровня обученности. В группах со слабой подготовкой – выравнивание до базового уровня обученности. По завершении базового курса предлагается курс сверхбазового обучения.

Почему возник вопрос о создании сверхбазового обучения? Прежде всего, следует отметить, что мы постоянно сталкиваемся с проблемой слабой мотивации у многих студентов к изучению иностранного языка. С другой стороны, есть (и немало) студенты, желающие совершенствовать свои языковые знания, студенты, в которых заинтересованы выпускающие кафедры как в будущих специалистах, работающих на кафедрах, студенты, которые сознают, что знание иностранного языка будет необходимо в их будущей профессии и т.д. Для того, чтобы создать соответствующие условия для изучения иностранного языка определённым группам студентов, возникла идея создания сверхбазового обучения иностранному языку в нашем вузе. При разработке системы сверхбазового обучения в её основу был положен принцип непрерывности, блочности и вариативности. Система сверхбазового обучения иностранным языком была утверждена «Решением Учёного совета вуза» от 29 апреля 1997 г. В процессе работы она развивалась и совершенствовалась, и на сегодняшний день реализуется по следующим направлениям:

- а) курсы по выбору;
- б) курсы интенсивного изучения иностранного языка (по методу Китайгородской Г.А.);
- в) курсы углублённого изучения иностранного языка по программе TOEFL;
- г) элективные курсы;
- д) курсы по получению дополнительной квалификации «Переводчик в сфере профессиональной коммуникации» (см. рисунок).

В настоящее время сложился определенный опыт работы кафедры по предложенной схеме. На факультетах созданы группы и ведутся занятия по следующим направлениям: «Бытовой разговорный язык» (факультет геологии и геоинформатики), «Технический перевод» (машиностроительный факультет). Необходимо отметить факультет технической кибернетики, где можно уже говорить о сложившейся системе подготовки студентов по иностранному языку с высоким уровнем обученности: это курсы (занятия) по интенсивной методике Г.А. Китайгородской (метод активизации резервных возможностей личности), которые дают базу для дальнейшего углубленного изучения иностранного языка по аспектам (грамматика, аудирование, разговор), а затем переходят в курс по программе TOEFL. В последний год кафедра начала работу по реализации программы дополнительной квалификации «Переводчик в сфере профессиональной коммуникации». На факультете менеджмента была создана «пилотная» группа, в которую вошли студенты 1 курса, пожелавшие

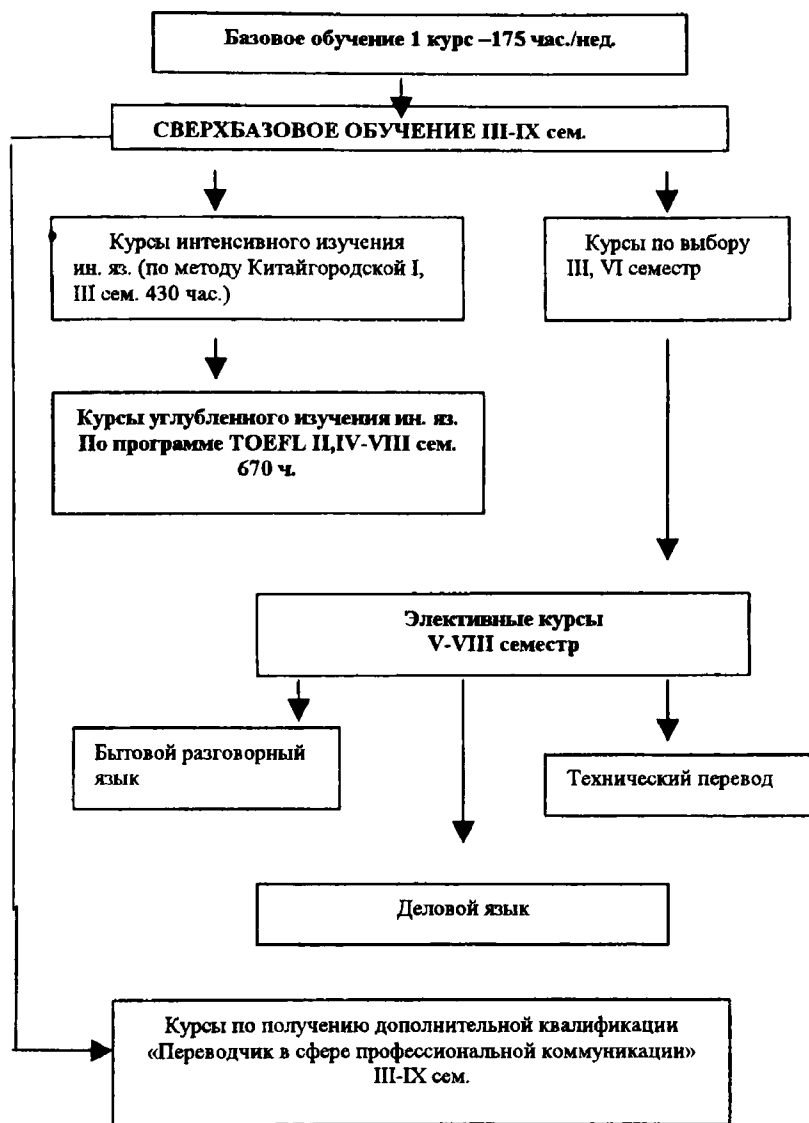


Рис. Модель системы (сверхбазового) обучения иностранным языкам

получить дополнительную квалификацию и прошедшие вступительные тесты. Группа была создана на 1 курсе с целью формирования языковой базы для дальнейшего (начиная со 2 курса) обучения по программе «Переводчик в сфере профессиональной коммуникации». Занятия проводились в рамках часов базового курса – 175 ауд. часов, которые были полностью перенесены на 1 курс, и дополнительно 245 ауд. часов.

Результаты подготовки студентов по такой схеме говорят сами за себя: студенты в течение последних 5 лет занимают призовые места в областных олимпиадах по иностранным языкам; студенты, которые уезжают для обучения за границу, проходят тестирование в институтах Америки и Англии с высокими баллами.

Л.Н. Фадеева

Томский государственный политехнический университет

*Психологические и лингвистические основы преподавания
иностранного языка в техническом вузе*

Сегодняшние динамические условия, происходящие в силу перемен в жизни общества, способствуют освоению нового социокультурного пространства в современном контексте человеческого бытия. Естественно, что в этих условиях к личности педагога предъявляются особые требования.

Преподавание иностранного языка в современном техническом вузе подразумевает особый эклектический подход к делу. В настоящее время педагогу необходимо выработать индивидуальную модель профессионального отношения к студентам, учитывая субъект–субъектную парадигму в тандеме педагог – студент. Поскольку современному вузу необходим не просто преподаватель-специалист, а педагог–субъект своего труда, то такой педагог должен сам намечать цели собственной деятельности и определять средства для их достижения, сам нести ответственность за успешную реализацию целей и задач обучения и воспитания учащихся.

Хорошо известно, что традиционный подход к студентам как к объектам педагогического воздействия формировал до сегодняшнего времени жесткие мыслительные и поведенческие стереотипы в педагогике. Ценностная образовательная парадигма в педагогике «субъект–объект» и не предполагает истинно человеческого общения. Современные же субъект–субъектные отношения создают возможность сотрудничества между педагогом и студентом, превращая последнего в активного участника образовательного процесса и личностного становления.

Приверженность субъект–субъектной парадигме в образовании способствует сохранению душевного равновесия у всех участников образовательного процесса. Трансформация профессионального мира самого современного педагога способствует признанию недирективного подхода в педагогике. Сегодня психологическая наука подошла к пониманию человека развивающегося как сложной системы, способной к самоорганизации и саморазвитию, и в том числе к самоорганизации саморазвития. При этом развитие рассматривается как превращение человеческих возможностей в объективную действительность.

В настоящее время развитие пассивной созерцательности у студентов уступает место деятельной активности. Гуманистическая миссия педагога всемерно способствует пробуждению этой активности. Стандарты поведения современного педагога коррелируют с реальной стратификацией общества, помогая тем самым задействовать подструктуру познавательной деятельности студентов.

Поскольку речь идет в основном о студентах первого и второго курсов, педагогу следует помнить, что наименьший объем внимания у них обнаруживается, по мнению ученых, в возрасте от 18-и лет до 21-го года, что согласуется с динамикой развития перцептивных функций организма. Положение attentionного фактора существенно меняется именно в этом возрасте, поскольку общий объем информации часто превосходит объем усвоенных знаний в целом.

Что касается возможностей мнемических функций, то в возрасте от 18-и до 20-и лет часто отмечается преобладание в развитии памяти у юношей. Возрастная динамика мнемических функций / способностей отмечается чрезвычайной мобильностью и противоречивостью. Чередование моментов повышения возрастной динамики наблюдается в 19, а понижение в 20 лет.

Моменты стабилизации возрастной динамики мыслительных функций, относящиеся к образному, словесно-логическому и практическому мышлению, отмечены лишь в начале 18–19-и лет.

В процессе обучения иностранному языку современный педагог-профессионал должен уметь снять барьеры в общении со студентами, наладив процесс эффективного общения, поскольку коммуникация является универсально энергетическим смыслотворческим процессом на качественно различных уровнях существования человека. Известно, что главным дидактическим принципом, по определению Декарта, является принцип интереса, а главным аспектом в педагогической психологии – возбуждение этого интереса. Современный педагог должен постоянно вносить эвристические функции в свое творчество, не пренебрегая однако опытом других людей; уметь «про-

даться» к душе своих учеников и, не будучи банальным, привести в урок нечто большее, чем простое знание грамматики и лексики изучаемого языка. Мы полагаем, что в современном видении педагогических принципов нет и не может быть единой психологической формулы преподавания. Сейчас более, чем когда-либо, приветствуется непринужденность в общении со студентами, свободное построение урока, новая ориентация на коммуникативный стиль, а не только на чтение и перевод. Увлекая учащихся, сегодняшний педагог должен проявлять тончайшее педагогическое мастерство в преподавании иностранного языка, поскольку язык – это не просто лингвистические конструкции и грамматические правила, но страна с собственной историей, культурой, литературой и душой народа, его нравами и обычаями. Времена устрашающих мэтров с дидактически поднятым перстом ушли в прошлое. В современном аспекте методов и форм преподавания иностранного языка нам представляется необходимым избегать холодного поучительства и дидактических схем в преподавании. Педагог должен быть в душе где-то ровесником своих учеников, осуществляя внутренний контроль за своим состоянием, всемерно «пересотворять» себя в течение всей своей деятельности, ибо у мастера нет возраста.

По мудрому определению Ж. Пиаже, интеллект является стержнем развития психики. В структуре интеллекта особое положение занимают мышление и память, различные характеристики которых развиваются хотя и асинхронно, но сопряжено и взаимосвязано.

В развитии как памяти, так и мышления намечается несколько периодов. Педагогу следует знать, что в 19 лет мнемические функции опережают развитие логических, а в 20 лет они резко снижаются по сравнительному уровню с мышлением. Память и мышление являются основными формами переработки информации. Усвоенная с помощью понимания и запоминания информация перерабатывается путем своего рода «прессования», осуществляемого памятью, и «фильтрацией», осуществляемой ценностно ориентированным мышлением.

Наконец, при достаточном расширении объема информации и его интегративной организации строится третий уровень обобщений накопленных знаний – концептуальный (т.е. совершенствование всей системы логических операций). Значение фактора научения как постоянной умственной работы определяет общий высокий тонус интеллекта. На занятиях по иностранному языку с помощью процесса научения осуществляется усвоение знаний, умений и навыков. Знающий педагог стремится сотворить из студентов не просто собственную репродукцию, а подвести их к внутренней переработке услышанного и усвоенного. Профессиональный мастер может и должен влиять

на процесс взаимодействия интерперсональной природы личностных возможностей учащихся в тандеме педагог–студент с все большим спектром раскрытия их интраиндивидуальных способностей. Полный уровень взаимодействия педагога со студентом происходит тогда, когда у последнего проявляется собственное «Я» через мысли, деятельность и творчество. В данном случае педагог-профессионал помогает учащимся на уроке иностранного языка интериоризировать процесс внешнего воздействия, экстериоризируя внутренние резервы своих способностей. В процессе преподавания иностранного языка главным типом общения становится диалог. В этом заключается одно из важнейших отличий новой образовательной парадигмы от предыдущей.

При диалогическом общении достигается большая глубина взаимопонимания и самораскрытия всех участников диалога; создаются условия для глубокого взаимного обогащения.

Диалогичность способствует переходу учебного процесса на личностно-смысловой уровень познания иностранного языка. Принципы диалогического общения не просто сопровождают обучение, но становятся неотъемлемыми инструментами методики, органично вплетаясь в ее дидактические компоненты.

Однако мы полагаем, что еще большую роль, чем диалог, может сыграть полилог, регулярно проводимый на занятиях. Профессионально грамотный педагог, отдающий предпочтение гуманистической стратегии, может незаметно подтолкнуть студентов к полилогическому общению, создав так называемое «пространство полилога», характеризующееся большей диалогичностью, высокой эмоциональностью и взаимопониманием. Важным аспектом реализации принципа общения служит механизм межличностной обратной связи, являющейся высокой мотивацией к обучению иностранному языку. Подобная обратная связь служит одновременно компонентом как обучения, так и общения.

При диалогическом/полилогическом подходе к студентам педагог должен использовать различные модификации поведения: проявлять субъект–субъектное коррекционное воздействие; устанавливать доверие; осуществлять индивидуальный подход к студентам.

Педагог-мастер всегда имеет неистребимое любопытство к жизни, не заплывающее равнодушием. На занятиях он не «вытягивает клещами» ответы у учеников, а развивает интерес к самому предмету. Процесс преподавания не должен быть бесстрастным. Иногда на выручку педагогу должен приходиться добрый юмор, ибо мастерство умного преподавателя всегда тактично. В настоящее время свободное построение урока позволяет преподавателю быть не «галерным рабом дисциплины», а творцом собственного дела.

На уроках иностранного языка такой педагог не только преподает студентам необходимый материал, но завораживает их пластикой слова, собственным внутренним аристократизмом с внешней артистической подачей материала. Педагог-мастер не должен стремиться на своих занятиях ни к отрететированному догматизму, ни к внешней дешевой аффектации. Ему должна быть свойственна легкость импровизации на различные темы; тем самым он может поднимать планку интереса к познанию иностранного языка все выше и выше.

Процесс передачи знаний предстает как стимулирование учащихся к более позитивному самовосприятию и саморазвитию. Творческий преподаватель испытывает эмпатическое понимание «внутренней системы координат» учащихся, стремясь по возможности к передаче этой эмпатии и позитивного мышления своим ученикам.

Ко всему прочему, надо иметь доверие к студентам, иногда немножко «пуская их плавать» самостоятельно, как бы отойдя при этом в сторону, не боясь, что в ответах будет масса ошибок. Важно не оттолкнуть студента диктатом строгости и скуки, а будить его воображение все новыми мыслительными образами; не нивелировать его личность в процессе преподавания, а вести его к самораскрытию, прививая любовь к иностранному языку, истории, культуре и литературе.

В процессе занятий не нужно применять титанические усилия для обучения студента всему. Такт высокого профессионализма талантливого педагога подразумевает уважение к личности студента, а следовательно, и доверие к его способностям. Не стоит обрушивать на студента каскад собственных знаний, но нужно помочь ему мыслить и работать самостоятельно и творчески.

Тактичный педагог оставляет студенту пространство для разумной автономии, «заразив» его вначале собственным высоким творческим примером. Культура общения выступает для студента в виде открытой многомерной системы проблемно-творческих задач, осваивая которые, ему необходимо проявлять черты креативности, формируя свои собственные представления о языке. Процесс профессиональной самореализации педагога должен воплощаться в студента. Однако, педагогу не следует направлять студентов к идентификации с собой. Это может повести к растворению их индивидуальности. Современный процесс переосмысления преподавания способствует «экологически чистым» отношениям педагог – студент.

Посредством применения различных методик можно выявить внутреннюю картину индивидуальных особенностей студентов. Задача хорошего педагога – уметь разбудить резервные способности для более полного использования их функциональных возможностей; не блокируя творческий потенциал студентов. Используя на своих занятиях декартовский «принцип инте-

реса», можно незаметно прийти и до «принципа удовольствия», если потихоньку «подталкивать» учеников к этому.

Современный взгляд на технический вуз и открытое образовательное пространство ко многому обязывает современного педагога. Сегодня мы сами многому учимся в процессе работы. В Томском государственном политехническом университете в 1997 г. на базе 4-х кафедр было открыто отделение языковой коммуникации и реорганизовано в факультет в 1998 г. Средний возраст профессорско-преподавательского состава – 37 лет. Для проведения занятий по английскому и немецкому языкам существуют 4 языковых центра с 50 оборудованными для языковых занятий аудиториями. На текущий момент заметно активизировалась работа кафедр по установлению международных контактов с целью дальнейшего сотрудничества в области науки и подготовки специалистов совместно с зарубежными университетами.

Практической целью программы развития факультета языковой коммуникации является достижение такого уровня лингвистической, лингвострановедческой, социокультурной и коммуникативной компетенции преподавателей-лингвистов, который предусматривает адекватное владение языком как средством общения и обучения студентов.

Важным представляется формирование умения дальнейшего самообразования, обеспечение свободного, вариативного и нормативно правильного, функционально адекватного владения всеми видами речевой деятельности на изучаемом языке, максимально приближенного к уровню образованного носителя языка в социально-бытовой, социокультурной, лингвострановедческой, общественно-политической, научно-профессиональной и других сферах общения.

Совершенствованию коммуникативно-методической компетенции преподавателя способствует создание качественно нового уровня межкультурного общения, ставшего массовым, общедоступным и актуальным для большинства населения нашей страны. Специалистов данного профиля следует ориентировать на качественно новый уровень подготовки.

Цель и задачи создания экспериментальных групп обусловили необходимость подготовки специалиста-профессионала, конкурентоспособного на мировом рынке интеллектуального труда. Данные цели являются общепризнанной необходимостью расширения качества подготовки специалистов.

Важно решить проблемы по устранению языкового барьера путем углубленного изучения иностранного языка, повышая лингвистическую компетенцию студентов в знании самого языка, культуры речи и общения.

На сегодняшний день студенты еще не умеют в достаточной степени пользоваться языком как средством межкультурной коммуникации в целях

личного и профессионального общения как в устной, так и в письменной речи.

Экспериментальное обучение иностранному языку организовано пока на трех факультетах с дальнейшей перспективой развития на остальных. Разработка рейтинговой системы по оценке знаний, умений и навыков по иностранному языку позволяет повысить степень академической свободы выбора собственной траектории в многоуровневой иноязычной подготовке.

В данном случае педагог сам должен быть готов психологически к подаче нового материала. При этом не следует забывать об индивидуальных психофизиологических различиях студентов, о гибкости их мышления, динамической устойчивости, степени возможной мобилизации функциональных, энергетических ресурсов их организма и других многообразных признаков.

Кроме того, следует помнить, что человеческая индивидуальность определяется комбинацией свойств нервной системы конкретного человека. В настоящее время Томский политехнический университет сотрудничает с рядом зарубежных университетов, в том числе с университетами гг. Лейпцига, Халле, Констанца, Хемница, Дрездена, Карлсруэ и Варшавы.

Воспитательный процесс должен быть незаметен; педагог должен уметь хорошо видеть личность учащегося. С чем мы часто сталкиваемся на наших занятиях? Прежде всего, с малой осведомленностью студентов в плане знаний как самого иностранного языка, так его исторических корней.

На занятиях всегда необходим экскурс в историю и литературу изучаемого языка. Часто у студентов интерес к иностранному языку отсутствует именно в результате малой осведомленности по данному предмету. Педагог-мастер в состоянии компенсировать дефицит знаний у студентов.

Увлекая студентов творческим процессом познания, преподаватель не должен бояться открывающегося перед ним духовного пространства, умея при этом сочетать в себе благородное безрассудство Дон-Кихота с разумной осторожностью Санчо Пансы.

Педагог, владеющий всеми «жанрами» подачи материала, может преодолеть апатию студентов, проявляя при этом не нетерпимость, а требовательность. С мастерской непринужденностью он помогает учащимся находить самородные крупинки в иностранном языке, овладеть навыками коммуникации, проявляя тенденцию к амплификации (усложнению, обогащению) форм деятельности этого рода.

Следует помнить, что изощренный эстетизм педагога может мешать в полном смысле этого слова «развязать языки» студентам. В данном случае необходимо помочь им «раскрепоститься» на уроках, прививая «чувство страны и языка» как важнейшее слагаемое в процессе познания последнего. Пе-

дагогу не следует быть холодным наблюдателем, но с тонким своеобразным психологическим любопытством попытаться найти клад в душе каждого.

У хорошего педагога должны быть и высокая лингвистическая компетенция, тонкое чувство языка и народа, говорящего на нем. Тактично, не загоняя насильно знания в душу студентам, но всемерно вызывая интерес к этим знаниям, следует прививать студентам чувство языка нации, говорящей на нем.

Современный педагогический процесс обоюден и может стать источником максимального удовольствия для обеих сторон.

Литература

1. Ананьев Б.Г. Некоторые проблемы психологии взрослых. М., 1972. 32 с.
2. Есарева З.Ф. Особенности деятельности преподавателей высшей школы. Л., 1974. 112 с.
3. Кравцова Г.В. Применение принципов гуманистической психологии в процессе обучения иностранному языку на неязыковых факультетах // Сибирский психологический журнал. Вып. 8-9. 1998. С. 62-65.
4. Кузьмина Н.В. Методы исследования педагогической деятельности. СПб., 1974. 114 с.

И.Е. Высотова, Н.П. Гальцова

Томский государственный педагогический университет

Формирование профессионального уровня психолога посредством поликультурных языковых коммуникаций

В широком потоке работ по психологии и языкознанию довольно скромное место отведено изучению вопроса взаимосвязи иностранного языка как носителя культурной ценности и формирования профессионального уровня психолога. Имеется много фундаментальных наработок по психологическому обоснованию языковой компетенции [1], психологии речи [4], психологии профессионализма [3] и совсем немного работ относительно проблемы, которая для нас представляет наибольший интерес.

Между тем, как показывают исследования зарубежных и отечественных специалистов, это очень важный вопрос. Язык как важнейшее средство человеческого общения неразрывно связан с обществом, его культурой и людьми, которые живут в этом обществе, пользуются языком широко и разнообразно. В современном конкурентоспособном социуме необходимо постоянно повышать свой образовательный уровень. Изучение иностранного языка может способствовать этим процессам. Работы последних лет указывают на то, что при определении значимости того или иного аспекта в повышении профессионального уровня следует учитывать практическое применение этих

знаний. В связи с этим необходимо выявить степень зависимости мастерства психолога от его способности применять совокупность знаний и умений в области иностранных языков в его непосредственной профессиональной деятельности. Рассмотрим некоторые конкретные предположения по исследуемому вопросу.

Совершенно очевидно, что знание иностранного языка в наше время необходимо для успешной деятельности любого специалиста. Для психолога важно проанализировать, как проходит процесс коммуникации между людьми, которые говорят на разных языках, и как в этом может проявляться его профессиональная компетентность.

Первым этапом и необходимым условием для достижения успешной коммуникации является изучение иностранного языка, точнее говоря, человек должен обладать речевым опытом и знаниями о языке. Под речевым опытом мы понимаем как процесс и результат практического владения языком, так совокупность научных сведений о нем как об особой языковой системе. Эти знания в определенном объеме входят в содержание школьных программ и усваиваются в процессе систематического обучения [1].

Вторым важным моментом является построение модели поведения в определенных ситуациях: что надо делать, как себя вести, какие приемы необходимо использовать для успешной коммуникации.

Язык как средство и орудие человеческого общения осуществляет коммуникативную функцию. Общаясь друг с другом, люди передают свои мысли, волеизъявления, чувства и душевные переживания, воздействуют друг на друга в определенном направлении, добиваются взаимопонимания. Язык дает людям возможность понять друг друга и наладить совместную работу во всех сферах деятельности. Язык непосредственнее других форм общественного сознания связан с культурой как совокупностью достижений человеческого общества в производственной, общественной и духовной жизни. Вместе с тем культура – это система научных знаний о поведении, отношениях, убеждениях, ценностях и нормах, которые разделяет отдельная группа людей. Она включает в себя категории вещей и идей, которые отождествляют собой ключевой аспект культурного влияния.

В подготовке психолога особое место уделяется пониманию значимости взаимосвязи иностранного языка и культуры, осознанию того, каким образом знание иностранного языка помогает изучить и понять культуру другого народа.

Чтобы комфортно жить в XXI в., специалисту-психологу необходимо выучить язык и научиться понимать культурные различия и по меньшей мере научиться приспосабливаться к ним вместо того, чтобы их игнорировать.

Ошибочным является предположение, что другие люди думают и действуют так же, как мы. Сосредоточение на поверхностных факторах, таких, как внешний вид, одежда и даже профессия (занятие) человека, может привести к обманчивым впечатлениям. Чтобы не принять ошибочное решение, следует приложить определенные усилия при исследовании культурных взглядов человека. Для достижения этой цели знание иностранного языка является, несомненно, полезным для психолога. В доказательство этого приведем некоторые особенности деятельности психолога, владеющего иностранным языком, и отметим значимость практического применения его знаний для преодоления барьеров, возникающих при межкультурной коммуникации.

1. Знание иностранного языка дает возможность изучения подлинников психологических произведений и чтения новинок зарубежной литературы. Огромное количество великолепных содержательных трудов по психологии не переведено на русский язык, что неизбежно создает сложности с их использованием. Знания иностранного языка расширяют возможность пользования компьютером, в том числе позволяют более полно использовать всемирную информационную сеть. Изучение иностранного языка открывает большое поле деятельности для общего развития и повышения профессионального уровня психолога.

2. Изучение иностранных языков полезно с точки зрения тренировки познавательных процессов, развития мышления. К примеру, русские люди часто используют неполные неоконченные предложения, а иностранная речь довольно четко оформлена. Русский язык мы слышим с самого рождения, в связи с этим в повседневной жизни мы не стараемся анализировать, посредством каких конструкций строим предложения. При изучении иностранного языка необходимо постоянно активизировать мыслительную деятельность, так как идет процесс анализа грамматических и лексических структур иностранного языка.

3. В профессиональной деятельности психологу важно быть высокообразованным человеком, а также уметь взаимодействовать с людьми. Психологу приходится общаться с людьми разных национальностей, следовательно, надо быть разносторонней личностью для того, чтобы понимать особенности общественной и духовной жизни разных людей, иметь представление о разнообразии человеческой жизни в области культуры. Общение с людьми, которые говорят на другом языке, – это лучшая проверка квалификации психолога, для которого важно умение интегрировать свои профессиональные знания о человеке, его мотивациях, психическом здоровье и т.д. Следовательно, при изучении культурной самобытности другого народа психолог получает возможность знакомиться и познавать необычную, незнакомую социальную группу с присущими ей особенностями.

Для психолога, как и для любого другого человека, стремящегося к успешной коммуникации, необходимо быть внимательным, то есть осознанно замечать культурные различия. Наличие внимательности – это один из лучших путей приближения к новой культуре. Надо помнить, что культурные различия есть и будут, и стараться учитывать их при разговорах, адаптировать свое поведение таким образом, чтобы уменьшить межкультурное непонимание и искажение информации. Люди разных культур, вероятнее всего, будут использовать при общении различные вербальные и невербальные знаки. Для психолога профессионально важно правильно интерпретировать вербальную и невербальную информацию, своевременно заметить существующее несоответствие. В связи с этим особое внимание в ходе коммуникации психологу следует уделять невербальным посланиям других людей. Это похоже на ситуацию, когда клиент затрудняется сказать истинную причину своего обращения, а надо понять, что скрывается за его действиями. С помощью непринужденной беседы, продуманных вопросов психолог может установить с человеком раппорт (доверительные отношения) и постепенно начать процесс общения по интересующей теме. Принятие ценностей другого человека, его убеждений, манеры поведения способствует пониманию значения сообщения, адресованного нам.

Каждый человек имеет свой взгляд на мир, основанный на культурных ценностях его народа, на его ключевых понятиях (таких, как бог, смерть, смысл жизни). Эти убеждения формируют наши мысли, язык и поведение. Только с помощью коммуникации мы можем надеяться на понимание того, каким образом каждый человек смотрит на мир. Когда мы разговариваем с человеком другой культуры, мы ощущаем себя детективом, который замечает подразумеваемые, часто невербальные сообщения, предполагающие информацию о ценностях, нормах, правилах другого человека. В высокоразвитых культурах значение сообщений во многом зависит от невербальной информации, которую надо суметь заметить и понять. В низко развитых культурах главным образом полагаются на слова, а не на контекст для установления смысла высказывания [6]. Различия в языке и способе интерпретации невербальной информации отчасти препятствуют эффективному межкультурному общению. И даже когда мы разговариваем с человеком на одном языке, может возникнуть непонимание: человек может быть из другой местности, где слова и жесты имеют другие значения. В такой ситуации важно признать человека как уникального индивидуума и стремиться понять его сущность [6].

То, как мы взаимодействуем с другими людьми, неразрывно связано с тем, как мы научились быть полноценным членом группы (наше мнение о другой культуре складывается под воздействием группы, членом которой мы

являемся). Постепенно возрастает осознание того, что изучение культурных различий может влиять на каждый аспект нашей жизни. Мы можем не планировать путешествие по миру, но мир путешествует по тем местам, где мы живем; ваш учитель, лучший друг, религиозный лидер, начальник или супруга, может быть, выросли в других культурных традициях.

Коммуникативные способности психолога легко проверяемы в ситуациях, когда приходится общаться с незнакомцами или представителями других культур. Необходимым условием подготовки к общению является желание понять, почему люди думают и действуют по-иному, а также способность проявлять эмпатию. Основа полноценной коммуникации – в сочетании умения понимать человека на невербальном уровне общения, умения вести беседу и задавать вопросы, а также истинной заинтересованности в собеседнике.

Психолога, владеющего иностранным языком, можно рассматривать как одного из лучших претендентов на роль межкультурного коммуникатора. Он сумеет лучше понять внутреннюю сущность людей, распознать невербальные сообщения, сможет легко и успешно разрешить все вопросы, которые возникают в общении с представителями других культур.

Знания иностранного языка и другой культуры, несомненно, являются важными качествами психолога, проявляющимися, прежде всего, в оказании психологической помощи, в психологическом консультировании и участвующих в формировании и повышении его профессионального уровня.

Литература

1. Божович Е.Д. Языковая компетенция как критерий готовности к школьному обучению // Психологическая наука и образование, 1999. № 1. С. 25.
2. Кодухов В.И. Введение в языкознание. М., 1987. С. 21.
3. Маркова А.К. Психология профессионализма. М., 1996. С. 232.
4. Ушакова Т.Н. Психология речи и психолингвистика // Психологический журнал, 1991. № 6. С. 12.
5. Хомский Н. Язык и мышление. М., 1972. С. 112.
6. Steven A.Beebe. Interpersonal Communication. Relating to Others. A Simon and Schuster Company. 1996.

Е.Г. Галевская

Московский педагогический государственный университет
Сибирский государственный индустриальный университет

*Новые подходы к речевой подготовке студентов факультета
иностраннных языков*

Основным средством профессиональной педагогической деятельности является слово учителя. Поэтому искусство общения следует обучать на род-

ном языке и совершенно необходимо – в процессе овладения иностранным языком.

Введение в Государственный образовательный стандарт дисциплины «Культура речи» для специальности «Филология. Английский язык» не решает всех проблем, связанных с овладением речевым мастерством, но создает впечатление, что речевая подготовка специалистов, для которых владение речью является обязательным элементом базы профессионального мастерства, будет находиться на должном уровне. Однако это не так. Анализ программ дисциплины «Культура речи» Кемеровского государственного университета, Новокузнецкого педагогического института, Шадринского государственного педагогического института и ряда других вузов России позволил установить, что данная дисциплина ориентирована только на изучение и овладение основными нормами русского языка. Несомненно, что учителю иностранного языка приходится прибегать к использованию русского языка, особенно на начальном этапе обучения в школе. Но содержание предложенной дисциплины практически не связано с будущей профессиональной деятельностью учителя иностранного языка, не затрагивает ее особенностей и характерных черт.

В связи с тем, что дисциплина «Культура речи», изучаемая на факультете иностранных языков, в настоящее время не обеспечивает соответствующей речевой подготовки будущего специалиста, возникает необходимость введения новой дисциплины – «Риторики», объединяющей в себе знания из различных отраслей наук и способной восполнить пробелы и недостатки имеющейся дисциплины по речевой подготовке студентов.

При разработке программы по дисциплине «Риторика» для студентов факультета иностранных языков следует принимать во внимание тот факт, что достижения российского красноречия далеко не всегда учитывают потребности процесса подготовки учителя иностранного языка. Студент и выпускник данного факультета в силу специфики своей профессии читает на изучаемом языке разнообразную литературу об общественно-политической, культурной жизни определенной страны, изучает ее речевые традиции. Учитывая особенности подготовки учителя иностранного языка, при обучении студентов риторике следует максимально использовать лингвострановедческую литературу, в том числе ту, которая дает представление о риторических особенностях коммуникативного поведения англоговорящего оратора.

Изучение современного состояния теории и практики речевого общения на факультете иностранных языков позволило установить, что целью обучения риторике как одной из основных дисциплин, обеспечивающих речевую подготовку будущих учителей иностранного языка (основной язык – английский), является оказание помощи студенту в овладении речевыми средства-

ми, необходимыми для достижения эффективности в его профессионально значимой деятельности. Для реализации поставленной цели разработан учебно-методический комплекс, состоящий из программы, учебного пособия и сборника практических заданий. Программа рассчитана на 36 часов. Основной формой обучения являются практические занятия. Предусматривается проведение текущей, промежуточной и итоговой аттестации (блочный контроль и экзамен).

Программа включает пять разделов: «Речевые идеалы России и Великобритании»; «Основные темы по речевому общению, изучаемые при овладении английским языком в школе»; «Требования к поведению говорящего»; «Соотношение (сочетание) русского и английского языков в речи учителя английского языка»; «Профессиональные устные высказывания в речи учителя английского языка».

Предлагается начинать обучение риторике с определения исходного уровня владения студентами речевыми умениями. Введение в тему занятия происходит путем знакомства с основными риторическими понятиями, их характеристикой. Изучение правил создания и употребления рассматриваемого явления в русском и английском языках осуществляется с помощью анализа образцов, затем происходит обобщение итогов анализа и их соотнесение с предлагаемыми правилами. Обращается внимание на сочетание родного и иностранного языков, необходимое для достижения эффективности речевой деятельности учителя во время урока. Закрепление полученных знаний происходит с помощью анализа образцов, редактирования образцов, создания отдельных частей образца и самостоятельного создания образца по заданным параметрам.

Таким образом, изучение дисциплины «Риторика» позволит придать процессу обучения практическую направленность, повысить уровень риторических знаний студентов, уровень владения профессионально значимыми умениями и дать рекомендации по дальнейшему развитию и совершенствованию речевых умений обучаемых.

И.С. Волегжанина

Сибирский государственный университет путей сообщения (г. Новосибирск)

*Модульная технология обучения иностранному языку
в неязыковом вузе*

В докладе Международной комиссии по образованию для XXI в. «Образование – скрытое сокровище», представленном ЮНЕСКО в 1997 г., отмече-

но, что «мы должны быть во всеоружии, чтобы преодолеть основные противоречия, которые, не будучи новыми, станут главными проблемами XXI в.». Исходя из этих противоречий, перечисленных в Концепции информатизации сферы образования России (пункт 65), определим те объективные факторы, которые оказывают непосредственное влияние на современное образование:

1. Социальноэкономический и политический контекст.
2. Невиданное развитие знаний и все возрастающий объем требуемой информации, несоизмеримые с возможностями их переработки и усвоения. Кроме того, знания, вкладываемые в головы студентов сегодня, через 5 лет становятся неактуальными.
3. Быстрые изменения в мире приводят к необходимости учиться в течение всей жизни.
4. Интеграция. Уже никто не в состоянии решать узкоспециальные проблемы, не рассматривая их в контексте других дисциплин.
5. В мире бизнеса возрастает значение навыков работы в команде, когда совокупность знаний каждого становится основой для успешного управления.
6. Следующим важным моментом является вопрос о существенном повышении требований к подготовке молодого специалиста. Сегодня на смену профессионализму приходит понятие компетентности, включающей, кроме профессиональной подготовки, целый ряд «надпрофессиональных» компонентов (определенные качества личности, гибкость мышления, умение вести диалог и пр.).

В свете вышесказанного цели образования начинают пониматься иначе, чем просто трансляция знаний от преподавателя к студенту. Студент нуждается не в знаниях и их восприятии, а в умении анализировать, систематизировать эти знания. Поскольку образовательный процесс специфичен своей целенаправленностью, в сложившейся ситуации «необходимо вести речь о достаточно жесткой технологизации образовательного процесса» (пункт 260). В контексте информатизации современного общества изучение иностранного языка стало тем путем, который ведет к экономическому и социальному развитию, а сам иностранный язык осознается теперь как средство овладения информацией. Тем не менее, в связи с ориентацией на развитие у студентов навыков самостоятельно-го овладения новыми знаниями, когда роль преподавателя сводится к консультированию по предмету, наблюдается тенденция к сокращению часов, отведенных на аудиторную работу, и увеличивается количество часов для работы самостоятельной. Такой переход является болезненным и для преподавателя, и для студента. Однако выход из сложившейся ситуации искать необходимо. Хочется привести опыт использования модульной технологии обучения в Сибирском государственном университете путей сообщения г. Новосибирска.

Любая педагогическая технология предлагает проект учебного процесса, определяющий структуру и содержание учебно-познавательной деятельности самого студента. Такое проектирование ведет к высокой стабильности успехов студентов. Каждый студент группы получает программу модулей, где четко определены цели обучения, задачи, названы навыки и умения, которыми он должен овладеть. Там же указан список текущих контрольных тестов и итоговый тест, по результатам которого студент может судить о том, насколько он был успешен в освоении материала модуля. Результаты такой работы заносятся в индивидуальную зачетную таблицу, состоящую из следующих разделов: Language (Grammar, Functional language, Vocabulary, Pronunciation etc.), Skills work (Reading, Writing, Speaking, Listening), Comments of teacher, Level, Total marks. Таким образом, студент всегда знает о своих достижениях и о том, что он уже выполнил или еще должен выполнить. В течение семестра у студента накапливается определенное количество письменных работ по нескольким модулям (контрольные, сочинения, переводы текстов), что является хорошей аргументацией той оценки, которую он получает на экзамене или даже частью этого экзамена.

Здесь показана важность целеполагания как пути к измеримости результатов обучения иностранному языку и возможности планирования как аудиторных, так и самостоятельных занятий студентов. В рамках данной технологии обучения преподаватели ориентируются на формирование языковых навыков, а не на трансляцию определенной суммы знаний по иностранному языку; достижения же студентов рассматриваются не только в плане успеваемости по предмету, но и в личностном (опора не на память, а на мышление) и профессиональном планах. Последнему способствует специализация преподавателей иностранных языков в рамках специальности того факультета, на котором обучаются их студенты, и тесные контакты с выпускающими кафедрами по этой специальности.

М.В. Влавацкая

Новосибирский государственный университет

Трансфер лингвистических знаний при обучении иноязычной лексике

За последние годы роль родного языка в обучении иностранной лексике была незаслуженно принижена. Но следует признать, что без родного языка, особенно на начальном этапе обучения, обойтись практически невозможно. Когда учащиеся не могут выразить мысли на иностранном языке, они обращаются к родному языку и ищут нужные слова для перевода, вопросы учите-

лю задаются исключительно на родном языке (при презентации, например, идиомы, желательно представить её русский эквивалент во избежание непонимания). Многие преподаватели признают необходимость и значимость родного языка в обучении студентов иностранной лексики.

Как известно, перевод является одним из способов семантизации, но его применение, например в коммуникативной методике обучения, рекомендуется лишь в крайних случаях (в частности при введении абстрактных понятий). За последнее десятилетие роль родного языка полностью игнорировалась, но почему? В России за это время появилось довольно большое количество оригинальных учебников, опубликованных в Великобритании или в США, где английский язык является государственным. Естественно, они ориентированы на всех людей, желающих изучать иностранный язык, в них не учитываются специфические особенности конкретной страны. Преподаватели из этих стран, не носители английского языка, убеждены в том, что родной язык никакой пользы не несёт, и тем самым недооценивают свои собственные возможности и отвергают технику большой потенциальной значимости. Все мы знаем, что обучаемые обладают разными индивидуально-психологическими и лингвистическими способностями. Одни учащиеся изучают язык быстрее, чем другие. Отдельные студенты могут без труда овладевать навыками разговорной речи, легко понимая её при аудировании. У данной категории учащихся хорошо развиты иноязычный речевой слух и слуховая память. Они способны воспринимать язык с первых уроков, другим же необходимо переосмысливать иностранный язык через родной. Но абсолютное большинство студентов обладают средними способностями. Для этой категории обучаемых понимание значений иноязычных лексических единиц на родном языке крайне необходимо.

Известно, что, например, в английском языке большую трудность для обучаемых составляют делексикализованные слова, но понять их значение, даже из контекста, не всегда возможно, особенно на начальном этапе обучения. Студенты неизбежно соотносят слова и выражения на иностранном языке с их эквивалентами на родном, т.к. используют родной язык в качестве основы. Всегда ли следует прибегать к переводу при презентации новой лексики? Можно твёрдо ответить, что нет. Прибегать к переводу, как нам кажется, следует тогда, когда возникает необходимость и для контроля понимания наиболее трудных лексических единиц, таких, как идиомы, метафоры или фразеологические обороты.

Осознанная способность обучаемых понимать лексические соответствия могла бы быть весьма полезной. Многие студенты никогда не будут серьёзно задумываться об особенностях своего родного языка, следовательно, препода-

давателю стоит показывать те стороны, в которых родной и иностранный язык лексически похожи. В последнее время мы имеем доступ к Corpus-based dictionaries. Эти словари, несомненно, значимы для работы в классе: они аутентичны, наполнены отличными примерами и распределяют по категориям полисемичные слова. Как представляется, данная справочная литература является мощным источником для введения нового лексического материала для усвоения.

Можно назвать несколько причин для того, чтобы больше уделять внимание работе по сопоставительному анализу слов на иностранном и родном языке. Во-первых, родной язык – основная база для изучения любого иностранного языка, т.к. всё осмысление проходит именно через него. Во-вторых, иногда семантизация на иностранном языке ведёт к непониманию значений презентуемых лексических единиц и лишь вводит в заблуждение обучаемых. Здесь необходимо учитывать ещё недостаточный уровень знаний студентов, ведь речь идёт о начальной и средней ступенях обучения. Из опыта мы знаем, что иногда обучаемые не точно понимают значение лексической единицы, а лишь приблизительно. В этом случае также необходимо проверить её значение с помощью перевода. В-третьих, использовать родной язык предполагается лишь для проверки понимания, а не занятия переводом ради самого перевода. В-четвёртых, эквиваленты идиом, устойчивых выражений и фразеологических оборотов необходимо представлять на родном языке, иначе они или будут неправильно поняты, или пропущены вообще.

Как нам кажется, обучаемые должны понимать лексические соответствия, тем более что и у иностранного, и у родного языка существуют определённые сходства: словосочетания и выражения имеются во всех языках и имеют узнаваемое прагматическое значение; но выражения, присущие одному языку, могут дословно не подходить для другого по причинам нормативного характера.

Значимость родного языка в обучении иностранной лексике играет важную роль. Его лексическая основа обеспечивает полное оправдание возвращения родного языка и необходимость работы с ним на аудиторных занятиях. В качестве примеров можно привести следующие задания: 1) найдите эквивалент поговорки *The best is often the enemy of the good* на родном языке; 2) выявите 5 прилагательных, которые сочетаются с существительным *reason*, дайте их эквиваленты на родном языке; 3) найдите 5 словосочетаний с глаголом *get*, как в модели *to get wet*, и 5 словосочетаний, как в модели *to get married*, запишите эти словосочетания в тетрадь и дайте их русские эквиваленты. Предполагается, что такие задания помогают поиску и пониманию слов с одинаковым значением в разных языках. Здесь перевод – форма развития сознания. Некоторые ведущие методисты предлагают такие виды за-

даний, которые выполняются на родном языке для того, чтобы понять схожие признаки, существующие в обоих языках.

Таким образом, следует ещё раз отметить, что учёт родного языка при обучении иностранной лексике представляется одним из существенных методических факторов успешного обучения этому аспекту языка.

Литература

1. Lewis M. The Lexical Approach. LTP, 1996.
2. Lewis M. Implementing the Lexical Approach. LTP, 1996.

Н.А. Кочетурова

Новосибирский технологический институт

Метод проектов в обучении языку

Метод проектов появился в 20-е годы нашего века в США как практическая реализация концепции инструментализма Дж. Дьюи. Работа над проектом должна была интегрировать знания учащихся из различных предметных областей – математики, химии, экономики, социологии и др. У нас в стране идеи проектного обучения появились примерно в те же годы, однако в 1931 г. метод проектов был запрещен. За рубежом он продолжал применяться на уроках географии, истории, физики и т.д. Лишь совсем недавно (с середины 70-х г.) метод проектов начали внедрять в процесс обучения языкам – в США, европейских странах, а потом и у нас. Сейчас этот метод приобретает все большую популярность; ни один методический словарь или справочник не оставляет его без внимания; проекты включаются во многие учебники иностранного языка; более того, существуют учебные курсы, целиком построенные на основе данного метода; зарубежными издательствами регулярно проводятся конкурсы на лучший проект среди учащихся школ.

Цель метода проектов – практическое применение уже имеющихся у учащихся знаний для решения конкретных задач и приобретение новых знаний, умений и навыков, потребность в которых возникает в процессе решения этих задач.

Основными чертами метода проектов являются:

– направленность на решение какой-либо практической задачи, выбор которой зависит от интересов и склонностей учащихся, а также от их уровня владения языком. Темы проектов могут быть самыми разнообразными и неожиданными: «Один день в чужом городе», «Случай из жизни», «Путеводитель по моей школе», «На необитаемом острове», «История моей семьи», «1 апреля – праздник смеха» и др.;

– результаты проделанной в ходе проекта работы должны быть наглядными. Их можно представить в виде стенда, брошюры, радиопрограммы, плаката, видеофильма, сценария пьесы и т.п.;

– отбор языкового материала, последовательность его изучения, виды заданий определяются темой, целью и содержанием проекта;

– ориентация на развитие у учащихся навыков самостоятельной работы. Учителю отводится роль координатора и эксперта.

Анализ проектов позволяет говорить о существовании следующих двух разновидностей:

1. Проект как альтернативный способ структурирования учебного курса. Мы называем такой вид проекта самостоятельным или макропроектом. Курс обучения, который строится таким образом, представляет собой цепочку отдельных проектов, каждый из которых приблизительно равен уроку учебника.

2. Проект как особый вид коммуникативного задания, который завершает изучение определенной темы учебника и в сущности является модификацией заданий на трансфер, требующих переноса приобретенных навыков из одной сферы деятельности в другую. Проект этого типа можно назвать встроенным или микропроектом.

Независимо от типа проекта, работа над ним включает несколько этапов:

1) Определение темы и цели; обсуждение его структуры, составление примерного плана работы.

2) Презентация необходимого языкового материала, его отработка.

3) Сбор информации.

4) Работа в подгруппах, микрогруппах или парах, которая контролируется и корректируется на специальных занятиях – регулярных встречах всего класса.

5) Подготовка “конечного продукта” проекта (стенда, брошюры и т.п.).

6) Кульминация работы – демонстрация результатов проекта и оценка проекта.

В конкретных проектах некоторые этапы могут опускаться, некоторые добавляться и корректироваться.

Применение метода проектов на практике позволяет утверждать, что данный метод обучения языку обладает рядом неоспоримых достоинств. Главными из них являются следующие:

– повышение мотивации благодаря ориентации проектов на реальные интересы учащихся, обращения к их жизненному опыту;

– возможность развития навыков владения всеми видами речевой деятельности и использования изучаемого языка в ситуациях реального общения;

– интеграция знаний из различных предметных областей;

- создание условий для проявления творческих способностей;
- формирование навыков самостоятельной и коллективной работы.

Возможности метода проектов, таким образом, очень широки: его можно использовать для изучения различных тем и аспектов языка при обучении учащихся разного возраста с разным уровнем владения языком. Включение же в систему средств реализации проекта новых информационных технологий (возможностей сети Интернет и электронной почты) позволяет сделать работу над проектами мощным средством межкультурной коммуникации.

Т.А. Кольцова

Томский государственный университет

Наличие «развивающей среды» в вузе как одно из условий формирования творческого специалиста

Университет как учебное заведение всегда отличался наличием в нем «развивающей среды».

Что же это такое «развивающая среда» и от чего она зависит?

Мы говорим, что в учебном заведении среда развивающая, если здесь:

– развиваются задатки и потенции личности (речь идет и о студентах, и о преподавателях);

– удовлетворяются познавательные потребности;

– создаются возможности для самовыражения;

– формируются гибкость и оригинальность мышления;

– пробуждается и поощряется стремление к самосовершенствованию.

Но такая среда не объективная данность, ее нужно формировать, и проблема эта не из легких. Отметим, что здесь велико влияние внешних факторов, в качестве которых выступает обстановка в обществе, уровень его демократизации и ситуация вокруг вуза/факультета, спрос на его выпускников, уровень оплаты труда молодых специалистов.

Существенно и еще одно условие – ситуация внутри вуза/факультета. Это условие относится к факторам субъективным, реализация которых зависит, в частности, от позиции администрации вуза/факультета, морального климата в коллективе, осознания преподавателями своей роли в процессе формирования личности обучаемых и необходимости постоянного совершенствования своей собственной личности педагога-профессионала. К примеру, что делают негуманитарные вузы, переходя в разряд университетов? В первую очередь они укрепляют блоки гуманитарных дисциплин, расширяют и углубля-

ют преподавание иностранных языков. И это не случайно. В частности, этот факт объясняется тем, что сейчас очень остро стоит проблема формирования информационной культуры будущих специалистов. Проблема эта, как известно, является порождением технократической эры компьютеризации. В тисках компьютеризации создается все возрастающий дефицит возможностей реализации эмоциональной сферы обучаемых. По данным социологов, растет бездуховность, разобщенность, разрушаются социальные связи. Человек живет наедине с компьютером, равнодушный к окружающему его миру. Личность обедняется, превращается в придаток компьютера.

Однако компьютерная грамотность – это лишь одна из составляющих информационной культуры. Для нашей проблемы, проблемы создания «развивающей среды» в вузе, конструктивно то, что понятие «информационная культура» включает целый спектр гуманитарных знаний. Именно им и надлежит служить противовесом отрицательному воздействию компьютеризации на личность обучаемых.

Как отмечалось выше, достойное место среди гуманитарных дисциплин, изучаемых в вузе, занимают иностранные языки. Известно, что они обладают огромным формирующим потенциалом, если их преподавание имеет профессиональную направленность и включает страноведение как обязательный компонент курса.

Уточним наше понимание страноведения.

Это сведения по истории, географии, этнографии, литературе и т.п.

Это изучение повседневного поведения в речевой ситуации.

Это культура страны/стран изучаемого языка.

В своем понимании культуры мы солидарны с теми учеными и практиками, которые считают, что как объект обучения культура – это «совокупность материальных и духовных ценностей, накопленных и накапливаемых народом».

Актуален вопрос о путях освоения этого культурного опыта в условиях, скажем, Международного факультета управления (МФУ) ТГУ и в процессе обучения второму иностранному языку. Ведь ни по времени (четыре часа в неделю), ни по глубине знаний (язык изучается 7 семестров) студенты не могут черпать все новую и новую страноведческую информацию из оригинальных иноязычных источников. Однако исследования показывают, что существует реальное решение проблемы освоения иноязычной культуры при изучении вторых иностранных языков: это чтение переводной литературы параллельно с постоянной работой над учебными иноязычными текстами. Преподаватель иностранного языка в этом случае выступает в качестве советчика и консультанта, организатора обсуждения прочитанного.

На наш взгляд, заслуживает особого внимания и тот факт, что при изучении иностранных языков совершается еще одна важная трансформация в

личности студента, будущего специалиста: у него формируется так называемое «экспортное» мышление. Это происходит, если обучаемый:

- а) успешно усваивает иностранный язык, а лучше иностранные языки;
- б) обогащается знаниями менталитета и культуры страны/стран изучаемого/изучаемых языка/языков.

Возвращаясь к идее «развивающей среды», скажем, что в таком подходе к изучению иностранных языков заложены вполне конкретные определенные возможности ее реализации.

И еще несколько соображений о профессиональных качествах, которые могут развиваться на занятиях по иностранным языкам при целенаправленной методике обучения. Мы имеем в виду культуру родной речи. Огорчительно, но факт, что значительная часть выпускников вузов не умеет грамотно высказывать свои мысли, убеждать в своих идеях. Замечено, что у них слабо развиты коммуникативные качества, а именно:

- умение внимательно читать,
- скорость запоминания,
- прочность сохранения в памяти информации,
- готовность памяти к быстрому воспроизведению материала.

Все перечисленные качества, как известно, необходимы для успешной трудовой деятельности в любой области экономики и культуры.

Многолетняя практика убедила нас в продуктивности профессионально-страноведческого подхода к обучению студентов иностранным языкам на различных профильных неязыковых факультетах высшей школы. Такой подход стимулирует познавательную активность студентов. Например, обязательное включение спецкурса «Страноведение» в программу обучения французскому языку студентов МФУ ТГУ, проведение студенческих конференций в рамках этого спецкурса, обсуждение различных аспектов культуры Франции на занятиях вызывают неизменный интерес студентов, способствуют успешности овладения французским языком как вторым иностранным (учатся практически без троек, проблемы посещаемости не существует).

Вышеизложенное может, на наш взгляд, свидетельствовать о конструктивности идеи формирования «развивающей среды» при обучении иностранным языкам студентов неязыковых факультетов университета, если мы решаем задачу подготовки творческого специалиста.

В нашей стране в сфере образования и воспитания долго укреплялась учебнодисциплинарная модель взаимодействия учителя и учащегося, где последний, как правило, выступал объектом приложения сил воспитателей, учителей; целью образования ставилось вооружение учащихся обязательными, одинаковыми для всех знаниями, умениями, навыками. При этом качество усвоения знаний определялось тем, что учащийся запомнил, воспроизвел, выполнил по образцу. Подобная модель фактически не учитывает механизмы самореализации личности, а значит, лишает ее выбора. А его отсутствие ведет к забвению гуманистических ценностей.

Главной смысловой характеристикой идеала образования в конце XX – начале XXI вв. является гуманистичность. Центральная идея гуманизации образования – это очеловечивание учебно-воспитательного процесса в учебном заведении, актуализация через гуманистические занятия потенциальных возможностей учащихся (студентов), что тесно связано с оптимальным решением исключительно важной проблемы общения с обучаемыми, призванного содействовать их воспитанию, успешному и глубокому усвоению ими содержания образования.

Гуманизация обучения основывается на деятельной любви преподавателей к студентам, уважении их человеческого достоинства, вере в их потенциальные силы, заботе об удовлетворении духовных потребностей, сочувствии, сопереживании, которые одновременно являются также важными условиями воспитания.

Сюда же следует отнести заботу преподавателя о развитии чувственного восприятия, воображения, логического мышления, эмоциональной сферы учащихся, приобретении ими опыта общения, нравственной оценки, выбора и поведения, вооружении их способами саморазвития, определения потенциального «я».

Достижение цели гуманизации образования возможно путем коренной перестройки сложившейся на практике системы «учитель-ученик», где активная роль принадлежит, как правило, преподавателю, а обучаемый, являясь лишь объектом педагогического воздействия, не раскрывает своих потребностей, желаний, настроения, не использует полностью свой интеллектуально-эмоциональный потенциал.

Поэтому массово-репродуктивный подход, в данном случае к обучению иностранному языку, должен уступить место в этом процессе индивидуаль-

но-личностному, предоставляя обучаемому возможность проявить личностную инициативу в учебном общении.

Организуя педагогическое общение, преподаватель должен сообразовать-ся с потребностями и ценностями учащихся, помня, что, кроме информационной структуры, в учебном процессе наличествует сфера эмоций, чувств, экспрессии.

В настоящее время в центре принятой системы обучения иностранным языкам продолжает оставаться содержание подлежащего усвоению учебного материала, которое обычно является объективным, безличностным, этически нейтральным по отношению к обучаемым. Последним часто вменяется в обязанность запомнить содержание, передающее чужие мысли и чувства, а потом репродуцировать, не обнаруживая порой личностно-смыслового ядра, а поэтому не проявляя к нему своего, личного интереса, что никак не отвечает идее гуманизации образования. Так называемые коммуникативные упражнения, нацеленные на развитие у студентов умений и навыков диалогического общения, являются в действительности личностно нейтральными, не способствующими развитию полноценных навыков формирования и формулирования своей мысли, в результате чего изучаемый язык теряет в глазах студентов свою значимость как непосредственная действительность мысли.

Правильная организация педагогического общения при обучении иностранному языку предполагает не только развитое педагогическое мышление, хорошее владение иноязычной речью, высокой коммуникативной культурой, широкую эрудицию, творческий потенциал, но и большую внутреннюю потребность быть полезным своим студентам.

Воздействие квалифицированного преподавателя на студента в процессе педагогического общения с ним основано на духовном контакте, включающем и самораскрытие преподавателя перед студентом как другом, как близким существом, которому можно открыть душу, приобщить к своим ценностям и самому попытаться понять его внутренний мир.

Основываясь на «анализе потребностей» обучающихся (needs analysis), был разработан методический принцип, получивший название “learner-centered” или “learner-oriented teaching”, при котором, как явствует из самого термина, в центре внимания в процессе обучения поставлен сам обучающийся, его потребности, интересы, даже его индивидуальные психофизиологические особенности.

Некоторые методисты (Tim Lowe) называют его «гуманистическим методом» или скорее «подходом». Однако как бы ни назывался метод, в центре его – человек.

В современной английской педагогике и методологии используется ряд терминов для обозначенного нами подхода: «аффективный», «эмоциональ-

ный», «психологический», «сливающийся» (confluent). Суть его в одном: соединить учебный предмет (иностранный язык) с чувствами, переживаниями, опытом и жизнью обучаемых. Другими словами, гуманистическое обучение преследует цель целостного воспитания личности в интеллектуальном и эмоциональном измерениях.

Обратившись к отечественному опыту, необходимо отметить, что Л.В. Щерба еще в 1962 г. в статье «О задачах лингвистики» призывал «...вернуться к филологии, к любви к языку как средству выражать наши мысли и чувства...». Там же он писал: «...Я зову любить, наблюдать и изучать человека как единственного и истинного носителя языка.»

Среди других учебных дисциплин ИЯ занимает особое место, т.к. его усвоение не дает человеку непосредственные знания об окружающем мире, в отличие от химии, биологии и т.д. Эта дисциплина учит новой форме выражения мысли, ощущений, чувств, эмоций и т.п.

Как известно, основой обучения ИЯ является общение. Датский языковед О. Есперсен называл язык не просто средством общения, а «путем соединения душ». Учебное общение предполагает развитие иноязычных значений не только как обобщений, но и как личных смыслов.

Такой сложный процесс как общение представлен обычно тремя составляющими: коммуникацией (обменом информацией), интеракцией (взаимодействием), социальной перцепцией (процессом восприятия и познания друг друга партнерами по общению).

Исследования показывают, что именно последняя составляющая, относящаяся к сфере чувств и эмоций, остается чаще всего в тени, без внимания, т.е. когнитивная сторона в обучении и образовании преобладает над эмоциональной.

Существующее аффективно-гуманистическое направление обучению ИЯ (с его системой специальных упражнений и приемов) ставит своей задачей интегрировать информационную сторону обучения и сферу личностного роста (т.е. взгляды, ценности, опыт обучаемых). Аффективно-гуманистические приемы – это путь к самооткрытию, самооценке, самонаблюдению.

Одним из психологических принципов обучения ИЯ является принцип гуманизации межличностного учебного общения и создания положительно-эмоционального фона общения; к социально-педагогическим же принципам относится принцип развития гуманистического потенциала личности.

Представляется, что аффективно-гуманистический подход в преподавании ИЯ является ключевым на пути реализации вышеупомянутых принципов. Данный подход подразумевает обучение ИЯ как процесс и опыт самореализации.

Он характеризуется следующими факторами:

1. Акцент на уважении личности, ее чувств, ценностей, смыслов.
2. В центре – коммуникация, значимая для обучаемого.
3. Обучение ИЯ предполагает большую часть работы в парах или в небольших группах.

4. Более важным видится психологический климат, чем учебные материалы и методы обучения.

5. В учебном процессе важны взаимодействие членов группы и их взаимная поддержка.

6. Изучение ИЯ видится как опыт самореализации.

7. Преподаватель является собеседником, помощником, организатором.

Гуманистические приемы и упражнения направлены на самих обучаемых, их чувства, эмоции, ценности, взгляды. Они стимулируют использование вокабуляра, описывающего состояния, настроения, ощущения.

Для тех, кто изучает ИЯ в неязыковой среде, очень важно почувствовать настоящие коммуникативные ситуации, в которых выражаются взгляды, отношения и мнения обучаемых.

И.В. Тонкошкурова

ХТИ КГТУ (г. Абакан)

Автономное обучение иностранным языкам в вузе

Сегодня в России наблюдается заметное изменение общественного сознания, в котором все большее место занимает идея свободного развития личности во всех сферах жизни, включая и образование.

Современная концепция обучения иностранным языкам развивается в гуманистическом направлении, которое связано с новыми подходами к определению содержания и средств обучения. Альтернативой традиционному обучению иностранному языку в вузе становится так называемое автономное обучение, которое заключается в максимальной передаче инициативы учения самому студенту, переосмыслении степени свободы, которую получает студент в выборе стратегии обучения. Другими словами, речь идет о значительном повышении ответственности студентов за ход и результаты процесса овладения иностранным языком.

Основополагающим принципом педагогики, как известно, является «передать студенту доступные знания». Знания передает преподаватель, однако они становятся доступными только при условии, если студент осуществляет ответные познавательные действия. Важно подчеркнуть, что любое знание

может быть усвоено только в результате взаимодействия теории и практики. Причем, теоретические знания могут исходить от преподавателя, а практика всегда должна принадлежать студенту, то есть знания преподавателя должны превратиться в активные и деятельностные знания студентов. Преподаватель и студент взаимодействуют не только для того, чтобы студент усвоил некоторый объем учебного материала, но, прежде всего, для самореализации личностных возможностей студента. В таком педагогическом взаимодействии преподаватель из «репетитора» превращается в «режиссера» и создает благоприятные условия для активного личностного роста студента. Автономный подход, таким образом, превращает обучение в активное учение, что способствует повышению эффективности обучения иностранному языку.

Для создания благоприятных условий осуществления автономного обучения иностранным языкам в вузе необходимы следующие факторы:

1. Подход к овладению иностранным языком как процессу добывания знаний. Студенты строят гипотезы о законах функционирования языка и проверяют их, сравнивают значения соответствующих слов и особенности речевого этикета в родном и иностранном языках. Выполняя такие задания, студенты проявляют свободную инициативу, обмениваются мнениями, выражают собственные мысли. В ходе обсуждения проблемы преподаватель может как бы «отойти в сторону». Это способствует повышению активности студентов, расширению их словарного запаса и кругозора, развитию интеллекта. Таким образом, студенты учатся учиться.

2. Дальнейшее развитие получает идея коммуникативного обучения. В ходе учебного процесса создаются ситуации, которые ставят студента перед необходимостью самостоятельно выбирать, что и как сказать. Такие ситуации позволяют имитировать процесс коммуникации, в котором студент вынужден принимать ряд осознанных и интуитивных решений относительно содержания и формы высказывания для достижения коммуникативной цели.

3. Выделение учащегося в каждый отдельный момент учебного процесса нужного ему времени.

4. Опора на педагогику сотрудничества. Автономное обучение предполагает сотрудничество студентов в группе: они обмениваются идеями, мнениями, информацией, учатся друг у друга. Поэтому значительное место в учебном процессе отводится работе в парах, группах, командах. Работая в малых группах, каждый получает возможность реализоваться в том, что является его сильной стороной, и получить помощь в том, в чем он слабее других. Это способствует созданию ситуации взаимной поддержки, облегчает формирование коммуникативных умений, стимулирует речевое творчество. Сотрудничая, студенты учатся работать без контроля со стороны преподавателя, но совместно с товарищами стремиться к единой, самостоятельно выбранной цели.

В ходе автономного обучения студенты овладевают целым рядом важнейших умений: осознавать свои потребности и цели, планировать свой учебный процесс, отбирать необходимые материалы, а также способы и приемы учения, пользоваться различными видами учебных материалов, справляться с разнообразными заданиями, осмысливать и обсуждать ход и результаты, а также собственный стиль учения, взаимодействовать с преподавателем и товарищами, сотрудничать, оказывать поддержку и т.д.

Исследования по проблеме автономии в обучении иностранному языку показывают, что студенты демонстрируют высокую степень вовлеченности в учебный процесс, мотивации и радости познания. Они более уверены в себе, у них высокий уровень самооценки, а также степень доверия к преподавателю и товарищам.

Однако автономное обучение иностранным языкам не лишено противоречий. С одной стороны, обучение превращается в учение. Студент принимает на себя как функцию субъекта, так и объекта обучения, то есть обращается к самообучению. Но оно сопровождается рядом трудностей: не всякий студент может самостоятельно наметить цели изучения иностранного языка, правильно спланировать и организовать работу, дать объективную оценку достигнутых результатов, наметить задачи самокоррекции. К тому же, как бы свободно ни чувствовал себя и ни работал студент на занятии, его познавательные действия всегда будут лишь «маневром» в том круге познавательной активности, который чертит для студента преподаватель. Это означает, что преподаватель остается организатором учебного процесса, ответственным за конечный результат. Автономное обучение, таким образом, предполагает раскрытие личностного потенциала каждого студента и делает преподавателя ответственным за создание необходимых для этого условий, а студента – за усвоение программных знаний.

Литература

1. Ариян М.А. Повышение самостоятельности учебного труда студентов при обучении иностранным языкам // ИЯШ, 1999. № 6.
2. Мильруд Р.П. О проблеме централизованного на ученике подхода к обучению иностранным языкам в России // ИЯШ, 1997. № 6.
3. Тамбовкина Т.Ю. К проблеме автономии обучающихся иностранному языку // ИЯШ, 1998. № 4.

*Родной язык и возможности его использования при обучении
немецкому языку как второму иностранному*

В работе рассматривается вопрос о целесообразности использования родного языка (Р) при обучении второму иностранному языку (И²) (немецкому). О способах нейтрализации интерферирующего влияния Р, а также возможность максимально использовать явление интерференции при сопоставлении изучаемых языков.

Проблема эта не нова. Споры между сторонниками «прямого метода» и метода сопоставления изучаемых языков велись на протяжении целого века и ведутся до сих пор.

Основную опасность привлечения Р поборники «прямого метода» видят в интерферирующем влиянии Р на приобретение речевых навыков иностранного языка, хотя с такой же уверенностью можно говорить и об интерферирующем влиянии И¹ на И². Однако практика преподавания двух иностранных языков одновременно одному контингенту учащихся неизбежно ставит общелингвистические проблемы сопоставления изучаемых языков. Известно, что академик Л. Щерба признавал возможность создания чистого двуязычия, свободного от обоюдной интерференции. Но каким образом в билинге совмещаются два или несколько языковых кода, и каким образом он может пользоваться ими отдельно?

При овладении новым языком, очевидно, речь идет об усвоении нового кода, накладываемого на код родного языка, перекодирование правил одной языковой системы в правила другой. В лингвистическом плане это перекодирование есть процесс сопоставления моделей структур языка на фонологическом, лексическом и грамматическом уровнях. В методическом плане это перекодирование есть процесс обучения владению правилами перекодирования. При переносе правил системы навыков Р и ранее изученного иностранного языка неизбежно их влияние на изучаемый язык. Особенностью изучения И² является взаимодействие трех систем навыков Р – И¹ – И². Следует обратить внимание на тот факт, что анализ типов интерференции показывает преобладание интерферирующего влияния не родного языка, а иностранного, изучавшегося первым.

Р: Я хочу (0) пить; И¹: I want to drink; И²: Ich will (0) trinken.

Существует ли вообще особая специфика овладения И², или имеются общие психологические закономерности, которые присущи всякому практическому овладению языком, будь то родной или любой по счету иностранный

язык? Несомненно. И П.Я. Гальперин учил понимать зависимость методики от психологических факторов. Знание этих закономерностей позволяет строить этот процесс обучения так, чтобы можно было:

- свести к минимуму вредное влияние Р и И¹;
- использовать все положительное, что может дать опыт овладения двумя предыдущими языками.

Для того чтобы преодолеть вредное влияние родного языка, целесообразно начинать процесс обучения И² с вовлечения студентов в правильно организованный учебный диалог с самим преподавателем, при этом диалог идет в нормальном темпе, и обучаемый, просто не имея времени для перевода своего высказывания с Р на И, вынужден мыслить на том языке, на котором он говорит.

Монологическое же высказывание на начальной стадии обучения представляет большие трудности для обучаемого. Он вынужден вначале обдумывать каждое предложение на Р, здесь-то и проявляется интерферирующее влияние Р.

Однако интерферирующее влияние ранее изученных языков (Р и И¹) следует максимально использовать в случае совпадения явлений, а в случаях несовпадения правильно ориентировать в этом отношении обучаемых, тем самым оказывая противодействие интерференции.

Такой подход, когда, например, студенты на более продвинутом этапе размышляют о новом языке с точки зрения его сравнения и контраста с родным языком или предыдущим, можно считать идеальным. В подтверждение правильности такого подхода можно сослаться на статью D. Wolf, опубликованную в журнале «Die neueren Sprachen», где он анализирует опыт преподавания иностранного языка (английского) в США и Канаде. В этих странах при обучении иностранцев использовались диаметрально противоположные подходы. В США обучали «прямым методом», полностью исключая навыки родного языка, игнорируя социокультурные особенности обучаемых. В канадских программах родной и изучаемый язык объявлялись языками высокого социального престижа. Не потеря родного языка, а его вхождение в другой язык играло здесь большую роль.

Вывод: через контрастирующее сравнение языков можно добиваться языкового сознания, которое является обязательным в процессе обучения языкам.

С опорой именно на языковое сознание целесообразно строить обучение немецкому языку как второму иностранному, используя такие преимущества взрослого контингента, как:

- 1) сформировавшиеся речевые навыки родного языка и И¹;
- 2) владение методом сопоставительного анализа;

3) положительную мотивацию и любознательность обучаемых, так как это преимущественно студенты-лингвисты.

Для этой цели нами была разработана методика, построенная на использовании «обрусевших» слов немецкого происхождения для устного курса обучения немецкому языку как второму иностранному.

Словарь включает более 100 слов, преимущественно это существительные, в том числе сложные существительные, собственные имена.

Курорт	e r	Kur – лечение Ort – место
Ярмарка	s r	Jahr – год Markt – рынок
Розенбаум	– r	Rosen – розы Baum – дерево

Анализируя такую лексику на первых занятиях по немецкому языку, выясняя значение слов, обучаемые делают для себя открытия – оказывается, более 50 немецких слов они уже знают. Погружая студента в знакомое поле, мы снимаем психологический барьер.

Происходит встреча языков, которая ведет не только к изучению нового, немецкого языка, но и к пониманию своего родного языка.

Известный проект *Breitenarbeit Hallo Nachbar*, разработанный *Goete-Institut* для обучения немцев, проживающих в России и Казахстане, использует интернационализмы в качестве исходных единиц при обучении разным аспектам языка.

Не оспаривая эффективность этой методики, кажется логичнее в качестве исходных единиц использовать все же слова немецкого происхождения, которые исторически вошли в русский язык, и их количество достаточно, чтобы обеспечить вхождение в немецкий язык.

Помимо «общего» психологического барьера, который всегда существует на начальной стадии изучения нового предмета, имеется некий «частный» психологический барьер при переходе к изучению И² (немецкого) после И¹ (английского). Это касается в первую очередь:

- 1) определения рода немецких существительных;
- 2) склонения существительных;
- 3) образования множественного числа;

4) более регламентированного порядка слов в немецком предложении по сравнению с английским;

5) таких словообразовательных и формообразовательных средств, как умлаут, аблаут.

Наличие разветвленных парадигм склонения прилагательных и существительных в русском и немецком языках при полной несклоняемости прилагательных и слабой изменяемости существительных в английском языке обуславливает интерференцию не Р, а И¹ на И². Именно на преодоление этих трудностей нацелена данная методика, использующая языковые совпадения и фиксирующая внимание обучаемых на расхождениях в немецком и родном языке, а также И¹ и И². Целесообразно также строить фонетический курс, оперируя этой же «обрусевшей» лексикой на контрасте немецкого и родного языка как раз для преодоления интерферирующего влияния русского языка.

Это может быть и произнесение отдельных звуков, ударение в сложных словах (бух'галтер – 'Buchhalter), твердый приступ перед гласным (почтамт – 'Post'amt), соединительная согласная (s – Bootsman, Volkswagen).

В работе приводятся некоторые приемы, которые использует данная методика для облегчения вхождения в новый язык, для осознанного усвоения новой языковой системы и включения обучаемого в коммуникативный процесс.

Очевидно, что запоминать слова в рифмах значительно проще. Если же зарифмовать исходную, теперь уже знакомую лексику с новой по определенному принципу, то на выходе получим удвоенное количество слов с усвоенным правилом, которое отрабатывалось данным приемом.

1. Рифмуются существительные по принципу: один род – один тип образования множественного числа. Род существительного И, не совпадающий с родом Р, хорошо фиксируется в памяти.

1.1. Der Kopf – der Topf Der Berg – der Zwerg Der Fisch – der Tisch	1.2. Ein Kopf – ein Topf Ein Berg – ein Zwerg Ein Fisch – ein Tisch	1.3. Mein Kopf – mein Topf Mein Berg – mein Zwerg Mein Fisch – mein Tisch
1.4. Kein Kopf – kein Topf Kein Berg – kein Zwerg Kein Fisch – kein Tisch	1.5. Die Köpfe – die Töpfe Die Berge – die Zwerge Die Fische – die Tische	

2. Рифмуются исходные существительные с новыми существительными другого рода, связывающиеся союзом aber (но), – das Kind, aber der Wind.

3. Эти же пары активизируются в предложениях, обращается внимание на совпадение окончания глагола в Р и II²:

3.1. Auf dem **Berg** sitzt ein **Zwerg** – на горе сидит гном;

3.2. Auf dem **Berg** sitzt kein **Zwerg** – на горе сидит не гном;

3.3. Sitzt ein **Zwerg** auf dem **Berg**? – (Ja, Nein).

4. Рифмуются существительное с прилагательным:

4.1. Das **Eis** ist weiss;

4.2. Ist das **Eis** so weiss?

4.3. Ja, das **Eis** ist weiss;

Der Mund ist rund; Ist **der Mund** so rund? Nein, **der Mund** ist nicht rund.

5. Употребление существительных, обозначающих профессию (например, мини-диалог, который можно развивать дальше, коммуникативные упражнения с игрой слов и т.д.):

5.1. A: Ich bin **Maler**. – B: Bist du wirklich **Maler**. Und ich bin **Koch**.

A: Und er, was ist er? – B: Er ist **Fischer**. ...

5.2. Robert **Koch** war kein **Koch**. Was war Robert **Koch**?

Robert **Fischer** war kein **Fischer**. Was war Robert **Fischer**? ...

Здесь приведены только некоторые из возможных приемов, которые позволяет применять данная методика на начальном этапе устного курса обучения немецкому языку как второму иностранному.

На более продвинутых этапах это могут быть шуточные песни на известный мотив, с заданными рифмами (**Tisch – Fisch, Bus – Kuss**), картинки, на которых изображены существительные одного рода. В работе подробно описываются два последних приема.

Данная методика успешно применяется также для обучения взрослого контингента учащихся немецкому как первому иностранному языку.

III. КОМПЬЮТЕРНЫЕ И ДРУГИЕ СОВРЕМЕННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНО-КУЛЬТУРНОЙ СФЕРЕ

Т.В. Кожевникова

Московский технический университет связи и информатики
*Коммуникативность в дистанционном обучении
иностранным языкам*

Дистанционное обучение иностранным языкам, предполагающее внедрение самых перспективных технологий, является наиболее надежным гарантом успешного формирования профессионально ориентированной коммуникативной компетенции у студентов неязыкого вуза.

Сама по себе работа в дистанционном режиме по любой его форме (с использованием печатных материалов или средств коммуникации, т.е. с помощью компьютера, видеотехники или государственного / местного радио- и телевидения и голосовой почты) развивает многие черты личности, необходимые современному специалисту, приближает обучение к рабочему месту или жилищу обучаемого, максимально индивидуализирует обучение, позволяет привлечь значительное количество дополнительных материалов, дает возможность контактировать с родственными вузами внутри страны и за рубежом и т.д.

В числе возможных методик преподавания иностранных языков в дистанционном режиме наиболее интересными являются технологии, связанные с видеоконференцией: деловая игра, просмотр узкопрофессиональных фильмов на иностранном языке и т.п.

Формирование у обучаемых профессионально ориентированной коммуникативной компетенции средствами дистанционного обучения уже не мечта, а реальность. Эксперименты в этой области прошли в ряде неязыковых вузов России. В некоторых из них дистанционное обучение иностранным языкам введено на альтернативной основе.

Интерес к дистанционному обучению у преподавателей иностранного языка неязыковых вузов России и ближнего зарубежья неуклонно растет, что подтверждается большим количеством проведенных тематических конференций-семинаров, а также растущим объемом соответствующих публикаций.

Т.И. Нелюбина
Томский политехнический университет
*Использование компьютерных технологий
при обучении иностранным языкам*

Благодаря появлению и влиянию информационных технологий на общество и образование, изучение языка при помощи компьютера становится тенденцией в преподавании иностранного языка. Интерактивная компьютерная сеть дает возможность студентам проверять результаты своего обучения без риска быть наказанными за какую-либо ошибку. Обучение языку при помощи компьютера может снизить беспокойство студентов и оказаться положительной стороной учебы. (Gates B., 1997. The Road Ahead).

Огромный вклад в обучение языку при помощи компьютера сделали два технологических новшества – мультимедийные компьютеры и Интернет. Рассмотрим их преимущества более подробно.

МУЛЬТИМЕДИЙНЫЕ КОМПЬЮТЕРЫ

Мультимедийная технология (примером которой может являться CD-ROM) позволяет получить доступ к разным компонентам (текст, графика, звук, анимация и видео) в одном компьютере. Наличие мультимедийных средств предлагает огромные возможности в обучении иностранному языку. Во-первых, создается более аутентичная среда, так как аудирование сопровождается видеорядом, что приближает процесс обучения к реальной жизни. Во-вторых, все виды деятельности свободно интегрируются, так, в одном задании можно сочетать чтение, говорение, письмо и аудирование. В-третьих, студенты сами контролируют процесс изучения. Они могут не только ориентироваться на собственную скорость восприятия материала, но и выбирать собственный путь для достижения поставленной цели. Они могут либо забегать вперед, либо возвращаться назад, концентрироваться на одних аспектах и бегло просматривать другие. И, наконец, самое главное преимущество, которое дают мультимедийные компьютеры, – поддерживается принцип концентрации на содержании, без траты огромного количества времени на языковые формы и стратегии обучения. Например, выполняя основное задание, студенты имеют доступ к различным ссылкам, которые позволяют быстро найти грамматические объяснения, упражнения, значения слов, информацию о произношении и другие справочные материалы. В компьютерном классе возможны виды работы, которые ранее были недоступны. Студенты могут выбрать интересующую их обучающую программу и исследовать ее индивидуально со свой-

ственной им скоростью. Таким образом, функции компьютерного класса разнообразны и включают в себя наиболее эффективные методы обучения при помощи компьютера.

ИНТЕРНЕТ

Изобретение Интернета и его широкое распространение в нашем обществе создают новые возможности для изучения иностранного языка. Так как большая часть содержимого Интернета воспроизведена на английском языке, преподаватели английского языка получили доступ к огромному разнообразию аутентичных материалов, относящихся ко всем сферам жизни. Особенно в не англоговорящих странах, таких, как Россия, где не всегда возможно получить информацию о реалиях английского языка и культуры. Интернет является неоценимым источником информации. Преподаватели могут получить ощутимую помощь при подготовке к занятиям и подбору учебного материала. Вместе со студентами можно исследовать все уголки мира, не выходя за пределы компьютерного класса.

Занятия с использованием Интернета являются чрезвычайно актуальными, так как студенты могут обсуждать проблемы и читать статьи о событиях, которые произошли недавно, а не устарели со времени публикации учебника. Интернет предлагает студентам разнообразие и выбор благодаря существованию огромного количества сайтов. Студенты могут искать различную информацию, а затем представить свои находки группе в устной форме, сочетая таким образом два вида деятельности – аудирование и говорение. Такого рода задание отличается от заданий в традиционном учебнике, когда всей группе дается одинаковый текст или упражнение. Еще одним преимуществом Интернета является наличие полностью аутентичных неадаптированных материалов, что может оказаться сложным в плане языка, но положительным в плане мотивации, когда студенты осознают, что это настоящий мир за пределами аудитории и учебника.

Существует много видов деятельности с использованием Интернета:

1. Поиск информации.
2. Осуществление исследовательского проекта.
3. Использование электронной почты, досок объявлений.
4. Общение в режиме реального времени (chat).
5. Создание собственного Веб-сайта.

Использование компьютерных технологий стимулирует студентов использовать английский язык вне занятий и делает его неотъемлемой частью по-

вседневной жизни. И, наконец, такие занятия, проводимые время от времени, помогают разнообразить процесс обучения, что крайне важно для поддержания мотивации.

Е.В. Волкова

Казанский государственный технологический университет

***Рациональное использование компьютерных технологий
в изучении иностранных языков***

Грядущее тысячелетие ставит перед человечеством новые задачи в познании окружающего мира и дает толчок к развитию новых технологий и методов его познания. Развитие экономических, политических и социальных отношений привели к необходимости использования компьютерных программ в изучении иностранных языков.

Однако нет необходимости полностью компьютеризировать весь учебный процесс при обучении иностранным языкам из-за дорогостоящей эксплуатации компьютерного оборудования. Поэтому важно правильно использовать компьютерные программы в процессе обучения иностранным языкам. Фонетические аспекты в изучении иностранных языков, такие, как специфика артикуляции звуков, интонация, стиль произношения, чтение транскрипции, а также грамматический материал вполне могут преподаваться без применения компьютеров, а при использовании аудио- и видеотехники, наглядных материалов и учебных пособий.

Целесообразно применение компьютерных программ в изучении лексического материала. Хотелось бы отметить, что при решении коммуникативных задач интересно было бы использовать компьютерные программы. В частности, при обучении студентов синхронному переводу или решению ситуативных задач, когда нужно быстро реагировать на ситуации при общении на разные темы, при подготовке сообщений и рефератов.

Одна из важных задач высшего образования в России и странах СНГ – поставить обучение студентов иностранным языкам на более высокий уровень, увеличить требования к владению иностранными языками, увеличить количество часов на преподавание, внедрение иностранных языков, особенно английского, через многие учебные дисциплины в школах, институтах. В будущем предполагается ввести обучение студентов на иностранном языке, научить их написанию дипломных проектов (или отдельных глав) на иностранном языке, внедрить компьютерные тесты и принимать экзамены при использовании компьютерных программ.

Знание английского языка особенно важно для студентов, которые желают трудиться в будущем в перспективных фирмах. Компьютерный компонент в обучении познакомит студентов с основной компьютерной терминологией и расширит знания, необходимые для эффективного использования компьютерных программ в обучении иностранным языкам, и укрепит существующие знания по использованию компьютеров. Итак, он включает в себя:

- понимание компьютерной терминологии;
- эффективное использование среды WINDOWS;
- организацию файлов, направлений, папок и дисков;
- эффективный оборот слов, использование MICROSOFT WORD;
- исследование INTERNET и других необходимых программ.

Т.Б. Лысунец

Томский политехнический университет

***Использование современных компьютерных технологий
для преподавания иностранных языков***

Важной частью процесса перехода на новые образовательные стандарты является использование в процессе обучения современных методик и технологий, в том числе и при обучении иностранным языкам (ИЯ).

Под термином «компьютерные технологии» мы понимаем использование на учебных занятиях компакт-дисков (CD), Internet.

В настоящий момент в распоряжении преподавателей имеется огромная масса программ на компакт-дисках, и, чтобы разобраться в этом многообразии, необходимо следовать определенной системе оценки, которая позволит выбрать компакт-диск, оптимально подходящий для того или иного уровня обучения, целей и задач урока. В связи с вышеизложенным, было предложено подвергнуть учебные программы на CD трехаспектному контролю – практическому, дидактическому и медийно-педагогическому (Schroeder, H., Wazel, G., 1998).

Что касается практического контроля, то нужно в первую очередь обращать внимание на наличие следующей документации: руководство по эксплуатации (для CD), характеристика программы (требования к загрузке, системе, возможность работы по сети), наглядность и привлекательность заставки. Сущность дидактической оценки заключается в том, что форма и содержание одной учебной программы должны создавать одно гармоничное целое и находиться в функциональной пропорции с целями и задачами (группами целей) обучения ИЯ. Медийно-педагогический контроль предполагает,

что должна существовать мотивирующая игровая идея, соответствующая учебной цели, а также приниматься во внимание выводы учебной психологии (Schroeder H., Wazel G. 1998).

Сфера использования CD в преподавании ИЯ велика: компьютер можно использовать при проведении аудиторных занятий, на факультативных занятиях, на дополнительных занятиях с отстающими, для самостоятельной работы учащихся во внеурочное время.

Хотелось бы подчеркнуть: современные компьютерные технологии в обучении ИЯ должны рассматриваться не как замена, а как дополнение и вместе с тем обогащение сегодняшнего занятия, как средство, позволяющее повысить качество подготовки студентов по ИЯ.

И. А. Чеснокова

г. Санкт-Петербург

Полиадресатные электронные письма (некоторые особенности)

В системе средств человеческого общения особое место принадлежит письмам, которые являются средством коммуникации, средством отражения окружающей действительности, выражения внутреннего мира человека. «Письмо – это выражение дружбы. Ведь каждый, кто пишет письмо, дает почти что изображение своей собственной души», – отмечал еще во времена античности Деметрий Фалерский. В ту эпоху искусство письма было тесно связано с риторикой и написание писем подчинялось четким стилистическим нормам. Издавались целые письмовники с образцами частных писем на разные случаи жизни.

Именно к периоду античности можно отнести начало изучения письма как особого типа текста, поскольку до нас дошли первые классификации писем того времени. Выделение писем в отдельные блоки осуществлялось с учетом таких параметров, как характер составителя письма, его соответствие характеру адресата, мотивы, подтолкнувшие к написанию эпистолярного послания. Так, например, в основе тройной классификации Цицерона лежат следующие критерии: тональность письма, отношение автора письма к адресату, тематическая направленность. По тону Цицерон подразделяет письма на интимные и предназначенные для публичных чтений, по отношению автора письма к адресату – на официальные и личные; по содержанию – на простые уведомления, дружеские, шуточные и строгие, серьезные и грустные.

В связи с тем, что в задачу данной статьи входит описание полиадресатных писем, особый интерес в вышеприведенной классификации вызывают

письма, предназначенные для публичных чтений. Такое сочетание, как «полиадресатное письмо», может показаться абсурдным, т.к. известен традиционный взгляд на письмо как на текст, направленный на конкретного читателя, а не на абстрактного или вероятного. Однако, как явствует из классификации Цицерона, полиадресатные письма существовали уже во времена античности. Процесс трансформации моноадресатных писем в письма, обращенные к более широкому кругу читателей, начался с таких исторических личностей, как Сенека, Плиний Младший и др. Осознавая свой исключительный личностный статус, они предвидели обнародование своих писем и поэтому следили за красотой и легкостью слога, подвергали свои письма литературной обработке. Тон интимной переписки служил формой эмоционального обращения к аудитории и был удобен в качестве действенного метода преподавания морали и воздействия на читателя. Эти факты способствовали становлению такого типа текста, как «открытое (полиадресатное) письмо», и его проникновению в публицистику. Таким образом, эпистолярный жанр обогатился еще одним текстотипом.

Каждая эпоха диктовала свои каноны эпистолярного жанра, либо уделяя больше внимания содержательной стороне, считая многословие средством проявления дружеских отношений, либо отодвигая содержание на второй план, прибегая к более тщательной обработке формы. Эти преобразования способствовали появлению все большего количества эпистолярных образцов, попытки классификации которых не прекращаются до настоящего времени. В основе этих многочисленных классификаций [1], рассмотрение которых не является целью данной статьи, лежат разные критерии. С уверенностью можно предположить лишь то, что классификация писем, какая бы подробная она ни была, остается открытой, поскольку в наше время создаются все новые типы писем в соответствии с требованиями эпохи. Свидетельство тому – электронные письма. Электронные письма являются разновидностью типа текста «письмо» и составляют новую коммуникативную среду – всемирную компьютерную сеть. Последняя предоставляет уникальные возможности для общения, для формирования особых отношений между людьми, что находит выражение в электронной переписке. Вполне естественно, что сфера компьютерноопосредованной коммуникации вызывает повышенный интерес исследователей разных направлений, в том числе и лингвистов.

В первую очередь следует отметить немногочисленные попытки классификации компьютерного эпистолярия, которые осуществляются в основном с учетом конкретной формы сообщения или сферы общения внутри электронной сети. Так, опираясь на классификации А.В. Эскиной и Е.Н. Галичкиной и используя собственные наблюдения, можно выделить следующие группы электронных писем:

1) netmail – собственно переписка, которая по многим параметрам совпадает с обычной почтовой перепиской. Поэтому неудивительно, что А.В. Эскина выделяет внутри данной группы такие письма, которые коррелируют с определенными функциональными стилями: официально-деловое, научное, бытовое электронное письмо. Как любая частная переписка, эти сообщения отличаются более интимным характером вследствие того, что доступ посторонних к ним закодирован и прочитаны они могут быть только с разрешения владельца или нелегально;

2) общение в режиме on-line, напоминающее обычный разговор;

3) электронные доски объявлений (bulletin boards);

4) телеконференции (echomail, discussion lists, newsgroups) – обмен сообщениями между людьми на определенную тему. В зависимости от тематической направленности здесь можно выделить письма-запросы, обращения, предложения, жалобы, благодарности, консультации, письма-мнения и т.д.

Несмотря на то, что данная классификация составлена сравнительно недавно, она может быть расширена уже сейчас. Так, зарубежные лингвисты [Kirk Mc. Elhearn, 1996] выделяют помимо писем «netmail» и «echomail» еще одно коммуникативное средство – «e-mail mailing lists», которое предназначено для небольшой группы людей. Чтобы принять участие в обмене сообщениями внутри данной группы, вы непременно должны стать ее участником, для чего следует осуществить подписку и получить подтверждение о принятии в ряды данного сообщества. После прохождения процедуры вы будете получать все сообщения, приходящие на этот сервер. В блоке электронных писем «e-mail mailing lists» выделяются такие текстотипы, как объявления, письма-дискуссии по проблеме, письма с определенной тематической и прагматической направленностью.

Анализ выделенных электронных сообщений дает повод усомниться в том, что все они относятся к эпистолярному жанру. Например, общение в режиме on-line представляет собой обмен репликами, как в обычном устном диалоге. А объявления на электронных досках, хотя и имеют некоторые особенности, обусловленные функционированием внутри компьютерной сети, тем не менее, содержат прототипические черты рекламного объявления. Например: Welcome to the forum!

Feel free to take a peek around. There isn't a lot of activities on these boards because we're a brand new site, so this is your chance to be a part of something really special!

Традиционно основным критерием для отнесения текстов в группу писем является такой композиционно-структурный элемент, как эпистолярная рамка. Поэтому нам кажется возможным выявить корпус типичных электрон-

ных писем при помощи наложения последней на отдельные образцы сообщений внутри компьютерной сети. Учитывая коммуникативные блоки эпистолярной рамки, которые варьируются у разных исследователей в зависимости от типа письма, попытаемся сформулировать инвариантную эпистолярную рамку:

1. Зачин письма – выполняет контактоустанавливающую функцию, поэтому именно здесь номинируется адресат письма и используются этикетные формулы приветствия. Факультативные элементы: эпиграф или заголовок (если письмо «открытое»).

2. Основная часть письма – подвержена наибольшей вариативности вследствие политематичности писем (одобрение, жалоба, просьба, совет, приглашение и т.д.).

3. Заключительная часть (концовка) – осуществляет функцию закрепления контакта, поэтому содержит: а) предложение, что переписка будет регулярной; б) прощание; в) подпись. Факультативные элементы: дата или постскриптум.

В компьютерной коммуникации блоки эпистолярной рамки более стандартизованы вследствие применения технических средств. В большей степени это отражается на графической презентации эпистолярной рамки. Сравните схемы зачина в письмах разных жанров:

Netmail	e-mail mailing lists	echomail
From: Vaughan, Geoffrey To: Klager Date: Tuesday, May 6, 1992 9:19 am Subject: Space Planning Options Dear Patricia, ...	<u>Date:</u> Mon, 9 Sep 1996 11:06 <u>From:</u> Charles A.P. <u>Subject:</u> Year Missing in Finder Display <u>Calling all techies!</u>	<u>From:</u> Baby Sassy <u>Date:</u> on July 5 1999 at 7:53 <u>Hi, people!</u>

Из схемы видно, как по мере расширения «радиуса коммуникации» изменяются параметры эпистолярной рамки. Письмо «netmail» адресовано конкретному реципиенту, поэтому соблюдены все формальности: номинирован адресат, указана дата отправления и тема послания. В обращении – закодированном понятии о потенциальном адресате – отражается изначальная «интимность» эпистолярного жанра: Dear, Patricia! – дескрипция, характеризующая адресата по субъективно-оценочному признаку плюс имя собственное.

Адресаты «e-mail mailing lists» – круг конкретных социально детерминированных личностей (выделяющихся по профессиональному, возрастному,

половому и др. признакам). Поэтому форма обращения направлена именно на группу адресатов, для которых характерно совпадение интересов и, как следствие, наличие строки Subject, указывающей на обсуждение конкретной темы.

Телеконференции (echomail) – наиболее демократичный раздел, где дискутируются любые темы и любой человек (личность вообще, а не ограниченная социальными параметрами) может принять в них участие. Именно на массового адресата рассчитано обращение Hi, people!, способное привлечь внимание любого пользователя компьютерной сети.

Поскольку вышеописанные начальные блоки эпистолярной рамки построены с учетом типа адресата, логично предположить, что и основной, и заключительный блоки письма будут ориентированы на особенности последнего. Поэтому мы считаем возможным предложить следующий рабочий вариант классификации электронных писем, учитывающий не только форму, содержание письма, сферу общения, но и вид адресации:

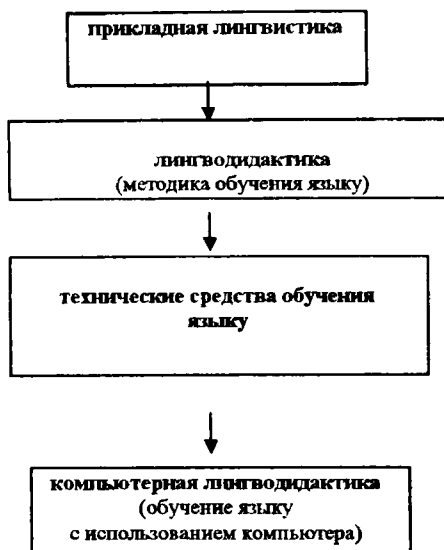
1. «net-mail» – направленность на конкретного адресата;
2. «e-mail mailing lists» – направленность на группового адресата;
3. «echomail» – направленность на массового адресата.

В отечественной лингвистике групповой и массовый адресаты объединяются в рамках термина «полиадресат», то есть внутри электронной переписки, как и во времена античности (см. классификацию Цицерона), наблюдается противопоставление моно- и полиадресатных писем. Новая эпоха, новые технические средства общения, накладывающие отпечаток на межличностные взаимоотношения, видоизменили полиадресатное письмо, поэтому дальнейшее изучение его электронного варианта представляется довольно актуальным.

Литература и примечания

1. Подробнее см.: Белунова Н.И. Дружеские письма творческой интеллигенции конца XIX – начала XX вв. (жанр и текст писем). СПб, 2000.
2. Акишина А., Формановская Н. Этикет русского письма. М., 1989.
3. Античная эпистолография. Очерки. М., 1967.
4. Винокур Т.Г. Говорящий и слушающий. М., 1993.
5. Галичкина Е.Н. Жанровые характеристики компьютерного дискурса // Языковая личность: жанровая речевая деятельность: Тезисы докладов. Волгоград, 1998.
6. Эскина А.В. Лингвистические параметры текста электронного письма // Стилистика категоризации текста. Вып. 433.
7. Kirk McElhearn. Writing Conversation! An Analyses of Speech Events in E-Mail Mailing Lists. Aston University. 1996.

Компьютерная лингводидактика - область лингводидактики, изучающая теорию и практику использования компьютеров в обучении языку. Ее место в системе прикладной лингвистики в целом можно представить следующим образом:



Компьютерная лингводидактика – одна из быстро развивающихся областей методики преподавания языка. За относительно небольшой срок своего существования – примерно 40 лет – она прошла значительный путь. Можно проследить несомненную зависимость между развитием компьютерной лингводидактики и развитием вычислительной техники, с одной стороны, и развитием концепций обучения языку, с другой. В наиболее общем виде история компьютерной лингводидактики может быть представлена двумя этапами.

Первый этап, получивший название «традиционный» («traditional», «conventional» CALL), охватывает примерно двадцатилетний период - 60–80-е гг. Определение «традиционный» характеризует, с одной стороны, технические возможности компьютеров того времени, с другой, основывается на наиболее распространенных, ставших «традиционными» для обучения языку типах обучающих программ.

Вычислительная техника за этот период прошла огромный путь, увенчавшийся созданием персональных компьютеров, которые произвели настоящий переворот в технике; однако столь необходимые для изучения языка системы качественного воспроизведения и распознавания речи еще не стали неотъемлемой принадлежностью аппаратного обеспечения. Кроме того, до конца 80-х годов компьютеры продолжали оставаться дорогостоящим оборудованием. Естественно, что компьютерные классы предназначались в первую очередь для изучения информатики, и далеко не каждое учебное заведение могло позволить себе использовать компьютеры для обучения языкам.

Тем не менее «традиционные» технические возможности позволяли успешно обучать отдельным видам речевой деятельности и аспектам языка. Особое значение имели индивидуализация процесса обучения и возможность работы с помощью компьютера над формированием языковой компетенции учащихся. Наиболее распространенные типы программ этого времени – тренировочные и тренировочно-контролирующие («tutorial»/ «drill and practice») – были предназначены главным образом для обучения лексике, грамматике и таким видам речевой деятельности, как чтение и письмо.

При этом, отмечают J. Thompson и G. Chesters, «машины заменяют двух компетентных, активных и внимательных преподавателей практических курсов любых языков, способных работать 24 часа в сутки в течение 4-х лет (если принять это время за срок работы машины) с оплатой 2000 фунтов в год, а имитация присутствия преподавателя, наблюдающего за их работой и всегда готового поправить и помочь, успокаивает студентов».

С первых шагов использования компьютеров для обучения языку стала очевидной существенная особенность, отличающая CALL от применения компьютеров для изучения других предметов. Эта особенность связана с тем, что не только обучающие, но и разнообразные прикладные программы – редакторы текстов, программы проверки орфографии, электронные словари, а также конкордансы, электронные таблицы, настольные издательские системы, энциклопедические, архивные, игровые и другие программы – могут успешно использоваться в целях обучения языку.

Второй этап использования компьютеров в обучении языку («current» CALL), начавшийся в 90-е гг., характеризуется, в первую очередь, расширением и качественным изменением технических возможностей компьютеров. Это средства мультимедиа, объединяющие возможности воспроизведения и записи речи и интерактивное видео; технология CD-ROM, позволяющая многократно увеличить объем сохраняемой на лазерных компакт-дисках информации; гипертекст, создающий систему перекрестных ссылок в текстовых массивах информации; гипермедиа, сочетающие возможности гипертекста и мультимедиа, а также телекоммуникационные технологии.

Данные технологические достижения позволяют использовать компьютер для работы над всеми видами речевой деятельности, обучать не только чтению и письму, но и аудированию и говорению (в том числе таким его аспектам, как произношение и интонация), а также осуществлять реальное общение как в письменной, так и в устной форме с носителями изучаемого языка. Необходимо отметить, что «современный» этап не отрицает «традиционного». Лучшие «традиционные» программы продолжают использоваться в процессе обучения, а часть из них технически обновляется.

С середины 90-х гг. повсеместное распространение получают телекоммуникационные технологии. Использование сети Интернет значительно расширило возможности компьютерного обучения языку: не только стали доступными разнообразные информационные источники, но и появились специальные программы для изучения языка в режиме реального времени. Студенты и преподаватели могут обращаться к библиотекам электронных текстов, музейным и архивным источникам, электронным версиям газет и журналов, описаниям учебных заведений, учебных курсов и программ обучения, использовать сетевые обучающие программы и словари, принимать участие в дискуссиях и видеоконференциях, обмениваться информацией с помощью электронной почты, создавать собственные страницы в Интернет, работать над проектами и т.д. Многочисленные исследования, свидетельствуя о кардинальных изменениях в обучении языку, которые влечет за собой целенаправленное использование возможностей Интернет и гипермедиа, считают их началом «Интернет-революции» в обучении языку.

Основными методическими преимуществами, которые предоставляют современные компьютерные технологии для обучения языку, являются следующие:

- разнообразие возможностей индивидуализации обучения (выбор объема, уровня сложности изучаемого материала, порядка и темпа работы и мн. др.);
- оперативный доступ к большому объему информации;
- комплексное воздействие на различные каналы восприятия путем использования текста, звука, мультипликации, видео;
- неограниченное количество обращений к заданиям;
- немедленное предоставление программой обратной связи;
- возможность общения в режиме реального времени и др.

Возможности, предоставляемые современными компьютерами, настолько значимы для обучения языку, что уже сложно представить себе одно без другого. Если несколько лет назад оборудование мультимедийного класса для занятий языком было дорогим и престижным и, кроме того, требовало значительных организационных усилий, то в настоящее время наличие мультиме-

дийных компьютеров и подключение к сети Internet является стандартным требованием к оснащению компьютерного класса для изучения языка.

Все большая доступность компьютерных технологий для образования, в том числе и для обучения языку, позволяет согласиться с утверждением T.L. Wiechmann о том, что понимание компьютеризации в заявленном в 60-е и 70-е годы качестве «луча света» для образования исчезло, но сейчас возникает снова как теория, для которой наконец-то пришло время практического применения.

Литература

1. Thompson J., Chesters G. Call for All // Computers & Education, 1992. Vol. 19. No. 1/2. P. 163–172.
2. Wiechmann T.L. A Primer on Computer-Based Education // M Computing. Feb. 1994. Vol. 2. Iss: 1. P. 32–33.

Е.А. Михайлова

Иркутский государственный технический университет

Компьютерные программы в обучении иностранным языкам

Двадцатый век знаменуется великими открытиями во всех областях науки и техники. Ученые всех стран стремятся не только к усовершенствованию различных отраслей человеческой деятельности, но и к улучшению способов овладения всеми новшествами прогресса. Педагогика и методика не исключение. Власть электроники в нашей жизни привела к тому, что эти исконно гуманитарные науки стали «компьютеризироваться», совершенствоваться и приобретать новые черты. Внедрение современной техники в сферу обучения с целью повышения уровня знаний обучаемых привело к появлению новых способов осуществления этой деятельности.

Так, например, в методике преподавания иностранных языков открываются широкие перспективы в использовании компьютерных программ для развития различных видов речевой деятельности. Компьютер как устройство по сути своей изначально интерактивно; программы, представляющие собой электронный учебник, видео, аудио в одном комплекте, являются коммуникативным курсом интегрированного обучения аудированию, чтению, говорению и письму.

В течение трех лет Центр языковой подготовки Иркутского государственного технического университета включает некоторые компоненты компьютерных курсов в учебные программы по иностранным языкам наравне с традиционным материалом. Например, студенты первого курса имеют возможность

работать с электронной версией интенсивного курса Игнатовой Т.Н., а студенты первого и второго курсов с более продвинутым уровнем владения языком работают с программой «Платиновый английский», разработанным российскими специалистами.

Подробнее расскажем о работе наших преподавателей с первой программой. Данное пособие предназначено для начального обучения повседневному общению и построено на базе отобранного лексического материала объемом 2500 лексических единиц и нормативной грамматики разговорной речи. Оно состоит из десяти больших тематических уроков, каждый из которых содержит следующие разделы:

- основной учебный текст в виде полилога;
- грамматический справочник к каждому уроку;
- рассказы и стихи;
- самостоятельная работа для закрепления лексико-грамматического материала урока;

– песни.

Прежде всего, готовя студентов к работе с данной программой, преподаватели ставят перед ними определенные задачи, которые организуют их работу:

- четко представлять цели программы;
- уметь работать с программой;
- желать работать и добиваться результатов;
- ежедневно практиковаться в языке;
- уметь сосредоточиться и работать самостоятельно.

Именно последний пункт вышеперечисленных задач мы считаем одним из главных. «Языку нельзя научить, ему можно только научиться».

Умение работать самостоятельно, к сожалению, отсутствует у большинства студентов и тормозит деятельность преподавателя. Работа же с программой приучает обучаемых к такому виду деятельности. Преподаватель в компьютерном классе – лицо не управляющее и подавляющее, но организующее, он выполняет роль «посредника» между компьютером и обучающимся, производит итоговый контроль, оценку приобретенных навыков и умений. Студент же сам строит свою работу, решая, в каком темпе работать, какое задание делать первым. Его никто не торопит, здесь важен результат, т.е. качество приобретенных знаний.

Первые экспериментальные занятия в таких классах показали, что для лучшей организации самостоятельной работы студентов нужен четкий сопроводительный дидактический материал. В частности, необходимы:

– четкие инструкции для работы как с каждым разделом в отдельности, так и со всем курсом в целом;

– словарь к каждому уроку, учитывая, что на начальном этапе обучения лексический запас обучающихся беден;

– учебный материал для повторения и выполнения письменных заданий дома. Несомненно, что развитие письменной речи является базисным элементом для развития устной речи. Умение грамотно писать есть умение грамотно говорить. Такой материал был создан в виде лабораторных работ (автор к. ф. н., профессор Снопкова Н. А.). Основная цель такого пособия, помимо организации самостоятельной работы студентов, – научиться вслушиваться и слышать красоту английской речи, звучащей в естественном темпе, понимать ее. Таким образом, такой аспект деятельности, как аудирование, развивается максимально. Каждая конкретная часть учебного материала:

– полилог, лексико-грамматические структуры, рассказы, песни – сопровождаются заданиями в пошаговом режиме. Алгоритм работы в основном не меняется:

– предпочтение восприятию на слух;

– сопоставление звучащего текста с его печатным вариантом (что удалось/не удалось услышать);

– снятие грамматических и лексических трудностей с помощью русских эквивалентов и анализа грамматической структуры (как это по-английски / по-русски? Сформируйте правило.);

– проговаривание вслух всего звучащего материала, максимально имитируя диктора в режиме «слушаю, запоминаю, проверяю себя».

Таким образом, студент научится запоминать и произносить английские слова, предложения и тексты, корректировать произносительные навыки, слушать и понимать оригинальные рассказы, стихи, песни, а также выражать свои мысли устно и письменно в заданной ситуации.

Нельзя обойти вниманием такое прекрасное упражнение для развития умений слушать и отрабатывать мелодику английской речи, как песни. Они могут быть использованы как небольшая релаксация в середине практического занятия.

Итак, можно утверждать, что, работая с машиной, студент шлифует приобретенные знания и умения, овладевает навыками работы в определенном скоростном режиме, самостоятельно планирует свою работу, улучшая тем самым качество своих знаний.

Данные лабораторные занятия прошли апробацию в классах компьютерной лингводидактики Центра языковой подготовки Иркутского государственного технического университета и получили положительную оценку как со стороны преподавателей, так и студентов, что стимулирует нас, преподавателей, к их усовершенствованию и созданию новых.

***Обучение чтению текстов по специальности
в системе дистанционного образования***

В настоящее время во многих странах мира и, в частности, в России интенсивно разрабатываются принципы создания дистанционного обучения. При этом активно применяются компьютерные технологии, обеспечивающие оперативную обратную связь, постоянное управление процессом обучения и контроль результатов процесса.

Обучение иностранным языкам в дистанционной форме вызывает естественные опасения, поскольку имеет свою специфику, обусловленную тем, что предполагает обучение различным видам речевой деятельности. При обучении говорению и аудированию ограничиться только текстовыми файлами не удастся, необходима опора на звуковое сопровождение, а также создание различных ситуаций, стимулирующих устные высказывания обучаемых, т.е. возникает потребность опоры на иллюстративный материал. Использовать такой материал в сетевых курсах, как известно, технически вполне возможно, но практически, учитывая реальную ситуацию, пока довольно проблематично из-за большого объема памяти, который требуется для таких файлов, а следовательно, и времени перекачки этих файлов с базового сервера на компьютеры обучаемых. Для обучения же чтению и письму можно в значительной степени ограничиться сетевым курсом, поскольку особенности этих видов речевой деятельности не требуют сами по себе объемной графики и даже значительного по объему звукового сопровождения.

Основной задачей современного образования является, в конечном счете, развитие самостоятельного критического мышления, культуры умственного труда, обучение навыкам самообразования, что связано с поиском информации и ее обработкой, в том числе и на иностранном языке (например, в сети Internet), а это, в свою очередь, требует владения умениями поискового и просмотрового чтения. Изучающее чтение необходимо при ознакомлении с инструкциями различного рода, чтении писем партнеров – носителей языка, а также при переводе оригинальных научных статей по специальности на русский язык. Поэтому обучение разным видам чтения носит, пожалуй, приоритетный характер для дистанционного обучения иностранным языкам.

Ведущей целью обучения иностранным языкам является коммуникативная – формирование коммуникативной компетенции, т.е. умения извлекать достаточно полную информацию при чтении иноязычных текстов с дальнейшим применением ее в профессиональной деятельности. В последнее время

появились методики, которые могут быть использованы для создания основ дистанционного обучения. К ним, в частности, может быть отнесена методика В.А. Вотинова, разработавшего подход к обучению чтению под названием «Слайдинг». Этот термин, означающий в переводе на русский язык «скольжение», «разгон», как нельзя лучше передает суть предлагаемой методики, которая заключается в увеличении скорости чтения и в ускорении процесса понимания текста с помощью ряда приемов и способов, которыми можно овладеть, пользуясь данным пособием. В основе данной методики лежит принцип реализации так называемого дедуктивного пути обучения – от общего к частному. Предлагаются следующие этапы обучения чтению:

1. Смысловый анализ текста (определение темы и ремы (идеи) текста; выбор наиболее важных компонентов содержания).

2. Анализ предложения (введение и отработка универсального алгоритма ускорения перевода предложения).

3. Работа над словом и словосочетанием согласно теории перевода.

Таким образом, слайдинг представляет собой результат деятельности обучаемых, находящийся в пределах от программы-минимум (понимание темы и идеи текста) до программы-максимум (полный эквивалентный перевод текста).

Подобный подход к изучению текста наблюдается при просмотрном чтении на родном языке. Так, просматривая газету или журнал, мы опираемся на содержание заголовков и ключевых фраз. Только потом, выбрав интересующий нас материал, мы читаем его более подробно. Следовательно, еще до того, как осуществлять полный эквивалентный перевод текста, важно научить студента определять его ядерную часть, т.е. слова, несущие основную смысловую нагрузку. Некоторые слова, которые не входят в состав носителей основной информации, допускается пропускать, значение других можно понять из контекста, о значении третьих можно догадаться по знакомым корням (в случае интернационализмов).

Такой путь обучения вызван стремлением как можно быстрее, пользуясь минимальными языковыми средствами, достигнуть реализации функции общения, реальной коммуникации. Данная методика обучения чтению в большей степени способствует максимальной активизации речемыслительных способностей обучаемого: языковой догадки, интуиции, использования опыта в сфере применения родного языка.

Мы считаем, что дистанционная форма обучения, основанная на применении компьютерных технологий, позволяет использовать такой метод обучения в полной мере. На основе его теоретических положений нами разработана методика обучения чтению, в которой принцип коммуникативной направленности выдвигается на первый план. Данная методика нашла свое

воплощение во второй части Пособия для начинающих изучать английский язык. Предлагаемые студенту тексты должны быть проанализированы на смысловом уровне текста в целом.

При подходе к данному заданию обучаемый должен выполнить следующие шаги:

1. Ознакомиться с разделом конспекта лекций «Понятие о методе обучения чтению «Слайдинг», где дается подробное описание сущности данной методики.

2. Изучить раздел «Лингвистика текста», в котором текст рассматривается как структурно-семантическое единство, и его подразделы:

- а) основные признаки текста (связность, тематичность, цельность);
- б) структура текста (текст → субтекст (главы, части) → сверхфразовые единства (абзацы) → межфразовые связи (грамматические и семантические);
- в) главное содержание текста (тема и рема);
- г) основное содержание текста (абзацная фраза);
- д) логическая структура абзаца (индуктивная, дедуктивная, рамочная);
- е) логическое развитие мысли в абзаце (детализация, аргументация, иллюстрация, дополнение).

3. Выполнить смысловой анализ текста, представленного в Пособии, по следующей схеме:

- просмотреть текст без помощи словаря, определить его тему – главную мысль о данном предмете;
- повторно прочесть текст, обращаясь к словарю только в случае крайней необходимости; выделить в каждом абзаце ключевое предложение – абзацную фразу; определить структуру абзаца и способ развития мысли;
- выделить основное содержание текста, объединив содержание абзацных фраз;
- сформулировать тему (идею текста).

При выполнении упражнений данного типа обучаемый попадает в особую ситуацию общения «текст–читатель». Степень коммуникативности возрастает и достигает своего пика в четвертом задании, требующем сформулировать идею (тему) текста. Если тема часто сообщается в заголовке или в первом предложении текста, то идея становится понятной только после прочтения всего текста. Иногда она находит свое словесное выражение, но чаще нет. Тогда обучаемый сам приходит к определенным выводам.

Контроль за деятельностью обучаемого осуществляется после выполнения им контрольных и экзаменационных компьютерных работ, в которые включены вопросы проблемного характера, обеспечивающие тесный контакт обучаемого со всей системой дистанционного обучения: текстовым материа-

лом, учебно-методическим пособием, преподавателем, осуществляющим контроль за его деятельностью. При этом каждый последующий шаг невозможен, если коммуникативная функция чтения нарушена.

Мы полагаем, что реализация акта коммуникации на самом начальном этапе оказывает огромное психологическое воздействие на обучаемого. Данное обстоятельство придает человеку уверенность в возможности достижения поставленных целей, веру в успех, а также создает большое количество проблемных ситуаций, решение которых приобретает для обучаемого личностный смысл.

А.В. Близнюк

Московский государственный университет им. М.В. Ломоносова

Влияние канала передачи информации на рекламное сообщение

Общезвестно, что рекламные объявления, размещаемые в различных СМИ, отличаются друг от друга. Газетная реклама отличается от журнальной, а реклама на радио – от рекламы на телевидении. Однако что делает рекламное сообщение пригодным для использования, например, в наружной рекламе и непригодным для журнала или газеты? Для ответа на этот вопрос необходимо изучить различные каналы связи, которые могут быть использованы для размещения рекламы.

В настоящей статье анализу подверглись 4 канала связи, характеризующиеся статическим наполнением: газета, журнал, рекламные щиты и Интернет. За рамками исследования остались такие каналы связи, как радио и телевидение, поскольку их основное содержание динамическое, что не позволяет рассматривать их на равных с вышеупомянутыми четырьмя статическими каналами.

Основными параметрами, по которым сегодня оцениваются каналы передачи информации применительно к рекламе, являются:

1. Охват аудитории.
2. Избирательность.
3. Обратная связь.
4. Стоимость.
5. Объем доступной информации.

6. Возможность оценки результатов использования канала [1]. Помимо этого, рекламное сообщение было рассмотрено с точки зрения возможностей по использованию различных средств вербальной и невербальной коммуникации, предоставляемых каждым из каналов связи. Наконец, к данным пара-

метрам оценки необходимо добавить еще один: ограничения, накладываемые каналом связи на рекламное сообщение. Это связано с тем, что часто характер рекламного сообщения определяется не возможностями, предоставляемыми каналом, а именно ограничениями, им накладываемыми.

Конечно, оценка канала передачи информации по этим критериям не является единственно возможной и правильной, однако именно они способны помочь нам получить наиболее общую и в то же время достаточно четкую картину ситуации в данной сфере.

Если говорить о газете, то этот канал передачи информации характеризуется, прежде всего, широчайшим охватом аудитории. Тиражи газет национального масштаба достигают многих миллионов экземпляров. Однако важно помнить, что газеты ориентированы в первую очередь на высокообразованную аудиторию в возрасте от 35 лет.

Кроме того, газеты характеризуются крайне низкой избирательностью. Рекламодатель может выбрать газету какой-либо определенной политической или стилистической направленности и рубрику, в которой он хочет поместить рекламное объявление, но на этом его возможности по выбору аудитории заканчиваются.

Газета, благодаря высокой периодичности выхода и высокой актуальности для читателя, предоставляет относительно неплохую возможность обратной связи. Необходимо отметить, однако, что получатель сообщения должен воспользоваться другими каналами связи, например, почтой или телефоном.

Что касается стоимости, то для рекламных объявлений в газете она довольно велика (особенно для объявлений большого размера). Само производство газетной рекламы относительно дешево, а основная масса расходов приходится на оплату рекламных площадей.

Если говорить об объеме доступной информации, то в случае газеты он достаточно велик. Основная масса информации предоставлена в виде текста, но присутствуют также рисунки и черно-белые фотографии.

Возможности оценки эффективности газетной рекламы крайне низки. Рекламодатель может знать тираж самой газеты, но ему крайне трудно будет оценить количество читателей, прочитавших его рекламное объявление.

В плане средств вербальной коммуникации газета предоставляет практически неограниченные возможности. В газетной рекламе нет почти никаких ограничений на размер и содержание текста. Единственной помехой для создания длинных текстов является нежелание большинства читателей читать объемистые рекламные объявления.

Благодаря предоставляемому газетой разнообразию форм и размеров рекламных объявлений, в них возможна практически свободная аранжировка

текста. В газетной рекламе возможно предоставление не только характеристик товара, но и исчерпывающей информации о рекламодателе: адресов, телефонов и т.п.

Что касается средств невербальной коммуникации, то здесь возможности газеты гораздо скромнее. Рекламодатель волен выбирать размер рекламного объявления, который может варьироваться в диапазоне от нескольких квадратных сантиметров до полной газетной полосы. Кроме того, в ряде случаев у него есть возможность выбора места расположения рекламного объявления на странице.

Также в его силах указать наиболее приемлемый для восприятия шрифт, которым будет напечатано объявление. Из графических средств газета позволяет использование черно-белых изображений и фотографий, качество которых, однако, далеко от совершенства. Кроме того, при размещении рекламы в газете рекламодатель имеет возможность дополнить рекламное объявление купоном, предоставляющим его предъявителю право на скидку.

Основными ограничениями, накладываемыми данным каналом связи на рекламное объявление, являются уже упомянутое выше низкое качество, обусловленное полиграфическими особенностями процесса печати газеты, и чрезвычайно высокая стоимость размещения крупных объявлений. Эти ограничения значительно снижают эффект, производимый рекламным объявлением на реципиента.

По сравнению с газетами, журналы охватывают несколько меньшую аудиторию, которая, тем не менее, тоже достаточна велика. Кроме того, журналы в большинстве случаев ориентированы на определенный круг читателей и позволяют рекламодателю адресовать свое рекламное объявление узким целевым аудиториям.

Таким образом, в журналах достигается наиболее оптимальное (по сравнению с прочими традиционными средствами массовой информации) соотношение между охватом аудитории и избирательностью.

Узкая специализация журналов, однако, имеет и свои отрицательные стороны: иногда аудитория журнала оказывается слишком ограниченной для рекламодателей, ориентированных на широкие сегменты рынка, и рекламную кампанию приходится проводить в нескольких журналах одновременно или с использованием других каналов связи.

Стоимость рекламного объявления в журнале так же, как и в газете, очень высока, но, в отличие от объявления в газете, в данном случае затраты распределяются более равномерно: производство журнальной рекламы в большинстве случаев намного дороже производства рекламы газетной. Стоимость размещения рекламы в журнале, как и в газете, остается крайне высокой.

Объем информации, предоставляемой журналом, также достаточно велик. Формы, в которой эта информация представлена в журнале, более разнообразны, так как широко применяются не только текст, но и различного рода изображения и фотографии.

Журнал предоставляет лучшую по сравнению с газетами возможность обратной связи. Это связано, прежде всего, с большей избирательностью журналов и, соответственно, с большей заинтересованностью читателей в опубликованных материалах, в том числе рекламных. Как и в случае с газетами, обратная связь осуществляется через другие каналы передачи информации, то есть через почту и телефон.

Важной особенностью журнальной рекламы является также большой временной разрыв между сдачей рекламы в печать и публикацией журнала. Это негативно отражается на рекламодателе, так как лишает его возможности оперативно реагировать на изменения на рынке, а также увеличивает время отклика на увиденную рекламу. К положительным характеристикам журнала относятся его носимость, привычность и удобство в обращении.

Если в газетной рекламе ведущую роль играет текст, то в журнале важнейшее значение приобретают средства невербальной коммуникации. Во многих случаях текст в журнальной рекламе уходит на второй план, приобретая скорее факультативные функции. Он дополняет и объясняет изображение, предоставляя необходимую информацию о характеристиках товара, адресах и телефонах рекламодателя и т.п. Аранжировка текста остается на усмотрение рекламодателя.

С точки зрения полиграфических характеристик журнал является наиболее качественным каналом связи. Возможности, предоставляемые журналом, являются достаточными для печати полноцветных изображений большого размера при фотографическом качестве. Таким образом, в журнале допускается использование цветных и черно-белых рисунков и фотографий, что заметно улучшает восприятие рекламных объявлений по сравнению с газетой.

Одним из основных ограничений, накладываемых журналом на рекламное объявление, является высокая стоимость размещения рекламы при одновременном росте стоимости ее производства по сравнению с газетной рекламой. Другим важным ограничением является низкая периодичность публикации журналов, что порождает большой временной разрыв между моментом сдачи рекламного сообщения в номер и откликом на него реципиента. В связи с этим рекламодатель не может внести в объявление никаких изменений при изменении ситуации на рынке, то есть лишается возможности гибкого реагирования на обстановку.

Наружная реклама в форме рекламных щитов характеризуется достаточно большим охватом аудитории при очень низкой избирательности.

Кроме того, наружная реклама рассчитана на использование вне помещений и ориентирована на мобильных реципиентов. Это является отрицательным фактором, так как в такой ситуации внимание адресата не концентрируется настолько сильно, как, например, при чтении печатных изданий. Наконец, наружная реклама имеет локальный характер и ориентирована в основном на жителей одного города.

Возможность обратной связи при размещении рекламы на щитах крайне низка, а часто такая обратная связь и не требуется. Это связано с очень малым объемом информации, проходящей через данный канал передачи информации. Если же возможность для осуществления обратной связи предоставляется, то реализуется она опять же через почту и телефонную связь.

Стоимость наружной рекламы достаточно высока, а соотношение расходов приближено к журнальному варианту. Из-за низкой избирательности и ограниченных возможностей для обратной связи крайне затруднена оценка результатов. К положительным особенностям наружной рекламы можно отнести малое время отклика на рекламное сообщение. В отличие от журнала, наружная рекламная кампания может быть проведена оперативно и способна дать результаты в сжатые сроки.

Поскольку объем информации, доступной через рекламные щиты, чрезвычайно мал, небольшим оказывается и диапазон средств вербальной коммуникации, в них используемых. Основной особенностью рекламных щитов является очень краткое сообщение. Из текстовой информации на рекламных щитах обычно размещаются: название фирмы или товара, слоган, адреса и телефоны рекламодателя.

Очевидно, что при столь малом арсенале средств вербальной коммуникации основная нагрузка по привлечению и удержанию внимания реципиента ложится на средства невербальной коммуникации. Рекламные щиты, установленные вдоль дорог, как правило, привлекают внимание адресата лишь на несколько секунд. Именно поэтому важнейшей задачей создателей наружной рекламы является достижение моментального эффекта. Этому способствует, во-первых, размер рекламных щитов. Кроме того, на щитах используются различного рода фотографии и рисунки. Наконец, при умелом подходе к делу возможно создание иллюзии трехмерности и объема.

Основными ограничениями, накладываемыми данным каналом передачи информации на рекламное сообщение, является малый период воздействия сообщения на его адресата, а также то, что этот канал предназначен только для мобильных реципиентов, что негативно сказывается на возможности концентрации при восприятии сообщения.

Интернет пока не может соревноваться с традиционными средствами массовой информации, такими, как газеты и журналы, по размерам охвачен-

ной аудитории. Доля присутствия Интернета на рекламном рынке еще несколько лет назад была ничтожной, но уже сегодня с увеличением числа пользователей Всемирной Паутины растут и объемы рекламы в Интернете. На сегодняшний день Интернет является наиболее перспективным каналом связи. Немаловажно и то, что его пользователями становится все больше людей, не связанных непосредственно с компьютером, а использующих его в качестве средства получения информации и развлечения.

Из всех существующих на сегодняшний день каналов передачи информации Интернет является самым избирательным. Связано это прежде всего с тем, что пользователи Интернета, в отличие, например, от читателей газет и журналов, не пассивно получают информацию, а активно ее ищут. Так как применяемая сегодня в Интернете система размещения информации сходна с журнальной в том, что также является крайне сегментированной, то реклама в большинстве случаев соответствует теме Web-страницы, на которой она размещена.

Кроме того, современные технологии, используемые в Интернете, позволяют по поведению пользователя в Сети определить его интересы и запросы и предоставить ему не только интересующую его информацию, но и рекламу, связанную с этой информацией. Пользователь также активно контролирует канал связи, самостоятельно решая, сколько времени посвятить рекламе и в какой форме с ней ознакомиться.

Такой уровень избирательности, однако, может и повредить рекламодателю. Он вынуждает его к более тщательному анализу реальных потребностей и интересов реципиента и лишает его возможности применять рекламу, основанную на эффекте «вторжения» и навязываемую адресату.

На данный момент Интернет является единственным каналом передачи информации, обладающим системой непосредственной и симметричной обратной связи. В Сети, посетив сайт рекламодателя, пользователь может отправить компании-рекламодателю письмо по электронной почте, побеседовать с представителями компании в режиме реального времени, принять участие в социологическом опросе или викторине.

В настоящее время цены на рекламу в Интернет испытывают значительные колебания. Этот рынок еще не так устойчив, как традиционные средства массовой информации, поэтому единой ценовой политики пока не было разработано. В отличие от рассмотренных выше традиционных каналов связи, основная доля расходов на рекламу в Интернет приходится на производство самой рекламы. Ведь в условиях, когда канал связи настолько сильно контролируется пользователем, единственно надежным методом привлечения и удержания внимания реципиента становится качественный контент.

Интернет представляет огромные возможности в плане объема доступной информации. Объем информации, которую можно получить через Интернет, практически неисчерпаем. Это относится, прежде всего, к текстам и в какой-то мере к графике, то есть к статическим формам. Динамические формы, такие, как видео и звук, в настоящее время не столь широко доступны, однако темпы развития современных технологий позволяют предположить, что уже в ближайшее время они станут такими же доступными, как сегодня текст и графика.

Что касается возможности оценки результатов, то Интернет вновь оказывается впереди традиционных каналов связи. В Сети эта возможность крайне высока. Современные технологии позволяют вести учет посещений каждой Web-страницы, определяя ее популярность у пользователей.

Для рекламы в Интернете практически нет ограничений по использованию средств вербальной коммуникации. Текст может быть любого объема, а благодаря системе гипертекста отдельные части текста могут быть расположены независимо друг от друга, будучи при этом связаны системой ссылок. В Интернете может быть представлена абсолютно исчерпывающая информация о товаре и о рекламодателе, причем реципиент может сам решать, какая часть этой информации ему необходима.

В сфере средств невербальной коммуникации Интернет также поражает своими возможностями. Обычно размер рекламного сообщения ограничен соображениями удобства просмотра, но теоретически может быть неограниченным, ведь в Интернете стоимость размещения дополнительной информации стремится к нулю. В рекламных сообщениях возможно использование высококачественных рисунков и фотографий, как цветных, так и черно-белых, анимации, а в будущем – звука и видео.

Однако все вышесказанное не означает, что Интернет не имеет недостатков. Как и любой другой канал, Сеть накладывает определенные ограничения на рекламное сообщение. Эти ограничения связаны, в первую очередь, с узкой полосой пропускания, обеспечиваемой на сегодняшний день линиями связи. Именно узость полосы пропускания препятствует, например, полномасштабному внедрению видеосредств воздействия на реципиента.

С этой проблемой связан и вопрос дороговизны принимающего оборудования. В отличие от газеты или журнала, для пользования Интернет необходим как минимум компьютер с модемом, подключенный к провайдеру. Хотя с каждым годом эти устройства появляются во все большем количестве домов, необходимость их использования все же замедляет развитие рекламы в Интернет.

Здесь же возникает вопрос о носимости – ведь компьютер не положишь в карман, чтобы почитать в метро. Однако и эта проблема сегодня уже решает-

ся. На рынке появляется все больше портативных устройств с доступом в Интернет, и с каждым днем их цена падает, а возможности расширяются, что дает нам повод предположить, что в скором будущем эти устройства завоюют всеобщее признание.

Наконец, последняя проблема связана с высокой степенью контроля реципиента над каналом. Это затрудняет применение рекламы, основанной на уже привычном и апробированном эффекте «вторжения», и вынуждает к поиску новых средств и методов воздействия на адресата.

Итак, можно заключить, что на сегодняшний день ни один из каналов связи не является идеальным. У каждого из них есть свои особенности: как положительные, так и отрицательные. Часто именно эти особенности, а не желание рекламодателя определяют характер рекламного сообщения. Однако именно Интернет, как наиболее динамично развивающийся канал связи, сможет вскоре изжить все свои недостатки. Ситуация в сфере Интернет-рекламы меняется в лучшую сторону с каждым годом, и, по всей видимости, сегодняшние проблемы Сети будут преодолены уже через несколько лет.

Примечание

1. См.: Barker, Christian & Gronne, Peter. *Advertising on the World Wide Web*, <http://www.pg.dk/pg/advertising/index.html> и Thomsen, Margrethe Dal. *Advertising on the Internet*, <http://www.pg.dk/pg/advertising/index.html>.

В.И. Писаренко

Таганрогский государственный радиотехнический университет

***Обучение второму иностранному языку
с использованием видеоматериалов***

На современном этапе развития общества одной из наиболее интересных тенденций является тенденция перехода от традиционного образования к инновационному.

Цель современного инновационного образования состоит в развитии тех способностей личности, которые необходимы ей самой и обществу, сохранение и развитие творческого потенциала личности, включение личности в социально ценностную активность, обеспечение возможности эффективной самореализации.

Реализация указанных целей инновационного образования в рамках дисциплины «Иностранный язык» становится возможной при условии использования новейших достижений в области методики преподавания. К таким

достижениям можно отнести видеоматериалы, а также методические рекомендации по их использованию в учебном процессе. Для методики преподавания иностранных языков видеоматериалы имеют особое значение, поскольку являются специфическим средством обучения, демонстрирующим не только предмет преподавания – иноязычную речь, но и социокультурную сферу ее существования.

Под *видеоматериалом* мы понимаем любой материал, подлежащий демонстрации в учебном процессе с использованием видеотехники (видеофильм, видеофрагмент, видеокурс, видеопрограмма и т.д.). Особо подчеркнем, что речь идет о видеоматериале, демонстрация которого подчинена определенным учебным целям и, следовательно, организована особым образом.

Нам представляется целесообразным определить понятие *видеокурс*, а также разграничить понятия *видеокурс* и *курс с использованием видео*. *Видеокурс* мы рассматриваем как специальным образом организованное средство обучения, воплощенное в форме видео и включающее все этапы учебного процесса.

Курс с использованием видеоматериалов нами рассматривается как определенным образом организованный дидактический материал, реализации целей которого подчинено использование видеоматериалов. Понятия *видеофильм*, *видеопрограмма*, *видеопередача*, *видеосюжет* нам представляется возможным объединить в одну группу и определить их как *видеоматериал*, предназначенный для реализации учебных целей, а именно, единое целое, несущее в себе определенное содержание, облаченное в документальную или художественную форму, имеющее всегда презентационную направленность. Структура видеоматериала всегда подчинена законам жанра, в котором он создан.

Таким образом, видеоматериал представляет собой дидактический материал, который в сочетании с ТСО делает возможным восприятие *видеофонограммы*. *Видеофонограмма* представляет собой комбинацию *фонограммы* с *видеограммой* [1]. В процессе обучения видеофонограмма передается по двум каналам (визуальному и аудиативному) последовательно или синхронно. В учебном процессе применяются различные виды видеофонограммы, такие, как диафильмы, озвученные серии рисунков, звуковые кинофильмы, а также видеозапись со звуковым сопровождением. Видеофонограмма как соединение видеограммы и фонограммы несет больше информации, чем каждая из ее составных частей, поэтому и в обучении она имеет намного больше возможности, чем простая сумма возможностей видеограммы и фонограммы. В составе видеофонограммы видеограмма подчинена главной цели – обучению речи, и ее роль проявляется в двух основных направлениях: 1)

она раскрывает значение новой лексики, способствует восстановлению в памяти частично забытого материала; 2) служит источником зрительной информации, которая перекодируется в ее речевую форму, и является стимулом для организации многих видов учебной работы различной степени сложности. Как первое, так и второе направление тесно взаимосвязаны и в различных соотношениях представлены во всех видах видеофонограммы.

Роль и значение видеограммы в сочетании с фонограммой трудно переоценить: практически с их помощью можно осуществить активное повторение любого материала, организовать учебную коммуникацию в заданном направлении. Применение видеофонограммы в обучении иностранным языкам является высшей ступенью совершенствования этого процесса. Видеофонограмма позволяет показать соотношение предметов и явлений в пространстве и во времени, назначение предметов и явлений, их роль в жизни и деятельности человека, передать самые различные естественные ситуации употребления речи как средства общения. С ее помощью можно воспроизводить практически все процессы и явления, которые лежат в основе реальной речевой коммуникации.

Главным, что отличает видеофонограмму от других учебных средств, является тот факт, что наряду с выдачей учебной информации, она косвенно включает обучаемого в воспроизводимые события, вызывает соответствующие эмоции, которые способствуют более полному запоминанию учебного материала.

Подчеркивая большие учебные возможности видеофонограммы, нельзя не учитывать и некоторые трудности ее практического применения. В первую очередь это относится к области кино, так как для его демонстрации требуется специальное стационарное оборудование и затемненная аудитория. Кроме того, демонстратор должен иметь профессиональную подготовку.

Одна из трудностей учебной работы над кинофильмом состоит в том, что этот вид видеофонограммы демонстрируется как единое целое. Применение кинофрагментов вряд ли может решить вопрос о членении учебной информации на более мелкие порции, которые требуются на различных стадиях процесса обучения. Эти трудности снимаются при внедрении в практику обучения иностранным языкам видеомагнитофона.

Основные положительные стороны видеофонограммы в магнитной записи состоят в следующем: 1) для ее демонстрации не требуется затемненное помещение; 2) видеомагнитофон весит не больше, чем переносные магнитофоны, поэтому может быть использован в любом помещении, где установлен телевизор; 3) видеомагнитофон весьма прост в управлении; 4) учебную информацию удобно делить на порции любого размера, демонстрировать стоп-

кадр; 5) качество воспроизведения видеофонограммы видеомэгнитофоном выше, чем при воспроизведении при помощи кинопроекционной аппаратуры; 6) кинопленка изнашивается быстрее, чем магнитная лента; 7) воспроизведение видеозаписи более оперативно и доступно обучающему, чем демонстрация кинофильма с помощью киноаппарата, следовательно, можно говорить об экономии учебного времени и более гибкой и динамичной организации учебного процесса.

В рассмотрении вопроса о видах заданий в учебной работе с видеоматериалами в зарубежной методике предлагаются совершенно новые по содержанию и организационной структуре типы заданий. Например, зарубежные методисты [3] предлагают три основных типа заданий: 1) активный просмотр (active viewing); 2) создание собственных видеоматериалов (making your own videos); 3) видеоинтерпретация учебного пособия (video your coursebook).

Проведенный анализ исследований отечественных и зарубежных педагогов и методистов по вопросу использования видеоматериалов в учебном процессе по иностранному языку позволил нам сделать следующие выводы:

- использование видео в учебном процессе по иностранному языку является одним из наиболее перспективных направлений в методике преподавания иностранных языков, несмотря на существующее мнение об ограниченных возможностях его использования в связи с дороговизной видеоаппаратуры;

- отбор видеоматериала для использования в учебном процессе должен происходить с учетом не только общих требований, предъявляемых к дидактическим материалам, но также частных требований, учитывающих специфику видео;

- использование видеоматериалов в учебном процессе является средством повышения мотивации обучаемых, способствует повышению эффективности обучения и формированию лингвистической, коммуникативной и социокультурной компетенции обучаемых.

Литература

1. Абакумова И.В. и др. Современный образовательный процесс: Содержание, технологии, организационные формы / Под общей ред. Е.В. Бондаревской. Ростов н/Д. 1998. 62 с.
2. Ляховицкий М.В., Кошман И.М. Технические средства в обучении иностранным языкам: Пособие для учителей. М., 1981. 143 с.
3. Richard Cooper, Mike Lavery, Mario Rinvulcri. Video. Oxford University Press, 1996.

ОГЛАВЛЕНИЕ

I. ЯЗЫК И КУЛЬТУРА: ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ И ДИДАКТИЧЕСКИЙ АСПЕКТЫ	5
<i>Гураль С.К., Черникова Д.В., Черникова И.В.</i> Язык и мышление: синергетический аспект рассмотрения	5
<i>Черемисина И.А.</i> Диалог языков и культур: проблема перевода	9
<i>Кириллова О.О.</i> Влияние Англии на культуру, литературу и искусство Австралии (колониальный период)	17
<i>Петрова Н.В.</i> Этнос. Культура. Язык	25
<i>Танцева Ю.В.</i> Культура человека и культура общения	34
<i>Бакало Д.И.</i> Язык, культура, человек	39
<i>Метальникова Н.С.</i> К вопросу об использовании литературных текстов на занятиях по немецкому языку в свете межкультурного подхода (из опыта работы)	44
<i>Перельгут Н.М.</i> К вопросу о содержании курса «страноведение» в рамках направления «лингвистика и межкультурная коммуникация»	47
<i>Матусевич Т.Г.</i> Учебная программа как область взаимодействия культур	56
<i>Скрипченко Э.В.</i> Роль живописи при обучении общению на иностранном (немецком) языке	66
<i>Марьясова Р.И.</i> Межкультурная коммуникация на основе лингвострановедения (на материале американского варианта английского языка)	67
<i>Сазонова Т.Ю.</i> Культура и современное языкознание	70
<i>Бобкова Н.С., Чигирин Е.А.</i> Лингвострановедческие знания в курсе иностранного языка	72
<i>Мяжкова Е.Ю.</i> Роль культуры в формировании эмоционально-чувственного компонента значения слова	73
<i>Сафонова В.В.</i> Teaching foreign Language cultures, what does it mean in the Russian educational environment?	74
<i>Живайкина С.В.</i> Культура общения на вербальном уровне: обучение культуре общения на английском языке	80
II. ОБРАЗОВАНИЕ И ПРЕПОДАВАНИЕ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ: МЕТОДИЧЕСКИЙ АСПЕКТ	84
<i>Цатурова И.А.</i> Развитие личности студента через образовательный процесс	84
<i>Быстрова И.С.</i> О закономерностях развития высших учебных заведений в России	90
<i>Обдалова О.А.</i> The Focus Changes in Content-based Instruction	91
<i>Шестоперова Л.А.</i> Характерные особенности курса «Academic English» в рамках подготовки бакалавров и инженеров	95
<i>Хмелидзе И.Н.</i> Промежуточные тесты на разных этапах обучения немецкому языку на базовом уровне	97
<i>Вахненко У.А.</i> Получение сертификатов Британского Совета – гарантия качества языковой подготовки будущих инженеров	102

<i>Мутовина М.А.</i> Дополнительная квалификация «Переводчик в сфере профессиональной коммуникации»	103
<i>Писаренко В.И.</i> Особенности мотивации студентов, начинающих изучение второго иностранного языка на втором образовательном уровне в техническом университете	108
<i>Ржевская Е.Л.</i> О многостороннем подходе к обучению иностранному языку в неязыковом вузе	110
<i>Фадеева Л.Н.</i> Психологические и лингвистические основы преподавания иностранного языка в техническом вузе	113
<i>Вышотова И.Е., Гальцова Н.П.</i> Формирование профессионального уровня психолога посредством поликультурных языковых коммуникаций	121
<i>Галевская Е.Г.</i> Новые подходы к речевой подготовке студентов факультета иностранных языков	125
<i>Валегжанина И.С.</i> Модульная технология обучения иностранному языку в неязыковом вузе	
<i>Влавацкая М.В.</i> Трансфер лингвистических знаний при обучении иноязычной лексике	129
<i>Кочетурова Н.А.</i> Метод проектов в обучении языку	132
<i>Кальцова Т.А.</i> Наличие «развивающей среды» в вузе как одно из условий формирования творческого специалиста	134
<i>Кузнецова С.В.</i> Гуманитарный подход в преподавании иностранных языков	137
<i>Тонкошкурова И.В.</i> Автономное обучение иностранным языкам в вузе	140
<i>Зеличенко Н.И.</i> Родной язык и возможность его использования при обучении немецкому языку как второму иностранному	143

III. КОМПЬЮТЕРНЫЕ И ДРУГИЕ СОВРЕМЕННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНО-КУЛЬТУРНОЙ СФЕРЕ

<i>Кожеванникова Т.В.</i> Коммуникативность в дистанционном обучении иностранным языкам	148
<i>Нелюбина Т.И.</i> Использование компьютерных технологий при обучении иностранным языкам	149
<i>Волкова Е.В.</i> Рациональное использование компьютерных технологий в изучении иностранных языков	151
<i>Лысунец Т.Б.</i> Использование современных компьютерных технологий для преподавания иностранных языков	152
<i>Чеснокова И.А.</i> Полиадресатные электронные письма (некоторые особенности)	153
<i>Боятенко М.А.</i> Компьютерная лингводидактика: основные этапы развития	158
<i>Михайлова Е.А.</i> Компьютерные программы в обучении иностранным языкам	161
<i>Коваленко Н.Д., Лычовская Л.Е.</i> Обучение чтению текстов по специальности в системе дистанционного образования	164
<i>Близнюк А.В.</i> Влияние канала передачи информации на рекламное сообщение	167
<i>Писаренко В.И.</i> Обучение второму иностранному языку с использованием видеоматериалов	174
Оглавление	178

ЯЗЫК И КУЛЬТУРА

**Сборник научных статей XV Международной
научно-методической конференции**

**Издание подготовлено по материалам,
предоставленным редакционной коллегией сборника.
Стиль изложения, обозначения и иллюстрации сохранены
в авторском исполнении.**

**Оригинал-макет В.К. Савицкого
Макет обложки В. Широков**

**Лицензия ИД № 00208 от 20.12.99 г.
Подписано к печати 15. 12.2001 г. Формат 64х90/16.
Бумага офсетная. Гарнитура Times. Ризография.
Печ. л. 11,25. Усл. печ. л. 10,46. Тираж 250 экз. Заказ № 152**

**Томский государственный университет
634050, г. Томск, пр. Ленина, 36
участок оперативной ризографии
Редакционно-издательского отдела ТГУ
Лицензия ПД № 00455 от 15.11.99 г.**

Sprache und kultur

Langue et culture

Language and culture