СБОРНИК СТАТЕЙ
XVII МЕЖДУНАРОДНОЙ
НАУЧНОЙ
КОНФЕРЕНЦИИ

Sprache und kultur

Language and culture

Sprache und kultur

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

# ЯЗЫК И КУЛЬТУРА
## в Евразийском пространстве

МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ
РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКИЙ СОВЕТ ПО ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ
МЕЖРЕГИОНАЛЬНЫЙ ИНСТИТУТ ОБЩЕСТВЕННЫХ НАУК
ТОМСКАЯ ОБЛАСТНАЯ АДМИНИСТРАЦИЯ
ТОМСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ

# ЯЗЫК И КУЛЬТУРА В ЕВРАЗИЙСКОМ ПРОСТРАНСТВЕ

***Сборник статей XVII Международной научной конференции***

***19–21 апреля 2004 г.***

Под ред. С.К. Гураль

**Том 2**

Томский государственный университет
2004

**УДК 410/378.147**
**ББК 81.1**
**Я41**

**Я41** **Язык и культура в евразийском пространстве**: Сб. статей XVII Междунар. научной конф. / Отв. ред. С.К. Гураль: В 2 т. Томск: Томский государственный университет, 2004. Т. 2.

ISBN 5-94621-136-6

Настоящий сборник составлен на основе докладов участников XVII Международной конференции «Язык и культура в Евразийском пространстве», проходившей в Томском государственном университете 19–21 апреля 2004 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.

Для преподавателей в различных лекционных курсах и на практических занятиях в аспирантских и студенческих группах, учителей школ, лицеев, гимназий и колледжей.

**УДК 410/378.147**
**ББК 81.1**

Редакционная коллегия сборника:
Л.Т. Леушина, канд. филол. наук, доцент, зам. ред.,
Л.В. Комаровская, канд. пед. наук, доцент

ISBN 5-94621-136-6 © Томский государственный университет, 2004

# ПРОЕКТНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК УСЛОВИЕ ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ И САМООБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ У СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВЫХ ФАКУЛЬТЕТОВ

Л.Ю. Минакова
Томский государственный университет

Проектная деятельность в учебном процессе дает возможность рационально сочетать теоретические знания и их практическое применение для решения образовательных проблем. Учебные проекты в большинстве своем имеют прагматическую направленность на результат, который можно увидеть и применить в практической деятельности. Разработка проекта может рассматриваться как система организации аудиторных и внеаудиторных занятий, в процессе которых студенты имеют возможность выбирать и подбирать учебный материал в соответствии с потребностями предметной деятельности, а также с учетом их личного интереса к определенным проблемам.

В учебном проекте можно выделить следующие этапы его подготовки и реализации:

– оформление замысла проекта;
– разворачивание замысла в деятельности;
– подведение итогов, представление результатов;
– рефлексия своей деятельности.

Оформление замысла проекта может происходить различными способами, но, учитывая специфику преподавания иностранного языка на неязыковом факультете, полезнее и рациональнее всего было бы разрабатывать темы, которые представляют специальный интерес для студентов и могут способствовать формированию и развитию профессиональной компетенции. Не менее важным было бы введение и разработка материалов, касающихся общечеловеческих ценностей, проблем общения, социальных и культурных вопросов. Вследствие вышесказанного темы проектов могут быть предложены преподавателем либо выбраны студентами в соответствии с их потребностями и интересами. Следует принять во внимание, однако, что при выборе темы проекта на иностранном языке необходимо учитывать лингвистическую компетентность студентов, от которой в конечном итоге будет зависеть успешность реализации замысла. В свою очередь учебный процесс, основанный на проектной деятельности, несомненно, будет влиять на формирование коммуникативной компетенции обу-

чающихся в области изучения иностранного языка. При оформлении замысла проекта следует четко обозначить цели и задачи предполагаемой деятельности, причем на данном этапе возможно включение не только теоретической разработки заявленной темы, но и проведение экспериментальной работы в этой области с дальнейшим обсуждением и представлением результатов. Безусловно, работа над проектом начинается с изучения литературы, оформляется реферат и представляется в виде презентации перед участниками проектной группы. Они активно задают вопросы, помогают выявить проблемы, предлагают свои версии и гипотезы. Таким образом, происходит обсуждение и конкретизация целей проекта.

Разворачивание замысла проекта может быть совмещено как с практической его реализацией, так и с теоретическим осмыслением. Возможно проведение серии экспериментальных работ на профилирующих кафедрах, дальнейший литературный поиск и т.д. В любом случае данный этап проектной деятельности должен проводиться при участии преподавателей иностранного языка в тесной связи с преподавателями или сотрудниками факультета, на котором обучаются студенты. Консультативная помощь специалистов необходима для придания проекту научной достоверности. В процессе реализации замысла студенты могут апробировать разные стратегии и способы действия, поэтому этот этап можно классифицировать как творческий.

Результаты работы представляются в виде реферата, в котором дается литературный обзор, описаны методы проведения эксперимента, приведены полученные данные в виде таблиц, графиков и т.д. Данный реферат защищается на занятии по иностранному языку в виде презентации, а также доклад по этой теме может быть включен в студенческую конференцию по определенной профессиональной проблеме. Устная презентация всегда имеет определенную долю риска для студентов, поэтому для большинства из них необходимы консультации, а иногда и предварительные репетиции, чтобы помочь исключить ошибки, добиться успеха, избежать разочарований. Каждая группа имеет право на свободный выбор способа представления проекта.

Презентация начинается с нескольких вводных вопросов, которые помогают подготовить остальных участников группы к предлагаемой теме. Это также способствует осознанию актуализации проблем, поскольку все они близки и понятны студентам. Для тех, кто представляет презентацию, эти вопросы являются возможностью расставить акценты, выделить главные моменты в своем материале. Затем идет непосредственное изложение материала, полученных материалов исследования, их

анализ. Форма подачи материала произвольна и зависит от желания студентов. Единственное требование здесь – логичность изложения. В конце презентации готовятся вопросы для итогового обсуждения, исходя из представленного материала.

Таким образом, презентация – это своеобразная мини-конференция, где есть завязка действия, излагается новая информация, идет обсуждение, подводится итог. В процессе презентации могут быть использованы плакаты, макеты, аудио и видеоматериал и т.д. По окончании данной деятельности студенты группы анализируют проект, комментируют его, вносят предложения, отмечают выигрышные и не совсем удавшиеся места. Очень важно, чтобы группа, представляющая проект, увидела положительный опыт в процессе презентации.

Анализируя проектную деятельность, необходимо указать студентам на важность использования иностранной литературы в научно-исследовательской работе любого ученого, показать, насколько знание иностранного языка может расширить научные горизонты студентов, осознать возможность публикаций результатов исследований в зарубежных журналах. После завершения работы над проектом необходим самоанализ студентов своей деятельности в нем. Самоанализ может осуществляться по следующему плану:

– сопоставление конечного результата проекта с его целью и планом реализации;

– размышление студента над причинами отклонений от плана и трудностями работы;

– собственное решение автора работы принять ее, отказаться от нее или внести поправки;

– оценка значимости проделанной работы не только с точки зрения обогащения и расширения знаний по иностранному языку, но и общего и профессионального образования студента.

Оценка проектной деятельности представляется достаточно сложным моментом, поскольку его выполнение направлено, с одной стороны, на формирование лингвистической компетенции обучаемых, а, с другой стороны, способствует общему развитию студентов с возможным уклоном в их узкопрофессиональную деятельность. В связи с этим не представляется возможным оценивать выполнение проекта только на основе его лингвистической правильности. Оценку следует выставлять за проект в целом, за многоплановость его характера, актуальность выбранной темы, полноту ее исследования. Необходимо также учитывать уровень проявленного творчества, четкость и организованность проведения презентации

В результате проведения проектной деятельности можно говорить не только о расширении знаний обучающихся иностранного языка, но и о приобретении студентами таких навыков, как умение работать самостоятельно, отбирать нужную информацию из обилия литературных источников, анализировать полученную информацию, выявлять проблемы, выдвигать гипотезы, делать выводы, представлять результаты деятельности в разных формах, выстраивать коммуникативные связи с разными людьми.

Роль преподавателя в проектной группе направлена на организацию обсуждения, анализа, рефлексии. Руководитель проекта уходит от полного контроля действий, но всегда готов ответить на вопросы, помочь справиться с возникающими в ходе деятельности проблемами, оказать консультативную помощь. Применение проектной методики повышает интерес обучающихся к изучению иностранного языка путем развития внутренней мотивации, поскольку идет перенос центра тяжести процесса обучения с преподавателя на самого студента. Она не только способствует формированию коммуникативной компетенции в области иностранного языка, но и дает возможность развивать творческие способности студентов, навыки исследовательской работы, что, в конечном итоге, приводит к формированию самообразовательной компетенции как способности поддерживать и повышать в процессе самообразования уровень владения иностранным языком для специалистов различного профиля.

## Литература


1. Егорченкова Е.Я., Завьялова А.Г., Кравченко А.В. Формирование самообразовательной компетенции по иностранному языку у студентов неязыкового экономического вуза // Иностранные языки в школе. 2003. № 3. С. 20–24.
2. Душеина Т.В. Проектная методика на уроках иностранного языка // Иностранные языки в школе. 2003. № 5. С. 17–20.
3. Проекты в школе: совместное и образовательное действие: Учебно-методические материалы к образовательной программе «Педагог – участник и организатор совместной деятельности» / Под ред. И.Ю. Малковой. Томск: Изд-во Том. гос. пед. ун-та, 2001. 114 с.

# АКТИВИЗАЦИЯ ПРОЦЕССА ОБУЧЕНИЯ НА ЗАНЯТИЯХ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

Л.В. Михалева, М.В. Юрьева
Томский государственный университет

Проблема активизации учебной деятельности учащихся всегда привлекала внимание методистов и педагогов, и в настоящее время она снова обозначается достаточно остро. Возрастающая неудовлетворенность конечными результатами процесса обучения как со стороны обучающихся, так и со стороны самих педагогов все чаще обращает их к поиску наиболее приемлемых и эффективных методов, которые смогли бы активизировать познавательную деятельность учащихся и сам процесс обучения.

Активизация и интенсификация процесса обучения – не новое понятие в методической науке, уже в 70-годы это направление подробно изучалось и внедрялось в практику такими учеными, как А.А. Леонтьев, Г.А. Китайгородская, И.А. Зимняя и др. Интенсификация учебной деятельности в коллективно-психологическом и социально-психологическом плане понимается как такая организация процесса обучения в группе, которая в наилучшей степени обеспечивает усвоение требуемых знаний, умений и навыков отдельными учащимися. В рамках этой специфической системы обучения разработаны новые принципы организации учебного материала, создана новая динамическая модель обучения и управления учебной деятельностью учащихся.

«Активизация обучения» является определяющей характеристикой понятия интенсивного обучения и затрагивает содержательные характеристики деятельности преподавателя и учащихся. Оно неразрывно связано с такими психологическими понятиями, как «активность», «активность личности».

Активность – это присущая каждому существу способность к самостоятельной силе реагирования. В психологии активность неразрывно связана с деятельностью и реализуется в ее становлении, реализации и видоизменении. Активность личности проявляется в творчестве, волевых актах общения. В свою очередь активизация процесса обучения – это процесс, направленный на достижение состояния активности субъекта, на выявление и удержание этой способности субъекта, т.е. активизация деятельности преподавателя и учащегося, преподавателя и учебной группы. При этом активность преподавателя направлена на ускоренную передачу необходимых знаний, умений, навыков учащимся, на формирование творческой само-

стоятельности личности, а активность учащегося – на ускоренное усвоение этих знаний, формирование необходимых умений и навыков, на выработку активной жизненной позиции, необходимых качеств личности, позволяющих ей успешно самореализовываться в жизни.

Активизация учебной деятельности достигается различными средствами как за счёт специальной организации учебного материала, его концентрации и распределения, специфических форм и методов обучения, так и за счет мобилизации потенциальных возможностей обучающего и обучаемого и их взаимодействия в учебно-воспитательном процессе.

Основными методическими принципами системы интенсивного обучения иностранным языкам являются принцип личностного общения, личностно-ролевой принцип, принцип коллективного взаимодействия. Значимость и целесообразность использования этих принципов на практике нельзя отрицать. Поэтому их сочетаемость на практике с принципами социокультурного подхода, на наш взгляд, будет способствовать интенсификации процесса обучения и достижению успешных результатов в овладении языком и культурой другого народа.

Принцип личностного общения – один из наиболее значимых принципов, согласно которому главной формой учебной деятельности является живое и активное общение преподавателя с учащимися и учащихся между собой. В общении с учащимися преподаватель передает информацию, в общении между собой и преподавателем учащиеся усваивают её. Именно общение является основой передачи и усвоения знаний, формирования коммуникативной компетенции. Средством организации общения является коммуникативная функция языка. И чем больше она развита у обучаемого, тем полнее реализуется коммуникативная речевая деятельность.

Но, безусловно, общение на занятии должно быть хорошо организовано и контролироваться преподавателем, который создает максимально благоприятные условия для развития коммуникативной мотивации учащихся. Общение превращается в творческий личностномотивированный процесс в том случае, если обучающий не просто имитирует деятельность, а совершает мотивированные осознанные речевые поступки. Здесь раскрывается принцип личностно-ролевого моделирования учебного процесса. Роль – важный компонент учебно-речевой ситуации, фокусирующий в себе её основные параметры, а реализация ролевого общения позволяет стимулировать речевые и неречевые действия учащихся в условиях, максимально приближенных к неучебной совместной деятельности.

Принцип коллективного взаимодействия предполагает согласованную совместную деятельность и сотрудничество преподавателя и обучаемого,

преподавателя и группы, учащихся между собой, которое направлено на достижение общих целей, при этом оптимальным образом реализуются возможности каждого. Развитию интеллектуальной творческой индивидуальности обучаемых в коллективной учебной работе способствуют: доверительные отношения между преподавателем и учащимися, которые освобождают учащихся от скованности и чувства неуверенности в себе; поощрения со стороны преподавателя и товарищей, помогающие обучаемому поверить в свои силы; идентификация обучаемого с группой; организация учебной деятельности в совместных игровых формах; организация учебной деятельности в форме серий заданий, интересных для обучаемых и предполагающих их активное взаимодействие.

В рамках культурологического подхода к обучению языкам международного общения при организации коллективного взаимодействия методической доминантой выступает система проблемных социокультурных заданий (познавательно-поисковые, познавательно-исследовательские задачи, коммуникативные и коммуникативно-познавательные ролевые игры, познавательно-исследовательские учебные проекты, учебные дискуссии), которые способствуют развитию личного потенциала учащихся в развитии культуры общения и познания, уровня иноязычной коммуникативной компетенции. Однако степень их информационного наполнения, социокультурной и коммуникативной сложности следует согласовывать с этапом профессиональной подготовки учащихся.

Итак, реализация принципов межличностного общения, личностно-ролевого моделирования и принципа коллективного взаимодействия, лежащих в основе интенсивного обучения, позволяет организовать ускоренное усвоение знаний и сформировать навыки и умения через совокупность специальным образом организованных коллективных учебно-познавательных действий, связанных с мобилизацией возможностей коллектива, личности каждого учащегося и эффективным их использованием в учебном процессе.

Взаимоотношения участников педагогического процесса по иностранному языку формируются на уровне педагогического общения – «преподаватель – студент» и на уровне межличностного взаимодействия учащихся – «студент – студент».

Активное общение преподавателя с учащимися – это основное условие успешности процесса обучения. Оно определяет социальную мотивацию учебной деятельности, эффективность формирования познавательных действий и приемов общения на изучаемом языке. Совместные действия, взаимовлияние, межличностные отношения в системе преподава-

тель – студент, студент – группа и т.д. выступают как средство повышения продуктивности индивидуальной деятельности ученика.

Организация межличностных отношений в учебном коллективе существенно значима и является одним из необходимых условий активизации учебного процесса по иностранному языку. При экстенсивном проведении учебного процесса центром общения в учебной деятельности был учитель, в современной методике – в центре учащийся, вокруг которого конструируется такая система отношений, которая позволяет с максимальной полнотой раскрыть способности и развить возможности каждого. Создание благоприятного психологического климата в учебной группе предполагает управление межличностными отношениями на основе доверия к преподавателю, признания им авторитета каждого учащегося, доброжелательности взаимоотношений на занятии на основе уверенности всех и каждого, поощрения и поддержки друг друга. Согласованная совместная деятельность будет протекать нормально лишь в том случае, если установлены устойчивые, доброжелательные отношения в группе, что во многом является работой преподавателя. Учебный процесс должен протекать в условиях сотрудничества, где каждый учащийся стремится проявить свою индивидуальность.

Развитию интеллектуальной творческой индивидуальности учащихся способствуют следующие компоненты:

– доверительные отношения между преподавателем и студентом, освобождающие учащихся от скованности и чувства неуверенности в себе;

– поощрения со стороны преподавателя и товарищей по группе, помогающие обучаемому поверить в свои силы;

– организация учебной деятельности в совместных игровых формах и в форме серий заданий, интересных для обучаемых и предполагающих их активное взаимодействие.

Организация и управление речевым общением предполагает определенную роль преподавателя. Поэтому при организации учебного процесса нельзя забывать о роли педагогического общения.

А.А. Леонтьев определяет педагогическое общение как «процесс общения преподавателя с учащимися на уроке или вне его, имеющий определенные педагогические функции и направленный на создание благоприятного климата, а также на другого рода психологическую оптимизацию учебной деятельности и отношений между педагогом и учащимися и внутри ученического коллектива» [3].

Преподаватель должен обучать учащихся приемам и способам умственной деятельности, формировать мыслительные процессы, должен

управлять развитием мотивов учебной деятельности тогда, когда они важны для складывания личности и являются смыслообразующими; постоянно поддерживать заинтересованность учащихся, мотивационное обеспечение учебного процесса.

В педагогической литературе даны характеристики двух стилей руководства обучающих: демократического и авторитарного.

Демократический стиль: работает с группой в целом; учитывает индивидуальные особенности и личный опыт учащегося, его активность и потребности; не имеет и не проявляет негативных установок; не стереотипен в оценке и поведении; не избирателен в контактах и не субъективен в оценках.

Авторитарный стиль: работает один на один с учащимся; не учитывает индивидуальные особенности учащегося; имеет резко выраженные негативные установки; стереотипен в оценке и поведении; избирателен и субъективен.

Безусловно, в условиях активизации процесса обучения, развития субъект-субъектных отношений преподавателя и студентов авторитарный тип педагога отрицается, и на первый план выходит демократичный обучающий, оказывающий лишь позитивное влияние на обучение и обучаемых в рамках межличностного общения.

Такая концепция обучения иноязычной культуре и организация процесса обучения на основе оптимального взаиморазвивающего и обогащающего межличностного общения предъявляет к профессионализму учителя более высокие требования, чем традиционная система.

Прежде всего, преподаватель – коммуникативист, несомненно, сам должен быть носителем иноязычной культуры, так как без этого немыслимо обучение иноязычной культуре учащихся. Во-вторых, преподаватель должен быть личностью, обладающей рядом качеств и характеристик. В-третьих, уровень методического мастерства преподавателя, владения различными методическими умениями должен быть несравненно высоким. В-четвёртых, обучающий должен быть психологом и педагогом. Рассмотрим подробнее, какими качествами и умениями должен обладать преподаватель-профессионал.

1. Преподаватель – личность. Только личность может воспитывать личность; личность преподавателя – главный источник мотивации к учению. В ситуации общения преподаватель должен быть интересным и нужным собеседником, он должен владеть и мастерством общения, и содержанием (предметом) общения при наличии глубокой общей эрудиции, заинтересованности в своем предмете. Ему свойственна активная

жизненная позиция. Для личности педагога важны также профессиональная добросовестность, нравственность, требовательность к себе и человеческое обаяние.

2. Преподаватель – носитель иноязычной культуры. Он должен владеть высоким уровнем иностранного языка, проявлять готовность и умение постоянно поддерживать и совершенствовать его, развивать свои способности к овладению иностранным языком. Преподаватель должен приобретать все новые страноведческие знания во всех сферах жизни страны изучаемого языка: ее культуры, политики, истории и т.д. Важно и постоянное осмысление современных событий. Постоянно развивая себя, приобретая новые знания, преподаватель должен сформировать в себе и в своих учениках отношение к иноязычной культуре как к духовной и культурной ценности. Это помогает воспитывать общечеловеческие качества: гуманность, нравственность и т.д. И наконец, постоянный поиск преподавателем профессионального «Я» формирует у него способность находить закономерности в учебном процессе, углублять и обновлять свои профессиональные умения.

3. Преподаватель – педагог, психолог. Педагогический долг, педагогическая справедливость, педагогическая совесть, любовь к учащимся, понимание, терпение, такт, эмоциональная культура, доброта, отзывчивость, общительность, открытость, доброжелательный тон, чувство юмора – вот составляющие данного тезиса. Преподаватель должен понимать трудности и помогать учащимся преодолевать тормозящие психофизиологические факторы, связанные с овладением различными видами речевой деятельности как средством общения.

4. Преподаватель – методист. Без методического мастерства нельзя говорить о профессионализме преподавателя. Мастерство – это способность выполнять какую-либо деятельность наилучшим образом. Преподаватель должен обладать следующими умениями: проектировочными, адаптационными, организационными, коммуникативными, контролирующими, познавательными, мотивационными.

При традиционном методе обучения иностранному языку единственным центром учебной коммуникации является преподаватель, в условиях же метода активизации центром поочередно становится каждый член группы, что позволяет активно включаться в процесс общения и получить реальную возможность удовлетворения социально важных для него потребностей. В процессе обучения между членами группы складывается сложная система межличностных отношений, в которую втягивается и

сам преподаватель, выступая в качестве лидера, обладающего наибольшим неформальным авторитетом.

Преподаватель призван создать положительную эмоциональную атмосферу, насыщенную повышенным вниманием к учащимся, участием, доброжелательностью, предупредительностью, отзывчивостью и т.д.

Для выполнения своей роли преподавателю необходим профессиональный артистизм, который помогает ему полнее реализовать принцип личностно-ролевой организации процесса обучения и соотношения прямых и косвенных целей обучения.

Создание преподавателем личностного неформального плана общения в группе – одна из главных психолого-педагогических особенностей активизации обучения, способность идентифицировать себя с обучаемым, вставать на его место, не выходя из роли педагога.

Итак, ведущая роль преподавателя на всех этапах учебного процесса очевидна, поскольку уже с первого занятия тональность общения с учащимися и между ними задается преподавателем. Социально-психологические факторы и механизмы воздействия, которые используются педагогом в ходе педагогического общения, способствуют созданию оптимального психологического климата, стимулирующего работу психических процессов памяти, внимания, мышления, творчества, позволяют гибко управлять групповым общением, вовлекая в работу и активизируя каждого ученика.

## Литература

1. Зимняя И.А. Педагогическая психология. 2-е изд. М.: Логос, 2002.
2. Китайгородская Г.А. Методические основы интенсивного обучения иностранным языкам. М.: МГУ, 1986.
3. Леонтьев А.А. Педагогическое общение. М.: Знание, 1979.
4. Полат Е.С. Обучение в сотрудничестве // Иностранные языки в школе. 2000. № 1.

# МЕТОД ПРОЕКТОВ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ

Т.В. Никалина

Метод проектов нашел широкое применение во многих странах мира главным образом потому, что он позволяет органично интегрировать знания учащихся из разных областей при решении одной проблемы, а также дает возможность применить полученные знания на практике, генерируя при этом новые идеи.

Каждый учебный предмет имеет свою специфику и соответственно специфику использования тех или иных методов и технологий обучения. Метод проектов в последнее время приобретает всё большее количество сторонников и часто используется преподавателями. Однако зачастую происходит неправильное понимание сути метода проектов или даже подмена понятий. Принятое понятие проекта предполагает разработку замысла, идеи, детального плана того или иного практического продукта или изделия. При этом имеется в виду разработка не только главной идеи, но и условий ее реализации.

В последние годы проектом стали называть практически любое мероприятие, создание любого продукта даже без целостной детальной проработки. Некоторые школьные мероприятия, например, неделя английского языка в школе, часто стали называть модным словом «проект». Иногда это оправдано, если речь действительно идет о проекте, в других случаях под проектом понимают обычную работу по теме, групповую работу, просто мероприятие. Однако следует различать широкое толкование проекта как понятия и метода проектов. В основу метода проектов положена идея, составляющая суть понятия «проект», его прагматической направленности на результат, который можно получить при решении той или иной практически или теоретически значимой проблемы. Чтобы добиться такого результата, необходимо научить учащихся самостоятельно мыслить, находить и решать проблемы, привлекая для этой цели знания из разных областей, прогнозировать результаты и возможные последствия разных вариантов решения.

Всё вышесказанное говорит об актуальности выбранной темы.

Остановимся на истории возникновения метода проектов. Метод проектов возник ещё в начале века, когда умы педагогов и философов были направлены на то, чтобы найти способы и пути развития активного самостоятельного мышления учащихся, чтобы научить их не просто запоми-

нать и воспроизводить знания, которые дает им школа, а уметь применять их на практике. Поэтому многие педагоги обратились к активной познавательной и творческой совместной деятельности учащихся при решении одной общей проблемы. Ее решение требовало знаний из различных областей. Именно поэтому первоначально метод проектов назывался проблемным. Проблема, как правило, носила прагматичный характер, и ее решение позволяло реально увидеть результаты. Проблемному методу много внимания уделяли и отечественные ученые, такие как М.И. Махмутов, И.Я. Лернер. Однако проблемный метод не связывался с методом проектов, а главное, он не был технологически проработан. Известный австрийский педагог Рудольф Штайнер также считал необходимым учить детей применять получаемые ими знания в решении практических задач. Все, что учащиеся познают теоретически, они должны уметь применять практически для решения проблем, которые касаются их жизни. Они должны знать, где и как они смогут применять свои знания на практике, если не сейчас, то в будущем.

Очень важным вопросом является типология проектов.

Различают определенные типологические признаки:

1) доминирующие в проекте метод или вид деятельности: исследовательский, творческий, ролево-игровой, информационный, практико-ориентированный и т.п.;

2) предметно-содержательная область: монопроект (в рамках одной области знания) и межпредметный проект;

3) характер координации проекта: с открытой, явной координацией (непосредственный) и со скрытой координацией (неявный, имитирующий участника проекта);

4) характер контактов (среди участников одной школы, одного класса, города, региона, одной страны, разных стран мира): внутренний, или региональный, и международный;

5) количество участников проекта (личностные, парные, групповые);

6) продолжительность проекта (краткосрочный, средней продолжительности, долгосрочный).

Теперь обратим внимание на сущность и особенности метода проектов.

Основная идея подобного подхода к обучению иностранным языкам заключается в том, чтобы перенести акцент с различного вида упражнений на активную мыслительную деятельность учащихся, требующую для своего оформления владения определенными языковыми средствами. Поэтому к методу проектов обращаются на этапе творческого применения языкового материала. Пожалуй, только метод проектов позволяет превратить

уроки иностранного языка в дискуссионный, исследовательский клуб, в котором решаются действительно интересные, практически значимые и доступные учащимся проблемы с учетом особенностей культуры страны и по возможности, на основе межкультурного взаимодействия.

В основе проекта лежит какая-либо проблема, и, чтобы ее решить, учащимся требуется не только знание языка, но и владение большим объемом разнообразных предметных знаний, необходимых и достаточных для решения данной проблемы. Помимо этого, учащиеся должны владеть определенными интеллектуальными, творческими и коммуникативными умениями.

Таким образом, для грамотного использования метода проектов требуется значительная подготовка, которая осуществляется в целостной системе обучения. Такая подготовительная работа должна проводиться постоянно, систематически и параллельно с работой над проектом.

Существует ряд требований к использованию метода проектов:

1) наличие значимой в исследовательском, творческом плане проблемы или задачи, требующей интегрированного знания, исследовательского поиска для ее решения; примером может служить проблема отношения между поколениями, проблема свободного времени у молодежи и т.п.;

2) практическая, теоретическая значимость предполагаемых результатов, например, совместный выпуск газеты с репортажами с места событий; программа туристического маршрута; план обустройства дома и т.д.;

3) самостоятельная (индивидуальная, парная, групповая) деятельность учащихся на уроке или во внеурочное время;

4) структурирование содержательной части проекта с указанием поэтапных результатов и распределением ролей;

5) использование исследовательских методов: определение проблемы, вытекающих из нее задач исследования; выдвижение гипотезы их решения; обсуждение методов исследования; оформление конечных результатов; анализ полученных данных;

6) подведение итогов, корректировка, выводы (использование в ходе совместного исследования метода «мозговой атаки», «круглого стола», творческих отчетов, защиты проекта и т.д.)

Исходя из основных требований, можно определить этапы разработки структуры проекта и его проведения:

1) представление ситуаций, позволяющих выявить одну или несколько проблем по обсуждаемой тематике;

2) выдвижение гипотез решения поставленной проблемы («мозговой штурм»), обсуждение и обоснование каждой из гипотез;

3) обсуждение методов проверки принятых гипотез в малых группах (в каждой группе по одной гипотезе), возможных источников информации для проверки выдвинутой гипотезы; оформление результатов;

4) работа в группах над поиском фактов, аргументов, подтверждающих или опровергающих гипотезу;

5) защита проектов каждой из групп с оппонированием со стороны всех присутствующих;

6) выявление новых проблем.

В курсе иностранных языков метод проектов может использоваться в рамках программного материала, практически, по любой теме, поскольку отбор тематики проводится с учетом практической значимости для учащегося. Главное – это сформулировать проблему, над которой будут работать учащиеся в процессе работы над темой программы.

Следует уделить особое внимание координации проектов и организации внешней оценки. Ели обучающий решил использовать при изучении какого-то раздела программы метод проектов, он должен все тщательно продумать, разработать и просчитать. Если предполагается, что учащиеся по предложенной им ситуации должны сформулировать проблему, учитель сам должен спрогнозировать несколько возможных вариантов. Учащиеся могут назвать некоторые из них, к другим их подводит учитель наводящими вопросами, ситуациями и т.п. Обучающий должен четко определить учебные задачи для учащихся, а именно, что предполагается сформировать в ходе проектной деятельности. Также обучающий должен подобрать необходимый материал (печатный, звуковой и т.п.) или дать рекомендации учащимся, где его можно найти. Надо подумать, какую помощь можно оказать учащимся, не предлагая готовых решений. Желательно спланировать всю серию уроков, на которых предполагается использовать метод проектов. Кроме того, важно иметь в виду необходимость отслеживания деятельности каждого учащегося на всех этапах работы над проектом. С этой целью используют возможности само- и взаимоконтроля. На уроки защиты проектов можно пригласить других учителей иностранных языков, которые могут выступить как эксперты. Характер внешней оценки в большой степени зависит как от типа проекта, так и от его темы и содержания, а также от условий проведения. Если это исследовательский проект, то он непременно включает этапность проведения, причем успех всего проекта во многом зависит от правильно организованной работы на отдельных этапах. Поэтому необходимо отслеживать деятельность учащихся поэтапно, оценивая ее шаг за шагом. При этом необязательно оценивать деятельность учащихся отметками. Можно ис-

пользовать разнообразные формы поощрения, включая самое обычное: «Всё правильно. Продолжайте работу.» или «Надо бы остановиться и подумать. Что-то не клеится. Обсудите.». В ролево-игровых проектах, предусматривающих соревновательный характер, может использоваться балльная система. В творческих проектах часто бывает невозможно оценить промежуточные результаты, но отслеживать работу необходимо, чтобы вовремя прийти на помощь, если она потребуется. Но помощь не должна быть готовым решением, а лишь советом.

Таким образом, внешняя оценка проекта как промежуточная, так и итоговая необходима, но она принимает различные формы в зависимости от различных факторов. Учитель или доверенные внешние независимые эксперты проводят постоянный мониторинг совместной деятельности, но не навязчиво, а тактично, приходя на помощь учащимся в случае необходимости.

Практической целью нашей работы является анализ современных проектов.

Анализ одного из таких проектов проводится на примере международного проекта, который проходил в рамках форума «Вместе в 21 век».

Данный форум был проведен в мае 2002 г. и объединил участников из Германии и России. Форум проводился под патронажем Людмилы Путиной и Дорис Шредер-Кёпф и был осуществлен на очень высоком уровне.

Если учесть, что инициаторами данного форума стали жена президента РФ и жена немецкого бундесканцлера, то следует сказать, что проект носил не только обучающий характер, но преследовались как политические, так и социальные цели.

Если анализировать данный проект с точки зрения организации, то следует отметить, что была проведена колоссальная работа по подготовке, разработке и воплощению проекта в жизнь.

Так как это был международный проект, то следовало учесть много организационных моментов, ведь проект включал в себя пребывание участников в Москве, а затем в Берлине. Отдельно надо сказать о количестве участников данного проекта. Непосредственно школьников и студентов было по 140 человек с российской и немецкой сторон, также в проекте принимали участие учителя, которые были кураторами работы участников. Все 280 участников были поделены на 17 групп, каждая из которых включала по 7 участников с российской и 7 – с немецкой стороны. Таким образом было обеспечено общение ребят на 2 языках, возможность знакомства друг с другом, обмен информацией и взаимодействие внутри группы.

Программа проведения проекта была тщательно спланирована организаторами. Каждый день проекта был расписан по часам, причем программа была распечатана в большом количестве экземпляров и роздана участникам и кураторам.

Проект включал в себя как групповую, так индивидуальную работу участников.

Индивидуальное задание называлось «Разговор с 20 веком». Участники должны были выбрать одну из фотографий, представленных на фотовыставке и написать связанный с ней текст. Список возможных типов текстов был открыт, то есть это мог быть репортаж с места события, стихотворение, интервью, сцена для театра «Ожившая фотография» и т.д. Оговаривались и отдельные условия этого задания. Для осмотра выставки и выбора фотографии было отведено определенное количество времени. Во время осмотра выставки участники могли поговорить о выбранной фотографии с любым посетителем. Рабочими языками являлись русский и немецкий, при этом предполагалось, что немецкие участники проекта использовали свои знания русского языка, а русские участники – знания немецкого языка. Тексты участников оценивало жюри, и лучшие работы награждались ценными призами и были опубликованы в отдельный сборник.

Групповая работа называлась «21 век – наш век!» и предполагала коллективную работу в группе. Участникам было предложено самим выбрать какую-то социальную проблему 21 века, характерную как для общества в целом, так и для Германии и России. Эта проблема должна была быть проработана группой, и итогом должна была быть презентация решения данной проблемы. Форма презентации могла быть любой: это могло быть театрализованное представление, песня, выпущенная участниками газета и т.д.

Такие задания были предложены участникам проекта в Москве.

В Берлине каждая группа получала задание на определенную тему. Темы были самые разные: спорт, кино, искусство, история, музыка и т.д. И в зависимости от темы участники изучали материал. Например, группа, чьей темой было «Кино», посетила музей «Кино» в Берлине и узнала историю кино, о том, как делается кино, узнала биографии знаменитых немецких актеров. Затем они получили задание отснять и смонтировать 5-минутный фильм. Тема фильма должна была быть связана с тематикой проекта.

Таким образом, итогом работы каждой группы была презентация перед всеми участниками проекта и жюри на сцене. Лучшие работы награждены призами.

Если анализировать данный проект в соответствии с критериями, о которых было сказано в первой части работы, то можно сказать, что проект соответствовал требованиям, предъявляемым к методике проектов.

Проект содержал проблемы, имел практическую значимость (были выпущены совместные газеты, созданы планы по решению различных проблем и многое другое), участники форума работали самостоятельно и в группах, при этом их деятельность всегда курировалась учителями, сам проект был тщательно разработан.

В заключение можно отметить, что данный проект является прекрасным примером того, как нужно проводить проекты. Конечно, проводить проекты такого масштаба можно только при поддержке государства, но такой проект можно взять за модель и интегрировать его в методику обучения.

## Литература


1. Венедиктова С.Л. Проектная деятельность учащихся на уроках немецкого языка // Иностранные языки в школе. 2002. № 1.
2. Душеина Т.В. Проектная методика на уроках иностранного языка // Иностранные языки в школе. 2003. № 5.
3. Нехорошева А.В. Из опыта работы по проектной методике // Иностранные языки в школе. 2002. № 1.
4. Полат Е.С. Метод проектов на уроках иностранного языка // Иностранные языки в школе. 2000. № 2, 3.
5. Теслина О.В. Проектные формы работы на уроке английского языка // Иностранные языки в школе. 2002. № 3.
6. Фазлова Р.Л. Проект на уроках немецкого языка // Иностранные языки в школе. 2002. № 6.
7. Schrech G. Handlungsorientierte Projektarbeit // Иностранные языки в школе. 2002. № 3.

# РЕАЛИЗАЦИЯ КОММУНИКАТИВНОГО ПОДХОДА В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ

О.А. Обдалова
Томский государственный университет

В настоящее время в России проводится реформа общей системы образования и языкового образования в том числе. Потребности общества в изменении системы образования определяются тенденциями развития общества и расширением масштабов межкультурного взаимодействия. В связи с этим возрастает роль образования в обеспечении взаимопонимания между людьми, принадлежащими к разным культурам. Качество языкового образования зависит от создания педагогических, методических и организационно-дидактических условий. Только благодаря специально созданным условиям можно направить образовательный процесс на его оптимизацию и моделировать среду для практики межкультурного общения.

Модернизация языкового образования должна также отвечать современным тенденциям мирового развития и должна быть направлена как на обновление и совершенствование его содержания, так и на расширение видов и форм деятельности обучаемых.

Современная тенденция в методике языкового образования четко проявляется в доминировании коммуникативного подхода в обучении иностранным языкам. Одни приверженцы коммуникативного подхода считают, что он реализуется только тогда, когда на занятии происходит раскрепощенное общение. В такой модели обучения основное внимание уделяется лишь устно-речевому общению. При этом недооценивается роль упражнений, предназначенных для совершенствования лексической и грамматической сторон речи, роль чтения, письма и значение родного языка. Сегодня уже имеется результат обучения с применением такого понимания коммуникативности в обучении. Абитуриенты 2003 и 2004 гг. в большинстве своем проявили неплохое владение умениями устно-речевого общения, но недостаточный уровень владения грамматикой и письмом. Результаты вступительных экзаменов в 2004 г., проведенные в письменной форме, показали, что выполнение такого задания, как дать письменные ответы на вопросы по изученным темам, представила огромную сложность для многих.

Другие преподаватели иностранных языков, признавая востребованность коммуникативного подхода, лишь декларируют его, а на практике реализуют грамматико-переводной метод. Большое внимание при этом уделяется когнитивному подходу в усвоении знаний, осознанию правил и

организации достаточной практики для применения этих знаний, а о коммуникации вспоминается только в конце работы над темой, когда предлагаются задания на обсуждение темы. В результате такой модели обучения учащиеся не овладевают умениями иноязычного общения, приобретая лишь знания об аспектах языка, и оказываются не в состоянии реализовывать иноязычное общение на практике.

Для выбора оптимального способа обучения, на наш взгляд, необходимо более четко представлять, что представляет собой коммуникативно ориентированное обучение иностранным языкам.

Как известно, коммуникативный подход к обучению иностранным языкам появился в 1970-х гг. в Великобритании в связи с выдвижением новой для того времени цели обучения – овладение языком как средством общения. Под общением понимается не только передача и сообщение информации познавательного и аффективно-оценочного характера, но и обмен знаниями, навыками, умениями в процессе речевого взаимодействия. Таким образом, межличностная перцепция и расширение картин мира общающихся между собой людей – это то, что должно явиться результатом процесса общения. В связи с этим возникает вопрос: «Всегда ли на занятиях преподаватели организуют такое общение?»

Когда изменяется цель обучения, меняется и методическое содержание занятий по ИЯ. Методическим содержанием современного занятия по ИЯ следует считать коммуникативность. Необходимость этого заключается в том, что со временем все отчетливее ощущается несоответствие между традиционно используемыми приемами обучения ИЯ и современной целью. Иначе говоря, условия обучения должны быть адекватны условиям будущей деятельности. Следовательно, если мы хотим научить человека общаться на ИЯ, то учить этому нужно в условиях иноязычного общения.

Конечно же, процесс обучения ИЯ при использовании коммуникативной методики нельзя сделать полностью подобным процессу общения, да этого и не нужно: потеряется то, что мы выигрываем за счет специальной организации обучения. Коммуникативность означает подобие процесса устно-речевого общения лишь по основным признакам, к которым можно отнести: мотивированность общения, речемыслительную активность обучаемых, ситуативность общения и самостоятельность, под которой понимается способность обучаемого спонтанно высказывать возникающие мысли средствами ИЯ.

Коммуникативно-ориентированное занятие по иностранному языку должно учитывать ведущие компоненты содержания обучения устно-речевому общению: лингвистический, психологический и методический.

Лингвистический компонент предполагает использование на занятиях языкового и речевого материала, обеспечивающего учащимся возможность вступать в общение в рамках тематики, указанной в программе, и учебных ситуаций, которые должны реализоваться в различных компонентах учебно-методических комплексов. Говоря о лингвистическом компоненте рассматриваемого вида деятельности, следует обращать особое внимание на экстралингвистические средства, такие как жесты, мимика и другие.

Психологический компонент подразумевает овладение навыками и умениями экспрессивной речи. Этот компонент включает в себя операцию репродукции, трансформации, расширения и комбинирования речевых и языковых средств для выражения мысли.

Третий компонент содержания обучения устно-речевому общению – методологический, т.е. формирование у учащегося приемов учения по овладению общением на ИЯ.

В соответствии с коммуникативным подходом обучение языку должно учитывать особенности реальной коммуникации. Многие ученые работали над определением характерных особенностей коммуникативного подхода (У. Риверс, Ч. Брумфит, К. Джонсон, В. Литлвуд, Е.И. Пассов, А.А. Леонтьев, Г.В. Рогова и др.). К основным чертам коммуникативной методики обучения относят:

- Речевую направленность всего процесса обучения.

Суть этого заключается в том, что вслед за объяснением правила должно следовать осознание языкового явления посредством выполнения тренировочных упражнений. Затем необходимо создать ситуации, в которых данные явления будут реализовываться при иноязычном общении. Таким образом, иноязычное общение должно выступать и как объект обучения, и как средство обучения.

- Функциональность в отборе и организации материала.

Языковой и речевой материал должен отбираться в соответствии с функциями, которые он выражает, и теми коммуникативными интенциями, которые сможет передать говорящий, используя предлагаемый языковой материал: предположение, отказ, выражение эмоций и т.д.

- Ситуативность в отборе материала и организации тренировки.

Учебный материал необходимо отбирать применительно к определенным ситуациям общения и отрабатывать в ситуациях, типичных для использования тех или иных форм.

- Использование аутентичных материалов.

Поскольку аутентичный материал характеризуется естественностью лексического наполнения, грамматической оформленностью, ситуативно адекватностью используемых языковых средств, с его помощью преподаватель воссоздает условия языковой среды и реальные ситуации общения, характерные для носителей языка.

Интересным представляется отношение к степени аутентичности материалов. Некоторые исследователи не признают адаптацию аутентичных материалов, другие считают допустимым использование обработанных материалов и внесение некоторых изменений при условии, если они осуществляются носителями языка.

Но необходимо учитывать, что применение аутентичных материалов чревато определенными трудностями как для преподавателя, так и для обучаемого. Для обучаемого может оказаться очень серьезным препятствием его ограниченный уровень владения языком, а также трудности социокультурного плана, содержащиеся в предлагаемом материале. Для преподавателя трудностью окажется отсутствие методического аппарата работы с таким материалом. Поэтому преподавателю потребуется гораздо больше времени для подготовки аутентичного материала к работе в аудитории, понадобятся работа со справочниками и специальными словарями, возможно, даже консультации с носителями языка. Работая с аутентичным материалом, преподавателю также необходимо уметь конструировать задания соответственно уровню коммуникативной компетенции данной группы учащихся и сопровождать работу с таким материалом социокультурным комментарием.

- Обучение должно проводиться на уровне дискурса.

В качестве образцов иноязычной речи должен браться связный текст, а не отдельно взятые предложения. Особое внимание при этом уделяется средствам и способам связи предложений между собой, логике высказывания.

- Индивидуализация обучения.

Обучение должно строиться на личностноориентированном подходе. Это значит, что преподавателем должен учитываться реальный уровень обученности по предмету, теме, потребности учащихся уже на этапе планирования и организации занятий с опорой на индивидуальные когнитивные стили и учебные стратегии обучаемых и их личностный опыт.

- Использование коммуникативных упражнений.

Применение коммуникативных заданий, ролевых игр и коммуникативных упражнений на каждом занятии позволяет развивать умения общения и применять полученные знания соответственно коммуникативной ситуации. На занятии могут применяться различные упражнения в

развиваемом виде речевой деятельности, но при этом преподавателю необходимо соблюдать их последовательность и адекватность целям и задачам, которые запланированы для данного этапа обучения, и соответствие заявленному уровню обучения.

- Коллективное взаимодействие.

Формы общения во время занятия должны быть различными. Варьирование форм общения в формате малой группы и в парах при коммуникативном подходе играет существенную роль для создания речемыслительной активности обучаемых. Как известно, в большинстве случаев на занятии активность преподавателя преобладает над активностью обучаемых. В этом зачастую виноват сам преподаватель, так как выбираемый им формат общения «преподаватель – группа» не позволяет каждому обучаемому быть достаточно активным собеседником.

Эти общеизвестные черты коммуникативной методики обучения играют определяющую роль при выборе данной модели обучения. Если проводить процесс обучения без учета этих характерных черт коммуникативноориентированного обучения, методика не будет являться коммуникативной.

Мы озадачились провести небольшое исследование, в котором попытались выявить способ определить, является ли обучающая деятельность достаточно профессиональной, а применяемая методика – коммуникативной. Ведущим критерием определения типа методики мы выделили выполнение определенных видов упражнений. Так, при коммуникативноориентированном обучении ИЯ учащиеся обязательно должны выполнять упражнения, нацеленные на развитие и совершенствование навыков и умений в иноязычном общении.

Здесь уместно вспомнить, что С.Ф. Шатилов предлагает свести все разнообразие упражнений к трем типам:

I тип – подлинно (естественно) коммуникативные упражнения, в которых осуществляется коммуникативная функция ИЯ и обучение коммуникативным умениям;

II тип – условно (учебно) коммуникативные упражнения, имитирующие и моделирующие коммуникацию в учебных целях для овладения учащимися языковым материалом, т.е. аспектными речевыми навыками;

III тип – некоммуникативные упражнения (формальные, аналитические, языковые), выполняемые для осмысления и сознательного усвоения языкового материала (грамматического, лексического, фонетического) в разных видах речевой деятельности.

Следовательно, в современных условиях для формирования речевых навыков и развития умений иноязычного общения в основе занятий ИЯ должно лежать выполнение упражнений первого и второго типа.

Для проведения исследования мы разработали анкету для преподавателя. Эта анкета составлена таким образом, что она позволяет определить качество и эффективность занятия с точки зрения его подготовленности и профессионализма преподавателя. Анкета состоит из двух частей. Первая часть разработана для оценивания обучающих действий преподавателя на занятии ИЯ, его профессиональной компетенции. Вторая часть предназначена для оценивания степени коммуникативной направленности обучения.

Мы провели анкетирование среди преподавателей английского и немецкого языков Томского государственного университета факультета иностранных языков кафедр: английской филологии, романских языков, английского языка естественно-научных и физико-математических факультетов и отделения международных отношений исторического факультета. В анкетировании приняли участие 15 преподавателей с разным стажем работы. Проанализировав результаты первой части анкеты, мы выявили, что при проведении занятий 15 преподавателей, практически, всегда учитывают все основные сферы преподавательской деятельности.

- Управление процессом образования – 12 учитывают всегда и лишь 3 – иногда.
- Взаимодействие в процессе образования – 13 учитывают всегда и 2 – иногда.
- Факторы эмоционального воздействия – 12 учитывают всегда и 3 – иногда.
- Использование различного учебного материала – 14 – всегда и лишь 1 преподаватель – иногда.
- Приемы обучения – 12 учитывают всегда и только 3 – иногда.
- Методику – 13 преподавателей учитывают всегда и 2 – иногда.

Отсюда можно сделать вывод, что большинство преподавателей учитывают те факторы занятия ИЯ, которые влияют на качество управления учебным процессом в целом. Для подавляющего большинства преподавателей занятие ИЯ – это тщательно планируемая деятельность, учитывающая активность учащегося, атмосферу на занятии, разнообразные приемы и методы обучения. Но это не является показателем того, что преподаватели используют коммуникативную методику в своей преподавательской деятельности.

Анкета в таком виде, на наш взгляд, может помочь преподавателю выявить недостатки в организации занятий, указать, на что нужно обра-

тить больше внимания для повышения эффективности обучающей деятельности, поможет оценить профессиональную компетенцию и работать в плане ее совершенствования.

Если преподаватель часто или иногда использует большую часть из предложенных коммуникативных упражнений во время занятия, то методику можно назвать коммуникативноориентированной, поскольку эти упражнения, разработанные специалистами англоязычной методики обучения, по своему предназначению направлены на развитие коммуникативной компетенции у обучаемых. Если преподаватель сам придумывает задания, а не пользуется уже известными упражнениями, то они должны конструироваться с учетом особенностей процесса коммуникации и принципов коммуникативного подхода в обучении, о которых говорилось выше.

**Анкета. Часть 1**

| Сфера преподавательской деятельности | Конкретные действия преподавателя | Учитываю | | | | Не знаю |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | | всегда | иногда | редко | никогда | |
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| Управление процессом образования | Организация, формулирование целей и задач занятия, целостность и динамичность занятия, использование адекватных целям и задачам обучения упражнений, обеспечение плавного перехода от одного упражнения к другому, различные формы работы (в паре, групповая, индивидуальная), наличие четких установок, содержательность, воспитательная ценность | | | | | |
| Взаимодействие в процессе образования | Взаимодействие учитель–учащийся и учащийся–учащийся, активность учащегося, речь преподавателя, учет индивидуальных особенностей обучаемых, степень эффективности обучающей деятельности преподавателя | | | | | |
| Факторы эмоционального воздействия | Доверительность отношений учитель-учащийся, внимание учащихся, атмосфера на уроке, ободрение и обратная связь и т.д. | | | | | |

| | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
|---|---|---|---|---|---|---|
| ...ие раз-... учебного материала | Презентация материала на доске, раздаточный материал, учебники, аудио и видеозаписи, аутентичный материал | | | | | |
| Приемы обучения | Исправление ошибок, пояснения, обеспечение обратной связи, создание информационного поля, наличие опор, учет родного языка | | | | | |
| Методика | Обучение всем видам речевой деятельности, учет грамматического и произносительного аспектов иностранного языка; формирование коммуникативной компетенции у обучаемых; использование тем для обсуждения, использование речевых средств, функционирующих в реальном учебном процессе, моделирование ситуаций общения | | | | | |

**Анкета. Часть 2**

| Коммуникативные упражнения | Использую на уроке | | | |
|---|---|---|---|---|
| | часто | иногда | редко | никогда |
| Мозговой штурм (Brainstorming) | | | | |
| Составление семантической, интеллектуальной или логико-смысловой карты (Mapping or mind-mapping) | | | | |
| Устное выступление перед учебной группой по определенной теме (Presentation) | | | | |
| Сообщение-отчет об итогах дискуссии, об итогах выполнения заданий или упражнений (Reporting back) | | | | |
| Обсуждение в форме дискуссии (Discussion) | | | | |
| Решение речемыслительной и проблемной задачи (Problem solving) | | | | |
| Сценарий (Scenario) | | | | |
| Ролевая игра (Role play) | | | | |
| Интервью (Interview) | | | | |
| Воображаемая ситуация (Simulation) | | | | |
| Проект (Project work) | | | | |
| Другие коммуникативные упражнения | | | | |

Проанализировав вторую часть анкеты, мы установили, что коммуникативные упражнения последнего поколения на уроках ИЯ 15 преподавателей используют следующим образом:

- Мозговой штурм (Brainstorming) – часто используют только 3 преподавателей, 4 – иногда и остальные затруднились дать четкий ответ на этот вопрос.
- Составление семантической, интеллектуальной или логико-смысловой карты (Mapping or mind-mapping) – 3 преподавателя часто используют на уроках, 8 используют иногда и 4 используют редко.
- Ролевая игра (Role play) – всегда используют только 4 преподавателя, 5 – иногда, 3 – редко, и 1 преподаватель не использует это коммуникативное упражнение на своих уроках вообще.
- Интервью (Interview) – часто используют только 2, 5 преподавателей иногда, 4 используют, но редко, и 3 никогда не используют такое коммуникативное упражнение.
- Обсуждение в форме дискуссии (Discussion) – это коммуникативное упражнение часто используют на занятиях 7 преподавателей, иногда, но все же используют 4, и 4 из 15 – редко.
- Сообщение – отчет об итогах дискуссии (Reporting back) – 6 преподавателей используют часто, 8 – иногда, и 1 преподаватель затруднился ответить.
- Проект (Project work) – часто включают в свою обучающую деятельность лишь 3, иногда – 4, редко, но все же используют 3, и 3 вообще не используют.
- Решение речемыслительных и проблемных задач (Problem solving) – лишь 2 используют это коммуникативное упражнение часто, 8 – иногда, и 2 – редко.
- Устное выступление перед учебной группой по определенной теме (Presentation) – самое часто употребляемое коммуникативное упражнение. Основная часть преподавателей, 10 из 15, используют его всегда, и 5 используют иногда.

Результаты проведенного анкетирования по второй части анкеты показали, что большинство преподавателей ИЯ Томского государственного университета используют на своих занятиях коммуникативные задания и упражнения. Но коммуникативноориентированными занятиями, как мы смеем утверждать, могут считаться только те, в основе которых лежат коммуникативные упражнения. Так 5 из 15 опрошенных преподавателей отметили, что используют перечисленные в анкете коммуникативные

упражнения иногда или редко. Это свидетельствует о том, что не каждое занятие можно назвать коммуникативноориентированным.

Таким образом, необходимо подчеркнуть, что специфика современного языкового образования в контексте коммуникативного метода обучения вбирает в себя не только организационные особенности занятия как структурной единицы процесса обучения, но и его методическое содержание, которое характеризуется такими важными критериями, как коммуникативность, функциональность, индивидуализация, обязательное использование аутентичных материалов, взаимодействие и межличностная перцепция. Активными субъектами преобразующей деятельности в языковом образовании должны стать преподаватели иностранных языков, потому что именно занятия по иностранным языкам помогают воспитывать поликультурную личность, способную взаимодействовать с людьми других культур.

## Литература


1. Бондаренко С.М. Урок – творчество учителя. М.: Знание, 1974.
2. Введение в коммуникативную методику обучения английскому языку: Пособие для учителей России. Oxford University Press, 1997.
3. Леонтьев А.А. Коммуникативность: пришло или прошло ее время? // ИЯШ. 1991. № 5. С. 22–23.
4. Пассов Е.И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению. М.: Просвещение, 1991.
5. Пассов Е.И. Основы коммуникативной методики обучения иноязычному общению. М.: Русский язык, 1989.
6. Рогова Г.В., Верещагина И.Н. Методика обучения английскому языку на начальном этапе в общеобразовательных учреждениях. Пособие для учителей и студентов пед. вузов. – М.: Просвещение, 2000. 3-е изд.
7. Сафонова В.В. Изучение языков международного общения в контексте диалога культур и цивилизаций. Воронеж: Истоки, 1996.
8. Тер-Минасова С.Г. Язык и межкультурная коммуникация. Учебное пособие по специальности «Лингвистика и межкультурная коммуникация». М.: Слово, 2000.
9. Шатилов С.Ф. Методика обучения немецкому языку в средней школе. М.: Просвещение, 1986.

# МЕТОД ПРОЕКТОВ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ

С.А. Орищина
Школа № 3, г. Анжеро-Судженск

## Метод проектов

В последние два десятилетия формируется особая тенденция в образовании – проективность. Это понятие тесно связано с проектной культурой, которая возникла как результат объединения двух до сих пор не пересекавшихся направлений: гуманитарно-художественного и научно-технического. Проектная культура является как бы той общей формой, в которой реализуется искусство планирования, изобретения, созидания, исполнения и оформления и которая определяется как дизайн, или проектирование.

Метод проектов определяется как способ достижения дидактической цели через детальную разработку проблемы (технологию). Разработка должна завершиться вполне реальным, осязаемым практическим результатом, оформленным тем или иным образом.

В истории преподавания иностранного языка различные методы в широком понимании этого слова сменяли друг друга (например, переводные методы, сознательносопоставительный метод и т.д.). Современный метод преподавания языков определяют как ***деятельностно-личностно-коммуникативный***. Проектный метод соответствует всем этим трем принципам, так как он характеризуется «высокой коммуникативностью», активной самостоятельной деятельностью учеников, личностной ориентацией.

Деятельностно-личностный подход в проектной работе осуществляется через следующие принципы:

1. Процесс работы не менее важен, чем ее результаты.

2. Учебный процесс строится в логике деятельности, а не в логике изучаемых предметов.

3. Опыт разрешения пусть локальной, но целостной проблемы формирует привычку доводить дело до конца, не останавливаясь на полпути.

4. Допустимость выполнения проекта в индивидуальном темпе создает возможность для развития личности учащихся.

Для формирования коммуникативных навыков, а впоследствии – коммуникативной компетенции, важно перенести акцент с различного вида упражнений на активную мыслительную деятельность учащихся,

требующую для своего оформления владения окружающими языковыми средствами. Как уже говорилось, в основе проекта лежит какая-либо проблема. Чтобы ее решить, ученикам требуется не только знание языка, но и владение большим объемом разнообразных предметных знаний, необходимых и достаточных для решения данной проблемы. Кроме того, школьники должны владеть определенными интеллектуальными, творческими и коммуникативными умениями. Таким образом, для грамотного использования метода проектов требуется значительная подготовка, которая осуществляется в целостной системе обучения в школе (не только в обучении иностранному языку). Причем совсем не обязательно, чтобы она предваряла работу учеников над проектом. Такая подготовительная работа должна проводиться постоянно, систематически и параллельно с работой над проектом. Предмет иностранного языка вносит свою существенную лепту в общее развитие ребенка. Как легко заметить, метод проектов – суть развивающего, личностно ориентированного характера обучения. Данный метод может достаточно широко использоваться на любой ступени обучения, в том числе и в начальной школе. Все дело в выборе проблемы, требующей определенных языковых средств для ее разработки и решения.

### Зарождение и развитие проектного метода

Метод проектов привлек внимание русских педагогов еще в начале XX в. Идеи проектного обучения возникли в России, практически, параллельно с разработками американских педагогов Дж. Дьюи и В. Килпатрика. Под руководством русского педагога С.Т. Шацкого в 1905 г. была организованна небольшая группа сотрудников, пытавшаяся активно использовать проектные методы в практике преподавания. Позднее, уже при советской власти, эти идеи стали довольно широко внедряться в школу, но недостаточно продуманно и последовательно, и постановлением ЦК ВКП (б) в 1931 г. метод проектов был осужден, и с тех пор до недавнего времени в России больше не предпринималось сколько-нибудь серьезных попыток возродить этот метод в школьной практике. В отечественной дидактике много внимания уделялось проблемному методу, однако у нас его не связывали с методом проектов. Вместе с тем в зарубежной школе метод проектов активно и весьма успешно развивался. Метод проектов Дж. Дьюи, его идеи гуманистического подхода к образованию нашли широкое распространение и большую популярность в силу рационального сочетания теоретических знаний и их практического при-

менения для решения конкретных проблем окружающей действительности совместной деятельности школьников. Все, что я познаю, я знаю, для чего мне это надо и где и как я могу эти знания применить – вот основной тезис понимания метода проектов, который и привлекает многие образовательные системы, стремящиеся найти разумный баланс между академическими знаниями и прагматическими умениями.

## Требования к проектной деятельности

В современной школьной практике иногда происходит подмена понятий, и проектом называют любую творческую или информационную работу. Однако существуют определенные *требования, отличающие проектную работу от других видов деятельности:*

1) наличие значимой в исследовательском, творческом плане проблемы, задачи, требующей интегрированного знания, исследовательского поиска для ее решения (например, исследование истории возникновения различных праздников в англо-говорящих странах: *St. Patrick's Day, Thanksgiving Day, Halloween, Christmas, Mother's Day* и т.д.; Организация путешествий в разные страны; проблемы семьи, проблема свободного времени у молодежи; проблема обустройства дома; проблема отношений между поколениями; проблема организации спортивных мероприятий и т.п.);

2) практическая, теоретическая значимость предполагаемых результатов (например, доклад службы о демографическом состоянии данного региона, факторах, влияющих на это состояние, тенденциях, которые прослеживаются в развитии данной проблемы; совместный выпуск газеты, альманаха, репортажи с места событий; программа туристического маршрута; план обустройства дома, парка, участка; планировка и обустройство квартиры и т.д.);

3) самостоятельная (индивидуальная, парная, групповая) деятельность учеников на уроке или во внеурочное время;

4) структурирование содержательной части проекта (с указанием поэтапных результатов и распределением ролей);

5) использование исследовательских методов: определение проблемы, вытекающих из нее задач исследования; выдвижение гипотезы их решения; обсуждение методов исследования; оформление конечных результатов; анализ полученных данных; подведение итогов, корректировка, выводы (использование в ходе совместного исследования метода «мозговой атаки», «круглого стола», творческих отчетов, защиты проекта и т.п.).

## Типологии проектов

Различные типологии проектов выделяются по соответствующим признакам:

1) доминирующие в проекте метод или вид деятельности: исследовательский, творческий, ролево-игровой, информационный, практико-ориентированный и т.п.;

2) предметно-содержательная область: монопроект (в рамках одной области знания) и межпредметный проект;

3) характер координации проекта: с открытой, явной координацией (непосредственный) и со скрытой координацией (неявной, имитирующей участника проекта);

4) характер контактов (среди участников одной школы, одного класса, города, региона, одной страны, разных стран мира): внутренний, региональный и международный;

5) количество участников проекта (личностные, парные, групповые);

6) продолжительность проекта (краткосрочный, средней продолжительности, долгосрочный).

## Этапы работы над проектом

Проектная деятельность требует четкого структурирования. В любой проектной работе выделяются три основные этапа.

I. Подготовительный этап.

1. Работа с учебным материалом, содержащим явные или скрытые проблемы.

2. Обсуждение, постановка и выбор проблемы (ученики могут сами сформулировать идею проекта либо выбрать из предложенных учителем).

II. Основной этап.

1. Планирование деятельности, распределение заданий.

2. Подбор материалов (поиск, выбор).

3. Группировка материала, оформление.

III. Заключительный этап.

1. Презентация проекта.

2. Подведение итогов.

IV. Практическое использование результатов проекта.

Эту структуру не обязательно применять к каждому проекту. Сохраняя три основных этапа проекта, можно варьировать количество конкретных шагов (подэтапов) в зависимости от содержания конкретного проекта.

### Примеры применения проектного метода

В учебнике «Cambridge English for School's» предлагается творческий проект **«English Is Everywhere»** («Английский язык вокруг нас»), необычный тем, что выполняется учащимися в самом начале изучения иностранного языка. Дети учатся различать слова английского происхождения в своем родном языке. Такое задание можно применить в начале любой учебной программы по английскому языку, поэтому уже в I четверти, приступив к изучению языка по учебнику В.П. Кузовлева, пятиклассники познакомились с проектной работой. Им было дано задание найти в русском языке все знакомые английские слова и подобрать к ним картинки (вырезки из журналов, рекламных проспектов или свои собственные рисунки). На следующей ступени предстоит более сложное аналитическое задание: распределить собранные слова по тематическим группам, например, спорт (хоккей, футбол, теннис и т.д.), продукты (чипсы, йогурт), музыка (кассета, концерт, рок) и т.п. После этого школьники распределяются на группы и готовят плакат (коллаж), приклеивают картинки по темам, подписывают большими буквами. Подготовка может проходить в классе, под руководством учителя, или во внеурочное время, в этом случае учитель заранее проверяет подобранные слова и помогает с написанием слов на английском языке. При выполнении этого проекта главной задачей является развитие у детей мотивации к изучению языка. Кроме того, формируются навыки работы в группе, когда каждый вносит свой вклад в успех общего дела.

Тема первой четверти в 8 классе – **Великобритания** (общая информация). Изучив эту тему, мы решили обобщить материал и собрать разные известные нам факты в проекте 'Britain at a Glance' («Великобритания с первого взгляда»). Участники проекта выполняли работу в группах, распределяли задания между собой, подбирали информацию и иллюстрации по следующим пунктам:

- Как выглядит Великобритания на карте;
- Символика страны;
- Интересные факты (погода, транспорт и т.п.);
- Национальности людей, проживающих в Великобритании;
- Языки Соединенного Королевства;

- Британский характер.

Весь подобранный материал вместе с иллюстрациями группа оформляет на большом плакате, затем представляет в классе и защищает. Защита может проходить по-разному, в зависимости от того, как были распределены обязанности в группе: либо каждый участник рассказывает о той части проекта, которую он готовил (если распределялись вопросы), либо от всей группы выступает только один участник проекта.

Изучая эту же тему с другими восьмиклассниками, мы взяли более сложную (в плане подбора информации) тему 'My Country at a Glance' («Моя страна с первого взгляда»). Если в первом случае учащиеся могли воспользоваться материалами учебника, теперь они должны были использовать на английском языке и проиллюстрировать информацию о своей стране, которая им была известна, но лишь в контексте родного языка. Этот вариант проекта выполнялся в свободной форме – индивидуально или в парах (в группе). По характеру деятельности оба варианта проекта являются информационными, передают интересную или даже полезную информацию.

**Проект ролевой игры** *«What water do you drink?»* (Какую воду мы пьем?) проводился в рамках темы *«Environmental Protection»* (Защита окружающей среды) со студентами **5 курса факультета иностранных языков**. В основу сценария была положена телепередача «Процесс», в которой предполагается дискуссия по какой-либо актуальной проблеме между двумя сторонами с противоположными взглядами на проблему. В данном случае предметом обсуждения стал весьма актуальный вопрос о качестве водопроводной воды в нашем городе после случившейся недавно аварии на Березовской центральной обогатительной фабрике, в результате которой произошел выброс вредных химических веществ и нефтепродуктов в приток реки ЯЯ – главный источник питьевой воды для жителей Анжеро-Судженска.

На подготовительном этапе проектной работы в первую очередь перед студентами была представлена проблема.

Участникам проекта были предложены 12 ролей для активного участия в дискуссии. 6 из них отстаивали официальную версию случившегося, согласно которой водопроводная вода проходит специальную отчистку и вполне пригодна для питья. Остальные оспаривали эту точку зрения, приводя самые разные аргументы и доказательства. Среди этих участников были двое ведущих, которые, как и в передаче «Процесс», отстаивали противоположные версии. Оставшиеся десять ролей – это:

- Глава городской администрации (*The head of the town administration*);

- Директор Березовской ЦОФ (*The manager of Beryozovskaya Coal-Processing Factory*);
- Репортер местной городской газеты (*A reporter of the local paper*);
- Врач санитарно-эпидемиологической станции (*A sanitary inspector*);
- Женщина пенсионного возраста, доверяющая оригинальной версии (*An old woman, who believes the official opinion*);
- Студент-химик (*A student of a chemical department*);
- Представитель партии «Зеленых» (*A member of «Green Peace*);
- Рыбак (*A fisherman*);
- Недавно пострадавшая пациентка (*A recent patient of the town hospital*);
- Хозяйка котенка, пострадавшего от загрязненной воды (*A woman, whose kitty has suffered from the polluted water*).

Остальные студенты, не получившие ролей, присутствовали в качестве аудитории, также принимавшей участие в решении актуального вопроса. Они готовили вопросы участниками «Процесса» и небольшие высказывания по поставленной проблеме.

Одновременно с распределением ролей были предложены в форме аудирования небольшие монологи каждого из «героев», содержащие аргументы в защиту своей точки зрения. На основе этих монологов участники «Процесса» готовили свои выступления, учитывая особенности героев и используя соответствующие стили.

Особо важным в данном проекте ролевой игры представляется этап презентации проекта (в то время как во многих проектах других видов особое значение имеет этап подготовки). В таких проектах конечный результат дискуссии не определяется заранее, участники могут прийти к любому, даже неожиданному выводу.

В самом начале «Процесса» мы провели опрос всех присутствующих, который показал, что большинство не уверены в безопасности питьевой воды. Таким образом, с помощью опроса уже была поставлена проблема обсуждения. Двое ведущих – защитники своих сторон – вызывали участников «Процесса», сопровождали выступления своими комментариями, задавали вопросы. «Зрители» тоже задавали вопросы «героям», а после всех выступлений выражали свое отношение к поставленной проблеме.

Актуальность проблемы послужила поводом для горячих дебатов. Участники «Процесса», которые творчески подошли к заданию и в свои доклады внесли множество интересных деталей, были вынуждены защищаться от серьезных обвинений противоположных сторон. Например, студенту-химику после доклада, в котором он обвинял официальные источники в недостоверности информации, в свою очередь было предъяв-

лено обвинение ведущим противоположной стороны: *«Can we rely on this information? You could think it over or made some mistake!»* (Можем ли мы полагаться на эту информацию? Вы могли все это выдумать или просто сделать ошибку!) – *«But the official experts could be mistaken, too!»* (Но официальные эксперты тоже могли ошибиться!). Ведущий: *«I appeal to the audience, you stand for the judges, and you must be very attentive and objective!»* (Я призываю к аудитории, вы наши судьи, и вы должны быть внимательны и объективны!)

Таким образом, можно сделать вывод, что данный проект ролевой игры также сочетал в себе черты практикоориентированных проектов (так как поставленная проблема и конечный результат обсуждения имели очень важное значение для участников игры), а так же черты исследовательских проектов (герои дискуссии при подготовке собирали различную информацию, просматривали все номера газет, содержащие сообщения о происходящих событиях).

Согласно предметносодержательной области это – скорее межпредметный проект, так как проблемы экологии рассматривались достаточно глубоко. Внутренний проект (среди участников одной группы) со скрытой координацией (организатор проекта принимала в нем активное участие в роли одного из ведущих). Хотя на подготовку проекта ушло не много времени (около недели), ему соответствуют черты проектов средней срочности – привлечение знаний из другой области и серьезная значимость проблемы.

Проекты на уроках английского языка – это особая разновидность творческих заданий, они весьма разнообразны по форме и содержанию, по характеру деятельности и ее результатам. Поэтому типологии проектов остаются достаточно свободными, практически, каждый отдельный проект сочетает в себе черты различных категорий проектов.

Метод проектов в обучении иностранным языкам обеспечивает:

- активную устную практику для каждого участника проекта, которая способствует формированию лингвистической компетенции;
- активную мыслительную деятельность учеников, направленную на решение актуальных личностно-значимых проблем, что позволяет формировать коммуникативную компетенцию;
- развитие мотивации как у учащихся, так и у учителя.

# ОЦЕНКА ЯЗЫКОВЫХ НАВЫКОВ УСТНОЙ ИНОЯЗЫЧНОЙ РЕЧИ: ДОКОММУНИКАТИВНЫЙ УРОВЕНЬ

А.С. Парнюгин
Томский политехнический университет

Интерес к немаловажной проблеме контроля в обучении иностранным языкам (в частности, устному общению) за последние 10 лет вылился в ряд исследований, имеющих своим предметом различные аспекты проверки и оценки устно-речевых умений (Е.В. Тихомирова, Е.А. Жукова, Е.Н. Гром, Н.В. Лаврова, С.Р. Балуян и др.). Эти работы раскрывают возможности повышения валидности и надёжности контрольных заданий условнокоммуникативного и коммуникативного характера, выполнение которых предусматривает реализацию заданной речевой задачи. В то же время говорится о наличии докоммуникативной стадии обучения устному общению, на которой выполняются упражнения языкового характера, и о необходимости контроля на этой стадии (Е.В. Тихомирова). Однако существующие исследования, посвящённые контролю на докоммуникативном уровне, рассматривают, как правило, письменные формы контроля преимущественно тестового характера.

Настоящий доклад есть попытка теоретически обосновать применение тех или иных критериев оценки речевого поведения обучаемого при выполнении языковых заданий в устной форме. При этом мы исходим из следующих положений.

1. Контроль есть необходимый компонент всего процесса обучения, включённый в обучение не только как результативная, но и как процессуальная составляющая любого этапа обучения. Наблюдение за процессом выполнения языкового упражнения с незамедлительным либо отсроченным информированием обучаемого о правильности / неправильности его действий тоже есть акт контроля. Поэтому выделяемые нами критерии оценки применимы к тренировочным заданиям не в меньшей, а скорее в большей степени, чем к контрольным.

2. Любое тренировочное или контрольное задание в обучении иностранному языку есть акт моделирования речевого общения. При этом обучаемому задаются те или иные фрагменты коммуникативного акта, на основе которых осуществляется построение высказывания. Значит, в основу системы критериев для оценки успешности выполнения задания должна лечь модель речепроизводства, реализуемая в этом задании.

Принципиальная схема для модели порождения речи, предложенная А.А. Леонтьевым, включает а) этап мотивации высказывания, б) этап замысла, в) этап осуществления замысла, и г) этап сопоставления реализации замысла с самим замыслом [2, с.133]. На наш взгляд, ключевым для модели, реализуемой в обучении иностранному языку, является замысел, в основе которого лежит коммуникативное намерение и который, в свою очередь, служит основой для построения программы высказывания и дальнейшей её реализации языковыми средствами.

Конкретизация приведённой схемы позволяет выделить следующие важнейшие стадии речепроизводства. Во-первых, это цель общения – результат, которого пытается добиться субъект общения. Цель достигается посредством реализации коммуникативных намерений. Она задаётся обучающему эксплицитно, в виде речевых задач, либо имплицитно, через описание ситуативных компонентов, необходимых и достаточных для осознания цели и её достижения. Во-вторых, в задании может присутствовать замысел высказывания, представленный в виде содержания высказывания. Содержание может задаваться вербально, в виде высказывания-основы для парафразы или перевода, а также невербально, в виде картины, которую нужно описать, темы, которую нужно раскрыть, вопроса, на который нужно ответить и т.д. Третья важная стадия производства высказывания – его лексико-грамматическое выполнение. Эту стадию можно моделировать, задавая обучаемому строго определённые лексические или грамматические единицы, которые должны быть использованы, начало и/или конец высказывания, и т.д. И, наконец, четвёртая стадия, моделируемая в процессе обучения – ритмико-интонационное оформление и построение артикуляционной программы высказывания. Условием их окончательного формирования является завершение предыдущей стадии, поэтому специально моделировать стадию ритмико-интонационного и артикуляционного оформления высказывания возможно, предлагая обучаемому воспроизвести высказывание или его фрагменты, воспринимаемые зрительно или на слух.

Задание той или иной стадии речепроизводства определяет наличие в оценке критерия соответствия продукта этой стадии заданным ситуативным условиям, а также норме изучаемого языка. Следует также заметить, что присутствие одной из стадий предполагает присутствие последующих, а значит, и возможность учёта соответствующих им показателей при оценке. Иерархия показателей, на наш взгляд, соответствует иерархии уровней речевой способности, выделенных Г.И. Богиным и определяемых соответствием производимого высказывания следующим требованиям:

1. Правильность – соответствие требованию «...пользоваться именно данным языком с его элементарными правилами».

2. Скорость – отсутствие замедлений в передаче информации, связанных, в конечном счёте, «...с недостаточно интериоризированным внутренним планом речевого поступка».

3. Насыщенность – широкое использование богатства языка.

4. Адекватный выбор – употребление единиц речевой цепи, адекватных ситуации (на уровне отдельных слов и словосочетаний).

5. Адекватная комплектация – отсутствие «...социальной неадекватности речевого поступка» (в тексте, принципиально большем, чем предложение) [1, с. 70–72].

Последовательность уровней основана на том, что при наличии упущений, относящихся к низшему по номеру уровню, не могут быть оценены более высокие уровни. В то же время возможность оценить какой-либо уровень предполагает возможность оценить все низшие уровни. Уровни правильности и скорости представлены Г.И. Богиным как первичные, а остальные – как вторичные. [1, с. 96].

Языковые упражнения направлены на формирование, прежде всего, первичных уровней, а также уровня насыщенности. Эти уровни проявляют себя на стадиях формирования замысла высказывания, лексико-грамматического, ритмико-интонационного и артикуляционного оформления высказывания. Эти стадии, способы их моделирования и соответствующие критерии оценки представлены в таблице. Удельный вес каждого из критериев в общей оценке может меняться в зависимости от того, компонент какого уровня является преимущественным объектом овладения, а значит, и внимания. Остальные критерии будут являться дополнительными, однако пренебрегать ими не следует. Учёт этих критериев позволяет повысить эффективность контроля и полноту реализации как частных, так и общих его функций. Наиболее важны следующие преимущества применения представленной нами системы критериев: повышение диагностической ценности оценки ввиду её большей информативности как для обучающего, так и для обучаемого, а также рост мотивационной силы оценки за счёт её большей адекватности и дифференцирующей способности. Кроме того, теоретически обоснованное соответствие стадий производства речи, моделируемых в задании и ожидаемых качественных характеристик речевых единиц, порождаемых при его выполнении, позволяет улучшить качество ключей к тренировочным и контрольным заданиям, а значит, повысить эффективность самостоятельной работы обучаемых.

| Стадии производства речи | Способы моделирования | Критерии оценки |
|---|---|---|
| Замысел высказывания | Содержание высказывания (близкое по смыслу высказывание на РЯ или ИЯ, картинка) | Соответствие высказывания заданию по содержанию, тематической отнесённости, разнообразие используемых языковых средств, их адекватность замыслу |
| Лексико-грамматическое оформление высказывания | Элементы предложений (начало, конец предложения, предложение с пропуском, варианты заполнения пропусков, слова в исходной форме и т.д.), лексические единицы или их компоненты | Правильность лексико-грамматического оформления высказывания использование заданного языкового материала, быстрота припоминания, отсутствие неадекватных пауз |
| Интонационное оформление и артикуляционная программа | Высказывание, воспринимаемое зрительно или на слух | Правильность артикуляционного и ритмико-интонационного оформления речи, быстрота припоминания, отсутствие неадекватных пауз |

## Литература

1. Богин Г.И. Уровни и компоненты речевой способности человека. Калинин, 1975.
2. Леонтьев А.А. Психолингвистические единицы и порождение речевого высказывания. М., 1969.

# ОРГАНИЗАЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ТРУДНОСТИ И ПУТИ ИХ ПРЕОДОЛЕНИЯ НА КУРСАХ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ МЕДВУЗА

О.В. Петухова
Сибирский государственный медицинский университет

Система дополнительного вузовского и послевузовского образования в современных условиях развития общества приобретает звучание особой тональности. В мировом разделении труда все заметнее наблюдается тенденция нарастания потребности в профессионалах с высшим образованием, имеющих не одну, а две или несколько специальностей. В том числе, наиболее важное значение приобретает их уровень владения иностранными языками. Дополнительная языковая подготовка дает возможность специалистам с высшим образованием расширить сферу применения своих профессиональных знаний, умений и навыков. Владение иностранными языками позволяет им не только повысить свой профессиональный, но и, что представляется сегодня особенно актуальным, общекультурный уровень. Все это в полной мере касается и специалистов в области медицины и фармации. Кроме этого, врачи и провизоры, как и другие специалисты, применяя свои знания иностранных языков, могут пользоваться в полной мере мировой системой Internet. Необходимый уровень языковой подготовленности дает им возможность посещения учебных, научных, культурных центров и учреждений практического здравоохранения других стран как самостоятельного, так и организованного через систему международных грантов.

Будущие врачи и провизоры, как известно, изучают иностранные языки в рамках общеобразовательной или профессиональной средней школы около шести лет, по два академических часа в неделю. Затем в высшей школе они продолжают повышать уровень языковой подготовленности согласно госстандарту, утвержденному министерством здравоохранения России, на первом и втором курсах по четыре и три академических часа в неделю, соответственно. Этого объема языковой программы, как показывают наблюдения, оказывается недостаточно для того, чтобы выпускники медицинских вузов России могли соответствовать общепринятому в передовых странах уровню знаний иностранных языков.

Для устранения этого возникшего противоречия в современных условиях между уровнем языковой подготовки выпускников медвузов и запросами передовой практики здравоохранения страны в Сибирском госу-

дарственном медицинском университете (СибГМУ, г. Томск) в 1997 г. были открыты курсы иностранных языков на хозрасчетной основе. Учебная программа их работы предполагает занятия со студентами медицинского университета, прошедшими обучение на кафедре иностранных языков, и со специалистами с высшим медицинским образованием из практического здравоохранения, из различных научно-исследовательских институтов и учебных медицинских заведений. Период становления дополнительной системы языковой подготовленности для медицинских специалистов проходит свой начальный этап развития и поэтому, естественно, испытывает определенные трудности субъективного и объективного характера. В числе главных было отсутствие конкретных Положений, определяющих правовую базу функционирования курсов в рамках медицинского вуза. Имеющееся в настоящее время общегосударственное Положение о курсах дает только некоторые предпосылки для творчества организаторов и руководителей данной формы дополнительного и послевузовского образования для определения правовой формы их существования. По-прежнему в стране нет примерных государственных стандартов, определяющих необходимый уровень знаний, умений и навыков, которыми должны овладеть в процессе обучения выпускники данных курсов. Как следствие этого отсутствуют пока и самые необходимые учебные документы: учебный план и учебная программа, на основе которых формируется рабочая программа учебных занятий. Для полноценного функционирования новой системы языковой подготовки врачей и провизоров организаторы самостоятельно разработали и утвердили в установленном порядке Положение о курсах, которое регулирует правовые отношения учредителя с организаторами, преподавателями и слушателями курсов. Были составлены учебный план, учебная и рабочая программы, получены учебные аудитории для проведения занятий. Параллельно с этим решались трудности подбора и привлечения для работы на курсах преподавателей с необходимым уровнем общепедагогической и языковой подготовленности. Острота этой проблемы проявлялась не только в высоком уровне требований курсантов, которые обучались на платной основе, но и в том, что преподаватели иностранного языка, специализирующиеся на языкознании в области медицины, в городе Томске составляют менее двух десятков человек. Первоначально все занятия проходили по два семестра в год в вечернее время. На занятиях в одной аудитории обучались наряду со студентами старших курсов медвуза и выпускники, уже работающие в разных учреждениях здравоохранения, включая аспирантов, соискателей и кандидатов наук. Кроме этого выявилось, что

некоторым курсантам необходимо было получить не столько знания иностранных языков, сколько удостоверения, которые получают выпускники курсов после сдачи промежуточных и итогового экзаменов. Практически, для всех обучающихся занятия на курсах представлялись дополнительной нагрузкой во вторую смену. Для обучения на них зачислялись все желающие, способные оплатить его стоимость. Как следствие этого в одной учебной группе оказывались слушатели с разным уровнем мотивации, языкового и учебного тренинга, опыта работы со словарем иностранных слов, сформированности учебной деятельности, языковой подготовленности. Многое из этого отрицательно влияло на эффективность обучения. Субъективно многие из обучающихся испытывали чувство неудовлетворенности от процесса получения знаний на курсах. Были даже примеры, когда слушатели прекращали посещение занятий. Таким образом, назревало понимание необходимости поиска новых путей повышения эффективности обучения слушателей на курсах. Для достижения этой цели необходимо было учесть все основные трудности, которые выявились на первоначальном этапе создания этой новой структурной формы обучения иностранным языкам. Мы предполагали, что нам необходимо было учесть в первую очередь особенности учебной деятельности слушателей, поскольку на них обучались и студенты старших курсов, и уже взрослые люди, имеющие успешный опыт обучения в медицинском вузе. Важно при этом было уделить внимание отбору слушателей и формированию учебных групп с учетом уровня языковой подготовленности будущих врачей и провизоров-переводчиков. В связи с этим объектом исследования стал учебно-воспитательный процесс на курсах обучения иностранным языкам в медицинском вузе. Предметом исследования был процесс совершенствования учебной деятельности слушателей курсов иностранных языков. В работе решались следующие задачи: 1) определить структуру, величину отдельных факторов и психолого-педагогические условия совершенствования учебной деятельности слушателей; 2) экспериментально проверить эффективность программы совершенствования учебной деятельности с учетом предварительного уровня ее сформированности у курсантов; 3) изучить на практике эффективность занятий, проводимых с учетом разных уровней языковой подготовленности курсантов для совершенствования их учебной деятельности; 4) создать технологию внедрения в образовательную практику дидактических основ совершенствования учебной деятельности на курсах иностранных языков по подготовке врачей и провизоров-переводчиков. Для решения поставленных задач использовались следующие методы иссле-

дования: изучение литературных данных и официальных документов Минздрава РФ и министерства образования РФ, изучение педагогического опыта, наблюдение, беседы, анкетирование, тестирование, педагогический эксперимент и методы математической статистики. Начиная работу, мы предполагали, что эффективность подготовки врачей- и провизоров-переводчиков на курсах иностранных языков можно повысить в результате целеполагающей педагогической работы с использованием передовых достижений педагогической науки и практики и взаимосвязанного воздействия на все структурные компоненты учебной деятельности с учетом уровней ее предварительной сформированности и языковой подготовленности курсантов [1, 2]. Под наблюдением находились слушатели, зачисленные из числа студентов 3–6 курсов медицинского университета, врачей-интернов, ординаторов, специалистов медицинских учреждений г. Томска. Все курсанты обучались в группах английского и немецкого языков по два раза в неделю по 3 академических часа на занятиях в вечернее время. На разных этапах в исследовании принимали участие 316 человек. На первом этапе разрабатывались учредительские и учебные документы, изучался педагогический опыт с проведением бесед, наблюдений, анкетирования, тестирования, а также исследовалась структура учебной деятельности курсантов. Учебная деятельность курсантов как одна из разновидностей деятельности человека представляла собой многогранный процесс со своими источниками, закономерностями и методологическими принципами. Она включала в себя три основных элемента: 1) субъект, обладающий определенной активностью и направляющий ее на изучаемые объекты; 2) объект, на который направлена конкретная активность субъекта; 3) непосредственно сама активность, проявляющаяся в процессе овладения субъектом изучаемого объекта. Слушателям курсов были присущи в структуре их учебной деятельности пять основных компонентов: ценностно-мотивационный, ориентационный, содержательно-операционный, морально-волевой и контрольно-оценочный. Состав обучающихся по уровню сформированности учебной деятельности был разнообразным. У 23% слушателей он был высоким, у 46% – средним и у 31% – низким. В структуре компонентов наиболее высоким был ценностно-мотивационный. Вероятно, это связано с платными основами работы курсов. Для выравнивания подготовленности слушателей по уровню сформированности их учебной деятельности на втором этапе была разработана экспериментальная учебная программа. В соответствии с ней у курсантов с низким уровнем формировались недостающие ее компоненты, со средним уровнем – внимание педагогов

обращалось на слаборазвитые компоненты, с высоким уровнем – совершенствовались гармонично все составляющие учебной деятельности. Данные проведенного исследования показали, что в экспериментальной группе повысился общий уровень учебной деятельности. В результате этого у них улучшилась академическая успеваемость как на промежуточных, так и на итоговом экзаменах. Так, абсолютная успеваемость выросла на 18%, а качественная – на 14%.

На третьем этапе исследования изучалась эффективность педагогического процесса в учебных группах, сформированных с учетом разных уровней предварительной языковой подготовленности (начальный, промежуточный, продвинутый). На основании данных анкетирования и тестирования курсантов при наборе на курсы экспериментальные группы были распределены на три учебные отделения: начинающие, промежуточные и продвинутые. Полученные данные, характеризующие эффективность учебно-воспитательного процесса на курсах (индекс удовлетворенности учебной деятельностью, средний бал абсолютной и качественной успеваемости, индекс сформированности учебной деятельности), показали высокую результативность данного подхода к усовершенствованию организации работы курсов. Так, абсолютная успеваемость курсантов в экспериментальных группах достоверно повысилась на 29%, а качественная – на 26%.

Проведенные наблюдения показали, что существующая до настоящего времени система языковой подготовки специалистов в медицинских вузах недостаточна для их эффективного профессионального роста. Современная высшая медицинская школа не дает здравоохранению страны выпускника, способного гармонично влиться в поток международного разделения труда. Необходим поиск новых или дополнительных путей повышения уровня их языковой подготовленности. Одним из них в современных условиях может служить возможность совершенствования языковых коммуникативных возможностей для медицинских специалистов на курсах или в центрах иностранных языков по подготовке врачей- и провизоров-переводчиков. Эта новая форма обучения пока находится в самом начале пути ее развития. В стране нет научно обоснованных программ организации ее работы. Учебная деятельность обучающихся на курсах формируется, главным образом, опытным путем посредством метода проб и ошибок. Это неизбежно приводит к значительным деформациям и пробелам в подготовке курсантов. В результате возникают трудности при обучении, часто предопределяющие низкий процент успеваемости, а иногда и отчисления из учебных групп. Примененные нами в

проведенных исследованиях оригинальные технологии подготовки врачей- и провизоров-переводчиков с учетом их исходного уровня сформированности учебной деятельности и языковой подготовленности позволяют значительно повысить эффективность работы курсов.

## Литература


1. Зимняя И.А. Психологические аспекты обучения говорению на иностранном языке: Книга для учителя. 2-е изд. М.: Просвещение, 1985. 160 с.
2. Китайгородская Г.А. Методические основы интенсивного обучения иностранным языкам. М.: Изд-во МГУ, 1980. 176 с.
3. Педагогика. Учебное пособие для студентов педагогических вузов и педагогических колледжей / Под ред. П.И. Пидкасистого. М.: Российское педагогическое агентство, 1995. С. 95–347.

# СОЦИОКУЛЬТУРНЫЙ АСПЕКТ В ПЛАНЕ ЛИНГВИСТИЧЕСКИХ РАЗЛИЧИЙ В АНГЛИЙСКОМ И РУССКОМ ЯЗЫКАХ

А.В. Пилюкова
Томский государственный университет

Английский и русский языки – это два совершенно разных языка, за которыми стоят великие народы и культуры. Люди, общающиеся на этих языках, по-разному воспринимают друг друга. Таким образом, культуры этих народов своеобразны, уникальны, то есть они обладают своими неповторимыми свойствами и особенностями. Но жизнь вносит свои коррективы. Приходится вступать в контакты с зарубежными партнёрами, общаться с деловыми людьми, приноравливаться к их привычкам и особенностям их поведения. В процессе общения люди обращают внимание на отличия в профессиональной деятельности, то есть это своеобразие общения между начальником и подчинённым, в семейном быту, на досуге, в системе образования и, наконец, в области науки.

Носителям английского и русского языков свойственно своё отношение к жизни, у всех этих людей существует свой и только им присущий менталитет. Слишком разная историческая судьба у этих народов. Россия, к примеру, – это связующее звено между Западом и Востоком, она вобрала в себя, впитала элементы многих культур. США – это «плавильный котёл наций» (the melting pot of nations), по определению многих, знающих особенности и характер этой страны. В Америке проживают и русские, и турки, и китайцы, и японцы, и евреи, и немцы, и представители других национальностей. Все они не забывают о своём языке, о своей стране, хотя стремятся превратиться в стопроцентных американцев.

Существует также понятие «загадочная русская душа». Что же это такое на самом деле? Действительно, об этом много размышляли литературные классики, такие как Тютчев, Толстой, Достоевский, Бердяев, а также другие интеллектуалы и историки, политики, пытаясь постигнуть эту таинственную, необъяснимую душу, особенности русского национального характера, а также пытаясь найти русский путь развития.

Этот феномен был предметом литературных, культуроведческих споров. Для русских понятие «загадочная русская душа» означает разухабистость, удаль, широту души, гостеприимство, открытость характера русского народа. Для носителей английского языка за этим понятием – нечто другое. Русская душа, по их мнению, непостижима. Она не поддается

пониманию. Иностранцы отмечают также, что периоды застоя, апатии, безразличия к жизни, лени у русских людей резко сменяются неукротимым порывом и безудержной энергией. Русские либо бездельничают, либо работают как ненормальные, делают за одну пятилетку то, на что на Западе потребовались бы столетия.

Иными словами, русские люди с их традициями, нравами, обычаями, образом жизни и мысли всегда и везде будут изумлять иностранцев. Русские люди во всех отношениях всегда необычны и интересны для иностранцев.

В связи с этим, рассмотрим значение слова «амбициозный» (ambitious). В английском языке это слово однозначно имеет положительный оттенок. В русском же языке это слово имеет негативный смысл. То же самое можно сказать и о словах «уверенный», «самоуверенный». На английский язык они переводятся как «self-confident» (уверенный) и «too self-confident» (самоуверенный).

Отметив различие в оттенках значений слов «ambitious», «self-confident» и «too self-confident» в русском и английском языках, хотелось бы сказать несколько слов об образовании в США, Великобритании и России. Система образования в англоговорящих странах и в России имеет много отличительных особенностей, что находит яркое отражение в языке.

Например, западная и российская системы оценок сильно отличаются друг от друга. В западной системе шкала оценок определяется буквами. Каждая оценка имеет числовое выражение: A=1 – высший балл; D/E=4/5 – наинизший. Плюс (+) или минус (–) может быть добавлен к букве для уточнения: A, A–; B+, B, B–; C+, C, C–; D, E. Системы зачетов на Западе не существует, нет списывания и шпаргалок. Списывание считается сугубо нечестным, позорным делом. В англоязычных странах нет и традиции последнего звонка. В нашей стране это – традиционное, трогательное, душещипательное мероприятие, в котором принимают участие и выпускники средних учебных заведений, и их наставники, и родители.

Выпускной вечер по-английски называется «the prom». Prom – официальный бал в средней школе или колледже. Это, большей частью, танцевальный вечер, на который обычно юноши приглашают девушек, после окончания которого организуется угощение. «Oxford Student's Dictionary of Current English» под ред. проф. A.S. Hornby определяет слово «promenade» (prom) следующим образом: «Formal dance or ball for a class in a high school or college». Итак, слово «prom» в переводе на русский язык означает «школьный бал». «Проходить учебную практику» по-английски означает «to intern», и переводчику достаточно знать об этой реалии.

E.g. «During the summer John interned at a computer company».

Кроме того, в Америке ученика школы называют студентом, а учителя – профессором. Поэтому переводить слово «student» в таком контексте надо как «ученик». E.g. «She's a high-school student» – «Она – ученица». «Professor» это любой преподаватель в университете или колледже. Слово «college» также не однозначно и в английском, и русском языках. Колледж на западе входит в состав университета, он позволяет получить студенту высшее образование. Преподаватель будет звучать по-английски как «adjunct professor». Русский «профессор» по-английски звучит как «full professor». Кандидат наук в России соответствует доктору наук западной высшей школы, хотя, чтобы получить Ph.D. в США, Великобритании, требуется гораздо больше знаний и усилий, чем в России. Нет на западе и доцентов. Быть профессором в России – это большая честь и слава! Нашим профессорам тяжко приходится в зарубежных вузах, где постоянно необходимо издавать собственные книги. У нас же, в основном, приняты работы, в которых обычно указан один автор, пожилой и с громким именем, а соавторов – по пальцам не перечесть!

В английском языке есть понятие «higher education». «Higher education» звучит довольно-таки странно для искушённого английского слушателя, потому что слово «high» означает «находящийся под кайфом». Русскую фразу «У Николая два высших образования» целесообразно сказать по-английски следующим образом «Nick has two degrees». В английском языке есть два слова для обозначения учёного человека: «scientist» и «scholar». «Scientist» – это специалист в области естественных наук, слово «scholar» обозначает эксперта в области гуманитарных дисциплин.

Много проблем возникает также с употреблением слова «академик», которое по-английски звучит «academician», а не «academic». «Academic» в английском языке значит – член преподавательского состава факультета или университета. Не следует также переводить русское слово «методист» как «Methodist», так как последнее слово означает – «член религиозной секты», а не «специалист в области методологии» (Methodologist).

В заключение статьи хотелось бы сказать, что социокультурный аспект – это критерий оценки таких важных понятий, как традиции и обычаи народов англоговорящих стран, особенности различных культур, образ жизни и стиль поведения людей в конкретном языковом сообществе. Необходимо иметь представление о том, что из себя представляет национальный характер людей, проживающих в этих странах.

Профессор В.В. Сафонова, к примеру, в своей книге «Проблемные задания на уроках английского языка в школе» использует такие ключевые культуроведческие понятия, как «культурное наследие», «культурное сообщество», «языковая культура», «историческая память народов», «культурный вандализм», «культурная агрессия», «общепланетарная и национальные культуры», которые отражают дух, мысли и чаяния народов англоговорящих стран, а также их историческое, религиозное своеобразие, национальные черты и особенности.

Социокультурный аспект ассоциируется со многими важными событиями, фактами, памятными датами в жизни людей англоговорящих стран, а также России.

Иными словами, он отражает жизнь конкретных людей этих стран в конкретных обстоятельствах во всей её сложности и многогранности. Социокультурный аспект должен усиливать мотивацию и интерес в обучении иностранному языку, а также к его изучению. Чтобы избежать так называемый, «культурный шок», человек, изучающий язык, культуру другой страны, многое должен знать о её законах, особенностях и «правилах игры», отражающих жизнь и быт людей. Культурный шок часто возникает у людей при первом посещении страны изучаемого языка, общении с иностранцами и установлении с ними деловых и дружеских контактов. Потому очень важно понимать и уважать людей, знать культурные различия между странами, что и будет способствовать устранению непонимания, противоречий в сфере общения, а также будет развивать и укреплять деловые и дружеские связи и контакты между народами англоговорящих стран и России.

Крайне важно также учитывать все нюансы, аспекты культуры данных стран, чтобы восполнить свой пробел в знаниях, устранить языковые лакуны с целью лучшего и более полного понимания народов Великобритании, США и России.

## Литература


1. Гальперина Э.Я. Слово живое и мёртвое. М.: Книга, 1975.
2. Гураль С.К., Смокотин В.М. This is America Today. Томск: Изд-во ТГУ, 2002.
3. Экономакис Эвел. How different we are! СПб.: Каро, 2001.
4. Сафонова В.В. Проблемные задания на уроках английского языка в школе. М.: Еврошкола, 2001.
5. Язык и культура в Евразийском пространстве // Сб. статей XVI Международной научной конференции. Томск, 2004. С. 417–421.
6. Томахин Г.Д. США: Лингвострановедческий словарь. 3-е изд. М.: Русский язык, 2001. 576 с.
7. Povey J., Walshe I. An English Teacher's Hand-book of Educational Terms, 2nd Revised Edition. Moscow: Vyssaja skola, 1992.

# МЕТОДИЧЕСКОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ ОБУЧЕНИЯ ПИСЬМУ СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВОГО ФАКУЛЬТЕТА

О.Р. Покровская
Томский государственный университет

Трудности обучения письменной речи обусловлены в первую очередь её психологической сложностью. Включая в себя все те нервно-мозговые связи, которые требуются для овладения устной речью, письменная речь требует образования целого ряда дополнительных ассоциаций. Так, к слухо-речедвигательным связям, с помощью которых осуществляется устная речь, при письме добавляются ещё и зрительно-слуховые и речедвигательно-моторно-графические связи.

Но сложность письменной речи сопряжена не только с необходимостью включения большого числа анализаторов. Её намного усложняют также условия, в которых она обычно протекает.

Как свидетельствуют многочисленные исследования (Выготский, Рубинштейн), одним из обстоятельств, усложняющих акт письменной речи, является отсутствие ситуации, общей для пишущего и того, кому адресована речь. Поэтому то, что при устном общении может быть недосказано или вовсе опущено, при письменном общении должно найти свое полное выражение. Таким образом, письменная речь должна быть максимально ясной и развернутой, чтобы хорошо выполнить свою коммуникативную функцию.

Далее, если при устном общении говорящий может воспользоваться рядом вспомогательных средств, таких как жест, мимика, интонация, то при пользовании письменной речью таких возможностей не существует.

Если устная речь предусматривает постоянную стимуляцию и контроль со стороны слушателя, то оба эти момента при письменной речи обычно отсутствуют.

Механизм письменного составления текста также не является простым.

В работах психологов (Жинкин, Шешнев) показано, что процесс составления письменного текста включает в себя следующие основные элементы: 1) отбор слов, требуемых для данного конкретного текста; 2) распределение предметных признаков в группе предложений; 3) выделение предиката как стержневой части в смысловой организации предложения. При этом основной действующей силой при составлении письменного текста считается его упреждение, т.е. представление о том, что будет написано еще до момента написания.

Упреждение происходит, как известно, во внутренней речи – той речи, которая непосредственно объединяет внешнюю речь с мышлением. Но при этом различается существенная разница в синхронности каждой из форм внешней речи (имеется в виду устная и письменная речь) с внутренней речью. Если при устном общении внутренняя и внешняя речь протекают в сознанипи почти одновременно, то при письме внутренняя речь значительно опережает внешнюю и служит целям её подготовки. Устная речь передаёт как бы самый процесс мышления – говорящий мыслит со своим собеседником, вместе с ним приходит к определённым выводам, в то время как письменная речь обычно излагает уже готовые результаты процесса мышления. Всё изложенное выше относится к процессу составления текста как на родном, так и на иностранном языке, ибо речевая деятельность человека никак не изменяется по своей психологической структуре тогда, когда он начинает пользоваться иностранным языком. Характер задания по письменной речи следует ставить в зависимость от двух факторов: степени языковой подготовленности обучаемых и их возраста.

Эти два фактора не всегда учитываются в должной степени преподавателями, не соблюдается необходимая градация в работах по письменной речи. Ни в одном из действующих учебников нет последовательной системы заданий, развивающих это умение, вопрос этот очень мало разработан в методической литературе.

В соответствии с этим и должна строиться система упражнений в письменной речи. Все письменные упражнения надо поделить на три этапа: в зависимости от степени языковой подготовленности, от возрастных групп и, соответственно, по степени сложности.

За первый этап мы принимаем первый год обучения в вузе на первом курсе. Цель, которую мы ставим на первом этапе обучения, – доучивание обучаемых. Обучаемые имеют после школы определенный запас знаний. Наша задача – научить обучаемых осмысливать грамматические структуры, научить, как правильно писать, пополнить словарный запас, научить осознанно воспринимать речь на иностранном языке. На этом этапе совершенствуются рецептивные умения.

Первое, что мы должны сделать, – это выяснить степень обученности в области письма. После соответствующего тестирования и проверки входной обученности письму можно переходить к подготовительным упражнениям в письменной речи. Почему подготовительные упражнения? Это виды работ для усвоения отдельных моделей, отобранных в соответствии с лексико-грамматическим материалом. На этом этапе уп-

ражнения выполняются безотносительно к конкретной речевой ситуаі
Какие это упражнения?

1. Обучаемым предлагаются устно предложения в настоящем времени. Задание – написать предложения в прошедшем времени; обучаемым зачитываются предложения; их задача – услышать сказуемое или подлежащее, записать их и объяснить, чем они выражены. Можно попросить обучаемых изменить лицо сказуемого в предлагаемых предложениях и записать.

2. Сюда же можно отнести на продвинутом этапе диктанты. По своей природе диктанты являются упражнениями комплексными, ставят своим условием не только владение рядом письменных навыков, но и понимание связной устной речи. По форме проведения диктанты традиционно делятся на:

– зрительные (на доске записывается предложение, в котором объясняются орфографические явления, затем оно стирается, и обучаемые должны написать его по памяти);

– слуховые (текст диктуется учителем или одним из обучаемых);

– зрительно-слуховые (предложения записываются одновременно на доске и в тетрадях, написанное обсуждается группой);

– самодиктанты (обучаемые воспроизводят в тетради заученный ранее текст).

Второй этап обучения письменной речи. За второй этап принимаем второй год обучения. На втором этапе мы продолжаем доучивание обучаемых, обогащаем их знания, анализируем более сложные грамматические структуры. Цель второго этапа – вывод обучаемых на более высокий продуктивный уровень. Здесь предлагаются следующие письменные задания с учетом видов письма: заполнение анкет, деклараций, составление факса и такое важное упражнение в письменной речи, как дружеское письмо. В этом отношении накоплен достаточный опыт, о чем свидетельствуют статьи в журнале «Иностранные языки в школе». Для того чтобы обучаемый умел правильно написать письмо, надо научить его: 1) определить содержание письма, 2) отобрать необходимые модели и лексику, 3) правильно оформить письмо. Тематика учебной переписки определяется интересами учащихся и их языковой обученностью. Отбор языковых средств сопровождается пополнением словарного запаса обучаемых, причем в письмах обучаемые могут рассказать о своих увлечениях, о своей жизни, семье и т.д.

Под оформлением письма понимается: расположение даты, обращения, подписи и т.д. Научение письму происходит через чтение, которое

дает образец письма. Здесь можно предложить такие письменные упражнения, как трансформация, перефраз, упражнения в сокращении текста, составление плана, замена слов синонимами. Отправной точкой должен служить текст, предварительно прочитанный и проанализированный.

Третий этап обучения соответствует третьему курсу. На этом этапе обучения вырабатываются продуктивные умения более творческого характера, письмо приобретает более деловую направленность. Обучаемым предлагается составление профессиональных писем (письмо-заказ), письмо-подтверждение, письмо-предложение, составление договора. Можно предложить такие задания письменной речи, как перетрансформация деловых писем. Например, мы имеем деловое письмо-заказ, задание, которое получают обучаемые, – составить на основе этого письма краткое сообщение – факс.

Сочинение – это высший этап при обучении письменной речи, и применяется он, в основном, в языковых вузах. А для обучаемых неязыковых специальностей лучше предложить реферирование или аннотирование. Аннотирование практикуется, главным образом, в связи с чтением литературы по специальности. Чтобы аннотирование не превратилось в списывание, надо приучать обучаемых выбирать и фиксировать в своих записях лишь главное, отбрасывая второстепенное, заменять сложные синтаксические конструкции более простыми. Аннотирование и реферирование статей возможно только при условии полного их понимания, которое должно быть предварительно проверено преподавателем.

Приведенные в данной статье примеры упражнений в письменной речи расположены в порядке нарастания трудностей. Вполне естественно, что степень объективной трудности каждого из них может быть значительно снижена, всё зависит от внимания, уделяемого преподавателем письменным упражнениям в процессе обучения, а также от того, носят ли эти упражнения эпизодический или систематический характер.

К сожалению, обучение письменной речи происходит, в основном, на интуитивном уровне, носит фрагментарный характер, а выбор самих письменных упражнений носит случайный характер, так, например нередко студентам неязыковых вузов предлагают написать сочинение без специальной подготовки.

Отсюда вытекают вузовские цели этой работы. А именно, доработать имеющиеся методики, проверить их надёжность. Очень важен мотивационный момент. Перед студентами должна быть поставлена цель.

Методом эксперимента мы попытаемся исследовать, какие формы письменных упражнений будут лучше соответствовать предложенным

трем этапам. Это будет естественный эксперимент, отбираться специальная группа не будет. Данные наблюдения будут фиксироваться в дневнике наблюдений, а затем последует дальнейший анализ полученных результатов с подробным описанием письменных заданий и практическими замечаниями.

## Литература


1. Зимняя И.А. Педагогическая психология. М.: Лотос. 1999. С. 182–186, 97–116, 217–227.
2. Зимняя И.А. Проблемы интенсификации обучения иностранному языку в неязыковом вузе / Под ред. Г.Н. Николаенко. Ярославль, 1979.
3. Миролюбов А.А. Методика обучения иностранным языкам. 1997. № 13.
4. Ананьев Б.Г. К психофизиологии студенческого возраста // Современные психолого-педагогические проблемы высшей школы. Л.: ЛГУ, 1974. С. 85–92.
5. Талызина Н.Ф. Управление процессом усвоения знаний // Психологические основы... М.: МГУ, 1984. С. 344.

# ОРГАНИЗАЦИЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В ФОРМАТЕ МОДУЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ В ТЕХНИЧЕСКОМ ВУЗЕ

Л.В. Покушалова, Л.В. Малетина
Томский политехнический университет
Институт языковой коммуникации

Известно, что преподавание иностранных языков в силу своей коммуникативной природы всегда отличалось от других предметов большим творческим характером, большой направленностью на создание обучающимися своих собственных речевых продуктов. А это требует самостоятельности мышления и креативности (Под креативностью подразумевается «творческая жилка», которая проявляется в создании обучающимся личностного образовательного продукта). Тем не менее попрежнему действует инерция общего подхода к учебной деятельности самого обучающегося. С самого начала у него закладывается стереотип, если ему необходимо овладеть иностранным языком, то его «должны научить», и он не допускает мысли, что нельзя научить иностранному языку, обучающийся должен научиться сам. Известное выражение П.Г. Щедровицкого «от образования на всю жизнь» к «образованию в течение жизни» означает, что нельзя выучить иностранный язык «однажды и на всю жизнь» – необходимо овладеть способами изучения языка и культуры и быть готовым заниматься им постоянно, на протяжении всей жизни.

Изучение языка – это труд, и труд творческий, который предлагает «открытие для себя» народного языка и иной культуры, иного социума. Сформировать у обучающихся отношение к изучению иностранного языка как творческому процессу помогает, с одной стороны, направленность на личностный образовательный продукт, а, с другой, – сам изучаемый язык и иноязычная культура, которые обучающемуся предстоит «раскрыть как хорошему детективу».

«Оглядка на учителя» не позволяет обучающемуся в полной мере конструировать собственные знания, создать личностный образовательный продукт, обучающийся оказывается, по выражению [illegible] в положении «выученной беспомощности». А.В. Хуторской (2000) считает, что это приводит «к ослаблению внутренней мотивации учеников, невостребовательности их творческого потенциала» [3].

Поэтому очень важно формировать у учащегося компетенцию самостоятельной работы (СР), ориентированную на личность ученика, на его инициативу, на развитие его творческого потенциала – на продуктивную учебную деятельность.

Термин «продуктивная учебная деятельность» сочетает в себе два значения: как противопоставление «репродуктивной» и как понятие «продуктивная, творческая». Эти значения восходят к понятиям «репродуктивная (воспроизводящая)» и «продуктивная (созидательная, творческая)» активность, которые широко используются в современной философской и психолого-педагогической литературе.

Для репродуктивной деятельности характерна направленность на получение уже известного результата известными способами. В продуктивной деятельности результат и способы познания не заданы абсолютно, они создаются или преобразуются самим субъектом познавательной деятельности. Причем создание нового продукта и выбор способов деятельности связаны с решением определенной задачи – проблемы, поиском и принятием решения.

Различным в репродуктивной и продуктивной познавательной деятельности является и механизм регуляции. В первом случае это регуляция «внешняя», заданная в качестве цели, результата, образца выполнения. В продуктивной познавательной деятельности ведущим является механизм самореализации, в основе которого механизм рефлекторной самооценки. Результатом его действия является сводный осознанный выбор субъектом цели и способов деятельности. Поэтому продуктивная учебная деятельность должна быть ведущей в условиях СР студентов.

Психологи считают, что подлинный интерес к предмету приходит с первым успехом в том или ином виде учебной деятельности обучающихся, и когда он чувствует, что достижений в его деятельности нет, то постепенно исчезают уже имеющиеся интересы и положительные мотивы. Только с успехом, который приносит удовлетворение от сделанного, приходит желание использовать свои усилия и волю для получения лучших результатов в освоении предмета.

Успех в ученье связан с легкостью и быстротой усвоения материала, которые появляются только у тех обучающихся, которые обладают развитыми иноязычными способностями: интонационными, речемыслительными, языковыми, а также хорошим феноменальным слухом, хорошей памятью, развитым вниманием и воображением. Все эти качества есть у каждого обучающегося в виде задатков, и от преподавателя требуется развить их у обучающихся.

По нашему мнению, одной из форм повышения мотивации к изучению иностранного языка является организация СР студентов в формате модульного обучения. Так как оно обеспечивает новую языковую и образовательную среду в ситуации СР над изучаемым материалом и способствует развитию способностей обучающихся к самостоятельному управлению своей учебной деятельностью от постановки цели и конкретной учебной задачи до самоконтроля и самооценки полученного результата и способов его достижения. Практика использования такой организации СР студентов показала, что работать студенту в таком режиме не только легко и интересно, но очень продуктивно. Очень важно организовать процесс самообучения студентов таким образом, чтобы они максимально могли использовать средства современного обучения, а именно компьютер и компьютерные учебные программы.

Весь учебный материал в формате модулей, предназначенный для самостоятельного изучения студентами на занятиях и во внеаудиторное время, может быть представлен в форме познавательной Карты (ПК). В ПК входит объяснительный блок, сочетающий аудио, видео и текстовую учебную информацию, с помощью которой представлены основные правила употребления тренируемого грамматического или лексического материала, а также обучающий блок, состоящий из тестов. Весьма важное значение имеет содержательная сторона тестовых заданий. При разработке тренировочных тестов необходимо подбирать задания коммуникативного характера, т.е. не вообще любые предложения на иностранном языке, а применимые в условиях реального общения. Следует также учитывать тот факт, что все примеры и задания должны содержать значимую для студентов информацию, чтобы усилить познавательный интерес. При их составлении следует учитывать уровень владения иностранным языком, а также индивидуальные возможности и способности студентов для достижения максимального эффекта. Тесты как средство контроля и самоконтроля усвоения учебного материала включают в себя не только контролирующую, но и обучающие и диагностические функции. Уже сам характер выполнения тестовых заданий во внеаудиторное время не ограничивает студентов жесткими временными рамками и дает возможность индивидуализировать процесс тренировки. Студенты, недостаточно усвоившие тренируемый материал, могут самостоятельно, используя компьютер, изучать отдельные грамматические или языковые явления с помощью учебного материала, включенного в ПК до тех пор, пока они не достигнут требуемых знаний, выполняя дополнительные тренировочные задания по исправлению допущенных ошибок. Те студенты, которые успешно справились с тестовыми

заданиями, переходят к заключительному модулю ПК. Заключительный модуль включает в себя итоговый тест на основные случаи употребления того или иного языкового или грамматического материала.

Познавательная карта – это сложная технологическая схема, состоящая из совокупности модулей. В ПК входит весь учебный материал, включающий то или иное языковое или грамматическое явление. Охват всего учебного материала, представленного в виде ПК, позволяет студенту достичь намеченной учебной цели, выполняя различные учебные действия в виде тренировочных и контрольных упражнений. У студента не возникает необходимости обращаться к другим источникам за дополнительной информацией, то есть весь учебный материал в виде отдельных моделей представлен с нуля и в максимальном объеме.

ПК описывает основные направления и характеристики, по которым студент самостоятельно без мелочной опеки подойдет к намеченной цели. Каждый студент выбирает свой собственный режим изучения учебного материала через значимые для него обучающие цели. ПК создает отчетливую, ясную систему ориентирования в содержании учебного материала, представленную в категории кодированных тесно взаимосвязанных понятий.

В ПК представлен весь комплекс разработанного учебного материала с объяснением всех специальных терминов, значений, кодов, используемых для систематизации учебной информации. ПК опирается на работу мысли студента: понимание – осознание – усвоение учебного материала в длительную память путем тренировки и практическое применение.

Проектирование ПК требует особого похода к разработке учебного материала и, если эти особенности будут проигнорированы, то создание интерактивного учебного курса в системе АСУ не приведет к нужному результату.

В процессе разработки ПК важен системный подход, при котором все материалы должны быть строго структурированы таким образом, чтобы студент легко мог ориентироваться в учебном материале, представленном в форме ПК. Учебный материал при проектировании модульной структуры обучения подвергается обработке, придающей ему определенную форму.

На начальном этапе, то есть этапе проектирования ПК, преподаватель анализирует весь учебный материал, структурирует его в единую схему, затем подразделяет на отдельные категории, применяя алгоритмические приемы, продумывает систему тренировочных упражнений, систему подкрепления и оценки усвоения учебного материала студентами.

Для передачи учебной информации, обозначения языковых или грамматических явлений используются знаки, символы, формулы, чтобы сту-

дент мог запомнить воспринимаемую информацию посредством образов, представлений.

Фактором успешности обучения, т.е. достижения студентами конечной цели является преподаватель. От его профессиональной, методической, педагогической, лингвистической, психологической компетенции зависит организация процесса обучения через проектирование. Для проектирования модели ПК очень важна профессиональная компетенция преподавателя, его поисковая, исследовательская деятельность по выявлению принципов классификации, систематизации и кодированию учебного материала в визуальные модели, удобные для усвоения каждым студентом. Модульное программирование учебного материала сводит до минимума управляющую функцию преподавателя. Преподавателю придется отказаться от традиционного, привычного и удобного подхода к организации учебного процесса. Он вырабатывает свою технологию обучения студентов, что требует, естественно, много времени и усилий, чтобы представить в формате ПК свое видение обучения студентов иностранному языку.

Мы, преподаватели кафедры АЯ № 2 ИЯК начали работу и разработали несколько модульных программ по грамматике английского языка для СР студентов. Мы выбрали этот курс, так как, по нашему мнению, именно грамматика вызывает наибольшие трудности в обучении, именно из-за незнания грамматики студенты делают многочисленные ошибки в устной и письменной речи. И вторая причина – (поскольку это наша первая попытка в проектировании таких программ) легче всего создавать модули на грамматическом материале.

И честно говоря, это очень трудоемкий процесс и занимает много времени. Мало быть хорошим преподавателем и прекрасно знать учебный материал, чтобы создать эффективную программу, обладающую хорошими динамическими характеристиками, компактную, с хорошим дизайном. Для ее создания требуется труд высококвалифицированного программиста, дизайнера, художника, тестрайтера, если их нет, как показывает практика, законченного программного продукта не получается.

Термин «модуль» взят из области технических наук и имеет несколько значений, а в педагогической науке он рассматривается как важная часть всей системы, без знаний которой дидактическая система не срабатывает. По своему содержанию – это полный, логически завершенный блок.

Модульное обучение строится по правилам модульности, когда конструирование учебного материала обеспечивает каждому обучающему достижение поставленных дидактических задач, имеет законченность материала в модуле и интеграцию разных видов и форм обучения, связа-

но с его динамичностью, которая заключается в вариативности элементов, модулей, содержания элементов и модулей.

***Целью этого обучения является:***

1. Познакомить студентов с конкретным языковым материалом (в форме отдельного курса или модуля).
2. Проконсультировать студента.
3. Через обширный ресурс информационного, учебного, тренировочного, контролирующего материала, формировать и совершенствовать навыки учебного материала до автоматизма.
4. Научить студентов самоорганизации, самоконтролю и самооценке, дать им возможность осознать себя в деятельности, самим определить уровень освоения знаний, увидеть пробелы в своих знаниях и исправить эти пробелы.
5. Дать возможность студенту осознать перспективы обучения.
6. Развить креативность студента, его самореализацию в учебном материале.

Модульное обучение открывает большие возможности для самостоятельной работы студентов, т.к. оно является управляемым, контролируемым и адаптированным к индивидуальным особенностям студента. И цель его в том, чтобы не только дать студенту определенную сумму знаний, а в том, чтобы сформировать у студента потребность и умение самостоятельно получать и постоянно совершенствовать свои знания.

Можно определить целый ряд преимуществ использования модульной программы для самостоятельной проработки учебного материала по сравнению с аудиторными занятиями с преподавателями:

1. Неограниченное время работы, определяемое потребностями самого студента.
2. Свободный режим работы (выбор времени работы, определение пауз в работе и темпа усвоения материала).
3. Исключение воздействий субъективных факторов в работе (отсутствие предвзятости к кому-либо из студентов, оценивание ответа на основе четких критериев без сравнения с результатами работы других обучаемых, неограниченное терпение, неразглашение недостатков работы).

***Недостатки модульного обучения:***

1. Составление модулей довольно трудоемкий процесс и занимает много времени. Мало быть хорошим преподавателем и прекрасно знать материал, надо быть грамотным тестрайтером, дизайнером, художником и профессиональным программистом.

2. Невозможность применения любого материала: малопригоден для такого обучения эмоционально-образный и описательный материал.

3. Невозможность ведения «свободного» диалога с обучающимся.

Модульная программа для СР студентов важна в большей степени, чем при обучении любой другой дисциплине. Именно такое обучение может помочь преподавателю решить одну из самых существенных проблем в обучении иностранным языкам в неязыковом окружении – проблему формирования прочных лексико-грамматических навыков. Ведь на аудиторных занятиях в техническом вузе преподаватель в условиях дефицита времени не в состоянии обеспечить формирование прочных лексико-грамматических навыков. Предоставление же обучаемому возможности закрепить и активизировать объясненный преподавателем материал в режиме самостоятельной работы открывает реальные перспективы для повышения качества обучения, которое в большей мере зависит от эффективной организации, методического качества используемых материалов и мастерства преподавателя.

С помощью модульной программы студент может выполнить самостоятельно большое количество самых разнообразных тестов (обучающих, диагностических, тренировочных, самоконтролирующих, контролирующих и т.п.) по различным видам речевой деятельности. Из всех упомянутых тестов тренировочные тесты наиболее предпочтительны и представляют собой серию тестов, объединенных в учебные блоки для выработки прочных навыков овладения определенным учебным материалом. Однако следует помнить, что огромное количество тренировочных тестов, лишенных коммуникативной направленности, приводит к тому, что студенты выполняют их механически, мало мыслят, отсутствует творчество при их выполнении.

В отличие от выполнения подобных тестов в аудитории ему не дается эталон правильного ответа, каждый, как известно, является единственным источником оценки самим обучаемым правильности своего ответа. При модульном обучении при условии неправильного ответа на вопрос обучаемый может не просто получить указание, что ответ неверен, но и разъяснение, форма и содержание которого определяется как характером допущенной ошибки, так и индивидуально-психологическими особенностями обучаемого.

Использование модульной программы в режиме самостоятельной работы помогает обучаемым преодолеть психологический барьер на пути к исследованию иностранного языка как средства общения, одним их которых является так называемая «ошибкобоязнь». По данным зарубежных исследователей.

фактор психологического комфорта в ситуации возникновения ошибки и ее коррекции в ходе общения фигурирует в числе важнейших, с точки зрения студентов, достоинств модульного обучения. Студенты отмечают, что они не чувствуют неловкости, допуская ошибки, и получают достаточно четкие инструкции, как преодолеть допущенную ошибку.

Во время работы студента над модульной программой в самостоятельном режиме преподаватель не принимает непосредственного участия в процессе обучения, а лишь косвенно управляет им в качестве раздаточно-модульной программы, представленной в форме ПК, а его роль при общении с обучаемым выполняет компьютер. По отношению к обучаемому студенту компьютер выступает в этом случае в качестве преподавателя, инструмента деятельности и партнера по коммуникации.

Роль преподавателя сводится к тому, чтобы в ходе СР студент находился в активном процессе запоминания, а не в пассивном. Поэтому, проектируя модульную программу для СР студента, преподаватель учитывает следующие моменты:

1. Задания должны быть сформулированы ясно, четко, лаконично, тщательно продуманы, четко разработаны, и их выполнение не должно вызывать никаких проблем у студента.
2. Модульная программа должна основываться на принципах самоконтроля и включать текущий и промежуточный контроль в конце каждого учебного элемента, который имеет эталон правильного ответа, что позволяет студенту выявить проблемы в учебном материале и устранить их сразу.
3. Обязателен итоговый контроль, дающий возможность оценить студенту уровень усвоения учебного материала и получить указание для последующей доработки.
4. Учитывать индивидуальный темп усвоения учебного материала студентом.
5. Указать дополнительные источники информации об изучаемом материале, и где их можно найти.

***К основным принципам модульного обучения относятся:***

1. Принцип модульности.
2. Принцип структуризации содержания обучения на обособленные элементы.
3. Принцип динамичности.
4. Принцип деятельности.
5. Принцип гибкости.
6. Принцип осознанной перспективы.

7. Принцип разносторонности методического консультирования и партнерства [2].

Принцип модульности предполагает цельность и завершенность, полноту и логичность построения единиц учебного материала в виде блоков модулей, внутри которых учебный материал структурируется в виде системы учебных элементов. Из блоков модулей как из элементов конструируется учебный курс по предмету. Элементы внутри блока-модуля взаимозаменяемы и подвижны. Освоение учебного материала происходит в процессе завершенного цикла учебной деятельности. Гибкость такого решения основана на вариативности уровней сложности и трудности учебной деятельности.

Системность модульного обучения строится с учетом закономерностей овладения студентами учебным материалом. Все обучение в организационном плане построено на основе правил цикличности и концентричности. Цикличность проявляется в том, что определенная доза материала усваивается в пределах одного учебного элемента, каждый из которых включает определенное количество заданий и тестов. Цикличность подкрепляется концентрическим подходом.

Поэтому при разработке модульной программы следует помнить, что каждый модуль представляет собой дидактический цикл.

***Дидактический цикл*** – это структурная единица процесса обучения, обладающая всеми его качественными характеристиками, выполняющая функцию максимальной организации усвоения (в данных условиях) фрагмента содержания образования.

***Дидактический цикл включает в себя следующие элементы:***

1. Постановка познавательной задачи.
2. Предъявление содержания учебного материала.
3. Применение первично полученных знаний.
4. Получение обратной связи.
5. Подготовка к дальнейшей учебной деятельности.

***Модульная программа*** представляет собой комплексную дидактическую цель и совокупность модулей. Комплексная дидактическая цель состоит из 2-х уровней: первый уровень – усвоение учебного материала; второй уровень – применение усвоенного учебного материала на практике, а также применение изученного учебного материала в будущем.

Затем из комплексной дидактической цели выделяются интегрирующие дидактические цели, на основе которых формируются модули, сколько модулей в программе, столько и будет интегрирующих целей. Совокупность решения этих целей обеспечивает достижение комплексной дидактической цели.

Однако в каждый модуль входят крупные блоки учебного материала. Поэтому каждая интегрирующая дидактическая цель делится на частные дидактические цели, и на их основе выделяются учебные элементы. Каждой дидактической цели соответствует один учебный элемент. В результате создается дерево целей:

Вершина дерева – комплексная дидактическая цель модульной программы.

Средний слой – интегрирующие дидактические цели для построения модулей.

Нижний слой – частные дидактические цели для построения учебных элементов.

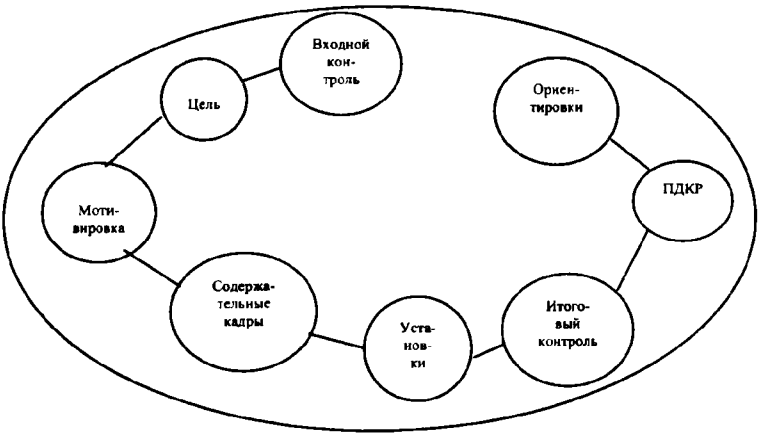
Данная структура построения целей означает, что модульный подход к системе обучения строится реверсивным путем: сначала намечается конечная цель, а затем определяются задания, которые могут привести к данному результату. Он обеспечивает обучение системности со всеми присущими ей качествами – целостностью, иерархичностью, целенаправленностью.

Рассмотрим, что из себя представляет модуль.

*Модуль* – это целевой функциональный узел, в котором учебное содержание и технология овладения им объединены в систему высокого уровня целостности.

Чтобы убедиться в справедливости этого утверждения, обратимся к схеме, рассмотрим, из каких элементов он состоит и как работает.

**Технологический функциональный обучающий цикл модуля**



Началом модуля является ***входной контроль***, который осуществляется посредством диагностического теста, цель которого – получить следующую информацию: определить исходный уровень обученности студента, чтобы студент видел сам, насколько он готов работать над модулем и каковы его потребности в изучении материала.

Следующим элементом модуля является ***интегрирующая цель***, которая распадается на 2 уровня:

1) уровень усвоения учебного материала,

2) уровень применения знаний на практике в письменной и устной речи.

Количество частных дидактических целей определяется количеством учебных элементов в модуле.

Третий элемент модуля – мотивация. ***Мотивация*** – это важнейший элемент любого курса. Для этого важно использовать разнообразные приемы и средства. Мотивационный блок может быть представлен в виде фрагментов из художественных и учебных фильмов, рисунков, музыкальных произведений – песен, построенных на изучаемом учебном материале. Это дает возможность погрузить студентов в мультимедийную среду. По мнению ряда психологов, механизм запоминания носит ярко выраженный характер в том случае, если в процессе обучения используются зрительные опоры, а также способствует положительному эмоциональному восприятию учебного материала. Мультимедийная среда имеет ряд преимуществ по сравнению с другими формами презентации учебного материала, поскольку студентам предоставляется возможность управлять процессом обучения, приостанавливать, замедлять или ускорять темп предъявляемого учебного материала, а также всегда есть возможность снова вернуться к начальным фрагментам. Мотивационный блок всегда включает в себя тест для контроля понимания его содержания.

Весь учебный материал должен быть представлен в виде ***содержательных кадров***, и, готовя его для создания модульной программы, мы руководствовались требованиями зарубежных исследователей и пришли к выводу, что учебные материалы должны отвечать следующим требованиям:

1. Составители материалов должны четко определять конкретную учебную цель, достижению которой должно способствовать использование данных материалов в ходе модульного обучения. Цель должна сообщаться и обучаемым.

2. Учебные материалы должны готовиться таким образом, чтобы при работе с ними у обучаемых возникала соответствующая мотивация к их изучению и поддерживалось внимание в процессе всего обучения.

3. Используемые в ходе модульного обучения материалы должны обеспечивать обучаемым возможность опоры на знания, умения и навыки, приобретенные на предыдущих этапах обучения.

4. Учебные материалы должны быть структурированы таким образом, чтобы с их помощью стимулировались активные ответные действия обучаемых, на основании которых можно было бы судить об эффективности обучения.

5. Эти материалы должны содержать четкие указания и инструкции о порядке работы с ними и обеспечивать обучаемых обратной связью.

6. В учебных материалах для модульного обучения должна быть предусмотрена возможность переноса приобретенных навыков и умений на другой материал.

7. Рекомендуется, чтобы при разработке дидактического обеспечения использовался не только текстовый учебный материал, но имели место рисунки (resource pack) и аудио-видео материалы, то есть наглядность.

***Наглядность содержания кадров*** имеет большое значение, так как это способ мобилизации активности студентов, способ введения новизны (которая вызывает интерес к учебной, познавательной и любой другой деятельности), способ создания динамичной среды. Чем ярче будет наглядность, тем продуктивнее будет процесс обучения. Поэтому преподаватель должен дать волю своему воображению и фантазии, а художник помочь их воплотить.

На основе отобранного учебного материала создаются тесты (диагностические, обучающие, тренировочные, самоконтролирующие, контролирующие, итоговые).

Характер обучающих тестов, их последовательность и виды учебных операций должны определяться в зависимости от характера трудностей (языковых или грамматических явлений) и строиться по принципу возрастания языковой и операционной сложности, от простых мыслительных операций к более сложным, с переходами к творческому мышлению и последующим применением на практике.

***Операционное содержание задач в тестах на:***

1. Категоризацию;
2. Распознавание;
3. Сопоставление и различие;
4. Трансформацию;
5. Практическое применение.

Поскольку в текстах обучающих тестов выделяется материал, на ко-
ледует сконцентрировать внимание обучаемого, особую роль приобретают специальные инструкции, при помощи которых создается установка, направляющая внимание студентов на детали контекста. Так как каждый раз в задании перед студентом ставится новая задача и проверяется его способность принимать правильное решение, то эта задача (инструкция к упражнению) должна быть сформулирована с предельной ясностью и точностью. В инструкции должно быть не только объяснение, как выполняется задание, но и приведен пример его выполнения. Необходимо также, чтобы студент осознал при этом целесообразность и полезность выполняемых заданий и чтобы его не утомляло однообразие выполняемой работы. Поэтому обучающие тесты должны быть разнообразны по видам деятельности, по языковому, иллюстративному материалу, а также по условиям их выполнения.

Тесты могут включать различные виды заданий для проверки степени сформированности грамматических навыков по учебному материалу. Пример тестовых заданий, включенных в модульную программу ПК по грамматике английского языка «Употребление пассивного залога».

1. Определите грамматическую форму, в которой следует употребить глагол-сказуемое в пассивном залоге при переводе на иностранный язык ряда предложений, предъявленных на родном языке.

2. Определите, в каком времени и залоге употреблен глагол-сказуемое в следующих предложениях, предъявленных на иностранном языке.

3. Из ряда предложенных вариантов подберите правильный перевод на родной язык предложения, предъявленного на иностранном языке.

4. Образуйте различные видо-временные формы предложенного глагола в пассивном залоге (с опорой на таблицу, в которой представлена система видо-временных форм глагола данного языка, и без опоры на таблицу).

5. Раскройте скобки в следующих предложениях, употребив глагол в соответствующей контексту видо-временной форме и др.

При выполнении заданий первых трех из перечисленных выше типов форма ответов обучаемых – выборочная, причем в первом и во втором типе заданий используется простой многозвенный выбор, в третьем - множественный. Простой многозвенный выбор, с нашей точки зрения, предпочтительнее, так как обучаемому предлагается набор вариантов ответов, каждый из которых правилен для определенного задания. Это позволяет резко уменьшить вероятность запоминания неправильного от-

вета. Обучаемый, готовя ответ, анализирует контекст, припоминает правила образования и употребления видо-временных форм глагола и принимает решение о выборе соответствующего варианта ответа в результате активной мыслительной деятельности. Вероятность угадывания правильного ответа при этом значительно меньшая, чем при выполнении заданий, ориентированных на выбор одного варианта из ряда правдоподобных.

Задания четвертого и пятого типов – конструируемые. Они выполняются без опоры на перечень возможных вариантов ответов. Анализ и быстрая оценка ответных действий обучаемых при выполнении подобных заданий возможна только при модульном обучении на базе компьютера.

Главным достоинством при выполнении студентами тестов является возможность выбора студентом темпа и режима работы. Каждое учебное задание предполагает несколько возможных путей продвижения обучаемого по программе. В случае неправильного ответа обучаемый имеет возможность воспользоваться справкой или подсказкой и предпринять еще одну попытку решить учебные задачи либо применить эталон – правильный ответ. Таким образом, у каждого обучаемого свой способ и темп продвижения по модульной программе.

Следует помнить, что тесты и задания составляются в зависимости от этапа подачи и освоения студентом учебного материала.

Непосредственно после введения нового учебного материала проверку его усвоения следует производить с помощью альтернативных тестов, далее, по мере усвоения материала, можно переходить к тестам с множественным выбором, а затем к тестам, требующим самостоятельного конструирования ответа. При закреплении учебного материала проверку его усвоения можно начинать с тестов множественного выбора, а затем переходить к тестам со свободным конструированием ответа. При применении усвоенных знаний в новых учебных ситуациях проверку рекомендуют проводить преимущественно тестами со свободным конструированием ответа [4].

Руководствуясь своим опытом, хотим сказать, что непременное условие для составления тестов – это знакомая студентам лексика, в противном случае выполнение подобных тестов может превратиться в утомительную процедуру, не приносящую обучаемым чувство удовлетворения из-за трудностей.

Рассмотрим, какие ***лингводидактические задачи*** можно решать с помощью модульной программы при обучении грамматической стороне речи:

1. Формирование рецептивных грамматических навыков чтения и аудирования.

2. Формирование продуктивных грамматических навыков преимущественно письменной речи.

3. Контроль уровня сформированности грамматических навыков на основе тестовых программ.

Оказание справочно-информационной поддержки (автоматизированные справочники по грамматике, системы обнаружения грамматических ошибок на морфологическом и синтаксическом уровнях) [1].

Что касается способов стимулирования и анализа ответных действий обучаемых, то есть ***подкрепление (ПДКР)***, то программы, разработанные в таком режиме, дают возможность для разработки разнообразных видов контрольно-тренировочных тестов.

Наиболее распространенным методом анализа ответов является анализ по эталонам (правильный ответ). Параметры оценки успешности и качества владения изучаемым материалом могут быть специфицированы по уровням владения им. В качестве ориентира можно использовать уровневые таблицы самооценки, содержание в материалах Совета Европы (Modern Languages... Framework of Reference, 2000, а также в российском варианте Европейского языкового портфеля (2001)).

***Возможности*** и ***формы контроля*** правильности ответа по ключевым словам или их отрицаниям.

Программируются различные виды реакций на ответы обучаемых, а именно:

1. При правильном ответе следует реакция в виде реплики: «Верно», «Совершенно верно», «Хорошо», «Отлично».

2. При частично правильном ответе – реакция: «Ваш ответ неточен, ответьте точнее» и ожидание нового ответа.

3. При неправильном ответе – реакция в виде реплики: «Неверно», «Ответ не засчитан» и либо разъяснение ошибки и ожидание нового ответа, либо отсылка к соответствующему разделу учебного материала.

4. При непредполагаемом ответе – реакция репликой: «Ваш ответ непонятен, ответьте еще раз» и ожидание нового ответа.

5. При повторении ошибок студенту либо снова предъявляется тест сначала, либо его отсылают к соответствующему учебному материалу.

Тестирование как часть методики модульного обучения позволяет проконтролировать уровень языковых знаний тестируемых, имеет свои как положительные, так и отрицательные стороны.

***Положительные стороны тестирования*** – это быстрота; одновременный опрос достаточно большого количества студентов или индивидуальная работа с каждым студентом во время консультирования; вывод ре-

зультатов на всю группу целиком или на отдельного тестируемого. Тесты обычно построены на выборе правильного ответа из предложенных, допустим, 40 вариантов (multiple choice), на сопоставление (matching), на коротких ответах (short answers), выборе правильных или неправильных утверждений (right and wrong statements) и т.д. Все это соответствует международным стандартам тестирования, которым подвергаются студенты, решившие сдать сертификационные экзамены по ТОЕФЛ (TOEFL – the Test of English as a Foreign Language) или Первый Кембриджский Сертификат по английскому языку (the First Cambridge Certificate in English) или CAE – Cambridge Advanced English Examination и т.п.

***Негативная сторона такого тестирования*** – несколько ограниченный выбор ответов, в котором заложен неосознанный элемент случайности выбора ответа. Если тестируемый не знает ответа, он уже действует методом простого нажатия на компьютере «на авось». Однотипность, невозможность поразмышлять над заданием более глубоко, однообразие, механическая рутинность также не придают положительных достоинств данному тестированию, хотя оно и является одним из важных методов контроля за уровнем знаний студентов.

Следующим составляющим элементов модуля является итоговый тест. Итоговый тест проверяет творческие способности студентов. Операционное содержание теста – практическое применение усвоенных знаний, умений, навыков в решении проблем, требующих определенной суммы знаний.

Тип теста – множественный выбор.

Итоговый тест является показателем достижения поставленных целей обучающего модуля.

***Цель итогового теста*** – определить следующие этапы усвоения учебного материала:

1. Восприятие;
2. Понимание;
3. Осмысление;
4. Запоминание;
5. Применение;
6. Обобщение;
7. Систематизация.

Заключительным элементом модуля является ***ориентировка***, включающая следующие параметры:

1. Как работал студент.
2. Сколько потрачено времени на изучение учебного материала.

3. Каковы результаты, что требует «доучивания».

Умение преподавателя проектировать и использовать такие программы – показатель высокой квалификации его прогрессивной методики и креативности, профессиональной компетенции, мобильности и адаптивности к инновационным ситуациям профессиональной деятельности, показатель постоянного профессионального самосовершенствования.

«Учитель живет, пока он учится, – писал К.Д. Ушинский, – когда он перестает учиться, в нем умирает учитель».

## Литература

1. Карамышева Т.В. Изучение иностранных языков с помощью компьютера. СПб., 2001.
2. Конышева А.В. Современные методы обучения английскому языку. Минск, 2003.
3. Коряковцева Н.Ф. Современная методика организации СРС, изучающих ИЯ. М., 2002.
4. Носенко Э.Л. ЭВМ в обучении иностранным языкам. М., 1998.

# К ВОПРОСУ О СОЗДАНИИ УЧЕБНОГО ПОСОБИЯ КАК НАЧАЛЬНОГО ЭТАПА НА ПУТИ К ПРОФЕССИОНАЛЬНО ОРИЕНТИРОВАННОМУ ОБУЧЕНИЮ СТУДЕНТОВ 2 КУРСА ХТФ ТОМСКОГО ПОЛИТЕХНИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА

Л.В. Покушалова, А.Н. Олейник
Томский политехнический университет
Институт языковой коммуникации

С принятием комплексной программы развития Томского Политехнического Университета было выбрано новое направление в обучении иностранному языку студентов (от базового изучения ИЯ (1, 2 курс)) к изучению иностранного языка (ИЯ) по специальности (3, 4, 5 курс), кафедра АЯ № 2 ИЯК активно включилась и участвует в решении профессиональноориентированного образования. Согласно разработанным учебным программам обучение языку специальности начинается с 3-го курса. Учет профессиональных интересов студентов университета при изучении ими иностранного языка и необходимость специализации преподавания на старших курсах привели нас к идее создания учебно-методического пособия для студентов II курса (4 семестр) ХТФ. Его предназначение – создать основу для организации обильного чтения студентами несложных текстов его специальности и серии профессионально-коммуникативных упражнений, обеспечив тем самым планомерный переход к чтению аутентичных текстов по специальности на 3-м курсе, тем самым помочь студентам овладеть приемами различных видов чтения на основе принципа параллельного введения информации, а также сформировать у студентов навыки профессиональной коммуникации.

Работая над созданием пособия, мы руководствовались тем, что студенты ХТФ после 3-х семестров обучения в университете уже обладают немалой понятийной базой в области своей будущей специальности.

Пособие создавалось по принципу «от содержания к форме», то есть использование лексико-грамматического материала в качестве средства, а не цели обучения для развития навыков и умений чтения текстов и ведения диалога по специальности. Каждый раздел текстов заканчивается профессиональной дискуссией, направленной на активизацию мыслительной деятельности студентов и мотивацию изучения обсуждаемого материала. Тексты, предложенные студентам, снабжены предтекстовыми и послетекстовыми заданиями, которые способствуют творческому отношению к пора-

ботанному учебному материалу, выражению собственного мнения студентов по прочитанному, освобождают студентов от механического заучивания слов и являются средством преодоления гипноза печатного текста Наличие проблемных ситуаций создает основу формирования профессиональной коммуникации и вовлекает студентов в активную мыслительную деятельность. В конце пособия имеется Приложение, включающее названия и произношения важнейших химических элементов к таблице Д.М. Менделеева, имена и фамилии великих ученых-химиков, правила чтения химических формул, список наиболее часто встречающихся в технической литературе сокращений, терминологический словарь.

Организация подбора учебного материала для составления пособия, осуществлялась по следующему принципу.

Отбираются увлекательные, непосредственно связанные с будущей специальностью студентов тексты, несложные в языковом и содержательном плане. Объем текстов 1000–1200 печатных знаков. Из текстов студенты получают интересную информацию – когда и кем был открыт химической элемент, какую роль сыграл и играет в жизни человека и т.д. При организации этих текстов мы старались строго соблюдать принцип нарастания трудности, который нашел отражение в учете лексико-грамматических особенностей отобранного текстового материала и его расположении. Хотя установка на чтение литературы по будущей специальности студента само по себе стимулирует учебно-познавательную деятельность студента, и это действительно так до момента, пока студент не столкнется с большим количеством незнакомых слов, с ограничением во времени на подготовку. Желание работать с такими текстами резко ослабевает. Невысокая мотивация овладения чтением по сравнению с другими видами речевой деятельности (РД) может быть объяснена, по нашему мнению, как непонимание студентами, что чтение – это такое же общение, только опосредованное печатным источником. Практическая ценность чтения осознается не в реальной ситуации общения, а опосредованно, и поэтому интерес к нему меньше. Поэтому необходимо показать студентам в процессе обучения, что чтение обладает большими возможностями для реального практического применения, то есть является целевой доминантой, и источником мотивации учебно-познавательной деятельности студентов должны быть тематически подобранные тексты. Существенными требованиями к организации текстов по специальности являются постепенное усложнение текста и последовательное увеличение объема для чтения. Если на начальном этапе работы со спецтекстами допускается адаптация (сокращение оригинала, упрощения, сноски, замена трудных для студента грамматических

явлений), то в дальнейшем (на 3 курсе) следует переходить к чтению текстов неадаптированных, оригинальных. Тексты должны быть достаточно трудными, чтобы студенты, работая над ними, вовлекались в деятельность, сопряженную с определенными сложностями, вызывающую напряженное функционирование психики. Целесообразно поэтому в текстах для чтения оставлять незнакомый языковой материал, количество которого следует постоянно увеличивать. Для правильной организации текстов большое значение имеет рациональное соотношение текстов для чтения и упражнений к ним. Количественное соотношение текстов и упражнений должно меняться. При переходе к чтению специальной литературы количество текстов должно составлять сначала 50, а затем 80% по отношению к упражнениям [2].

Незнакомую лексику к текстам лучше всего вводить, по нашему мнению, лексико-семантическими группами, что способствует хорошему запоминанию. Как правило, на занятиях с текстами преобладает изучающее чтение, на старших курсах большое значение имеет ознакомительное чтение, на базе которого создаются задания творческого характера, где студенты анализируют типичные лексико-грамматические и стилистические особенности специального текста. Мотивационная направленность этого периода работы преподавателя со студентами – научно систематизировать явления, характерные для данного типа литературы по специальности, научить студентов вести беседу на профессионально ориентированные темы по ИЯ.

Задания к текстам сформулированы таким образом, чтобы сделать линейную, пофразовую переработку текста, так как их выполнение развивает навык целостного восприятия текста, что стимулирует речемыслительную активность студента.

Каждый текст сопровождается предтекстовым и послетекстовым заданием, которое поможет подготовить студента к работе над текстом. Задачи, которые студент решает в процессе изучающего чтения, условно можно разделить на три основные группы, соответствующие характеру переработки информации (степени полноты, точности и глубины).

1. Восприятие языковых средств и их точное понимание в тексте.
2. Извлечение полной фактической информации, содержащейся в тексте.
3. Осмысление извлеченной информации.

***Приведем примеры предтекстовых заданий:***

1. Прочтите заглавие и скажите, о чем (о ком) будет идти речь в данном тексте.

2. Прочтите первые предложения абзацев и назовите вопросы, которые будут рассматриваться в тексте.

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

4. Выберите формулы химических реакций и прочтите на иностранном языке.

5. Восстановите текст из данных в произвольном порядке из пронумерованных абзацев. Скажите, в какой последовательности следует расположить абзацы, чтобы получился логически связанный текст.

6. Скажите, присущи ли данным абзацам единство и логика изложения. (Обратите внимание на ключевые слова, их эквиваленты, синонимы, местоимения).

Послетекстовые задания предназначены для проверки понимания прочитанного, одновременно помогают управлять самостоятельной работой студентов (СРС) по владению ими приемами извлечения текстовой информации, обеспечивают проверку правильности понимания текста, включают упражнения на опознавание в текстах единиц смысловой информации, внедрение «ключевых слов» и на соединение смысловых центров в коммуникативную перспективу. Таким образом, их выполнение ориентирует студента на практическое использование информации, а не только не ее извлечение.

***Примеры послетекстовых упражнений:***

1. Определите основную информацию текста.

2. Укажите абзац, который ее содержит.

3. Укажите ключевые слова, которые передают основную информацию текста.

4. Пользуясь этими ключевыми словами в качестве опор, передайте основную информацию текста.

5. Определите, какую новую и интересную для вас информацию содержит этот текст, укажите в тексте.

6. Определите, будет ли информация этого текста использована в вашей дальнейшей профессиональной деятельности.

То, что задания выступают в качестве способа управления мыслительной деятельностью студента, является средством преодоления гипноза печатного текста, является ценным мотивационным стимулом чтения, который в значительной мере поддерживается еще и тем, что задания предусматривают обращение студентов к своим профессиональным знаниям и интересам. Это способствует обогащению знаний, совершенствованию умений и навыков студентов в области их специальности и иностранного языка.

Необходимость знания иностранного языка для плодотворной профессиональной деятельности в будущем еще не осознается студентами на первых этапах обучения в полной мере. В методической литературе справедливо отмечается, что «весь арсенал средств, способов, путей, приемов, форм обучения должен оцениваться преподавателями с точки зрения из действенности для формирования внутренних мотивов учения [1].

На первом плане обучения ИЯ в неязыковом вузе значительное место занимает коррективный курс, включающий в себя работу с грамматическим материалом, необходимым для чтения и понимания иностранной литературы по специальности. Именно на этом этапе, как нам кажется, мы забываем о профессиональноориентированном характере обучения. Характер и виды заданий к упражнениям по грамматике остаются традиционными, и поэтому говорить о развитии положительной мотивации учебно-познавательной деятельности на этом этапе обучения преждевременно. Какой познавательный интерес могут вызвать у студента задания типа:

1. Прочитайте и переведите предложения. Какова функция слова «it», «one», «that», «provided» и т.д.
2. Прочитайте и переведите предложения, обращая внимание на выделенные слова.
3. Образуйте глаголы из следующих существительных.
4. Дайте производные от следующих глаголов и т.д.

Выполнение заданий такого типа вырабатывает у студентов формальное, механическое отношение к изучению ИЯ, не представляет никакого познавательного интереса, не говоря об удовольствии получения заданий, о творчестве.

К тому же студенты не видят никакой связи между этими упражнениями и дальнейшей работой с текстами по специальности. Кроме того, как показывает практика, именно начальный «стартовый» период обучения в неязыковом вузе является принципиально важным в плане формирования устойчивой мотивации, обеспечивающей активное отношение студентов к овладению основными видами РД на последующих этапах. Поскольку первым уровнем формирования и формулирования мысли является мотивационно-побудительный уровень, поэтому каждое задание и каждый вид работы студента на уроке должен быть мотивацонно-побуждающим и обладать должным познавательным потенциалом. Поэтому при работе над грамматическим материалом более приемлемой является следующая формулировка заданий к упражнениям:

1. В приведенных предложениях обратите внимание на разные значения одного и того же слова в разных контекстах.

2. Какие значения выделенных слов вы узнали из данного контекста.

3. Определите, какую информацию в приведенном предложении передает слово «it» (one, that. of, provided). Переведите предложения на русский язык.

4. Приведены незнакомые слова. Обратите внимание на суффиксы этих слов и определите, о чем идет речь: о предметах, действиях или качествах.

5. Обратите внимание на приставки данных ниже слов. Как они изменяют значение корневого слова,

6. Какими средствами (каким образом) в данных ниже предложениях выражена мысль о том, что данный предмет больше (меньше, лучше и т.д.) другого?

7. Какими средствами в данных предложениях выражено превосходное качество предмета?

8. Какими словами передается большая или меньшая степень долженствования, вероятности выполнения действия? Какие русские слова и выражения помогут вам передать правильно смысл данных английских предложений?

9. Обратите внимание на предлоги в приведенных предложениях. Какие отношения передаются предлогами of, by, with, to и т.д.?

Все представленные речевые упражнения организованы таким образом, что обеспечивают управляемый выбор стратегии чтения: вызывают активное управляемое воздействие субъекта и объекта (текста) и естественную мотивацию со сложной структурой; воспитывают управляемую познавательную и мыслительную активность и вызывают интерес к учебно-познавательной деятельности.

Для формирования основных умений профессиональной коммуникации у студентов мы полностью отказались от так называемых «топиков» (topics), так как говорить о профессиональных научно-технических проблемах можно в самых разнообразных ситуациях; выбрали тематико-ситуативный подход к организации устно-речевой коммуникации студентов при выполнении упражнений, постарались включить, по возможности, в пособие достаточный объем коммуникативно значимых ситуаций, представляющих основу формирования профессионально-коммуникативной компетенции (то есть естественное желание передавать и получать информацию).

Поскольку наша цель – научить студентов устно-речевому общению с учетом вопросов, представляющих профессиональный интерес, то мы составляем проблемные ситуации, исходя из тем представленного учебного лексического материала, и пользуемся следующими приемами:

1. Побуждение студентов к теоретическому истолкованию и обоснованию явлений, фактов, событий в текстах путем использования аналогии или противопоставления.

2. Побуждение студентов к анализу фактов и явлений действительности, предположений, гипотез, мнений и подходов к решению проблемной ситуации.

3. Проекция общей проблемы на вопросы повседневной жизни.

4. Использование предлагаемых обстоятельств (К.С. Станиславский), прием «Если бы...» и «Представьте себе, что...».

5. Проекция проблемной ситуации на группу студентов с целью объяснения, толкования ее значения.

6. Наглядное речемыслительное введение проблемной ситуации в деятельность студентов по принципу деловой игры – «что делать, если ...».

7. Упорядочение фактов, событий, явлений на основе их соотнесения и систематизации.

8. Использование приемов «разорванных частей» «jigsaw», когда проблема, тема, вопрос, материалы искусственно разделяются на части, а в ходе занятия приводятся в систему.

9. Решение задачи на материале известной, привычной ситуации.

10. Изложение учебного материала на химических формулах, использование таблицы Менделеева.

Из практики обучения студентов можно сказать, что имеют место некоторые проблемы в лексической подготовке студентов на младших курсах, которые мы включили в свое пособие на «доучивание»:

Неумение узнавать изученную лексику в новых словосочетаниях. Поэтому мы стараемся держать студентов в режиме постоянного информирования, что смысл слова может обновляться до бесконечности во все новых контекстах. Слово приобретает смысл в контексте абзаца, абзац в контексте текста. Поэтому и понимание, по словам М.М. Бахтина, есть «соотнесение с другими текстами и переосмысление в новом контексте». Студент усваивает значение слова только при условии его многократного восприятия в разных контекстах. Контекст, по определению А.А. Вербицкого, – это относительно законченный в смысловом отношении отрывок текста, в котором выявляется смысл и значение входящих в него слов».

Для решения вопроса профессиональной направленности обучения иностранному языку важное значение имеет выявление и правильный перевод атрибутивных словосочетаний. Особую трудность представляет сочетание «существительное» + «существительное»: широко распространенное в химических текстах, оно казалось бы не должно вызывать особых

затруднений, но, как показала практика, студенты в переводе именно таких сочетаний делают ошибки, так как существительное, играющее роль определения, либо переводится прилагательным, что далеко не допустимо, либо перевод начинается с первого слова, что приводит к искажению смысла. Поэтому мы в своё пособие включили серию упражнений по этой тематике. В основу отбора материала был положен тематический принцип, и в качестве ведущего компонента были взяты существительные, которые являются наиболее частотными в английском подъязыке органической химии. Составили наиболее продуктивные словосочетания типа:

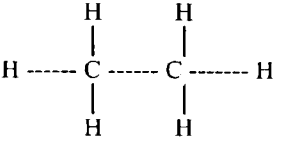
| | |
|---|---|
| addition<br>alkylation<br>substitution<br>equilibrium<br>exchange<br>side<br>surface<br>termination | reaction |

Студентам предлагается самостоятельно раскрыть механизм, лежащий в основе правильного перевода (руководствуясь тем, что студенты обладают понятийной базой в области своей специальности плюс знакомые лексические единицы).

Работу над определением знаний слов в новых словосочетаниях проводим со студентами на наших рабочих текстах в процессе работы над ними. Рассматриваем разнообразные функции слова, т.е. сферу функционирования, где цель и назначение реализуется по-разному: для передачи качества, пространства, действия во времени, объектности и т.д.

Известный факт, что студенты технических вузов в сравнении со студентами гуманитарных вузов легче оперируют цифровым материалом, более способны к концентрации внимания и логическим построениям, лучше удерживают в памяти контекстуальные данные, что объясняется активной работой оперативной памяти, характерной для людей, привыкших решать задачи. Поэтому мы стараемся обучать студентов грамматике через формулы, а при профессиональноориентированном коммуникативном общении, по возможности, используются различные химические формулы, формулы реакции различных веществ, химические символы типа: $AgNO_3$.

$$NA_2CO_3 + CaSO_4 \rightarrow NA_2SO_4 + CaSO_3,$$



C two H six [si: tu: eit. siks]

Учим студентов правилам чтения химических формул и составлению их студентами самостоятельно, например: The sodium (NA) and the calcium (Ca) switch places. The sodium combines with the sulphate radical ($SO_4$), forming sodium sulphate ($NA_2SO_4$) which dissolves in water. The calcium combines with the carbonate radical ($CO_3$) forming calcium carbonate ($CaCO_3$). Calcium carbonate doesn't dissolve in water and so settles to the bottom of the solution.

NA two CO three plus CaSO four form Na two SO four plus CaCO.

Химические формулы – это невербальное средство, которое является одним из способов организации смысловой структуры знаний в области химии. Обеспечивает двумерность восприятия в отличие от линейности, одномерность вербального объяснения и позволяет студенту более наглядно обобщить учебный материал, облегчает ему запоминание, сохранение и восприятие учебного материала.

Студенты любят этот вид работы, легко справляются с ним, и это дает им возможность почувствовать себя профессионалами в своей области.

В заключение хотелось еще раз обратить внимание на то, что студенты усваивают те знания, которые они обретают не в процессе запоминания представленных преподавателем готовых образцов, а в результате творческого поиска в проблемной ситуации. Для этого необходимо сформировать у студентов потребность в приобретении новых знаний. Только при наличии такой потребности усвоение знаний будет происходить в процессе творческого поиска, чем мы и руководствовались при создании нашего пособия.

## Литература


1. Авхачева И.А. Мотивационные аспекты профессионально-ориентированного обучения иностранным языкам в вузе. Пермь, 2003.
2. Воропаева Н.Ф. Отбор и организация текстов для чтения: Автореф. М., 2000.
3. Серова Т.С. Профессионально-ориентированное чтение как компонент профессиональной деятельности и его основные функции. Виды речевой деятельности в системе профессионально-ориентированного обучения иностранному языку в вузе. Пермь, 2003.

# TEACHING PRONUNCIATION AND PROSODY OF MODERN ENGLISH THROUGH DRAMA

K. Ponomarev
Tomsk State University

I hear and I forget
I listen and I remember
I do and I understand.
*(Chinese proverb)*

## INTRODUCTION

### *Pronunciation: The «Cinderella» of Language Teaching*

Indisputably, teaching pronunciation is one of the most complicated yet significant aspects of EFL / ESL teaching. That is why it has been looked upon as the «Cinderella» of language teaching (Kelly, 1969; Dalton, 1997). What should be drawn to our attention is that, in the process of communication, pronunciation (of both segmental and suprasegmental (prosodic) elements) is of paramount importance, since successful communication cannot take place without correct pronunciation (Celce-Murcia, Brinton & Goodwin, 1996) - poorly pronounced segments and suprasegments may have the result of disorienting the listener and inhibiting comprehension. Of course, the notion of «correctness» with regard to pronunciation is not tantamount to adherence to «native speaker» norms or Received Pronunciation (RP) rules.

Drama is a unique approach to teaching English. It has recommended itself as a reliable approach to teaching Oral and Written Practice, Literature, etc. Now more and more language instructors incorporate Drama with their pronunciation classes. These techniques are a reaction against the «standard methods of teaching pronunciation, which are basically listening to and repeating certain sounds, words, and phrases that are often uncontextualized and therefore difficult to remember.

The biggest problem for teachers using Drama in a classroom is to overcome the fear of using unfamiliar educational structures. By this we mean that Drama is a field of cultural exploration and it should not and indeed cannot, be used to dictate absolute truths to students. The teacher does not have expert knowledge to pass down to her class, but rather starts with a theme, situation or problem that she wishes to explore with the students. Drama cannot, therefore, be taught by handing out worksheets or books and asking the students to read from them. (It cannot be taught by sitting the class in front of a video or

tape machine, and it certainly cannot be taught by a teacher lecturing or writing notes on a board for students to copy.)

Drama does rely on the teachers' being able to invest something of their own personality and physicality into the work. It requires moral and intellectual honesty. It requires a trust in the students' right to question, to challenge, to sometimes make mistakes and eventually to use that understanding to take an active decision in the way they wish to use drama in their own lives. Teachers must be prepared to involve themselves in the work for the duration of the lesson. They need to explore with the children. It is an incredibly rewarding way of working. We learn more as teachers than ever do as students.

Drama involves the whole person physically, emotionally, and intellectually in the educational process and does not prioritize the acquisition of knowledge over physical sensation and emotional empathy. One of the great joys of being able to use Drama techniques within teaching contexts is that it is tremendous fun for the students. It asks them to develop further imaginative skills, with which they have had confidence since early childhood. It also values the students' experience in and understanding of the world around them, by placing it at the center of their learning. Students play, dream, imagine and in so doing move away from the self-conscious pressure of growing up according to rules and conventions. Drama allows students to develop as socially responsible adults by giving them space and time to imaginatively explore other lifestyles, beliefs and cultures different from their own.

Drama techniques show their exceedingly positive effects on students' language learning both cognitively, affectively, and academically. Yet we are to consider some indispensable conditions that will come of great assistance to us when implementing Drama.

## The Right Conditions for Drama

### *The teacher as director-initiator*

The director-initiator needs to be an active participant in all the activities that are going to be outlined below. He/she will be the main model for all the sounds produced, and also for all the breathing exercises. A lively, brisk tempo needs to be maintained. The teacher will also need to «conduct» some of the choral activities, using his/her own arms and hands to indicate which sections of the class should speak. Above all, it is needed to be entirely convincing in your presentation of these methods allowing for the initial laughter, but insisting that they need to concentrate carefully on each stage of the lesson in order to learn about the difficulties of pronunciation in the foreign language.

The teacher must remember at all times to be open to the needs of students. The teacher's body should reflect this «openness» – a relaxed posture, an ease in being physically close to them, a warm, encouraging smile. Firmness is of a great value at the same time-drama is not chaos, but order, meaningful order. As director-initiator, the teacher should always focus clearly on the aim and refuse to be sidetracked by other ideas that might defeat the aims of the class. Those ideas that students put forward should be borne in mind; anyway, even the ones that are rejected during a particular lesson and those ideas should be used at a later date. For those ideas may spring from actual needs within the student, needs which can and should be harnessed to the teaching process.

### *Relationships*

Students should be happy to work in-groups or pairs, and all elements of strain should be removed. Positive comments must be encouraged as well as healthy criticism of each other's work. The teacher can also encourage students to get to know each other better in social activities outside the classroom.

### *Physical environment*

It should be easy to create space for physical activity in the classroom. This is the first condition, as the students will often be required to get up and move around the room. At the same time, no language instructor wants a bare, featureless room lacking in stimuli, in which the learners will be expected to be creative in a vacuum.

From the start, the traditional arrangement of desks with the teacher seated at the front of the room should be rejected. Possible ways of arrangement:

- Tables/desks and chairs stacked against walls (ready for use) with a large space in the center.
- «Grouped seating» (The teacher circulates from group to group).

### *Warm-ups*

Before starting the factual lesson, the ESL teacher may wish to prepare the students for it in a variety of ways. Apart from the introductory explanation and demonstration, pronunciation lessons benefit from such drama warm-ups as games, songs, or chants that are related to the main activity.

### *Goal orientation*

Students should be aware that they are working towards a goal within a given time limit. This will sharpen their concentration, and help them to organize the group activities faster. And at the end of the lesson, they should have the satisfaction of having achieved that goal. So it is crucial to always ensure that they understand the aim of the lesson.

### *Student leadership*

Having group leaders will encourage in the students the sense of taking responsibility for their own learning. Boisterous, unresponsive, or plain lazy students should be given this responsibility.

### *Using the most-cooperative students*

Less inhibited and more confident students can be a great help in getting the others to cooperate. They can be used to demonstrate activities and to help with group work. Each group is recommended to contain at least one of these students, as his/her presence will keep the group actively alive. Also teaming them up with more inhibited students for pair work may be advantageous; yet they must be thanked (discreetly) for their assistance.

### *Careful Planning and Pacing*

The success of any drama lesson depends partly on careful planning and pacing. Any language instructor wishing to incorporate drama needs to decide how much time he/she wants to spend on each stage of the lesson. Ideally, a typical pronunciation lesson incorporating Drama should comprise the following stages:

1. **«Edging in»**: Students get ready for further more serious drama activities. They warm themselves up by playing some games related to the main topic or doing exercises:

### *Relaxation and Posture*

When we are tense, our bodies become stiff and rigid. We hunch our shoulders and breathe in a shallow way, our mouths become dry, and our

voices tighten as well. And on top of that, in a foreign language class, we are then asked to read aloud, or to produce sounds, for we can only utter what we «hear». We can neither «see» nor «feel» the sound. Our rigid bodies in turn affect the way we breathe, and without control over our breathing we cannot use our voices fully. Here are some highly important exercises that will help you to find a way out.

The students stand up straight, legs slightly apart, shoulders relaxed, and head upright (it would help if they focused on something at eye-level). Then they should rotate their necks slowly, four times to the left, and four times to the right. Next, they are instructed to roll their shoulders backwards; first the left shoulder four times, then the right shoulder four times, finally both shoulders together eight times, after which they are instructed to inhale and raise their arms to shoulder-height, then to inhale and raise them above their heads. Keeping both arms in that position, they should stretch up ten times with the right hand, and then ten times with the left. After that, they should inhale and lower their arms to shoulder-height, then exhale and lower their arms to their sides.

### *Breathing, Tone and Pitch*

«The breath is seen to be the foundation upon which utterance is built», says Turner. In everyday life, breathing is a normal reflex, carried out unconsciously by everyone. Actors, however, consciously direct their breathing until new habits are formed that will ensure the best results in the voice. In the same way, learners of a foreign language need to direct their breathing consciously to produce the correct sounds in that language, until the habit of doing so has been fully acquired.

Tone comes next in the order of training of an actor. It is principally concerned with learning to use the resonator of the voice, which consists of the pharynx, the mouth, and the nose. It is a speaker's tone that helps us to recognize his voice over the telephone, even before he has identified himself.

The major aspect of tone, which concerns the language learner, is learning to use the mouth, with its movable tongue, lips, and jaws correctly, in order to assume the precise «mouth-set» of the foreign language. Here are some exercises.

The students are instructed to place their fingers on their ribs with the thumbs behind, pointing towards the spine, three or four inches above the waist just in front of the armpits. Then the teacher tells them to breathe silently, and to feel the movement of their chests. Ideally, they should breathe laterally, i.e. outwards and not up. This exercise is continued for five minutes. Next, the students need to relax

their jaws by breathing in through their noses, and, silently, releasing the breath through their mouths. They should inhale for three counts, hold it for three, and exhale for three. This is done for a further set of five minutes.

From the above exercise, it is necessary to go into the following tone exercise:

- The students inhale, and let out the breath on a long AAAAAAAAAAAAH. /a:/
- Then they practise combinations of the above, i.e. MMMMAAAA, NNNNNNAAAA.
- Finally, they practise the above combinations with a rising and falling pitch, i.e. start low, and make the voice climb as high as possible; start high and make the voice fall as low as possible. A full breath is used for these pitch exercises. Each combination is repeated at least three times.

It is of vital importance for a teacher to make his/her students commit to their understanding that Russian intonation has nothing to do with the English one. One's voice will sound monotonous, emotionless and even a little aggressive if the pitch of the voice is not varied.

### *Articulation*

It is desirable to start with 'face loosening' exercises: the students widen the faces as much as possible (eyes open wide, mouth gaping), then screw them up as tightly as possible. Next, they are instructed to place the palms of the hands on the cheeks and massage their faces in different directions, pulling them up and down. They end with head shaking, expelling air through loose lips ('blowing raspberries').

As it comes to the actual articulatory exercises, the teacher has to be the model himself/herself, if there are no video facilities. He or she pronounces separate words while the students are focused on the shape of their teacher's mouth, the position of his/her tongue, etc., and are made to bring mirrors to class to observe the different positions of their mouths. It is very important to end with short dialogues, which incorporate the words you have been practising, so as to give them context and meaning. More advanced classes are set the task of creating dialogues containing these words.

### *Projecting clearly*

Some students (depending on their cultural background) do not speak English loudly enough, which naturally hinders their communication. Convincing

this sort of student to project their voices clearly is a slow process but a necessary one. Students must become accustomed to hearing their clearer and louder voices. Once they realize that other people do not think they are shouting they will start to feel more comfortable.

The following exercises are designed to encourage learners to project their voices clearly:

A. **Lip reading**: In pairs, students 'mouth' first words, then short sentences until their partners can understand what they are saying. It must be emphasized that they should make no sound, only use the shapes of their mouths to convey the message. The teacher could give each student two words and two sentences on slips of paper, and get them to supply a third word and sentence themselves

**B. Throwing a poem around the class**: Each student has one line of a short poem or nursery rhyme (numbered to indicate its place in the sequence). They stand in different corners of the room. The teacher starts the poem, and each student responds where he or she should.

### *Tackling Rate*

There is a maxim in theater that audiences are stupid. This is not as abusive as it sounds. What it means for the actor is that he or she cannot speak too quickly, or the audience will miss what is being said. There are two advantages in this strategy. The first is that it makes the speaker appear more confident. If we speak too quickly, we sound nervous. Slowing down can improve the image of the speaker and increase the receptivity of the audience to the message (It is, of course, up to the teacher to let the students know if they are slowing down too much and sound unnatural). The second advantage is that it gives the speaker more time to make the sounds correctly. Obviously, it is more difficult to keep the sounds clear when we speak quickly. By keeping the speed down, a student has a better chance of being understood. The students are encouraged to practice short dialogues with different emotional coloring, which will enable them to take control over their rate.

### *Learning Rhythm*

**1.** Some pop songs, especially those containing some lines that are «spoken», will also provide students with an interesting and motivating way of learning rhythm. Here are a few suitable titles:

a. «Yesterday» (The Beatles)

b. «I Just Called to Say I Loved You» (Stevie Wonder)

c. «Imagine» (John Lennon)

2. Sometimes individual sentences arise that create particular difficulty in terms of rhythm. Let the students say these sentences to a beat tapped or clapped out by you. If a piano is available, little tunes of four beats to a bar can also be used.

### *Stress and Intonation*

❖The students are given short scenes to read aloud in pairs. Extracts from simplified plays or readers, or the more interesting coursebook dialogues can also be used. After practicing their scenes, they should present them to the class, to see whether the class can understand what they are talking about. If they are not successful, the teacher should help them, aided by the comments of the class as a whole, to improve on a second reading.

❖ The teacher can prepare copies of the latest news, simplified for this level. A few students are instructed to read this aloud to the class. Then the teacher explains to them why some were more successful than others.

❖ The class listen to a short text on cassette. They should try to imitate the speaker exactly. This could be done in the format of a competiton to see which student is the most successful mimic in the class. A short poem can also be used in this way.

2. **Enactment:** Students in their various roles enact the selected play with appropriate props, stage directions and so on.

When taking up this stage it is of vital importance to choose the right play to be performed. Plays should ideally **fulfil** all of the following **conditions**:

✓ They should be written in contemporary English.

✓ They should contain plenty of conversational interaction: it is best to avoid plays with long monologues. Apart from the fact that such long monologues are contrary to the aim of your project, which seeks to involve all the members of the group most of the time, they place a lot of strain on the student who has to speak them, and could encourage parrot-fashion memorization.

✓ It is important to have as many parts as possible (no fewer than six), with each part being large enough to justify the language-learning aims of the project.

✓ The main plot should be fairly simple.

✓ The theme must be interesting or amusing, but you should avoid topics, which are too culture-specific: the play must not give offence to the students, and it should be possible for them to identify with the characters in the play as well as with the situation.

✓ It should be either a one-act play or a very short full-length one.

✓It is better if you rehearse before the performance.

**3. Interview:** Following the performance, students remain in their roles and answer probing questions from the instructor and the audience (their fellow students) concerning their actions and feelings.

**4. Improvization:** The characters involved in the enactment stage are next given an improvisational «prompt» from the teacher with a limited time period to prepare for the improvisation; then they perform this for their classmates. Often these prompts involve imaginary sequels to the scene just performed, or performance of off-stage actions referred to in the text. They may also involve a significant twist or change to the plot – for example, a role reversal or a lapse of time between the scene performed and the characters' subsequent meeting.

**5. Feedback:** In this final stage, the teacher and/or classmates give feedback on selected linguistic aspects of the performance. This may be restricted to an aspect of Pronunciation or Prosody that was the focus of a recent lesson (e.g. assimilation of consonants; wh-question intonation patterns) or may be individualized for each student (e.g. focus on the clear articulation of -ed endings with a student from a Russian speaking background). The feedback phase is facilitated greatly by the use of instructional technology, since teachers can play back portions of audio- or videotaped student performances to point out progress in a particular area, or to discuss the need for further improvement with a given area of the language.

## *Inference*

If there were some easy, quick method for making people flexible enough to change vocal habits quickly and radically, it would probably have been discovered long ago. The fact is that vocal flexibility is the result of experience, lots of practice, and attention to many small but important, factors that many people are not aware of or do not care about. Posture is one. Breathing is another. Breathing and posture are related. If we have posture, our breathing is easier. If our breathing is more under control, then so are our voices. Drama is the provider of all the above-stated.

Does this mean that we can dispense with all pronunciation books and cassettes that have been produced so far? Not at all. The learners will still need time for individual study, and teachers who are not native speakers will still need good models of «standard» pronunciation. But by incorporating drama techniques into the teaching of pronunciation, we can stimulate in our students deeper awareness and understanding of what goes into the production of those

sounds on the cassette, and this will make the process of individual pronunciation practice more meaningful and productive.

Drama in the teaching pronunciation requires further research. There is also need for more rigorous research on the psycholinguistic benefits of using drama in language teaching, and we need more tangible evidence of the benefits derived from the pronunciation class incorporating drama.

Let me conclude with the words of a renowned drama teacher, Keith Johnstone:

*As I grew up, everything started getting grey and dull. I could still remember the amazing intensity of the world I'd lived in as a child, but I thought the dulling of perception was an inevitable consequence of age-just as the lens of the eye is bound gradually to dim. I did not understand that clarity is in the mind. I have since found tricks that can make the world blaze up again in about fifteen seconds, and the effect lasts for hours.*

*(1981)*

For language teachers, the «tricks that can make the world blaze up» are neither inaccessible nor impossible to use. We can find them in the basic human need to play and to create...

## Literature


1. Celce-Murcia N., Brinton M.D., Goodwin J.M. Teaching Pronunciation. A reference for teachers of English to speakers of other languages. New York: CUP, 1996.
2. Dalton D.F. Some techniques for teaching pronunciation // The Internet TESL Journal. 1997. Vol. 3, No. 1. Retrieved November 1. 2001 from the World Wide Web: http://www.aitech.ac.jp/iteslj/.
3. Kelly L.G. 25 centuries of language teaching. Rowley, MA: Newbury House, 1969.
4. Maley A., Duff A. Drama Techniques in Language Learning. Cambridge: Cambridge University Press, 1982.
5. Purcell E., Suter R. Predictors of pronunciation accuracy: A Reexamination. Language Learning. 1980. Vol. 30(2). P. 271–287.
6. Via R. English through drama. English Teaching Forum. 1987. July August.
7. Wessels C., Maley A. Drama. Oxford: Oxford University Press, 2001. P. 62–75

# ПРОФЕССИОНАЛЬНООРИЕНТИРОВАННОЕ ОБУЧЕНИЕ КАК ФАКТОР ФОРМИРОВАНИЯ ПОЛОЖИТЕЛЬНОЙ МОТИВАЦИИ В ОВЛАДЕНИИ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКОМ

Н.С. Савицкая
Томский государственный университет

Одно из направлений модернизации образовательного процесса связано с повышением качества получаемого студентами образования, что непосредственно связано с проблемой познавательной активности в обучении, с осмыслением педагогических условий формирования устойчивой позитивной мотивации. Особую актуальность проблема развития положительной мотивации приобретает в обучении иностранным языкам на неязыковых факультетах.

В данной статье делается попытка проанализировать собственный опыт в поиске решения обозначенных проблем. Анализ проблемной ситуации в практике обучения английскому языку студентов Юридического института позволил выявить, что значительная часть студентов не только имеет недостаточно устойчивую мотивацию к овладению английским языком, но и несистемные знания в области правоведения, что существенно затрудняет осознание и осмысление студентами соответствующего языкового материала. Таким образом, решение проблемной ситуации видится, с одной стороны, в раскрытии студентами смысла в овладении английским языком, а, с другой, – в совершенствовании правовой культуры студентов, их правового сознания, правового мышления.

Один из аспектов раскрытия смысла овладения английским языком лежит в русле актуальной в современной социокультурной ситуации проблемы – межкультурной компетентности и межкультурной коммуникации. Это определило выбор языкового материала, который включает образовательный и общекультурный аспекты, а также профессионально ориентированный.

В процессе овладения иностранным языком учебными, предметными действиями являются действия с языковым материалом и собственно коммуникативные действия.

К коммуникативным действиям относятся: построение высказывания, выражения, оказывающего определенное воздействие на партнера общения и т.д. К действиям с языковым материалом относятся: трансформирование, структурирование, замена по аналогии, соединение, перестановка. Учебнопредметными являются и аспектные действия, лексические,

грамматические, фонетические, с самим изучаемым материалом. К этим действиям относятся: а) оформление мысли; б) оперирование языковыми средствами.

Задача перед преподавателем английского языка стоит довольно сложная: через действия с языковым материалом знакомить студентов с профессионально ориентированными лексическими единицами.

На первом же занятии даются два определения: что такое право и что такое закон. Трудность восприятия, понимания и осмысления заключается в том, что в английском языке эти два понятия передаются одним словом «law». Разницу значений отражает только правильное употребление такой грамматической единицы, как артикль (определенный и неопределенный «a law», «the law»).

В правовом государстве (а наше государство стремится стать именно таким) главное средство регулирования общественной жизни – право, закон. Еще Цицерон утверждал, что «мы должны быть рабами закона, чтобы быть свободными».

Через такие слова, встречающиеся в определениях, как «authority», «power», «state», «relation», «rule», «political community», рассматриваем такие понятия, как институт политической системы, формы и средства организации общества.

При обучении студентов юридического института необходимо помочь им осознать, что иностранный язык становится необходимой и неотъемлемой частью общей профессиональной квалификации. Тенденции на увеличение доли выпуска специалистов с юридическим образованием, росту мотивации в образовательной ситуации абитуриентов к юридической сфере деятельности должны сопутствовать действия, направленные на раскрытие социальной значимости юридической специальности, повышение уровня подготовки специалистов в области права, радикальное улучшение гуманитарной, в том числе языковой подготовки.

В связи с этим возникает необходимость:

1) четкой постановки целей обучения;

2) доведения этих целей до обучаемых;

3) выбора технологии обучения.

Говоря о постановке учебных целей, необходима, как нам кажется, ориентация на гарантированный уровень качества результата. В связи с этим становится ясно, что нельзя обучать мини-языку специальности, но следует и можно обучать языку на профессионально ориентированном материале, который создает базу для дальнейшего изучения иностранных языков на этапе специализации, где требуется углубление знаний и уме-

ний в ситуации самостоятельного чтения литературы по специальности, развития навыков речевого общения в ситуациях профессионального взаимодействия.

Для понимания особенностей целенаправленного обучения важна его осознанность, т.е. понимание целей и мотивов, лежащих в основе учебно-познавательной деятельности обучаемых, и функционально-методических приемов, используемых преподавателем. С осознанием важности знания иностранного языка для будущих специалистов связан и успех в обучении иностранному языку.

Развитие содержания обучения должно идти по пути преемственности уровней обучаемости. Каждый уровень владения иностранным языком характеризуется определенным набором умений и степенью их развитости. Выбор материала для каждого этапа обучения зависит от этого набора навыков, которыми на данном этапе овладевают студенты, а также возможностей максимального обеспечения их формирования.

Поскольку иностранный язык становится необходимой и неотъемлемой частью профессиональной квалификации, поскольку расширяются контакты в самых различных областях, становится очевидной востребованность иностранного языка, что приводит к общему росту потребности в практическом владении данным языком.

Остановимся на таком аспекте речи, как письмо. Современные студенты-юристы уже на начальном этапе обучения в вузе мечтают об участии в международных программах и проектах. Для того, чтобы хотя бы попытаться предложить свою кандидатуру, нужно овладеть технологией выполнения таких видов заданий, как заполнение анкеты (на русском языке студенты чаще не имеют общих умений для заполнения анкеты), почтовой открытки, официального письма, запроса, заявления. Умение выдержать формат и содержание каждого из выше перечисленных видов письменной работы, навыки написания даты (образец, принятый в Великобритании, либо в Америке), обращения, приветствия, заключительной фразы, подписи – все это формируется на первом этапе обучения, на втором этапе формируются навыки написания изложения, на третьем – сочинения с элементами рассуждения. Изложение-повествование, изложение-описание и сочинение с элементами рассуждения различаются закономерностями построения, а также используемой лексикой и грамматическими структурами.

Если стержнем повествования является последовательность событий, передаваемых с помощью глаголов, то описание требует умения оперировать прилагательными, наречиями и статичными конструкциями, пере-

дающими состояние (это сочетание с глаголами «to be» времена группы «Progressive», оборот «there is», «there are»).

Для сочинения-рассуждения (впрочем, если речь вести о говорении, то для пересказа-рассуждения) необходимо уметь сравнивать и сопоставлять факты и события, изложенные в тексте, устанавливать между ними причинно-следственные связи, анализировать, делать обобщения и строить предположения по поводу других вариантов хода событий и т.п., что невозможно без навыков использования соответствующих лексических и грамматических средств (степеней сравнения прилагательных и наречий, сравнительных конструкций, средств логической связи: as, so, as a result, on the one hand... consequently, however, accordingly), сослагательного наклонения и т.п.

Сочинение с элементами рассуждения, как и пересказ-рассуждение, приемлемы, если речь идет о раскрытии преступления, о фактах нарушения норм международного права, о таком важном элементе правовой системы, как импичмент.

В аспекте обучения говорению при формировании умения передавать содержание текста переход от простого к сложному происходит по нескольким направлениям. По степени сжатости изложения – сложность формируемых умений возрастает: от подробного пересказа к краткому (Summary) и к изложению общего содержания в одной – двух фразах. Краткое изложение требует таких умений, как выделение главных моментов в тексте, представляющих в юридическом тексте логичный ход рассуждений, что в свою очередь требует умения находить ключевые фразы и грамотно группировать их в связный текст, производя необходимые грамматические (особенность юридических английских текстов – Passive Voice) и лексические трансформации.

Таким образом, один и тот же текст позволяет формировать разные по уровню сложности умения изложения и сжатости его содержания, а само умение предстает как комплексное и многоплановое, требующее последовательного освоения в целом ряде этапов обучения, с учетом уровня сформированности необходимых более простых умений и навыков.

Мы уже упоминали выше о пересказе с элементами рассуждения. Хотелось бы отметить, что рассуждение с элементами полемики требует к тому же умения давать критическую оценку содержания текста с точки зрения достоверности изложенных фактов, событий, позиции автора, аргументированно доказывая их уязвимость, если таковая имеется, выражать свое собственное отношение, чувства и мысли, согласие или несогласие (яркий пример такого рода задания – тест о допустимости / недопустимости смертной казни).

Следует заметить в заключение, что яркой демонстрацией [illegible] учебно-предметных действий при обучении студентов-юристов, демонстрацией успешности овладения умениями и навыками в процессе профессиональноориентированного обучения является проведение учебного судебного процесса, организуемого по технологии ситуационно-ролевого моделирования.

Таким образом, как показывает наш опыт, создаваемые педагогические условия способствуют формированию субъектной позиции студентов в овладении иностранным языком, стимулируют развитие внутренней мотивации, языковой и коммуникативной компетентности.

# ФУНКЦИИ КОНТРОЛЯ ИНОЯЗЫЧНОЙ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ ТЕХНИЧЕСКОГО ВУЗА

И.Г. Светлакова
Томский университет систем управления и радиоэлектроники

В педагогической теории наблюдается различная номенклатура функций контроля. Обобщая работы отечественных исследователей, можно выделить диагностирующую (проверочную), контролирующую, коррекционную, обучающую, профилактическую, воспитательную, ориентировочную, организующую, оценочную, стимулирующую, развивающую, информационную функции педагогического контроля.

В данной работе выделены и проанализированы основные функции контроля качества иноязычной подготовки студентов технического вуза, к которым мы относим: диагностическую, обучающую, развивающую и воспитательную функции.

## Диагностическая функция

Как показывает анализ традиционной практики иноязычной подготовки студентов в техническом вузе, контроль, не имея четко определенной системы, выполняет в большинстве случаев лишь диагностическую функцию. Данная функция заключается в выявлении и определении уровня обученности студентов в соответствии с заданными целями программы. Преимущественная особенность диагностической функции контроля заключается в том, что она реализуется всеми звеньями (видами) системы контроля. Для того чтобы диагностический инструментарий давал точные, объективные данные о степени успеваемости студентов, он должен отвечать ряду требований. Основными требованиями, по нашему мнению, являются: адекватность объекту контроля, валидность форм и методов контроля, их надежность и вариативность. Адекватность предполагает соответствие форм и методов контроля его объектам, т.е. тем видам речевой деятельности и тем компонентам коммуникативной компетенции, которые они проверяют. Валидность, по определению А.В. Петровского, есть «соответствие форм и методов контроля его целям» [6, с. 277]. Для повышения валидности контроля, по мнению того же автора, необходимо проводить экспертные оценки всего контрольного материала с целью приведения его в полное соответствие с требованиями учебной программы и той концепции знаний, которая сложилась в данном вузе, на данной кафедре. Вариативность пред-

полагает наличие нескольких вариантов, форм и методов контроля, направленных на аналогичные объекты. При этом студентам необходимо предоставлять возможность самостоятельного выбора различных форм отчетности и самоконтроля. Предлагаемые контрольные задания должны также варьироваться по уровню сложности. Это является одним из условий реализации обучения на высоком уровне трудности, что обеспечивает возможность диагностирования максимальных возможностей обучаемого. Показатель надежности проявляется в закономерности результатов, т.е. свидетельствует о том, насколько последовательны результаты проверки с помощью того или иного метода. Надежный метод должен исключать случайность результата и демонстрировать устойчивость показателей при повторных измерениях.

## Обучающая функция

По словам Е.С. Новиковой: «Контроль при обучении языка – это не только проверка, но и организация самого усвоения» [7, с. 114]. Рассматривая обучающую диагностику, авторы учебника «Практическая методика обучения иностранному языку» отмечают: «Принципиальное отличие обучающей диагностики от традиционной состоит в том, что обучение происходит одновременно с проведением диагностических процедур» [2, с. 58]. В качестве конкретных примеров таких диагностических средств авторы предлагают использовать «обучающую анкету», в которой вопросы подбираются и формируются таким образом, чтобы постепенно подвести учащегося к правильному ответу.

Рассматривая систему контроля, необходимо подчеркнуть обучающий аспект некоторых его видов:

– текущий контроль, осуществляемый на каждом занятии, главной функцией которого, помимо проверки степени усвоения нового материала, является обучение, в частности, оказание помощи студенту в овладении сложными для него новыми элементами содержания программы;

– повторный контроль, также реализуемый на каждом занятии, с целью проверки прочности усвоения ранее изученного материала и профилактики его забывания, активизации и развития ранее сформированных навыков и умений;

– тематический контроль, осуществляемый после прохождения определенной темы или отдельного элемента модуля, цикла и т.д. Обучающая цель такого контроля – активизация у обучающихся взаимосвязи различных элементов содержания программы в рамках изученной темы.

– рубежный контроль, ориентированный на диагностирование качества усвоения материала и уровня развития умений в различных видах речевой деятельности, представленных в структуре отдельного блока, цикла тем или отдельного модуля. Главные функции рубежного контроля – систематизация и обобщение языкового материала, активизация умений, входящих в коммуникативную компетенцию.

В зарубежной методике обучения иностранному языку широко используются так называемые проверочные листы (checklists), являющиеся одним из методов самоконтроля. Проверочные листы можно рассматривать как некое руководство к определенному виду задания, на основе которого обучаемые могут самостоятельно оценить проделанную ими работу. В проверочных листах отражены все составляющие объекта контроля, с подробным описанием их содержания. Очевидно, что такого рода вспомогательные средства самоконтроля выполняют обучающую функцию. В отечественной методике близким аналогом такого средства самоконтроля являются памятки, используемые в практике коммуникативного обучения Е.И. Пассова [1]. Однако такие памятки, представляющие вербальную модель приема учебной деятельности, в целом ориентированы на развитие стратегий обучения, т.е. на реализацию развивающей функции контроля.

Одним из средств реализации обучающей функции контроля также является использование обучаемыми «ключей», т.е. ответов на выполняемые ими тесты и упражнения в процессе самостоятельной проверки.

Таким образом, под обучающей функцией контроля иноязычной подготовки мы понимаем возможность совершенствования и развития сформированных навыков и умений, профилактики их забывания, а также возможность систематизации и обобщения изучаемого материала.

### Развивающая функция

На современном этапе развития педагогики общепринятым является тот факт, что развитие обучающихся зависит от характера обучения. При этом приоритеты отдаются такому обучению, которое ориентировано на развитие самопознания, самосознания, саморегуляции.

По мнению И.Я. Лернер [3, с. 26], развитая личность – это человек, успешно обученный знаниям, способам деятельности, опыту творческой деятельности и эмоционально-чувственному отношению к миру.

А.В. Петровский [6] отмечает, что обучение является развивающим в том случае, если оно направлено на активизацию мыслительной деятельности обучаемых и формированию у них способности самостоятельно

или в сотрудничестве с другими обучаемыми добывать знания. Эта способность лежит в основе саморазвития личности.

Развивающая функция контроля может быть реализована лишь в условиях индивидуализации всего процесса обучения, включая и сам контроль. Это, в свою очередь, предполагает:

1. Учет индивидуальных психологических особенностей с целью создания таких педагогических условий, которые способствуют наиболее полному раскрытию возможностей обучаемых.

2. Использование коллективных (групповых) форм контроля, включая взаимоконтроль.

3. Развитие автономии обучаемого и умений автономного самоуправления обучением, в основе чего лежат навыки самоконтроля и самооценки.

Из вышесказанного следует, что развивающая функция контроля, в основе которой лежит самосознание и самооценка студентов, предполагает:

– развитие различных стратегий обучения, в частности, метакогнитивных, необходимых для организации самоконтроля и саморегуляции учебно-познавательной деятельности;

– развитие умения рефлексировать над собственной деятельностью при овладении иностранным языком.

В качестве средств реализации развивающей функции контроля выступают:

– различного вида памятки, развивающие рациональные приемы учебно-познавательной деятельности. Е.И. Пассов [1] выделяет следующие виды памяток: памятка-алгоритм, памятка-инструкция, памятка-советы, памятка-показ, памятка-стимулы;

– оценка с помощью портфолио. Данная форма контроля предполагает систематическую совместную деятельность обучаемого и педагога, которая заключается в отборе и оценке различных работ обучаемого, демонстрирующих его усилия, прогресс и достижения в изучении иностранного языка. Такого рода деятельность, предполагающая разбор и анализ студентом продуктов своей учебной деятельности, а также рефлексию над собственными способностями и успеваемостью в процессе изучения иностранного языка, является эффективным средством развития метакогнитивных стратегий обучения.

### Воспитательная функция

В современных информатизированных и технологизированных условиях труда специалиста с высшим техническим образованием представ-

ияется достаточно сложным осуществлять внешний контроль над деятельностью работника, его отношением к работе и качеством его труда. Отсюда резко возрастает значение нравственных и психологических качеств личности, таких, как честность, добросовестность, дисциплинированность, целеустремленность, трудолюбие, сила воли, и т.д. Э.В. Немирович [5] объединяет вышеназванные характеристики личности понятием ответственность. Ю.Д. Мишина [4] считает, что ответственность студента как будущего специалиста имеет объективную и субъективную сторону. Объективная сторона отражает социальные взаимоотношения студента в учебной и профессиональной деятельности. Субъективная сторона касается ответственности за приобретение знаний, саморазвитие, актуализацию потенциальных возможностей и способностей. В рамках нашего исследования реализация индивидуализированной системы контроля рассматривается как одно из условий развития субъективной стороны ответственности.

Изучая воспитательную работу в современной высшей школе, специалисты выделяют три компонента данного процесса: воспитание в процессе обучения; воспитание во внеурочной деятельности; стиль, тон отношений, морально-психологический климат в коллективе. Воспитательная функция контроля иноязычной подготовки студентов имеет непосредственное отношение к первому и последнему компонентам.

В процессе обучения воспитательная функция контроля заключается в том, что контроль активизирует творческое и сознательное отношение студентов к учебе, стимулирует рост познавательных потребностей, повышает мотивацию к изучению иностранного языка, организует учебную деятельность. Особая роль здесь принадлежит отметке, которая должна выводиться на основе оценочного анализа и сопровождаться убедительной аргументацией со стороны преподавателя. Необходимо учитывать, что «оценка достигает своей воспитательной цели только тогда, когда она воспринимается как объективная» [6, с. 382].

Благоприятный морально-психологический климат в группе создается за счет построения субъектно-субъектной схемы взаимодействия между преподавателем и студентами, основанной на сотрудничестве и взаимопомощи. Это, в свою очередь, требует пересмотра роли педагога в процессе контроля – преподаватель не «наказывает» студентов за неуспеваемость при помощи отрицательной отметки, а помогает обучаемым обнаружить и устранить свои недостатки наиболее эффективным для них способом, формируя тем самым умение и стремление студентов учиться самостоятельно. В процессе работы на занятиях по иностранному языку

преподаватель должен создать такие условия взаимодействия обучаемых, при которых последние будут стремиться поделиться своими индивидуальными приемами обучения и самоконтроля, а также будут иметь возможность критически оценивать работу своих товарищей, высказать свое личное мнение и рекомендации.

Таким образом, контроль на занятиях по иностранному языку в техническом вузе должен воспитывать такие качества личности, как честность, ответственность, трудолюбие, целеустремленность, умение работать в коллективе, умение принимать решения и готовность оказывать помощь.

В заключение хотелось бы подчеркнуть, что вышеперечисленные функции контроля могут и должны быть реализованы в единстве. Однако для этого контроль должен быть представлен в виде определенной системы, в которой все звенья функционируют в условиях тесной взаимосвязи различных форм, методов и средств контроля, ориентированных на достижение единой цели.

## Литература


1. Индивидуализация в обучении иностранному языку: Учеб. пособ. / Под ред. Е.И. Пасова, Е.С. Кузнецовой. Воронеж: НОУ «Интерлингва», 2002. 40 с.
2. Колкер Я.М., Устинова Е.С., Еналиева Т.М. Практическая методика обучения иностранному языку. М.: Академия, 2000. 264 с.
3. Лернер И.Я. Дидактические основы методов обучения. М.: Педагогика, 1981. 186 с.
4. Мишина Ю.Д. Психолого-педагогические условия развития ответственности у студентов пед. вузов: Дис. канд. пед. наук. Томск, 2002. С. 126.
5. Немирович О.В. Изучение иностранных языков как средство гуманитаризации высшего технического образования, 1998–2001 гг.: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 2001 // Международный научно-педагогический Интернет-журнал. www.oim.ru. 2002. С.3.
6. Основы педагогики и психологии высшей школы / Под ред. А.В. Петровского. М.: Издательство МГУ, 1986. С. 273-285.
7. Язык образования и образование языка: Матер. Междунар. науч. конф. Великий Новгород: Изд-во НовГУ, 2000. С. 222–223.

# МЕТАФОРА И МЕТОНИМИЯ КАК СИМВОЛИЧЕСКИЕ ЯЗЫКОВЫЕ ФОРМЫ

М.А. Сидакова
Томский государственный университет

Одной из закономерностей человеческой психики при образовании метафор является закон «перекрытия двух психологических единиц». Он позволяет соотнести два образа, две психологические единицы, определить некий семантический инвариант и доминирующий семантический элемент. Анализ языковой деятельности, её переработка с применением метода компонентного анализа, экспериментальных проб на подстановку и пробы на существование семантической переносимости, определение типа семантической валентности позволяют утверждать, что в основе образования метафор-предложений лежат коллокативные ассоциативные связи. Они определяют синтактико-семантическое согласование единиц внутри одного предложения.

Факт согласования сказуемого с фиктивным денотатом метафоры был подмечен Н.Д. Арутюновой и назван процессом развёртывания метафоры, который понимается как последовательное осуществление «поверхностного» семантического согласования сквозь всё предложение, в результате чего возникает образ, реализуемый в метафоре. Аргументировано это положение следующим образом на примере предложения «Этот очкастый крокодил готов всех проглотить». Определение метафоры может характеризовать её реальный денотат – «очкастый крокодил», а сказуемое выбирается так, чтобы было соблюдено «поверхностное» семантическое согласование с реальным денотатом метафоры «проглотить». Происходит метафоризация сказуемого вслед за подлежащим (Арутюнова, 1979. С. 153).

Возьмем для анализа предложение: Auf ihrer Spur strich der Kraftfahrerfuchs. В данной метафоре-предложении исходной единицей является метафорический композит der Kraftfahrerfuchs, в котором основное слово имеет соответствующий объём переносного значения с квалифицирующим семантическим компонентом в составе семантического признака качества. Оно выполняет, по терминологии Н.Д. Арутюновой, функцию определения метафоры и может характеризовать реальный денотат метафоры der Berufsfahrer.

Далее в предложении происходит согласование сказуемого с подлежащим по реальным денотатам. Следствием такого согласования является метафоризация сказуемого вслед за подлежащим, второстепенных

членов предложения вслед за сказуемым. Сквозь все предложение проходит последовательное осуществление «поверхностного» (по терминологии Н.Д. Арутюновой) согласования его непосредственно составляющих. Для нас термин «поверхностное» семантическое согласование тождественен термину синтаксическое и семантическое согласование компонентов предикативного знака метафорического характера. В анализируемом предложении соблюдено семантическое и синтаксическое согласование. Ярко выражена асимметрия плана выражения и плана содержания. Это значит, что за одним и тем же формативом, имеющим форму синтаксической структуры предложения, скрыта иная ситуация, чем та, которая вытекает из совокупности прямых значений синтаксически согласующихся слов. Форматив переносится с одного сложного слова денотата (der Fuchs strich durchs Gelände auf der Spur) на другой сложный денотат (der Junge Mann verfolgt ein attraktives Mödchen) по признаку ассоциативного сходства «способа преследования добычи».

Таким образом, одним из характерных показателей сочетаемости слов на уровне семантико-синтаксических отношений в рамках метафоры-предложения является синтаксическое и семантическое согласование. Показателем синтаксического согласования метафоры-предложения является синтаксическая связь слов на уровне поверхностной структуры. Все лексические компоненты предложения образуют единый тематический ряд «преследование добычи»: Der Fuchs – streichen – das Gelände – die Spur.

К показателям семантического согласования метафорического предложения относятся: 1) общность семантического признака в объёмах актуальных значений; 2) актуализация периферийных семантических признаков и их переход в разряд доминирующих; 3) семантическая совместимость объемов потенциальных лексических значений слов, составляющих метафору-предложение; 4) наличие координативного ассоциативного типа в психике человека.

Приведём несколько примеров метафор-предложений: 1) Die Wildheit der Gegend war durch ihre Einheit und Einfachheit gleichsam gezähmt. (H. Heine, Die Harzreise); Dann aber… schleuderte sich der Gedankenkern heraus, (O. Preußler, Krabat).

В приведённых примерах компонентами метафор-предложений являются номинативные знаки вторичной косвенной номинации в разных синтаксических функциях с характерными для них особенностями сочетаемости на семантико-синтаксическом уровне. Возникает предположение, что между двумя членами предложения существует некий общий семантический признак на периферии потенциального объёма лексического значе-

ния, который становится доминирующим в подлежащем и сказуемом. Он служит средством их объединения в единое метафорическое целое, рассматриваемое в качестве косвенной метафоры. Семантический признак переносимости присущ глубинной семантике. По способу выражения он имплицитен и угадывается носителем языка интуитивно, хотя метафоры-предложения, как правило, являются окказионализмами.

В семантическом поле выражения образности конкурентной структурой для метафор-предложений являются фразеологические модели предложения с различной степенью связанности глагола. Причем, если в рамках метафор-предложений ведущим является принцип перекрытия семантических признаков (по К. Бюллеру, Abdeckung), который подразумевает обязательное обращение к точному компонентному анализу на уровне поверхностной и глубинной структуры, то в случае употребления фразеологических моделей предложения мы можем непосредственно обращаться к семантическим полям через психологические ассоциации. Далее мы обращаемся к анализу фразеологических моделей предложения с различным уровнем фразеологизации глагола. При этом мы используем теорию трехступенчатой фразеологической связанности глагола И.-Э.С. Рахманкуловой (Рахманкулова, 1994. С. 92–96).

Система фразеологически связанных значений глагола накладывается на все остальные значения и как бы «взрывает» рамки СФМП (структурно-функциональных моделей предложения). И в самом деле, в рамках любой СФМП может иметь место фразеологичность, изменение значений глагола. Но каждый раз это изменение значения осуществляется на базе каких-то определенных синтактико-структурных или семантико-структурных признаков. Так собственно фразеологические модели предложения представляют собой нарушение обычной структуры исходной модели: либо уменьшение, либо увеличение количественных границ коммуникативно-сильной модели предложения. Например, контекстуально-терминологические модели предложения, обладающие пониженной образностью, но наряду с этим лексико-ситуативным идиоматизмом, показывают структурную модель предложения, усечённую, как правило, по сравнению с исходной моделью предложения (и не только по сравнению с более распространенной коммуникативно-сильной моделью предложения). В рамках коммуникативно-сильной модели предложения «уживаются» структурно-омонимичные модели предложения: модели предложения с усредненной образностью и модели предложения с аналитическими конструкциями. Их разграничение может быть осуществлено также на основе структурного признака, но уже не синтактико-структурного, а семантико-структурного, ориен-

тированного относительно элементов структуры означаемого. При возможности соотнести заполнение субстантивных позиций с определенным лексико-семантическим полем значений, можно говорить о моделях предложения с аналитическими конструкциями. Возможный в рамках исходной модели предложения перенос значения глагола осуществляется на основе возникновения эффекта дивергентности как выразителя несовместимости логико-предметного значения глагола и заполнения одной из субстантивных позиций модели предложения. Как правило, все многозначные глаголы образуют на базе исходной модели предложения хотя бы одну фразеологическую модель предложения.

Таким образом, во все СФМП вторгается фразеологическое, переносное употребление глагола. Но каждый раз это употребление имеет структурные уточнители, каждый раз на основе проявления структурных моментов можно точно определить, обладает ли глагол фразеологической связанностью и какой именно: образуемой на основе создания образности или нарушения структурных моментов. Попытаемся еще раз показать на основе анализа суперсемных глаголов, каковыми являются глаголы «haben» и «bekommen» «игру» семантических значений в рамках СФМП. Само собой разумеется, что основную массу лексических значений этих глаголов представляют собой фразеологические, переносные значения.

Исходной моделью предложения для обоих глаголов является модель предложения NVN4.

Глагол «bekommen» также имеет прямое употребление в рамках этой модели предложения: 1) Ich werde heute noch Geld bekommen (E. Langgässer, Das unauslöschliche Siegel); 2) Sie hatte sie (die Enkel) ja gar nicht gekannt; nur eine Photographie mal zum Geburtstag bekommen; 3) Die Druckerei druckt völlig wahllos, was nur an Aufträgen zu bekommen ist (St.Zweig, Balzac).

Уже при низшей ступени фразеологизации, а именно в контекстуально-терминологических моделях предложения заполнение номинативной позиции N4 имеет фразеологически связанную специфику в виде обязательного заполнения этой позиции антропонимом, как это имеет место в следующих примерах: 1) Ich habe ihm immer eingeschärft, daß er jede bekommen kann (B. Brecht, Der gute Mensch von Sezuan); 2) Sie bekommt einen Brauereidirektor (Th.mann, Buddenbrooks).

То же самое можно отметить также в отношении глагола «haben» в случае его употребления в модели предложения NVN4 при заполнении позиции N4 антропонимом: der Polizist hatte ihn. При этом глагол «haben» в этом случае легко подвергается переносу значения путем метафориза-

ции, как это вообще свойственно контекстуально-терминологическому употреблению: Wir sind nicht Herr der Sprache, sondern die Sprache hat uns (Sprachspiegel). Метафоризация имеет место в том случае, если позицию N в модели предложения NVN4 занимает не антропоним, как это бывает обычно, а абстрактное существительное.

Как мы уже отмечали, зависимая субстантивная позиция в моделях предложения с аналитическими конструкциями необязательно должна быть заполнена отглагольным существительным, возможна языковая манифестация этого члена в виде идеографически маркированной лексики. Так же как для других глаголов, для глаголов «haben» и «bekommen» усредненной моделью предложений, в которых выступает аналитическая конструкция, является коммуникативно-сильная модель предложения в виде: NVN4PN. Такую модель предложения мы можем наблюдать в следующих примерах: Der Junge, der bei seinen Eltern wohnt, bekommt 320 mark auf die Hand. (A.Bronnen, Deutschland – kein Wintermätchen); Die Väter von der Grotte haben jetzt das Heft in der Hand (P-Werfel, Das Lied von Bernadette).

Правда, распространение исходной модели предложения для глаголов «haben» и «bekommen» NVN4PN является довольно редким явлением. Видимо, поэтому мы можем наблюдать появление аналитических конструкций как в рамках моделей предложения NVN4PN, так и в рамках модели предложения NVN4, т.е. во фразеологизированной исходной модели предложения. При слабой идеографической маркированности существительного в словосочетании PN можно говорить уже о средней степени фразеологической связанности, т.е. уже о собственно фразеологической модели предложения.

Основную массу фразеологически связанного употребления глагола «bekommen» представляют именно случаи употребления в рамках фразеологизированной и усредненной моделей предложения. Напротив большую часть фразеологического употребления с глаголом «haben» представляет собой случай повышенного типа фразеологической связанности на основе идиоматичности структуры моделей предложения, а также идиоматической индивидуализации лексического заполнения субстантивных позиций.

В то же время как для одного, так и для другого глагола возможны все случаи фразеологической связанности.

Интересно, что в рамках усредненной фразеологичности все время встречаются два способа выражения фразеологической связанности по критерию образности: с пониженной образностью и с усредненной об-

разностью. Посмотрим, как взаимодействуют эти два критерия в условиях фразеологизированной модели предложения NVN4 с глаголом «bekommen»: 1) Ich bekam überall Falten (Sibylle); 2) Mine bekam einen Schreck (C.Viebig, Handvoll Erde); 3) und da bekamen wir einen mächtigen Schreck (K.Tucholsky, Deutschland, Deutschland unter anderen); 4) Ich kenne viele deutsche Sozialdemokraten, die geradezu Krämpfe bekommen; 5) Trotzdem bekamen sie furchtbares Herzklopfen (R.Musil, Mann ohne Eigenschaften); 6) meine Frau hatte vor Aufregung den Schluckauf bekommen (St.Anders, Die Liebesschaukel); 7) Die Frauen bekommen nie Kinder (K. Tucholsky, Deutschland, Deutschland unter anderen); 8) Fräulein Mimmi bakam um diese Zeit den Putzteufel (J.Winckler, Der tolle Bomberg); 9) Der Oberkellner bekommt Galle (Kafka, Amerika); 10) endlich gelingt es ihm, finanzell wieder einmal Luft zu bekommen (St.Zweig, Balzac).

Если мы выпишем заполнение позиции N4 из предыдущих примеров, то получим следующий список: Falten? Einen Schreck, einen mächtigen Schreck, furchtbares Herzklopfen, den Schluckauf, Kinder, den Putzteufel, Galle, Luft, то только существительные Schreck, Herzklopfen являются наименованиями состояний, остальные же существительные являются маркерами соотнесенности аналитической конструкции с определенным семантическим полем значений, но каждый раз этот идеографический маркер как бы входит в значение конструкции своим прямым значением. Если Sie bekam ein Kind может быть интерпретировано как Sie hat ein Kind, то в отношении последних трёх моделей предложений таких трансформаций провести нельзя. Sie bekam den Putzteufel; Er bekam galle; Er bekam Luft не означает, что кто-то имеет жажду наводить порядок, имеет во владении желчный пузырь или воздух. Как раз возможность манифестировать благодаря глаголу «haben» значение эффектива и позволяет нам провести границу между значениями глагола «bekommen» с пониженной образностью, с одной стороны, и значениями этого же глагола с усредненной образностью, с другой стороны.

В рамках модели предложения NVN4 с глаголом «bekommen» возможен переход контекстуально-терминологического употребления во фразеологическое употребление с усредненной образностью. Сравним в этом отношении следующие предложения: 1) da wir vermuteten, daß die Elefanten unseren Wind bekommen hätten (H-Schomburgk, Zelte in Afrika) с употреблением: 2) Pack deinen Koffer und verschwind, bevor der Vater des Kindes davon Wind bekommt! (B. Brecht, Stücke 8); 3) Marzel bekam Wind (St.Hermlin, Die Zeit der Gemeinsamkeit).

Наиболее часто глагол «bekommen» выступает во фразеологически связанном виде в составе модели предложения NVN4PN. В рамках этой модели предложения также соприкасаются как пониженная, так и усредненная образность.

Нижеследующие примеры также, по-видимому, должны быть отнесены к контекстуально-терминологическому употреблению, хотя заполнение позиции N4 и может свидетельствовать о лексической идиоматичности и тем самым может быть отнесена к усредненно образным: 1) der bekommt 14 Tage Kasten! (Weltbühne); 2) Dort bekam er einen Heimatschuß (R. Bartsch, Geliebt bis and bittere Ende). Мы относим эти примеры все-таки к контекстуально-терминологическому употреблению, так как они соотносятся с определенной функционально-стилистической сферой употребления: 1-й пример относится к жаргону преступного мира, 2-й – к солдатскому жаргону.

В рамках усредненно-образных моделей предложения можно отметить возможность перехода глагола с более низкой ступени фразеологической связанности на более высокую ее ступень. Сравним предложения: 1) Sie haben keinen falschen Eindruck bekommen (B. Brecht, Der gute Mensch von Sezuan); 2) Der Leser bekommt sonst keinen rechten Begriff davon (Deutsche Literaturzeitung); 3) Der Genosse Instrukteur bekommt doch ein ganz falsches Bild (Der Grenzpolizist); 4) Wir haben nie ein gutes Wort bekommen (E. Kisch, Marktplatz der Sensationen); 5) er bekam rote Ohren vor Vergnügen (H. Mann, Novellen 1); 6) Hardekopf bekam einen knallroten Kopf (W. Bredel, Die Väter); 7) Sie bekommen einen roten Kopf; der Verlierer einen dunkelroten (K. Tucholsky, Deutschland Deutschland unter anderen); 8) Ihr werdet hier alle noch lange Bärte bekommen, Sie eingeschlossen, Komtesse (B. Uhse, Leutnant Bertram). Как видно из примеров, мы не везде имеем дело с аналитической конструкцией. Уже в 3-м примере мы имеем многозначное существительное «Bild», актуальное значение которого уточняется благодаря прилагательному + наречие (ganz falsch). В последующем примере прилагательное «gut» также несет наряду с существительным «Wort» существенную информационную нагрузку. Но если существительные «Eindruck» и «Begriff» являются идеографически маркированными, а прилагательные «falsch» и «recht» являются определениями, не влияющими на «привязку» аналитической конструкции к определённому полю значений, то в 3-м и 4-м примерах «привязка» к семантическому полю значений происходит благодаря уточняющим определениям, в 3-м примере даже большую уточняющую роль играет обстоятельство степени «ganz», а иногда без этого обстоятельства предложение может

просто иметь конкретное значение получения фотокарточки: Er hat ein falsches Bild bekommen. В примерах 5–8 мы вообще имеем дело в случае словосочетания A+N4 с тем, что основной семантический вес имеет прилагательное. Существительные «Ohren», «Kopf», «Bärte» в приведенных выше примерах вообще не «привязывают» модель предложения к какому-то семантическому полю значений. Например, существительное «Bärte» вообще не может осуществить такой «привязки», а существительные «Ohren» и «Kopf» обычно ассоциируются с другим полем значений (соответственно: семантическим полем слушания и семантическим полем мышления, понимания). С прилагательными существительные «Ohren» и «Kopf» в примерах 5–7 служат для передачи значения смущения, расстройства. В примерах 5–8 мы имеем дело с проявлением усредненной образности, с некоторой метафоричностью. Модели предложения, в которых это явление выступает, могут иметь довольно гибкие структурные границы. В этом отношении показателен пример (7), где во втором случае существительное Kopf элиминируется. Позиция A может быть заполнена окказионально: daß er die erwartete Nase bekommen habe (R. Musil, Mann iohne Eigenschaften).

Для определения границы между моделью предложения (МП) с аналитической конструкцией и МП с усредненной образностью настолько важна маркированность существительного, что даже при формуле NVN4PN возможна аналитическая конструкция, т.е. МП с нулевой образностью, а не с усредненной образностью, как это имеет место в нижеследующем примере: Ich versuche, wenigstens den Geruch des nicht allzuweiten Meeres in die Nase zu bekommen (H.Schomburg, Zelte in Afrika). Иногда обе формулы моделей предложения NVN4 и NVN4PN свидетельствуют о моделях предложений с аналитическими конструкциями, например:

1) Jetzt beginnen die Toten und der Schmerz allmählich eine merkwürdige Macht über ihn zu bekommen (B. Kellerman, Der Tunnel);

2) Man ihn auch in seine Macht bekomme (Le Fort, Der Papst aus dem Ghetto);

3) Da bekam die Tradition seiner Väter Gewalt über ihn (K. Miethe, Auf großer Fahrt);

4) Damit ich ihn erst einmal in meine Gewalt bekomme (H. Mann, Die Jugend des Königs Henri Quatre).

Если проанализировать модели предложения NVN4 из предыдущего списка, представляется возможным рассматривать уточнение PN к субъективной позиции N4 как дополнительный обязательный член модели предложения, и тогда структурная формула МП будет иметь вид NVN4PN. Так в нижеследующих примерах логико-предметное содержа-

ние предложений заставляет, видимо, считать сумму слов PN обязательным членом: 1) um einmal einen Überblick über seine Sachen zu bekommen (F.Fafka, Amerika); 2) Aber über welche Gefühle bekommen wir ja Klarheit (St. Andres, Die Reise nach Portiunkula); 3) Dann verstand ich auch Namen, ich hatte ein Ohr für Namen bekommen, hörte sie durch viele Geräsche hindurch (G.Gaiser, Schlußball). Мы можем проверить обязательность члена PN в предыдущих примерах по нашей матрице проверки членов на обязательность для структуры предложения.

Матрица показывает, что предложный член является для рассмотренных выше моделей обязательным. Особенно четко это видно в примере (3).

Проявление повышенной образности возможно и в рамках модели предложения NVN4PN, например: Und über ihm bekam der Tod Gewalt (H.Hofmannstahl, Die Gedichte und kleinen Dramen); Unwillkürlich rutsche auch mir ein Lächeln.

Повышенная образность имеет место в том случае, если позицию подлежащего занимает идеографически маркированная лексическая единица, но маркированность этого языкового знака не совпадает с маркированностью других субстантивных позиций: проявляется эффект непрогнозируемости сочетаемости членов в рамках МП, т.е. эффект обманутого ожидания, что свидетельствует о переходе этих моделей предложения в метафоры-предложения.

Сравнивая две конкурирующие формы: метафоры-предложения и фразеологические структурно-функциональные модели предложения, мы убедились в том, что методы анализа обеих конструкций должны быть различными. Для метафор-предложений подходит метод компонентного анализа. Для фразеологических СФМП – метод «привязки» МП к определенному семантическому полю значений. Интересно, что при анализе метафор-предложений необходимо рассмотреть компоненты каждого непосредственно составляющего метафору-предложение. Например, возьмём метафору-предложение: «Наша супружеская лодка разбилась о берега жизненной реки быта». Компоненты этой метафоры-предложения, а именно: «лодка», «разбилась», «берега реки» – должны быть рассмотрены по семантическим принципам каждый в отдельности со своими определениями. В общем, создается символ, образ беды, несчастья. Этот символ может быть включен во фрейм беды, несчастья. Но так как подобные образования (метафоры-предложения) являются окказионализмами, зачастую весьма высокопарными, то выводить метафоры-предложения на уровень рассмотрения в рамках фреймов является неэффективным.

Другое дело фразеологические СФМП, в которых употребляются фразеологизмы, зафиксированные в соответствующих словарях. Возьмём, к примеру, следующие фразеологические МП: 1) Der hat nun freilich das Herz und das Mundwerk auf dem rechten Fleck (Weltbühne); 2) Du hast keine Nummer beim alten Herrn (E.Strittmatter, Tinko); 3) Carl, bei der hast du ein'n Stein im Brett (W.Bredel, Die Väter). В приведенных предложениях имеет место проявление высшей ступени фразеологической связанности глагола, так как исходная МП для глагола haben показывает расширение хотя бы на один член. Но во всех приведенных примерах содержится идеографически маркированная лексика, которая «привязывает» значение всей МП к определенному семантическому полю. В первом примере такой маркированной лексикой будет das Herz, das Mundwerk (интересно, что мы имеем дело с двумя однородными членами). Оба существительных выражают проявление каких-то свойств человека. А предложное словосочетание auf dem rechten Fleck выражает положительную оценку этих качеств. Таким образом, данную фразеологическую конструкцию мы можем вписать во фрейм успешности. В следующем (2) примере существительное Nummer «привязывает» фразеологическую МП также к семантическому полю успешности. Но употребление отрицания keine ликвидирует проявление успешности. Фразеологизм bei j-m keine Nummer haben входит уже во фрейм неудачи. В третьем примере мы должны прибегнуть к этимологическому вскрытию значения фразеологизма. Словосочетание einen Stein im Brett является символом удачи. Фразеологическая МП вписывается во фрейм успешности.

Значит, нам иногда приходится прибегать к выяснению этимологии фразеологизмов. Но каждый раз после уточнения этимологии фразеологизма можно его привязать к определенному семантическому полю значений, т.е. через семантическое поле и далее через фрейм фразеологическая МП становится символом определенной речевой ситуации.

Таким образом, и в таких выражениях, как j-m den Kragen umdrehen и во фразеологической МП Er steht bei ihr in der Kreide, мы имеем через цепочку значений: der Kragen – der Hals – das Leben и in der Kreide – mit der Kreide aufgeschrieben в первом случае соотнесение с семантическим полем гибели (фреймом смерти), во втором случае проявление значения денежного долга (фрейм задолженности).

Имея дело с метафорами, мы могли убедиться, если метафоры-предложения относятся к образному языковому употреблению, то фразеологические МП (имея даже некоторые метафоризированные компоненты) служат языковыми символами определенных речевых ситуаций.

Таким образом, фразеологические МП мы можем отнести к сфере употребления метонимии благодаря их функционированию для символизации конкретных житейских ситуаций.

Сокращения: N – существительное в номинативе; N4 – существительное в аккузативе; PN – предложная группа: V – финитный глагол; A – прилагательное; Z – языковая ситуация.

## Литература


1. Арутюнова Н.Д. Языковая метафора: синтаксис и лексика // Лингвистика и поэтика. М., 1979.
2. Городникова М.Д. О модусе существования фразеологизмов // Иностранные языки. 1973, № 3.
3. Рахманкулова И.-Э.С. Функциональная грамматика. Часть II. Мичуринск, 1994.
4. Хахалова С.А. Категория метафоричности (Формы, средства выражения, функции): Дис. ... д-ра филол. наук. Иркутск, 1997.
5. Bühler K. Sprachtheorie. Die Darstellungsfunktion der Sprache. Jena. 1934.

# ОСОБЕННОСТИ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В УСЛОВИЯХ ОТНОСИТЕЛЬНОЙ ИЗОЛЯЦИИ

В.М. Смокотин
Томский государственный университет

Научно-технические достижения конца XX столетия, особенно в сфере информационных технологий, значительно ускорили процессы усиления международного сотрудничества во всех областях современной жизни, включая политику, экономику, науку и культуру. Проблемы, с которыми столкнулось человечество на рубеже третьего тысячелетия – предотвращение новой мировой войны, защита окружающей среды, борьба с бедностью, угроза международного терроризма и др., – не могут быть решены усилиями отдельных государств, а требуют совместных усилий. Беспрецедентный рост международных связей, принявший формы глобализации экономики, политики и культуры, а также приведший к приобретению английским языком статуса глобального языка, оказался настолько стремительным, что привёл к возникновению движения антиглобалистов. Как в своё время луддиты, последователи Неда Ладда в Англии начала 19-го столетия, крушили машины, в которых они видели угрозу потери рабочих мест, так и сейчас небольшие, но энергичные группы антиглобалистов активно выступают против явлений глобализации, в которых они видят угрозу национальным экономикам, культурам и языкам. Как ни парадоксально, отрицательные явления глобализации требуют глобального подхода к их решению и не могут быть разрешены отказом от международного сотрудничества и возвращением к политике изоляционизма.

Изменения, происходящие в мире, постепенно привели к пересмотру приоритетов в области образования, в частности, к переосмыслению отношения к изучению иностранных языков. В 1975 г. тридцать пять стран, в том числе Советский Союз, США, Великобритания и Франция, подписали Хельсинские соглашения, которые призывали «способствовать изучению иностранных языков и цивилизаций как важному средству расширения коммуникации среди народов» [1]. По мере роста международных связей и глобализации экономики общественность ведущих стран мира пришла к осознанию необходимости включения языковой компетенции в учебные планы на всех уровнях обучения. Знание языка и культуры других стран сейчас повсеместно рассматривается как необходимое условие полноценного образования.

Наиболее последовательный подход к внедрению изучения иностранных языков в качестве основного предмета в программах государственных школ был продемонстрирован странами-участницами Европейского Союза. С целью гарантии качества преподавания иностранных языков Европейским Советом был разработан специальный документ, чётко формулирующий основы учебного плана по изучению иностранных языков. Данный документ используется многими европейскими странами в качестве образца при обучении иностранным языкам на национальном уровне [2].

Изменение политической системы в России, её переход на рыночную экономику и окончание холодной войны привели к пересмотру целей и задач системы российского образования, особенно в сфере преподавания иностранных языков. В новых условиях, когда иностранный язык из разряда второстепенного предмета переходит в состав основных предметов на всех уровнях обучения, особый интерес приобретает изучение факторов, влияющих на результативность обучения иностранным языкам. В то время как в отечественной и зарубежной литературе значительное внимание уделяется отдельным вопросам методологии, изучение иностранных языков в основном рассматривается на основе оптимальной организации учебного процесса в классе. Между тем успех обучения иностранным языкам во многом определяется тем, что происходит вне пределов классной комнаты или языковой лаборатории. При полном или значительном отсутствии контактов с изучаемым языком в окружающей среде, что часто имеет место в условиях одноязычия, обучение иностранным языкам становится малоэффективным, и можно говорить о проблеме языковой изоляции.

В настоящее время, когда в России, как и во всём мире, наблюдается бум изучения иностранных языков, вопрос относительной изоляции определённых географических районов становится наиболее актуальным. «Железного занавеса» уже больше не существует, растёт международный обмен в области культуры, науки, спорта и туризма, увеличивается объём внешней торговли, укрепляются деловые отношения с зарубежными партнёрами, однако удалённость от основных центров и традиции одноязычия приводят к тому, что многоязыковые контакты в отдельных регионах являются по-прежнему ограниченными.

Томская область, несмотря на высокий научный и академический потенциал, благодаря продолжению традиций первого университета за Уралом, представляет собой пример условий относительной изоляции. Так, иностранные языки в областном центре изучаются на всех уровнях,

включая язык как основную специальность на уровне высшеи школы. Но даже на уровне специализации в языке возможности полноценного изучения иностранного языка с целью достижения языковой компетенции, близкой к носителям языка, весьма ограничены по сравнению с возможностями, существующими в столичных или портовых городах. При характеристике относительной языковой изоляции в Томской области и подобных местностях Российской федерации необходимо учитывать традиции одноязычия, когда многоязычие представляется исключением и знание иностранного языка на уровне перевода со словарём часто считается достижением. Традиции одноязычия приводят к исключению возможных контактов с другими языками путём полного дублирования иностранных фильмов, отсутствия регулярных радио и телепередач на иностранных языках, недостатка литературы как художественной, так и документальной, недоступности иноязычной прессы и т.д. В результате относительной географической изоляции и монолингвистических традиций уровень языкового воздействия (level of exposure) сводится к количеству часов, отведённых для изучения языка согласно образовательным программам. Даже в идеальном случае объём времени, непосредственно связанный с изучением иностранного языка не превышает нескольких классных часов в неделю и времени для подготовки домашних заданий. Этого было бы достаточно для изучения любого другого предмета на родном языке, но совершенно недостаточно для освоения грамматического строя и лексического состава другого языка. Как показывают исследования представителей лексического подхода к изучению языков, общее количество лексических сочетаний и грамматических структур, которым владеют носители английского языка, составляет сотни тысяч [3]. Наиболее известный представитель лексического подхода, Майкл Льюис, в связи с этим указывает на необходимость пересмотра методологии изучения иностранных языков, т.к. любая программа, построенная на Представить – Отработать – Воспроизвести (Present – Practise – Produce, PPP), не отражает ни природы языка, ни природы обучения. Изучить как минимум 20 000 языковых единиц (language corpora) потребовало бы объёма времени, которое выделяется на всю программу обучения в течение восьми лет при условии, что на каждую единицу уходит не менее двух минут. Льюис делает вполне обоснованный вывод, что «большая часть языка, усваиваемого учащимися, должна исходить из других источников, нежели чем формальное обучение» [4].

Таким образом, создание благоприятных условий обучения иностранному языку в условиях относительной изоляции является наиболее акту-

альным вопросом в системе образования, который не может быть решён лишь только на уровне самого образовательного учреждения. Благоприятная окружающая среда для изучения иностранных языков не возникает сама по себе, а является результатом целенаправленной политики, поддержанной соответствующими законодательными актами и базирующейся на научном опыте отечественных и зарубежных исследователей. Отношение к изучению иностранных языков со стороны правительственных и административных органов, в частности, придание иностранным языкам статуса основных предметов обучения с вытекающими отсюда последствиями имеет решающее значение. В мире накоплен значительный опыт, как положительный, так и отрицательный, в области языковой политики государств на разных уровнях управления. Норвегия и Швейцария последовательно осуществляли политику многоязычия ещё задолго до того как Европейский Союз законодательным образом утвердил многоязычие в качестве основного средства для сохранения языкового и культурного наследия в Европе. При создании Европейского Союза в 50-х гг. XX столетия страны, основавшие союз договорились об использовании официальных и рабочих языков с целью поддержания языкового равноправия в руководящих органах ЕС [5]. Реалии единого рынка в Европе сыграли роль мощного катализатора в проникновении многоязычия во все сферы жизни и прежде всего в сферы экономики, образования и культуры. Официальный доклад Европейской Комиссии от 1995 г., посвящённый вопросам образования, подчёркивал, что люди с многоязычными умениями и навыками в условиях единого рынка становятся наиболее привлекательными для работодателей и лучше всего подготовлены для жизни в век информации [6]. Наиболее важным шагом в укреплении законодательной базы многоязычия в Европе явилось принятие Европейским Советом единых стандартов качества преподавания иностранных языков [7]. Данный документ представляет собой основу для разработки учебного плана по изучению иностранных языков и используется европейскими странами в качестве инструмента планирования для обеспечения общей основы и терминологии при описании целей, задач, методических приёмов, необходимых умений и навыков и системы оценки при осуществлении языкового образования.

Естественно, что инициатива сверху при инертном отношении снизу также может оказаться безуспешной. Регулярное проведение конкурсов и олимпиад по иностранным языкам с награждением победителей и достаточным освещением в средствах массовой информации, клубная и издательская деятельность, радио и телепередачи на иностранном языке и дру-

гие формы популяризации многоязычия способствуют созданию благоприятных условий для постепенного перехода к многоязычному обществу.

Коренное изменение отношения к изучению и использованию иностранных языков со стороны органов управления на разных уровнях должно учитывать результаты научных исследований факторов, влияющих на эффективность обучения. Исследования деятельности мозга во второй половине XX в. привели к признанию необходимости раннего языкового обучения, т.к., говоря словами Канадского нейрохирурга Уайльдера Пенфильда, дети являются специалистами по изучению языков [8]. Способность детей в возрасте до наступления полового созревания полностью освоить второй язык получила в литературе название гипотезы оптимального возраста. При достижении предельного возраста (cut-off point) возможность естественного усвоения второго языка как родного языка утрачивается, и другой язык теперь приходится изучать с гораздо большим приложением сил. В связи с этим, некоторые авторы считают, что не имеет смысла говорить об усвоении (acquisition) второго языка, как это часто встречается в литературе по методологии. Второй язык может только изучаться (learning) [9]. Однако, несмотря на данные исследований, свидетельствующих в пользу раннего обучения иностранным языкам, использование преимуществ раннего обучения в сфере дошкольного и школьного образования не всегда приводит к ожидаемым результатам. Без учёта особенностей детской психологии и физиологии в условиях классной комнаты, как правило, не удаётся добиться того свободного усвоения второго языка, которое имеет место в двуязычной семье. В связи с этим Британский Совет пришёл к выводу о недостаточности использования лишь только возрастного фактора для достижения желаемых результатов в обучения языкам. Исследования Британского Совета указывают, что для эффективного использования возрастного фактора необходим пересмотр существующей методологии, переподготовки учителей, изменение учебных программ и т.д. Всё это приведёт к удорожанию образования и потребует новых инвестиций [10]. Тем не менее, в настоящее время идея раннего обучения получает повсеместное признание во всех развитых странах и, в особенности, в странах Европейского Союза. При этом расчёт делается не на достижение сиеминутных результатов, а на долгосрочное развитие лингвистических способностей на основе образования в центральной коре головного мозга необходимых связей.

Возросший интерес к изучению иностранных языков нашёл своё отражение также в области методологических исследований. Среди многочисленных исследований на рубеже XX и XXI вв. наиболее интересными с

точки зрения обучения иностранному языку в условиях относительной изоляции являются исследования использования обучения, построенного на содержательной основе, и работы последователей так называемого лексического подхода [11]. Преимуществом содержательного подхода к обучению является то, что основной упор при изучении языка смещается на содержательную часть. В зависимости от отведённого времени при этом могут изучаться на иностранных языках не только отдельные темы, но и целые предметы, такие как математика, физика, астрономия, история и т.д.

Наиболее перспективным в области методологии является лексический подход, который основан на данных, свидетельствующих о том, что количество языковых единиц, которыми владеет зрелый носитель языка и к овладению которым, следовательно, необходимо стремиться при обучении иностранным языкам, в десятки раз превышает объём любой учебной программы [4]. Последователи лексического подхода подчёркивают необходимость выхода из рамок класса при изучении иностранного языка, создание условий для эффективного контакта с изучаемым языком за пределами классной комнаты. В данном случае мы вновь возвращаемся к необходимости создания благоприятной среды для изучения иностранных языков.

## Литература


1. Final Act (Helsinki, 1975) Conference on Security and Cooperation in Europe.
2. Modern Languages: Learning, Teaching, Assessment. A Common European Framework of Reference. Council of Europe, 1996.
3. Pawley A., Syder F. Two puzzles for linguistic theory: Native-like selection and native-like fluency // Language and communication / Eds. J. Richards and R. Schmidt. London: Longman, 1983.
4. Lewis, Michael. Implications of a lexical view of language // Challenge and Change in Language Teaching / Eds. Jane Willis and Dave Willis. Heinemann ELT, 1993.
5. Параграф первый Постановления Совета № 1 о регулировании языкового вопроса в Европейском Сообществе от 15.04.1958. (Abl. EG Nr. L 17/395).
6. Teaching and Learning: Towards the Learning Society. White Paper of the European Commission, 1995.
7. Modern Languages: Learning, Teaching, Assessment. A Common European Framework of Reference. Council of Europe, 1996.
8. Penfield W., Roberts L. Speech and Brain-mechanisms. Princeton, NJ: Princeton University Press, 1959.
9. O'Neill, R. Achievement Profile. Interview by Robb Scott. 2002. ECL Mini Conference Online, 2002.
10. Rixon S. Optimum Age or Optimum Conditions. Issues Related to the Teaching of Languages to Primary Age Children. The British Council, 2000.
11. Rodgers T. Methodology in the New Millennium. Forum Vol. 38, № 2. April–June, 2000. P. 2.

# МЕЖПРЕДМЕТНЫЕ СВЯЗИ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ С ЦЕЛЬЮ РАСШИРЕНИЯ АКТИВНОГО СЛОВАРЯ И ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ

О.Г. Стародубцева
Сибирский государственный медицинский университет

Подготовка студентов к активному восприятию новой профессиональной лексики на занятии требует установления связи с ранее изученным, обеспечения систематических ссылок на усвоенное, «известное». Фрагментарное установление связи нового лексического материала с изученной лексикой латинского языка и обеспечение ссылок на фактический материал профилирующих дисциплин значительно улучшит возможности мнемической деятельности студентов.

Активное восприятие лексики с учетом межпредметных связей обеспечивается с наименьшими временными затратами при использовании методических приемов, которые еще не нашли применения в практике преподавания иностранных языков в условиях неязыкового медицинского вуза, но известны и получили признание ученых и преподавателей в основном естественнонаучных и некоторых гуманитарных дисциплин.

Прежде чем перейти непосредственно к их рассмотрению, необходимо отметить, что все приемы установления межпредметных связей должны включать работу над тематической группой слов.

Установление связи между преподаванием разных предметов является естественным при изучении специальной лексики. Усвоение терминологии будет происходить более продуктивно, если студенты сознательно будут проникать в определенные области знаний, выделяя при этом конкретную тематическую группу слов, под которой следует понимать такое объединение слов, которое основывается на классификации самих понятий, явлений, предметов.

К приемам установления межпредметных связей при семантизации иноязычной лексики в условиях неязыкового медицинского вуза следует отнести:

– сравнительно-сопоставительный анализ лексических явлений английского и латинского языков;

– вопросы на межпредметной основе, то есть вопросы, требующие применения знаний, полученных ранее или получаемых в настоящий момент по другим предметам;

– напоминание фактов, изученных ранее или изучаемых в данный момент.

Англо-саксонский слой медицинской лексики обычно выражает более простые по сравнению со словами латинского происхождения медицинские понятия, и он не является в ней превалирующим. Наличие этих особенностей медицинской лексики, обусловленное большим влиянием латинского языка, представляет значительные возможности для осуществления сравнения.

При сравнении лексических единиц ставится цель провести параллель между словами двух языков, имеющими одинаковые или сходные формы (фонетические, графические), показать полную или почти полную идентичность содержания учебного лексического материала двух предметов.

Являясь важным аспектом, звуковой образ латинского слова переносится на иностранное, вызывая нахождение правильного значения. Чем больше сходства проявляют звуковые образы слов, тем меньше необходимость в осуществлении связи между понятием и иностранным словом посредством родного языка. Возникновение прямой связи между латинским и иностранным словом значительно сокращает мнемические усилия обучаемых. В нашем случае идентичный звуковой состав латинского и иностранного слов является опорой запоминания, и наибольшая эффективность усвоения соответствующих слов подтверждает, что положительную роль сходства как опоры запоминания следует считать несомненной.

Обращение внимания студентов на сходство звуковой окрашенности корреспондирующих слов иностранного и латинского языков является фактором, положительно влияющим на запоминание лексики в процессе ее семантизации. Несколько отрицательную роль в этом случае могут сыграть аффиксально-флективные элементы, в большинстве своем соотносимые с грамматическими морфемами словообразующего характера, но на фоне положительного эффекта их влияние нивелируется.

Другим приемом реализации межпредметных связей в процессе семантизации профессиональноориентированной лексики являются вопросы межпредметного характера, которые предполагают привлечение лексического содержания латыни для создания психологической основы для запоминания профессионально-ориентированной лексики на иностранном языке. Например, лексику по теме «Скелет» необходимо вводить с

привлечением лексических единиц, изученных на занятиях по латинскому языку:

T. – What Latin words dealing with the theme «Skeleton» did you take in your classes in Latin?

What terms would you refer to «Skeleton»?

Could you tell me as much as possible Latin words related to the theme «Skeleton» you've taken in Latin attracting some facts from Anatomy?

Трудности при объяснении значения слова снимаются, как правило, сами собой в силу особенности терминологической лексики, которая отличается однозначностью толкования и дает четкие понятия независимо от контекста. Поэтому ясно представляя себе, какое именно понятие передается данным латинским словом, студенты быстро и правильно понимают значение вводимого английского слова. Эта особенность в условиях медицинского вуза позволяет широко использовать неродной для студентов язык (латинский) при семантизации английской профессиональноориентированной лексики.

Изучив ранее пройденный или изучаемый материал по другим дисциплинам, следует направить внимание студентов на воспроизведение последнего, что включит обучаемых в активную мыслительную работу. Кроме того, вопросы межпредметного характера помогут студентам вспомнить и повторить материал, который составит тему высказывания, столь необходимую для говорения, в том числе и на последующих этапах усвоения лексического материала. В данном случае имеет место не только психологическое облегчение этапа семантизации при обучении лексике и повторение ранее усвоенных знаний по другим предметам, но и формирование навыков их практического использования в речевой деятельности на иностранном языке.

Методический прием «напоминание» на основе межпредметных связей расширяет возможности активизации студентов, находя практическое применение при осуществлении привлечения знаний из профилирующих предметов. Стимулирование припоминания подготавливает восприятие, способствует устойчивости и сосредоточенности внимания.

Подготовка направленности и концентрации внимания обучаемых к вводимому лексическому материалу является основной задачей приема напоминания, которую можно решить следующими способами:

– сообщение студентам о том, что данное явление, факт им известны из содержания данного предмета;

– постановка задания на припоминание материала основных спецдисциплин;

– привлечение известного образа или события, связанных с усвоенной информацией.

Напоминание включает студентов в работу, в процесс осмысления нового материала; образуется установка на определенную тему, мобилизующая их внимание. В напоминаниях такого рода важны различные факторы, среди которых содержание и форма самого напоминания. Следует учитывать время изучения напоминаемого материала, общую подготовку данной группы, увлечения и склонности самого обучающего, содержание нового лексического материала, рациональную организацию самостоятельной работы в аудитории и вне ее пределов.

Чтобы новый материал более осознанно и прочно усваивался, необходима систематическая работа по закреплению изучаемого материала, которая вовлекает студентов в процесс использования полученных знаний в учебной практической деятельности.

Одним из приемов использования межпредметных связей при закреплении лексического материала следует назвать пересказ, или устное изложение учебного материала, содержащего пройденные лексические единицы, при котором закрепляется введенная ранее лексика путем акцентирования внимания студентов на уже известном им материале параллельных предметов и стимулирования припоминания обучаемыми соответствующих фактов с использованием закрепляемого лексического материала. Являясь сознательной речевой деятельностью, пересказ служит непосредственной подготовкой к свободному выражению мыслей.

Закрепление лексики с использованием межпредметных связей в устной трансмиссии в значительной степени приучает студентов использовать знания одного предмета при изучении другого. Содержание материала профилирующих дисциплин может быть передано полностью, с деталями, либо сокращенно, выборочно. Подобное припоминание будет активнее, если последует конкретное указание, какой материал имеет отношение к данной лексике и когда он изучался.

Эффективным приемом закрепления лексического материала является беседа с опорой на межпредметные связи по всем конкретным вопросам данной темы. Такое закрепление способствует относительно свободному воспроизведению изученного материала по профилирующим дисциплинам на иностранном языке.

Под беседой мы понимаем такой прием обучения (закрепления), при котором осуществляется опора на имеющиеся у студентов знания и используются стимулы, подводящие студентов к воспроизведению необходимого лексического материала. Важное условие применения этого

приема – наличие знаний из ранее пройденных тем других учебных дисциплин.

Воспроизведение ранее изученного на иностранном языке стимулирует следующие обстоятельства: во-первых, четко сформулированная задача по использованию материала из данной пройденной или изучаемой темы; во-вторых, «универсальность» иностранного языка в плане содержательного наполнения, наличие темы высказывания стимулирует говорение (если обучаемый знает, о чем говорить, то при определенном необходимом словарном запасе он будет говорить в соответствующих пределах).

Реализация межпредметных связей играет важную роль и при повторении, целью которого является проверка сформированности навыка пользования определенным лексическим материалом в неподготовленной речи в объеме конкретных тем, изученных по спецпредметам. Как бы хорошо ни была закреплена лексика, необходима еще последовательная работа по воспроизведению изученного, чтобы знание материала не оставалось на том не совсем прочном уровне, на котором оно пребывает после закрепления.

Суть обучения с опорой на межпредметные связи в том и состоит, чтобы семантизированный и закрепленный ранее материал постоянно осмысливался, находил практическое применение в ситуациях решения поставленной задачи, чтобы усваиваемые лексические явления студент был в состоянии использовать самостоятельно в учебных ситуациях, что достигается, как правило, последовательной работой, связанной с активизацией ранее усвоенного.

Под повторением с опорой на межпредметные связи мы понимаем такое повторение, когда лексические единицы не просто репродуцируются с целью передачи каких-либо существенных фактов из пройденного учебного материала, а используются в спонтанной, то есть неподготовленной речевой деятельности профессиональной направленности.

Развивать умение вести беседу необходимо систематически, начиная с первого этапа обучения, что дает возможность увеличить количество речевых упражнений, во время которых обучающий может выяснить, какой материал усвоен недостаточно. Поэтому беседа является и эффективным контролем степени усвоения лексики и сформированности профессиональной коммуникативной компетенции.

Выражение студентами своего отношения к обсуждаемым вопросам при опоре на знания, полученные в курсе спецдисциплин, сосредоточит все их внимание на смысловой стороне вопроса, и желание высказать

свою точку зрения сделает их речь подлинно спонтанной, так как они используют усвоенный лексический материал в естественных условиях обучения по тематике своей основной специальности.

Элемент повторения на занятиях, когда студентами изучен фактический материал и освоена необходимая по данной теме анатомическая терминология, выполняет двойную функцию: во-первых, студенты повторяют пройденный на практических занятиях по анатомии человека материал и, во-вторых, дополняют его, по возможности, занимательной информацией по интересующему их направлению из анатомической литературы, которую они прочитали на русском языке.

Как показывает практика, лексический материал сложно усвоить в активной форме без элементов его постоянного повторения в различных формах, будь то устный или письменный вид работы. Реализация межпредметных связей в процессе повторения профессиональноориентированной лексики формирует основу профессиональной коммуникативной компетенции студентов, стимулирует их умственную деятельность, избавляет от опасений говорить по причине незнания, о чем говорить (наводящие вопросы и подсказки с учетом времени изучения и объема пройденного программного материала помогут студентам последовательно развивать необходимые варианты речевых реакций), то есть устраняет психологический барьер в процессе употребления изученной лексики; одновременно более активно развиваются и мнемические способности, способность долговременного запоминания.

Таким образом, обращение к фактам, которые известны из параллельных дисциплин, помогает студентам без значительных затруднений активно усваивать новый лексический материал. Межпредметные связи активизируют закрепление и повторение лексики, способствуют более активной мыслительной деятельности студентов по воспроизведению предшествующих знаний с целью активизации употребления соответствующей лексики.

## Литература

1. Абраменко Л.А. Чтение медицинской литературы на английском языке. Минск, 1989.
2. Воробьева Л.Ф. Межпредметные связи на уроках немецкого языка // ИЯШ. 1996. № 4.
3. Жилко Н.Н. К вопросу о первичном усвоении лексического материала // Методика преподавания иностранных языков в вузе. М., 1973. Т. 3, ч. 1.
4. Колобаев В.К. Лексический состав подъязыка медицины // Квантитативные методы отбора учебного материала по иностранным языкам для неязыкового вуза. Свердловск, 1990.

5. Колобаев В.К. Практическое исследование восприятия и воспроизведения иноязычного лексического материала // ИЯВШ. М., 1991. Вып. 24.
6. Лазаренко Т.М. Профильно-ориентированное обучение в школе // ИЯШ. 2001. № 4.
7. Мызина В.А. Использование межпредметных связей в работе над тематической группой слов // Межпредметные связи в преподавании русского языка. М.: Просвещение, 1977.
8. Порецкий Л.И. Элементы латинского словообразования и современные языки. Минск: Вышэйш. школа, 1977.
9. Смирнов А.А. Психология запоминания. М., 1966.

# ЯЗЫКОВЫЕ ПОДХОДЫ В ОБРАЗОВАНИИ

И.И. Сулима
Нижегородская академия МВД РФ

## I.

Формирование языковой культуры учащихся своей основной целью преследует формирование открытой и свободной обращенности человека: «...чем большим набором средств выражения обладает человек и чем большую свободу выбора таких средств он допускает для своего собеседника, тем быстрее и полнее достижимо понимание в их диалоге» [1]. Именно поэтому важна многоплановость изучения языка: его надо рассматривать с точки зрения семиотики, семантики, должна изучаться история языка, этимология, фольклор, его идиоматический характер, особое внимание надо уделять метафоричности, аллегоричности, интерес составляет теория перевода, работа по типологизации текстов и их структуры и т.д. Повышение качества образования требует акцентирования внимания на философии языка. В.Г. Белинский, усматривая глубинные корни языка в истории народа, упорно требовал *философского* изучения языка. Успех всего образования – в обширнейшей языковой практике, причем эта практика должна быть социально значимой.

Смысл языковых подходов состоит в том, чтобы через язык открыть человеку сокровищницу культуры. В.Г. Белинский считал знание языка «краеугольным камнем всякой учёности», «всякой образованности». Сегодня это означает учёт значительного увеличения количества языков, которыми пользуется человек и которые окружают его. Современное развитие наук и методов массовой коммуникации обостряет проблемы, связанные с аспектом понимания одним человеком текстов, написанных на разных языках (разных национальных языках, языках бытовой культуры, языках, находящихся в различных историко-временных плоскостях, научных, профессиональных, литературных, жаргонных и тому подобных языках). Различия между смысловыми структурами текстов различных характеров имеют тенденцию к увеличению в силу прогрессирующей тенденции расхождения качественных языковых характеристик текстов.

Комплексный подход к мироосвоению в системе образования, его опора на языковую сущность человеческой культуры, а также специфические особенности института образования позволяют решать поднятую проблему естественно, гася межличностные и социальные конфликты,

возникающие из-за непонимания людей, говорящих на разных языках. «Языковость» подразумевает «переводность». Гуманизированное образование даёт навыки перевода не столько как технической процедуры, но как межличностной коммуникации при наличии известных опосредований. Образование – «дом» коммуникации языков в человеке.

Взаимоотношения языка и образовательной среды поддаются сознательному целенаправленному влиянию. Признавая, что язык – дом бытия человека, полагаем, что при помощи определенных подходов к образованию человек способен воздействовать на язык, строя тем самым свой дом, создавая, **образовывая себя.** Собственно это и есть культура, возделывание, т.к. культура – это не одностороннее явление; создающий культуру создает, образовывает себя как часть культуры.

Труд педагога заключается прежде всего в тщательной работе с языком воспитанников. Одно из важнейших направлений реализации языкового подхода – создание словарей для системы образования, в которые бы входило правописание, ударение, этимологический разбор, толкование различных смыслов, используемых в различных контекстах, указание на возможный подтекст, разбор фразеологизмов, идиом и т.д. В этом плане определенный опыт есть. Вальдорфская педагогика, реализовавшая идеи В. фон Гумбольта, выработала следующие правила: педагоги совершенствуют произношение воспитанников, требуют, чтобы они говорили полными предложениями, ведь неоконченность предложения может свидетельствовать о незавершенности, дискретности понимания, настаивают на том, чтобы не было нечленораздельных элементов речи, а также ведут работу над ошибками в устной и письменной речи учащихся.

А.Г. Ривин, активно работавший в России в 20-е гг. XX в., так организовал занятия, что каждый учащийся говорил на каждом занятии, причём также требовалась развернутая речь, поощрялось аргументирование, рассуждения вслух, постоянно организовывались дискуссии. Он естественную энергию речевого общения, с которой борется не одно тысячелетие и не одно поколение педагогов, не стал подавлять, он нашёл способ ее высвобождения.

Опыт французского педагога С. Френе, работавшего в 20–30-х гг. XX в., также значим для внедрения языковых подходов в практику образования. Он практиковал «свободные тексты» – письменные работы учащихся, которые отражали широкий спектр взглядов на те вопросы, которые они сами определяют. С. Френе позволял языку самому заговорить в учениках, учил своих воспитанников чувствовать стихию языка и быть в гармонии с ней. И те позволяли говорить языку им о них и о мире. При-

чем важно выражение понимания в письменном виде. Письменная форма требует чёткости и ясности формулировок, особой чистоты языка. С. Френе организовывал тиражирование «свободных текстов» на печатных станках, в связи с этим мы должны отметить, что современная техника позволяет использовать тонкости печатного дела (жирные, полужирные, курсивные, в разрядку и др. шрифты, цветную печать и т.д.) для научения учащихся ставить и отмечать *смысловые* ударения, акценты. Языковой подход к образованию означает соответствующее изготовление учебников и учебных пособий,

К.Д. Ушинский дал опыт особого написания учебных пособий. Его учебники погружали читателей в стихию родного языка, естественно описывали знакомый и реальный мир именно теми словами, которым принадлежит этот мир и одновременно его книги содержали большое количество информации, несли научное знание.

## II.

Доминирующее внимание к языку в образовании немыслимо без опоры на диалог. Диалог представляется универсальным методом понимания, способом существования понимающего, универсальным педагогическим методом. Диалогичность является предпосылкой понимания инаковости. Понимание текста происходит во вступлении с ним в беседу. Х.-Г. Гадамер считал, что переданное нам в письменной форме в результате беседы с ним возвращается из отчуждения, в котором находится, в живость разговора, изначальной формой осуществления которого является вопрос–ответ. Таким образом, языковые подходы при изучении текста означают беседу с ним, оговаривание его. Такой подход к образованию означает *постоянность* диалога. Педагог должен сконцентрировать внимание на том внутреннем диалоге, который ученик на самом деле уже ведет, когда читает. Причём на *каждом* этапе диалога его участники должны взаимно корректировать свои оценки, выводы, своё понимание собеседника и его речи и, исходя из этого, корректировать свою речь. Настоящий диалог всегда сложен, несмотря на свою повседневность. Его ведению надо научить. Основным методом формирования знаний и моральных качеств в этой ситуации считают метод свободного диалога. У истоков находится деятельность Сократа, разработавшего метод диалога. Взяв естественную и всеобъемлющую форму коммуникации, он приложил её к процессу образования, и в рамках этого диалога собеседники, *все время анализируя* высказывания друг друга, приходят в результате к истинному, как полагал Сократ, зна-

нию. Скорей всего, они приходят к истинному пониманию друг друга, а не истинному знанию, т.к. метод всё же не даёт гарантии, что какое-либо из высказываний в диалоге не будет ложным.

В значимости метода сократического диалога собственно никогда не возникало сомнений, но он и не практиковался в существенных масштабах институтом образования, хотя в начале 20-х гг. XX в. Л. Нельсон организовал школу, где обучение строилось по методу майевтики. Там детей и взрослых учили не философии, а философствованию, однако в 1933 г. фашисты закрыли школу. В Великобритании в 60–70-х гг. в графстве Лесестерир в Коут-сторп-колледже велись работы по формированию сложного состава участников диалога в рамках учебного процесса.

Гуманистический и в то же время функциональный характер диалога проявляется в том, что он выступает не как техническая операция, рассматриваемая лингвистикой, но в его реконструктивном характере, в способности открывать смысл с помощью реконструкции нормативно-ценностных систем, интенций, реконструкций пока-еще-неясного; в диалоге происходит реконструкция собеседника. Процедура диалога требует постоянного внимания к собеседнику, его словам и обстоятельствам диалога.

Необходима организация учебных бесед, диалогов, содержание которых позже бы разбиралось, анализировалось, сравнивались бы первоначальные замыслы собеседников и речевые формы, которыми они пользовались. Необходим разбор тех фрагментов диалога, в рамках которых исказился путь к первоначальному замыслу. Особое внимание в рамках осуществления таких подходов уделяется единому толкованию используемых терминов. Договоренность о системах обозначения играет ключевую роль в установлении взаимопонимания во время диалога.

Языковые подходы тем самым формируют предпосылки взаимопонимания, неконфликтности в обществе, в отдельных коллективах. Включая в себя метод диалога, они при помощи организации диалога с культурой и диалога культур закладывают уважительное и бережное отношение к культуре, традиции, истории.

Техника ведения диалога уступает по значимости проблеме подготовки участников диалога к восприятию инаковости собеседника и его мнения. Диалог позволяет реализоваться участникам лишь тогда, когда они готовы помочь реализоваться друг другу. Диалог учит взаимности и коллективизму, в этом его гуманистический потенциал.

## III.

Диалогический подход к образованию естественно предполагает открытость. Это прежде всего открытость инаковости. Реализуя этот подход, педагог должен показать логику своих рассуждений, *открыть процесс своего понимания*. Фактически преподаватель должен быть соответственным логике возникновения диалога (мышления) в процессе познания. Лектор должен открыть путь своих рассуждений, должен показать, где и в связи с чем у него возникли вопросы «почему» и как он на них отвечал. Педагог должен показать свою внутреннюю речь, задавать себе вслух вопросы там, где они у него *действительно* возникают. Его мысль на занятии должна быть *живой* и открытой, он не должен представлять учашимся уже выученный, сухой, готовый текст. Стоит практиковать написание текстов, вывод из которых изначально не ясен и в них открывать путь мысли.

## IV.

Языковый подход заключается в опоре на предпонимание, предзнание. Использование предпонимания должно быть активным, целенаправленным. Нужна проверка пред-мнений при работе с текстами, использующими отличное от нашего словоупотребление. Х.-Г. Гадамер видел главную сложность – неосознанность собственного словоупотребления. Определяя содержание понимающих подходов как акцентирующих внимание на пред-понимании, пред-рассудках, эту сложность он рекомендовал преодолевать вслушиванием в текст: «...тот, кто стремится понять текст, готов его выслушать и позволяет ему говорить. Поэтому... воспитанное сознание должно быть с самого начала восприимчиво к инаковости текста. Такая восприимчивость... не предполагает ни «нейтралитета»..., ни самоуничтожения, но включает в себя снимающее усвоение собственных пред-мнений и пред-суждений. Речь идет о том, чтобы помнить о собственной предвзятости, дабы текст проявился во всей его инаковости и тем самым получил возможность противопоставить свою фактическую истину нашим собственным пред-мнениям.» Вслушивание как реализация понимающего подхода направлено на то, чтобы сделать человеческие антиципации *осознанными,* ибо «господство нераспознанных нами предрассудков – вот что делает нас глухими к тому, что обращается к нам через историческое предание» [2].

## V.

Из языковости таких подходов к образованию истекает их аллегоричность, метафоричность, символизм. Приемлемость использования приемов, основывающаяся на метафоре, аллегории, символе на всех ступенях образования, лежит в плоскости понимания естественности их для языка человека. Аллегория изначально относилась к сфере речи, логоса. Вместо подразумеваемого говорится нечто более доступное и конкретное, чуть ли не физически ощущаемое, и в результате аллегоричность, метафоричность речи и использование ее символов побуждает понимание речи.

Образность языковых подходов формирует главное, что даёт образование – образ. Но происходит это не автоматически, чтобы получить образ, образование, в него надо в-слушиваться, в-сматриваться, слушать не только себя, но и другого, ибо образ *всегда напротив*.

Подходы, основанные на образности, помогают решить масштабную проблему современного мира, состоящую в обостряющейся актуальности сближения обыденного и научного сознания. Наукой давно стихийно используется символичность, аллегоричность, метафоричность. Лингвисты могут объяснить это и сформировать методологическую базу для трансформации этого процесса в сферу образования.

## VI.

Языковая направленность учебно-воспитательного процесса реализуется также через работу с этимологией слова. Обращение к этимологии слова направляет внимание на смысл слова, реально помогает организовать в-слушивание в слово в его обозначении самого сущего, в представлении сущего, в слитности с сущим. В этой связи мы основываемся на утверждении К. Бюлера: «Несомненно, этимон, живой для языкового чутья, может регулировать область употребления имени ...» [3]. Изучение этимологии – не самоцель, это лишь важное *средство развития языкового чутья,* поэтому мы присоединяемся к сомнениям К. Бюлера в постоянной необходимости *прямого* следования за этимоном. М. Хайдеггер раскрывает не прямолинейность этимологического подхода и тем самым формулирует реальное содержание метода: «...констатация ...зачастую уже умолкнувшего значения слова, выхватывание этого значения для утилизации в нововводимом словоупотреблении ни к чему не ведут, кроме прихоти и произвола. Надо, наоборот, в опоре на раннее значение слова и его изменение увидеть круг вещей, на который слово указывает. На-

до задуматься над тем, как внутри этой бытийной области движется названная данным словом вещь. Только тогда слово заговорит – заговорит взаимосвязью значений, в которые развертывается именуемая им вещь в историческом существовании мысли и поэзии [4]».

Языковые подходы к образованию, включающие в себя изучение этимологии, постоянное обращение к этимологическим словарям и справочникам, организующие этимологические исследования, сравнительные анализы, организующие в-слушивание в истоки слова и тем самым формирующие языковую интуицию, должны исходить не только из того, что понимание питается этимологией слова, но и обращать внимание учащегося на вторичный характер этого явления, признавая первичную значимость исходной мысли, питаемой словом как таковым. Не наша мысль питается этимологией слова, а «этимология неизменно обречена на то, чтобы вспоминать ...о сущностных отношениях того, что неразвернутым образом именуют слова словаря как слова мысли» [5]. Характер текста регулирует применение этимологического подхода к образованию. Языковые подходы вообще представляют мир как текст.

## VII.

Комплексность языковых подходов, их взаимосвязь друг с другом указывает на смысловое единство, основывающееся на контекстовости понимания и на принципе историзма. Действия, опирающиеся на принцип историзма, методологически уточняют контекстовые подходы. Отправной точкой здесь является сам принцип историзма. Подразумевается *корректное* сравнение картин мира различных во времени. В большинстве случаев признаются некорректными общие критерии оценок для текстов разных эпох. При реализации принципа историзма сравниваемые объекты не ставятся на «одну доску». Дискретности в общей картине мира, расположенной во времени, не возникает, т.к. сравниваемое всегда соотносится с человеком, его бытием.

Работа с языком, проводимая при понимании текстов ушедших эпох, не соответствует популярному среди отечественных методологов истории подходу, состоящему в том, что эпоха понимается исходя из ей присущих понятий, в процессе оперирования этими понятиями. Х.-Г. Гадамер оказывается большим диалектиком, нежели марксистские методологи: «... *мыслить исторически* – значит проделать *те изменения, которые претерпевают понятия прошедших эпох,* когда мы сами начинаем мыслить в этих понятиях» [6]. Он не призывает отбросить наши современные языковые

образования даже при понимании исторических текстов. Но взвешивает языковую ситуацию и признает объективную невозможность избавиться от своих собственных современных понятий, т.к. полагает, что истолкование текста человеком неизбежно требует введения в оборот своих собственных пред-понятий толкователя и полагает, что только так текст сможет обрести язык сегодня. Таким образом, определившийся подход в сфере образования реально, не декларативно утверждает ведущую роль личности понимающего, значимость его родного языка и традиций.

## VIII.

Языковая интуиция играет особую роль в интерпретации. Соответственно, интуитивный подход способствует становлению интерпретационного подхода к образованию. Интерпретационный подход к образованию основывается и на герменевтике, и на аналитическом преподавании, методе критического анализа. Опыт этого преподавания известен еще с первых средневековых школ и университетов, в XX в. существует немецкий опыт гимназий Веймарского периода и, в частности, опыт женской школы Г. Гаудига.

Интерпретационный подход активно использует как одно из важнейших средств аналитическое преподавание, объяснительную подачу материала, развитие инициативы ассоциативного мышления, особая роль уделяется комментарию. Интерпретационный подход делает комментарий объяснительным и *тотальным* по форме, но не по содержанию. (Это отражает специфику опоры на философскую герменевтику). Подобная интерпретация требует четкого выделения разбираемого смыслового отрывка и подробного обсуждения комментария. Процедура интерпретации предъявляет к педагогу требование учить воспитанников улавливать нюансы, тонкости в различных интерпретациях.

А.М. Коршунов и В.В. Мантатов сформулировали ряд герменевтических правил, которые мы считаем необходимым отнести к языковому подходу, основывающемуся на процедуре интерпретации, выявления ее содержания: «1) принимать текст «сам по себе» [1]; 2) целое должно пониматься из частей, а части – из целого; 3) интерпретатор должен определить соотношение собственных установок и объективного содержания текста; 4) необходимо дополнить наличные смысловые взаимосвязи текста соответствующими условиями и предложениями; 5) текст должен быть понят интерпретатором лучше, чем самим автором» [7]. Из содержания этих правил, необходимых как для усвоения педагогами, так и

учащимися и всеми остальными участниками образовательного процесса, видно, что метод герменевтической интерпретации применяется лишь в комплексе с другими.

## IX.

Результатом интерпретации является формирование того или иного варианта образа. Образ подразумевает некоторую художественность. Слово, интерпретация его метафор, аллегорий, символов настраивают на то, чтобы понимание в образовательной среде формировалось при приоритете, отдаваемом художественным, эстетическим методам. Художественное отличается возможностью многоаспектных интерпретаций. Произведения искусства свободны от одного предметного значения, это означает, что языковые подходы должны быть направлены на расширение *художественного опыта* учащихся, ибо этот опыт заключает в себе свободу понимания, представляет собой герменевтический феномен. Многовариантность трактовок художественного позволяет развивать творчество, языковые способности и навыки учащегося; подобный подход открывает возможности реализовать воспитаннику свою индивидуальность, проявить самостоятельность. Целью этих подходов является развитие образности речи и формирование яркого образа мира в его картинной цельности.

В педагогической теории и практике накоплен опыт, позволяющий конкретизировать понимание художественных подходов к образованию в рамках герменевтического метода. К примеру, вальдорфская школа особо тщательно проработала методику иллюстрации текста учащимися. Иллюстрируя текст, дети эстетически анализируют его, окрашивают полускрытое, то, на что был лишь намёк, открывают себе свои неосознанные чувства и заново переживают текст. Более того, такой метод означает, что учащийся заново, но в другой форме свободно воссоздает текст, проясняя его себе, а сделанное самим ближе и понятнее; понимание достигается при «включенности» в понимаемое, при переживании понимаемого, при сотворении понимающим понимаемого, его образа. На практике доказана эффективность включения в практически все занятия в младшей школе и во многие в старшей живописи, рисунка, лепки, музыки, чтения стихов, драматических постановок. Причем здесь не идет речь о детском искусстве, речь именно об организации глубокого многоуровневого художественного постижения.

Языковые подходы, направленные на образность, художественные подходы имеют свое логическое завершение в формировании у учащего-

ся вкуса. Направленность на формирование вкуса представляется высшим этапом формирования понимания в связи с тем, что понимание не только логическая способность к суждению, но и эстетическая, а «...вкус – это хотя и никоим образом не основа, но... высшее совершенство нравственного суждения». Вкус свидетельствует и о глубине, и о широте понимания. Вкуса нет без языковой ситуации. Вкус – это сугубо человеческая способность к *тонкому различению и оценке.* Языковой подход, формирующий вкус, образует специфику понимающего образования, делая его «тонким». Идет обучение адекватному соотношению интонации речи с ситуацией, т.к. дело не в богатстве или бедности интонации, оценок, нюансов при понимании, а в их точности. Речевые подходы, формирующие вкус в том, что понимание слова достигается при соотнесении речи и ситуации, языка и культуры.

## Литература


1. Гусев С.С, Тульчинский Г.Л. Проблема понимания в философии: Философско-гносеологический анализ. М., 1985. С. 78.
2. Гадамер Х.-Г. Истина и метод: Основы философской герменевтики. М., 1988. С. 321–322.
3. Бюлер К. Теория языка. Репрезентативная функция языка. М., 1993. С. 214.
4. Хайдеггер М. Время и бытие: Статьи и выступления. М., 1993. С. 240.
5. Хайдеггер М. Время и бытие: Статьи и выступления. М., 1993. С. 322.
6. Гадамер Х.-Г. Истина и метод: Основы философской герменевтики. М., 1988. С. 462.
7. Коршунов А.М., Мантатов В.В. Диалектика социального познания. М., 1988. С. 338.
8. Гадамер Х.-Г. Истина и метод: Основы философской герменевтики. М., 1988. С. 83.

# CULTURAL AWARENESS

Р.А. Тюкалова
Томский политехнический университет
Институт языковой коммуникации

In classical-humanist models of language education, culture traditionally occupied a prominent position. More recent models have tended to stress the behavioural aspects of culture, and in particular its role in communication.

«Cultural Awareness» is the term which is used to describe sensitivity to the impact of culturally-induced behaviour on language use and communication.

There are three qualities which are designed to develop, namely:

– awareness of one's own culturally-induced behavior;

– awareness of the culturally-induced behavior of others;

– ability to explain one's own cultural standpoint.

«Cross-cultural awareness» covers British and American life and institutions, beliefs and values, as well as everyday attitudes and feelings conveyed not only by language, but be paralinguistic features such as dress, gesture, facial expression, stance and movement.

The study of cross-cultural interaction is very important because of the number of factors, such as the rise in the economic importance of the Pacific Rim countries; the influence of increased immigration on curricula; the study of pragmatics; the study of non-verbal aspects of communication.

When teachers are asked, «What does culture mean to you?», the most common responses fall into three interrelated categories: products (literature, folklore, art, music, artefacts), ideas (beliefs, values, institutions), and behaviours (customs, habits, dress, foods, leisure).

In «Teaching Culture», Ned Seelye (1988) provides a framework for facilitating the development of cross-cultural communication skills. The following goals are a modification of his «seven goals of cultural instruction»:

1. To help students to develop an understanding of the fact that all people exhibit culturally-conditioned behaviours.

2. To help students to develop an understanding that social variables such age, sex, social class, and place of residence influence the ways in which people speak and behave.

3. To help students to become more aware of conventional behaviour in common situations in the target culture.

4. To help students to increase their awareness of the cultural connotations of words and phrases in the target language.

5. To help students to develop the ability to evaluate and refine generalizations about the target culture, in terms of supporting evidence.

6. To help students to develop the necessary skills to locate and organize information about the target culture.

7. To stimulate students' intellectual curiosity about the target culture, and to encourage empathy towards its people.

As for Tomalin Barry and Susan Stempleski, in their «Cultural Awareness» they recommend to keep these «seven goals of cultural instruction» as we do our lesson planning and incorporate them in the following practical teaching principles:

1. Access the culture through the language being taught.

2. Make the study of cultural behaviours an integral part of each lesson.

3. Aim for students to achieve the socio-economic competence which they feel they need.

4. Aim for all levels to achieve cross-cultural understanding – awareness of their own culture, as well as that of the target language.

5. Recognize that not all teaching about culture implies behaviour change, but merely an awareness and tolerance of the cultural influences affecting one's own and others' behaviour.

A wide range of materials is available for the study of culturally-influenced behaviour. We have got course textbooks, audio-cassettes, videos, newspapers and magazines in the TPU library. Moreover, the British Council's Virtual Library is at our disposal now. The Search English portal is a gateway to:

1) news from around the world about English language teaching;

2) information about research, methodology and materials in English language teaching;

3) a network of people working in English language teaching.

We and our students can use these materials to research cultural information. However, effective use of such materials requires careful planning by the teacher. Little benefit will result from merely displaying a cultural document or artefact in class. Students need to be trained to extract appropriate information from the material. They can work together in pairs or small groups to gather precise segments of information; share and discuss what they have discovered in order to form a more complete picture; interpret the information within the context of the target culture and in comparison with their own culture.

There are different activities, such as ***recognizing cultural images symbols; working with cultural products; examining patterns of everyday life; examining cultural behaviour; examining patterns of communication; exploring values and attitudes; exploring and extending cultural experiences.***

If we take the first kind of activities we'll see that the aim here is to familiarize students with popular images and symbols in the target culture, as well as to help students to identify and compare the images and symbols in British and American culture, and then to contrast these with the images and symbols in their own.

We are accustomed to a range of images and symbols embedded in songs and pictures, places and customs. These images and symbols include famous people in the culture, and architectural and landscape features such as White House in Washington and the white cliffs of Dover. Familiarity with these images helps students to feel more confident and to become more fluent.

I'll tell about exploring song lyrics in my class. The aim of it is to increase awareness of the cultural images and references used in songs.

The very first song I use is «Auld Lang Syne». It is very dear to my heart, because of its history in my own family. We sang it with our English friends in Moscow, Tomsk, Manchester, we sang it with a young American musician named Todd Gower III, who was playing my piano several hours a day, while in Tomsk. He was Scottish, and was pleased very much when I asked him to sing this Scottish song together. Those moments of my life are really unforgettable, when we were singing it at my home.

The song was originally written by Robert Burns in Scottish, the music was an old Scottish tune. «Auld Lang Syne» means in English «old days gone by». I have enough copies of the task sheet and the song lyrics to give one to each student.

**Auld Lang Syne**
*(Traditional)*

Should old acquaintance be forgot
And never brought to mind?
Should old acquaintance be forgot
And days of auld lang syne?
*Chorus:*
And days of auld lang syne, my dear,
And days of auld lang syne,
Should old acquaintance be forgot
And days of auld lang syne?

And there's a hand, my trusty friend,
And gi's a hand o'thine,
We'll take a cup o'kindness yet,
For auld lang syne.
*Chorus:*
For auld lang syne, my dear,
For auld lang syne,
We'll take a cup o'kindness yet,
For auld lang syne.

**Task Sheet**

Look at the questions below as you listen to the song. Then discuss your answers with you group.

1. What is the main theme or idea of the song?
2. Which words tell you the main theme or idea?
3. What social or cultural values are reflected in the song?
4. What kinds of people have these values?
5. Which of these values do you agree with?
6. Which of these values do you disagree with?
7. Do you think any of the values in the song are universal, or are they specific to the country or culture represented by the song?

I tell the students that we are going to play a song on cassette. They are going to explore the song in four stages, listening to it for mood, lyrics, meaning and cultural references.

**Stage 1**

1. Play the song.
2. Ask the students to choose one word that they think describes the mood of the song. For example, *sad, happy, optimistic, bitter,* etc.
3. Ask the students to write down the word they choose, and then work in pairs to compare their words.
4. Ask the pairs to call out their words and to say why they chose those moods.
5. Play the song again. At the end, each student completes the sentence: *This song is about...*
6. Again, ask the students to explain why they wrote what they wrote.

### Stage 2

1. Tell the class you are going to play the song line by line. They are to listen and call out the words they hear.
2. Play the first line, then pause the cassette.
3. The students call out words and phrases, while you write them on the board, until the whole song is complete.
4. Explain the meaning of any words which the class do not understand.

### Stage 3

1. Divide the class into groups of three or four.
2. The groups look back at their sentences beginning *This song is about* ... and, in the light of the lyrics, discuss the overall meaning of the song, the singer's attitude, etc.

### Stage 4

1. Ask the students to remain in their groups, and distribute the task sheets you have prepared.
2. Explain that song lyrics often express social and cultural values. (Elicit a few of these from the class, such as friendship, independence, loyalty, etc.) The groups are going to discuss these values and one member of each group will need to act as 'scribe' and spokesperson.
3. Play the song once more, while the groups work together to identify the values.
4. Finally, each group's spokesperson summarizes the discussion for the rest of the class.

Now let's speak on **Working With Cultural Products.**

Every teacher is familiar with the concept of realia – physical objects such as postcards, photographs, images, and symbols associated with the target culture. Images and symbols may be found in song lyrics, idioms, and certain words and expressions. These items are not just useful as language-teaching material. Familiarity with them offer learners a cultural currency which helps them to feel more confident and to sound more fluent in the target culture.

The activities in this section are largely based on realia: souvenirs, cartoons, money, photographs, newspapers, news on radio and TV, stamps. It is

extremely useful for classroom communication for the students to have actual physical objects in their hands to work with.

The aim of working with cultural products is to help students to build up language fluency by using authentic material from the target culture and to allow them, by observing and describing the realia, to compare these objects with others in their own cultures.

## Examining Patterns of Everyday Life

Every culture offers distinct options, and exhibits distinct patterns associated with areas of everyday life such as employment, housing, and shopping. As increasing numbers of learners have the opportunity to travel, work, and study in English-speaking countries, they need to become aware of the lifestyles of people in these cultures: what people in these countries do in the common situations which are a part of normal everyday experience. The activities in this section are intended not only to reveal information about the lifestyles current in English-speaking cultures and the patterns usually followed by members of these cultures, but also to encourage comparison and discussion of how these options and patterns may be similar to or different from those in the students' culture. In this way, students arrive at a deeper understanding of both English-speaking cultures and their own, and they are better prepared to communicate with native speakers and handle the everyday situations they are likely to encounter in English-speaking countries.

## Examining Cultural Behaviour

The unifying concept underlying all the activities in this section is the goal of increasing awareness of and sensitivity to culturally different modes of behaviour. In the contemporary teaching of English as a second or foreign language, more and more attention is being paid to culturally appropriate behaviour – what native speakers of English say and do in specific social situations.

However, if learners of English are to communicate successfully on a personal level with individuals from English-speaking cultures, they need not only to recognize the different cultural patterns at work in the behaviour of people from English-speaking countries; they also need to become aware of the ways in which their own cultural background influences their own behaviour, and to develop a tolerance for behaviour patterns that are different from their own.

Our students must remember that learning a new language also means learning to understand other ways of thinking and doing things.

# ФОРМИРОВАНИЕ ТОЛЕРАНТНОГО СОЗНАНИЯ В УЧЕБНОМ ПРОЦЕССЕ

Е.Б. Цой, Л.М. Загорская, Р.М. Крамаренко,
А.М. Гущина, Л.Ф. Лучихина
Новосибирский государственный технический университет

В современном мире в основе многих межнациональных, межэтнических и межконфессиональных конфликтов лежит ряд причин, среди которых на первом месте выделяется отсутствие навыков коммуникативной компетентности в межкультурном общении и низкая интернационализация сознания личности. Социально-психологические, ментальные и эмоциональные барьеры в межкультурном взаимодействии во многом снижают эффективность всех типов связей и замедляют процессы интеграции национальных культур. Поэтому сегодня перед гуманитарными науками стоит важнейшая задача – представить глубокие системные исследования по выявлению причин коммуникативных барьеров и на стыке различных наук наметить систему векторного приложения сил общества, учитывающую многообразные интересы стран, народов, конкретных субъектов интеркультурного взаимодействия. Одна из актуальнейших задач в этих исследованиях – это проблема формирования толерантного сознания как в теоретическом, так и в прикладном значении.

Формирование толерантного сознания представляет сложный динамичный процесс, включающий в себя:

- Воспитание патриотических и интернациональных чувств;
- Преодоление этнических авто- и гетеростереотипов в структуре коллективного и индивидуального сознания;
- Выработку гуманистических принципов этики и норм поведения, основанных на уважении к представителям другой культуры или этноса;
- Овладение практическими навыками компетентного кросскультурного общения.

Каждый из этих процессов имеет свои собственные относительно самостоятельные задачи и способы их решения, но, накладываясь на реалии социальных и, прежде всего, межнациональных отношений, все они существуют в тесной взаимосвязи и взаимодополнении. Особенно важно учитывать данную особенность в организации учебного процесса в вузе, так как именно современный вуз, независимо от его специализации, позволяет более широко задействовать весь материально-технический, научно-педагогический и интеллектуальный потенциал как профессорско-

преподавательского состава, так и самих студентов для решения важных социально-политических задач. Именно в вузе возможна консолидация усилий факультетов, кафедр и других подразделений с общественными организациями самих студентов (например, студенческими клубами) и Культурными центрами, представляющими разные страны, а также сторонними (по отношению к вузу) российскими и зарубежными организациями и просто заинтересованными лицами.

Иными словами можно сказать, что толерантное сознание у студенческой молодежи эффективнее всего формировать, используя возможности вуза как образовательного, так и социально-культурного учреждения.

Интересный опыт такой комплексной деятельности по формированию толерантного сознания у студенческой молодежи накоплен в Новосибирском государственном техническом университете.

Международная служба университета является инициатором проведения важных интернациональных мероприятий и программ, способствующих повышению уровня межкультурной компетентности русскоязычных и иностранных студентов, обучающихся на различных специальностях в НГТУ и других вузах города. Так, например, целям культурного взаимодействия российских и иностранных студентов способствует фестиваль «Дни дружбы», который родился в НГТУ в 1998 г. Сегодня он стал общегородским культурным мероприятием, в котором участвуют не только иностранные студенты, обучающиеся в вузах города, но и творческие коллективы национально-культурных автономий г. Новосибирска. В 2002 г. в НГТУ был впервые организован городской конкурс иностранных студентов «Я говорю по-русски», в котором принимали участие 27 иностранных студентов из 6 вузов города. Центр международного образования, входящий в состав Международной службы, уделяет большое внимание социокультурной адаптации иностранных студентов, знакомя их с культурой, традициями, бытом России. Делается это все в интересной, игровой форме. Так, весной этого года иностранные слушатели Подготовительного отделения и учащиеся технического лицея при НГТУ вместе праздновали масленицу, попутно знакомясь с народными традициями, связанными с этим праздником.

Большое внимание Международная служба НГТУ уделяет развитию программ страноведческих практик, в ходе которых формируются навыки межкультурной и межэтнической компетентности. Так, начиная с 1996 г., в НГТУ действует регулярная обменная практика с южнокорейским университетом Ульсана. Для студентов из Китая, США, Италии и Финляндии проводятся летние программы знакомства с российской

культурой и основами русского языка. Студенты НГТУ выезжают в Китай на языковые курсы, производственную практику и на спортивные мероприятия. Например, с Северным университетом Пекина проводился обмен спортивными студенческими командами, принимавшими участие в соревнованиях по бадминтону.

Тесное взаимодействие Международной службы с расположенными в НГТУ локальными офисами международных образовательных организаций (Информационный центр Германской службы академических обменов, Информационный офис Британского Совета, представительство Института имени Гете и др.), проведение совместных акций и мероприятий, также содействует повышению уровня межкультурной компетентности студентов университета. Знакомству с культурой других стран, прежде всего, Японии, Китая и Кореи, содействует открытый весной этого года в НГТУ Центр восточных культур. Прежде всего, он ориентирован на студентов специальности «Регионоведение» (восточное направление), подготовка которых три года назад начата на факультете Гуманитарного образования. Но проводимые им культурные мероприятия привлекают внимание российских и иностранных студентов разных факультетов.

Учебный процесс предполагает наличие достаточно разработанной учебно-методической базы, обеспечивающей решение конкретных задач, в том числе и такой, как формирование толерантного сознания, выходящее за рамки интересов только одной специальности. Для создания этой базы коллективом автором из числа преподавателей и сотрудников в рамках выполнения Федеральной Целевой программы «Формирование установок толерантного сознания и профилактика экстремизма в российском обществе (2001–2005 гг.)» подготовлено учебно-методическое пособие «Межкультурная коммуникация в сфере международного бизнеса».

Учебно-методическое пособие рассчитано на использование различными целевыми группами: студентами всех форм обучения и аспирантами; менеджерами компаний, фирм и организаций, слушателями «Президентской программы», а также сотрудниками государственных предприятий и учреждений, имеющих внешнеэкономические и международные связи; сотрудниками международных служб и отделов вузов; заинтересованными лицами, выезжающими с деловыми, культурными, образовательными целями за рубеж, туристами, а также преподавателями гуманитарных и экономических дисциплин в системе вузовского и дополнительного образования.

Данное учебно-методическое пособие удовлетворяет спрос на получение комплексной теоретической и практической информации по меж-

культурной коммуникации представителей России, Европы и стран АТР и может быть использовано как в регулярном учебном процессе, так и при проведении различных курсов повышения квалификации, семинаров и тренингов. Практическая задача заключается в том, что данное пособие помогает субъекту быстрее и качественнее адаптироваться к самой ситуации межкультурного контакта и межличностному взаимодействию в ходе него и сформировать терпимое, уважительное отношение к другой культуре.

Данное пособие отличается от уже имеющихся учебных пособий по межкультурной коммуникации рядом преимуществ, а именно:

- в данном пособии комплексно рассматриваются проблемы межкультурной коммуникации при осуществлении различных видов деловых контактов представителями бизнеса России по так называемой ветви «евразийского сотрудничества», в частности, рассматриваемом в данном случае геополитическом направлении: Германия – Россия – АТР (Китай, Южная Корея, Япония);
- внимание авторов сфокусировано на Сибири как части России, находящейся в «центре тяжести» евразийской линии сотрудничества, что объясняется актуальностью рассматриваемых проблем для Сибирского региона.

Актуальность выбора анализируемых стран подтверждается интенсивностью различных видов контактов России с представителями бизнеса, науки, образования, культуры вышеназванных стран. В частности, именно Германия, Южная Корея, КНР являются основными торгово-экономическими и научными партнерами Сибирского Федерального Округа; Япония относится к кругу потенциально интересных геополитических партнеров России и, в особенности, Сибири и Дальнего Востока.

В учебно-методическом пособии подробно рассмотрены факторы формирования национального характера; сформировавшиеся авто- и этностереотипы каждого из народов; особенности проявления национального характера в менеджменте; правила делового поведения; национальная специфика поведения в повседневном общении, на основе чего с точки зрения SWOT-анализа (тревоги, ожидания) исследованы проблемы межкультурной коммуникации представителей стран евразийского пространства и прокомментированы причинно-следственные связи возникающих культурных шоков и кросс-культурных поведенческих эксцессов; даны теоретические обоснования и практические рекомендации для участников межкультурного общения, представляющих различные целевые группы.

Авторами проведена апробация материалов исследования в учебном процессе студентов НГТУ дневной формы обучения факультета Гуманитарного образования (специальность «Регионоведение» и «Международные отношения») и факультета Бизнеса (специальность «Социально-культурный сервис и туризм»).

Материалы пособия прошли проверку в курсе кросс-культурного менеджмента в рамках Программы переподготовки специалистов, утвержденной указом Президента РФ от 23.07.97, так называемой «Президентской программы».

Результаты апробации продемонстрировали эффективность предложенных в пособии методик по повышению межкультурной компетенции в целом и уровня толерантности в сознании студенческой молодежи и молодых управленцев.

Учебно-методическое пособие состоит из 5 частей, в которых на основе сравнительного анализа существующих концепций и теорий; контент-анализа аутентичных источников, публикаций в средствах массовой информации, фольклора, социологических опросов; герменевтической процедуры в интерпретации текстов; проблемно-ситуативного анализа проводится исследование факторов (исторических, природно-географических, геополитических, религиозных, социокультурных и прочих) формирования типов национального характера; детерминированности межкультурного взаимодействия авто- и этностереотипами; особенностей проявления национального характера в менеджменте, деловом и повседневном общении; причинно-следственных связей возможных культурных шоков и кросс-культурных поведенческих эксцессов; а также даются теоретические и практические рекомендации для участников межкультурного общения.

Каждая из частей учебно-методического пособия посвящена отдельной стране (Россия, Германия, Китай, Южная Корея, Япония) и особенностям кросс-культурного взаимодействия этих стран с Россией при осуществлении различных видов международных контактов: торгово-экономических, образовательных, культурных и прочих.

Пособие имеет следующую структуру:

1.1. Россия в зеркале культур.

1.2. Особенности межкультурной коммуникации в сфере международного бизнеса (Россия – Германия).

1.3. Особенности межкультурной коммуникации в сфере международного бизнеса (Россия – Китай).

1.4. Особенности межкультурной коммуникации в сфере международного бизнеса (Россия – Южная Корея).

1.5. Особенности межкультурной коммуникации в сфере международного бизнеса (Россия – Япония).

Данное учебное пособие позволяет преподавателям гуманитарных дисциплин усилить патриотическое воспитание в рамках учебных курсов «отечественная история», «политология» и др.

Особая роль в формировании толерантного сознания студенческой молодежи отводится курсу иностранного языка. Овладение иностранным языком представляет собой нечто большее, чем изучение системы иноязычных знаков или звуков. В языке отражается национальный характер, традиции, обычаи и мораль, система норм и ценностей. Средствами языка и через язык обучаемые знакомятся с иной культурой, иным менталитетом и лучше могут понять причины этих отличий. Преподаватель иностранного языка должен выступать не только в роли специалиста-филолога, но и быть тренером по межкультурной коммуникации, готовящим своих слушателей к столкновению с незнакомой культурой. Необходимо изучать не только язык, но и все, что является значимым для жителей страны изучаемого языка.

Возможности учебно-методического пособия в этом направлении следующие:

- Представленные в нем материалы могут стать основой для применения таких интерактивных форм обучения, как проведение деловых и ролевых коммуникативных игр.
- Анализ конкретных практических ситуаций (cases) позволяет лучше понять реалии современной жизни страны изучаемого языка.
- Богатый фактологический материал из аутентичных источников возбуждает интерес и тем самым повышает мотивацию учащихся.

**Выводы**. В результате проводимых в НГТУ мероприятий по формированию толерантного сознания в студенческой среде отмечаются следующие тенденции:

1. Повышается кросс-культурная восприимчивость в отношении к другим культурам и вероисповеданиям, уровень терпимости и лояльности к представителям иностранных государств, проживающих в Сибири и в России.

2. Возрастает открытость в межкультурных контактах.

3. Усиливается личностная мотивация в повышении межкультурной компетенции.

4. Возрастает интерес к отечественной, региональной и зарубежной истории и культуре, в результате чего гармонизируются патриотические и интернациональные чувства.

5. Снижается уровень ксенофобии, тревожности, агрессии, уходит образ врага из сознания молодежи, что создает более спокойную обстановку в межэтнических взаимодействиях на уровне групп и индивидов.

6. На основе переосмысления происходит размывание ошибочных или неправильных мифологем, расхожих клише, авто- и гетеростереотипов.

7. Формируется механизм правильного, нормального реагирования на ситуации культурного шока, что способствует выработке устойчивых поведенческих реакций и повышению стрессоустойчивости человеческой психики.

8. Ускоряется процесс социально-культурной и психологической адаптации личности к инокультурной среде.

9. На основе изучения культурного многообразия создаются предпосылки для более глубокого понимания специфики других культур и укрепления неформальных межкультурных связей.

# ОДИН ИЗ СПОСОБОВ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ ПЛАНИРОВАНИЯ ПРОЦЕССА ОБУЧЕНИЯ

Н.В. Шафтельская
Томский государственный университет

Практическое овладение иностранным языкам возможно лишь при условии пользования им в качестве средства общения, в процессе которого происходит обмен информацией на данном языке. Основной целью обучения иностранному языку в настоящее время названо формирование коммуникативной компетенции. При этом выделяются несколько ее составляющих, которые предполагают овладение определенной суммой формальных знаний и соответствующих им навыков, связанных с различными аспектами языка: лексикой, фонетикой, грамматикой; способность осуществлять выбор языковых форм, использовать их и преобразовывать в соответствии с контекстом; умение организовывать речь, умение выстраивать ее логично, последовательно и убедительно, ставить задачи и добиваться поставленной цели. Формирование указанных составляющих коммуникативной компетенции невозможно осуществить в отрыве от речевых функций, которые определяют как стратегию общения, так и отбор языковых средств для решения задач общения.

Поскольку обучение иностранному языку предполагает формирование необходимой языковой, речевой и социокультурной компетенции, то очевидно, что обучение различным аспектам языка и видам речевой деятельности неотрывно связано с обучением различным приемам работы с лексикой, грамматикой, фонетикой, различными типами словарей и справочников, а также приемам работы с текстом, в том числе и собственным. Для наиболее эффективной работы можно использовать различные инструкции, часть из которых можно найти в профессиональной литературе для преподавателя, часть составить самим, исходя из собственного академического опыта и на основе профессиональной рефлексии с учетом особенностей обучаемых. Учитывая сложившиеся стереотипы своих студентов, преподаватель может повлиять на их преодоление, способствовать большей социальной зрелости, умению принять иную точку зрения, стать терпимее или, наоборот, активнее и критичнее и т.д.

Для работы со студентами 3 курса ОМО мы разработали технологическую карту, которая включает в себя следующие разделы: а) содержание темы; б) основные виды работ; в) формат и содержание текущего контроля; г) самостоятельная работа студентов; д) рекомендуемые материалы; е) новый лексический материал.

Составление таких методических карт помогает не только правильно планировать собственную деятельность и выбирать оптимальные средства решения поставленных задач, но и эффективнее организовывать учебную деятельность обучаемых, предусматривать работу над развитием необходимых компонентов социально-культурной компетенции; направлять и контролировать учебную деятельность обучаемого по овладению иноязычной коммуникативной компетенцией при изучении конкретной темы и соблюдать дидактические принципы системности, преемственности в обучении, а также предлагать своим студентам такие темы, тексты, задачи, в которых содержится новая для них информация и которые близки им по контексту деятельности; использовать различные языковые и речевые игры, проблемные задания и индивидуальные, парные, групповые формы работы на уроке.

Общий вид разработанной нами методической карты для студентов 3 курса ОМО, V семестра выглядит следующим образом (см. таблицу).

В связи с необходимостью решения задач на занятиях по ИЯ, направленных на развитие коммуникативной компетенции, разработка технологической карты учебного процесса призвана улучшить учебный процесс как с точки зрения его планирования и организации, так и с точки зрения его практической реализации во время проведения занятий по ИЯ.

## Литература

1. Рогова Г.В., Верещагина И.Н. Методика обучения английскому языку на начальном этапе. М.: Просвещение, 1998.

2. Соловова Е.Н. Методика обучения иностранным языкам: Базовый курс лекций. М.: Просвещение, 2002.

| Название темы | Содержание темы | Основные виды работы | Рекомендуемые материалы | СРС (самостоятельная работа студентов) | Формат и содержание текущего контроля | Кол-во практ. часов | Экзамен/зачетный материал | Новый лексический материал |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 |
| 1. Терроризм | 1. Определение терроризма<br>2. Формы и методы терроризма<br>3. Меры по предотвращению терроризма | Введение лексических единиц<br>Аудирование текста с последующим пересказом и обсуждением. Дискуссии по проблеме терроризма и мер по его предотвращению | Энциклопедия с. 523<br>«Mission»-учебное пособие с. 135<br>Источники из Internet, журналов и газет | Подбор газетных статей по теме<br>Подготовка устных выступлений | Текущие спеллинговые диктанты<br>Лексико-грамматический тест. Составление и пересказ топика по теме | | | |
| 2. Деловой английский | 1. Структура компаний<br>2. Трудоустройство (заполнение форм CV и Letter of Application)<br>3. Headhunting<br>4. Бизнес контракты<br>5. Деловая переписка<br>6. Международная торговля. Импорт и экспорт<br>7. Менеджмент<br>8. Маркетинг<br>9. Реклама | Введение лексических единиц.<br>Чтение и перевод текстов.<br>Выполнение различных видов упражнений. Синонимы, переходные и непереходные глаголы.<br>Аудирование текстов и выполнение различных упражнений на аудирование.<br>Дискуссии по актуальным проблемам (например, как добиться успеха, найти достойную работу и т.д.)<br>Перевод предложений устно с листа<br>Двусторонний перевод | Insights Into Business<br>Business Class<br>Key Words in Business<br>New Business English, М. Кумарова 1998<br>English: Management, Marketing and Customs, Н. А. Брюховец, Л. П. Чахоян 2000<br>Business Correspondence in English,<br>Л. Васильева 1999<br>Видео курс<br>Focus on Business<br>The Language of Business, A. Mack | Презентация фирмы или компании<br>Представление собственных анкет по трудоустройству<br>Подготовка «мини» контрактов<br>Составление бизнес писем<br>Заполнение междунар. документов (L/C, B/L). Презентация собственной рекламы<br>Ролевые игры: Интервью, На таможне, Рекламное агентство | Текущие спеллинговые диктанты<br>Воспроизведение диалогов по теме<br>Двусторонний перевод<br>Лексико-грамматический тест | | | |

| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 3. Экономика США, Великобритании и России | 1. Экономические теории (обзор)<br>2. Экономика США<br>3. Экономика Великобритании<br>4. Экономика России | Ознакомление с новым языковым материалом и его отработка Различные виды чтения просмотровое, ознакомительное, изучающее, поисковое. Фронтальное обсуждение темы | The Challenge of Democracy (part 6, p. 647) Insight Advanced Course Н.И. Греедасова. 1999 г. Статьи из Internet, журналов и газет | Реферирование прочитанных статей. Обзор текущих экономических событий Подготовка отдельных сообщений и докладов по экономической ситуации в странах | Текущие спеллинговые диктанты Двусторонний перевод Лексико-грамматический тест Составление и пересказ топиков | | | |
| 4. Текущие политические и экономические события в России и зарубежом | 1. Доклад по текущей политической обстановке в мире<br>2. Доклад по текущей экономической обстановке в мире | Введение лексического материала по темам | | Подготовка докладов | Двусторонний перевод Лексико-грамматический тест | | | |
| 5. Домашнее чтение | | Выполнение и проверка упражнений Проверка перевода Обсуждение прочитанного материала | Классика английской и американской литературы | Ведение словаря и заучивание слов и выражений | Пересказ и обсуждение прочитанного Ответы на вопросы | | | |

# СОЦИОКУЛЬТУРНЫЙ КОМПОНЕНТ В СОДЕРЖАНИИ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

Е.Н. Шилина
Томский государственный университет

Проблема содержания обучения иностранным языкам была и остаётся одной из самых важных проблем методики. Это естественно, ибо социальный заказ современного общества в этой области выдвигает задачу сформировать такую личность, которая была бы способна адаптироваться в быстроразвивающихся условиях жизни.

Цель обучения, как известно, определяет его содержание. Поэтому основной задачей учебно-воспитательной работы учителя иностранного языка является реализация социокультурного подхода при организации учебной и внеклассной работы по предмету. Социокультурный компонент содержания обучения иностранному языку включает такие направления, как средства ***социокоммуникации, национальную ментальность и национальное достояние***.

В термин ***социокоммуникация*** мы вкладываем совокупность приёмов и средств устной и письменной передачи информации представителями определённой культуры или субкультуры.

К ним относится *язык*, который включает специфические различия между существующими языковыми вариантами (лексика, грамматика, фонетика), *язык жестов* и *невербального общения*, *письменная коммуникация* (правила написания дат, обращений, резюме, деловых писем).

Под ***национальной ментальностью*** мы подразумеваем способ мышления представителей определённой культуры или субкультуры, который определяет их поведение и ожидание подобного со стороны других. Ментальность народа страны изучаемого языка рассматривается в трёх измерениях: *общем*, *ситуативном* и *культурном самоопределении*.

К *общим характеристикам* ментальности относятся три компонента, предложенные Р.П. Мильрудом: знания, поведение и отношения.

Ярким примером данных компонентов будут праздники, традиции, обряды и ритуалы носителей языка.

*Ситуативные характеристики* ментальности включают установку ментальности, восприятие и выражение. Для американской ментальности характерны такие критерии установки, как индивидуализм, ориентация на будущее, непринуждённость, соперничество и др.

*Культурное самоопределение* включает в себя общие и ситуативные характеристики. Учащихся можно ознакомить с различными культурными группами, объединёнными национальными нормами. К национальным нормам относятся разделяющие характеристики национальной ментальности, сформированные под воздействием национального достояния.

Так, при изучении иностранных языков необходимо, чтобы учащиеся смогли ознакомиться наряду с традиционной культурой белого среднего класса с культурой чёрной, мексиканской, азиатской, русской Америки (английский язык), турецкого населения в Германии (немецкий). Рассмотрение данных и других вопросов поможет учащимся получить более полную картину культуры страны изучаемого языка и ближе подойти к пониманию реальной иноязычной социокультурной среды.

Под ***национальным достоянием***, что является социокультурным компонентом содержания обучения иностранному языку, подразумевают такие культурные направления, как наука и искусство, история и религия, национальные парки, исторические заповедники и другие места туристического паломничества.

Данный спектр может быть широк и неограничен в примерах. Однако целью социокультурного образования средствами иностранного языка будет ознакомление учащихся с той частью национального достояния, которую знает и которой гордится каждый носитель языка.

Необходимо также показывать учащимся культуроведческую ценность национального достояния, например, говоря об истории, следует рассмотреть значение и влияние исторических событий на развитие общества, поднять проблему исторической памяти; обсуждая достопримечательности, обратить внимание на архитектурное, художественное наследие народа; изучая национальные парки, показать важность охраны окружающей среды.

Национальное достояние – это своего рода фон национальных социокультурных знаний – концептов, представляющих культуроведческую ценность.

Описание задач социокультурного образования может быть осуществлено в термине социокультурная компетенция, под которой мы понимаем знание социокультурного компонента, а также опыт общения и использования языка в различных социокультурных ситуациях.

Социокультурный компонент в содержании обучения и проведения внеклассной работы по иностранному языку играет существенную роль в развитии личности учащегося, желающего и способного участвовать в международном диалоге.