

АКТУАЛЬНЫЕ ЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ

НАЦИОНАЛЬНО-КУЛЬТУРНАЯ СПЕЦИФИКА ЯЗЫКОВЫХ ЕДИНИЦ «КОШКА» И «СОБАКА» В РУССКОМ, АНГЛИЙСКОМ И НЕМЕЦКОМ ЯЗЫКАХ

Ж. Багана, Ю.С. Михайлова

Кафедра французского языка
Белгородский государственный университет
ул. Победы, 85, Белгород, Россия, 308015

В статье рассматривается национально-культурная специфика языковых единиц «кошка» и «собака» в русском, английском и немецком языках. В работе выявляются универсальные и национально специфические особенности семантики данных языковых единиц в трех языках.

Ключевые слова: национально-культурная специфика, языковая единица, семантика, слово, лакуны, безэквивалентные единицы.

Язык тесно связан с жизнедеятельностью народа, в нем отражается все то, что интересует носителей данного языка, что значимо для них: природа, быт, история и традиции.

Различные группы людей по-разному воспринимают и истолковывают факты окружающей культурной среды. Иначе говоря, особенности культурного развития сообщества людей определяют его видение мира.

Современное языкознание стремится изучать язык в тесной связи с человеком, его мышлением и сознанием, анализировать языковые факты во взаимодействии с языковой личностью и коллективом. Язык рассматривается как форма мыслительной деятельности человека, как составная часть его природы и духовного мира. Отношение человека к самому себе и к окружающей действительности закрепляется в языке. Он (язык) фиксирует результаты взаимовлияния мира и этноса. Воздействие культуры на язык проявляется в своеобразии самого процесса общения в разных культурах. В каждой культуре поведение людей регулируется сложившимися представлениями о том, что человеку полагается делать в типичных ситуациях.

Началом обсуждения проблемы «язык и народ» послужила гипотеза Э. Сепира и Б. Уорфа о влиянии языка на человека. Позднее к вопросу о национально-культурной специфике языка обращались многие ученые, начиная с Гумбольдта

в XIX веке и заканчивая представителями таких сравнительно молодых лингвистических наук, как лингвокультурология и теория межкультурной коммуникации.

Проблемы национально-культурной специфики языка ставятся также в работах по психолингвистике, социолингвистике, этнолингвистике, этнопсихолингвистике, теории и практике преподавания иностранных языков и культур.

К концу 70-х годов XX века система языка была в основном описана, и лингвисты обратили свое внимание на исследование национальной специфики языковых систем. Возникло понятие «национальная специфика языка», «национально-культурная специфика языка» и др.

Тема национально-культурной специфики является одной из современных проблем в лингвистике, в настоящий момент она очень актуальна и активно изучается многими исследователями. Однако далеко еще не все вопросы освещены достаточно широко и подробно в научной литературе. А. Вежибская в своих исследованиях исходит из того, что, во-первых, язык антропоцентричен: он предназначен для человека и вся языковая категоризация объектов и явлений внешнего мира ориентирована на человека; это является общей чертой всех языков. Во-вторых, каждый язык национально специфичен. При этом язык отражает не только особенности природных условий или культуры, но и своеобразие национального характера его носителей [2].

Как уже отмечалось выше, национальной спецификой обладают, прежде всего, реалии — «слова, называющие предмет, вещь, материально существующую или существовавшую и специфическую для жизни данного народа».

Данная статья посвящена выявлению национально-культурной специфики языковых единиц «кошка» и «собака» в русском, английском и немецком языках. Прежде всего, необходимо сравнить толкования указанных номинаций в данных языках («номинация — значимая языковая единица, характеризующаяся номинативной функцией, т.е. служащая для называния и вычленения фрагментов действительности и формирования соответствующих понятий о них в форме слов, фразеологизмов и предложений») [1].

Толковый словарь Ожегова дает следующее определение языковой единицы «кошка»:

«1) хищное млекопитающее семейства кошачьих; 2) домашний вид такого млекопитающего; 3) самка домашнего кота; 4) род железных шипов, надеваемых на обувь для лазанья на столбы, по отвесным склонам; 5) небольшой якорь (спец.); 6) плетка с несколькими хвостами» [3].

Согласно толковому словарю немецкого языка Duden «кошка» (Katze) определяется как:

«1) Hauskatze; 2) weibliche Katze; 3) weibliches Tier von Wildkatze, Luchs; 4) in zahlreichen Arten fast weltweit verbreitetes katzenartiges Raubtier (z. B. Löwe, Tiger); 5) Geldbeutel; 6) Peitsche aus neun Tauenden, neun ledernen Riemen mit je einem Knoten» [5].

В английском языке «кошка» (cat) — это:

«small, domestic, fur-covered animal often kept as a pet, to catch mice; 2) any animal of the group that includes tigers, lions, panthers and leopards (wild cat); 3) whip with many knotted cords, formerly used for punishing wrong-doers» [6].

Сравнивая толкования языковой единицы «кошка» в трех данных языках, приходим к выводу, что, бесспорно, кошка понимается носителями русского, английского и немецкого языков прежде всего как домашнее животное и как собирательный образ хищного семейства кошачьих. Также во всех трех языках «кошка» имеет значение плетки с несколькими хвостами, которая использовалась для наказания. Интересен тот факт, что в русском языке «кошка» имеет значение железных шипов, надеваемых на обувь для лазанья на столбы, по отвесным склонам и значение небольшого якоря. А в немецком языке «Katze» трактуется как Geldbeutel (кошелек). Данные случаи можно отнести к явлению лакунарности/безэквивалентности единиц, представляющему собой крайний, предельно яркий случай проявления национальной специфики слова.

В связи с этим И.А. Стернин уточняет понятие национальной специфики семантики и отмечает, что «национальная специфика семантики лексической единицы представляет собой отличие ее по составу семантических компонентов от значений близких по семантике слов другого языка, включая случаи полной безэквивалентности значения» [4].

Что же понимают русские, англичане и немцы, когда слышат или говорят «кошка»? Конечно, у всех возникает образ пушистой домашней кошки, которая мурлычет, мяукает, облизывается, царапается.

Анг. Similarly, Sauguet's cat probably thought that his owner needed help, and rushed over to lick the hands from which the sounds seemed to be coming, as a way of comforting him; just as a mother cat would rush across to lick the fur of one of its kittens if the young animal appeared to be in distress (Malley: 1990). — Кошка Согета, возможно, думала, что ее хозяин нуждается в помощи, и бросилась лизать руки, из которых, казалось, исходил звук, успокаивая его; так же, как кошка бросилась бы вылизывать шерстку одного из своих котят, если бы молодое животное было чем-то огорчено.

Dressing to go to town, Nick could hear their voices through the open window and Marjorie's occasional laughter, soft and contented as a cat's purr (Spink: 1989). — Собираясь в город, Ник мог слышать их голоса через открытое окно и смех Маджори, раздававшийся время от времени, мягкий и довольный, как кошачье мурлыканье.

Нем. Die Katze schnurrt, spielt, kratzt, faucht, miaut, macht einen Buckel... (Duden 1996). — Кошка мурлычет, играет, царапается, шипит, мяукает, выгибает спину...

Inzwischen lebt er auf dem Lande, hat eine Frau und ein Kind und eine Katze, die sich auf dem Rücken legt, um sich den Bauch kraulen und dabei auf dem Holzfußboden drehen zu lassen: «Catspinning» heißt der neue Zeitvertreib (welt.de). — Тем временем живет он в деревне, имеет жену, ребенка и кошку, которая ложится на спину, чтобы выставить живот, и при этом катается по полу: «верчение» называется это новое времяпрепровождение.

Во втором примере кошка неспроста ставится в один ряд с женой и ребенком. Этим доказывается, что кошка является таким же необходимым атрибутом семейной жизни, как и члены семьи, что кошка — самое привычное домашнее животное.

Носители трех языков знают, что существуют различные породы домашних и диких кошек.

Анг. The Norwegian Forest cat is another large breed, coming as it does from the coldest part of the domestic cat's range (Christie, Ward. 1990). — Норвежская лесная

кошка — это еще одна большая порода, происходящая из самой холодной части области распространения домашней кошки.

The warden and his wife, being owners of a Siamese cat, were not overjoyed to see Emily but they reluctantly fed her a saucer of milk, saying that she could stay for one night (Doherty. 1991). — Начальник тюрьмы и его жена, будучи владельцами сиамской кошки, не были рады видеть Эмили, и они неохотно дали ей блюдце с молоком, говоря, что она может остаться на ночь.

С кошкой во всех трех языках связаны приметы, суеверия. Считается, что кошка должна обязательно быть в доме, чтобы в жилище и семье царили гармония и порядок. Например, в русском языке есть следующие приметы: 1) если кошка умывается лапкой, то нужно ждать гостей; 2) черная кошка перебежала дорогу — к неприятностям, неудачам.

Анг. During this bleak phase of its history the cat became firmly linked in the popular mind with witches and black magic (Dibdin. 1991). — В течение этого мрачного периода своей истории кошка стала прочно связана в общественном мнении с ведьмами и черной магией.

Нем. Vielleicht werde ich mir demnächst eine Katze zulegen, um den Versuch zuhause nachzuvollziehen (spiegel.de). — Возможно, скоро я заведу кошку, чтобы вновь навести порядок в доме.

Следует также отметить, что англичане особо выделяют ум кошки:

«The net result is that there is no more reason to believe that our brains are like a cat's than there is to believe that they are like a rat's» (Leonard, 1990).

Употреблением созвучных слов *cat* — *rat* в данном примере достигается некий юмористический эффект. Кроме того, кошка охотится на крыс, и это еще раз подтверждает, что она умнее их и нас, если наши мозги сравниваются с последними.

Во фразеологизмах английского и русского языков подчеркивается живучесть кошки:

Анг. a cat has (with) nine lives; have as many (more) lives as (than) a cat.

Рус. У кошки девять жизней.

Во всех трех языках имеются зоонимы, доказывающие, что кошка — это животное, которое может легко обмануть:

Анг. teach the cat the way to the kirk; Send not a cat for lard.

Нем. mit j-m Katz und Maus spielen; sie ist eine falsche Katze. *Рус.* Играть в кошки-мышки.

Англичане и немцы верят, что кошка — это очень осторожное животное:

Анг. see (или watch) how (или which way) the cat jumps; The scalded cat fears cold water.

Нем. um etw. herumgehen wie die Katze um den heißen Brei. А русские среди прочих приписывают кошке такое качество, как безразличие, стремление заниматься только своим делом: А Васыка слушает, да ест. В английском языке кошка считается высокомерным, гордым животным: a cat may look at a king.

Теперь обратимся к выявлению национально-культурной специфики языковой единицы «собака» в русском, английском и немецком языках. Сравним толкования данной единицы в вышеназванных языках.

Толковый словарь Ожегова дает следующее определение собаке:

1) домашнее животное семейства псовых; 2) *перен.* о злом, грубом человеке; 3) название хищных млекопитающих семейства псовых» [3].

Oxford Advanced Learner's Dictionary of Current English определяет «собаку» (dog) как:

«1) common domestic animal, a friend of man, of which there are many breeds; 2) male of this animal and of the wolf and the fox; 3) (old use; of a man) worthless, wicked or surly person; 4) (with adj., colloq.) person; 5) (kinds of) mechanical device for gripping; 6) (pl.) metal supports for logs in a fireplace» (OALDCE. 1982).

В толковом словаре немецкого языка Duden «собака» (Hund) трактуется как:

«1) (in vielen Rassen gezüchtetes) kleines bis mittelgroßes Säugetier, das wegen seiner Wachsamkeit und Anhänglichkeit als Haustier gehalten wird, einen gut ausgebildeten Gehör- und Geruchssinn besitzt und beißen und bellen kann; 2) das männliche Tier (im Unterschied zur Hündin); 3) (salopp) a) Mensch, Mann; 4) (Bergmannsspr.) kleiner kastenförmiger Förderwagen» [5].

Сравнивая толкования языковой единицы «собака» в русском, английском и немецком языках, приходим к выводу, что собака понимается носителями данных языков как домашнее животное и как собирательный образ хищного семейства псовых. Во всех трех языках языковая единица «собака» может в переносном смысле в разговорной грубой речи употребляться для называния человека.

Анг. Stupid dog (Heselton, Shaftesbury. 1991). — Глупая собака.

...after the fucking dog's puking round me... (Gervaise, Wendover. 1983). — ...после того, как эту чертову собаку вырвало возле меня...

Нем. Er war schon ein verrückter Hund (abendblatt.de). — Он был сумасшедшим.

Вообще следует отметить, что «собака» так же, как и «кошка», употребляется во многих грубых, нецензурных устойчивых выражениях русского, английского и немецкого языков:

Рус. как собака устал (голоден, замерз, зол и о других неприятных состояниях); надоел ты мне как собака; ни одна собака; собаке (коту, псу) под хвост

Анг. dirty dog; dog my cats!; dog-tired (OALDCE. 1982).

Нем. ein junger Hund; kein Hund; etw. vor die Hunde werfen; blöder (или elender) Hund!; etw. ist für die Katz.

Анализируя толкования «собаки» в русском, английском и немецком языках, можно заметить, что только в английском и немецком языках «собака» (dog и Hund) обозначает животное-самца. В русском же языке «собака» не имеет такого значения и может употребляться как для обозначения самца, так и самки, хотя, конечно, есть и другие более конкретные термины: пес, кобель, сука.

Только в английском языке «собака» (dog) имеет значение механического устройства для сжимания, схватывания и значение металлической решетки, подставки

для дров в камине. Данные значения относятся к явлению лакунарности/безэквивалентности единиц языка.

Важно также отметить, что в немецком языке «собака» (Hund) имеет значение маленькой подъемной машины в форме ящика. В данном значении это слово используется в горнодобывающей промышленности и также относится к лакунарности/безэквивалентности единиц. Однако в русском языке уменьшительно-ласкательное от «собака» — «собачка» также имеет некое техническое значение.

Русские, англичане и немцы знают, что собаке свойственно определенное поведение. Собака лает, рычит, чешется, играет с хвостом, иногда кусается. Часто собака склонна к непослушанию, бродяжничеству.

Анг. Imagine, then, the surprise of Jane and Michael when they saw Andrew, all alone, careering past them through the Park, with his ears back and his tail up as though he were on the track of a tiger (Travers. 1999). — Представьте тогда удивление Джейн и Майкла, когда они увидели Эндрю, одного, бежавшего мимо них по парку с отставленными назад ушами и поднятым хвостом, как будто он шел по следу тигра.

But Andrew just looked at them and barked sharply in the direction of Mary Poppins (Travers. 1999). — Но Эндрю просто посмотрел на них и отрывисто гавкнул в направлении Мэри Поппинс.

The most common reason why so many families come to such a harsh decision is because their dog has behavior problems they can't control (Brooke. 1987). — Самая распространенная причина, почему так много семей приходит к такому грубому решению, — это потому, что у их собаки проблемы с поведением, которое они не могут контролировать.

You should make sure that you are adequately covered from the start, because the likelihood of a dog running away from home is probably greatest during the first few months of ownership (Tanner. 1991). — Следует убедиться, что Вы все правильно сделали с самого начала, так как вероятность того, что собака убежит из дома, возможно, самая высокая в течение первых нескольких месяцев.

Нем. ... der Himmel war sternenbedeckt, ein warmer Wind wehte; in der Ferne bellte Hunde (Flaubert. 1976). — ...небо было звездное, дул теплый ветер; вдали лаяли собаки.

Und offenbar gibt es sehr viele, die sich einen Kehrriecht darum kümmern, wo der Hund sein Häufchen macht und ob er Spaziergänger anspringt (abendblatt.de). — И часто случается так, что беспокоишься из-за какой-нибудь ерунды: где собака сделала заначку и не обрызгает ли она прохожего.

Русские, англичане и немцы различают породы собак.

Анг. He was half an Airedale and half a Retriever and the worst half of both (Travers. 1999). — Он был наполовину эрделем, наполовину ретривером и худшей половиной обоих.

Нем. Es sollte für angehende Hundebesitzer Ansprechpartner geben, mit denen sie gemeinsam herausfinden, welche Rasse die richtige wäre und welche Voraussetzungen man mitbringen muß, um einem Hund gerecht zu werden (Weiskopf. 2002). — У начинающего собаководы должен быть советчик, с которым они вместе выяснят, какая порода была бы подходящей и что необходимо учесть, чтобы правильно завести собаку.

Носителями трех языков подмечено, что какими бы плохими качествами ни обладала собака (непослушание, брехливость, агрессивность), она все же является преданным другом и надежным защитником. Например, в русском языке хорошо известна пословица «Собака — друг человека».

Анг. Now I am up early, full of energy and have a new outlook on life all because of Rags, my wonderful dog (Clifford, Windlesham. 1983). — Сейчас я рано встаю, полон энергии, и у меня новый взгляд на жизнь, а все из-за Рэгса, моей замечательной собаки.

Seeing the car as its territory, the dog may attempt to snap fiercely at them (Davidson, Shaftesbury. 1991). — Считая машину своей территорией, собака может попытаться наброситься на них.

Нем. Der Hund einer indischen Familie hat den siebenjährigen Sohn vor dem Tsunami gerettet (Strahl. 2002). — Собака одной индийской семьи спасла их семилетнего сына от цунами.

В английском и немецком языках языковые единицы «кошка» и «собака» употребляются в национально специфичных устойчивых выражениях для обозначения плохой погоды: *анг.* it's raining cats and dogs; *нем.* es hagelt Katzen. В русском языке таких выражений нет.

Во фразеологизмах английского и русского языков собака предстает грозным, непредсказуемым животным:

Анг. let sleeping dogs (или a sleeping dog) lie. *Рус.* спящего пса не буди.

В зоонимах немецкого и русского языков отмечается, что брехливые собаки не кусаются:

Нем. Hunde, die (viel) bellen, beißen nicht. *Рус.* Не бойся собаки брехливой, бойся молчаливой.

В немецком языке особо подчеркивается, что у собаки много блох:

er steckt voller Dummheiten wie der Hund voller Flöh(e); Hunde flöhen.

Примечательно, что всеми тремя этносами подмечена вражда между кошкой и собакой, и плохие отношения, ссоры между людьми уподобляются этой вражде:

Анг. cat-and-dog life; *нем.* wie Hund und Katze leben; *рус.* жить как кошка с собакой.

Итак, в ходе сопоставительного описания нами была выявлена национально-культурная специфика языковых единиц «кошка» и «собака» в русском, английском и немецком языках. Бесспорно, данные языковые единицы имеют универсальные толкования, свойственные всем трем языкам. Например, «кошка» понимается русскими, англичанами и немцами как домашнее животное, как представитель хищного семейства кошачьих и как плетка для наказания. «Собака» же для данных наций — это домашнее животное, представитель хищника и грубое название человека. «Собака» (в русском языке «собачка») употребляется в этих языках в качестве технического термина, правда, с разными значениями.

На фоне универсальных ярко выделяются национально-культурные специфические черты языковых единиц «кошка» и «собака» в русском, английском и не-

мецком языках. Например, в русском языке «кошка» — это небольшой якорь и шипы, надеваемые на обувь для лазанья на столбы, а в немецком языке — кошелек. В толковых словарях английского и немецкого языков подчеркивается, что «собака» — это самец данного животного, а в русском языке такого значения нет. Также в русском языке «кошка» и «собака» не употребляются для описания плохой погоды, как в английском и немецком языках.

В рассматриваемых нами языках существует множество примеров и фразеологизмов с данными языковыми единицами. Выявление национальной специфики семантики во всех ее аспектах важно для более полного понимания того или иного языка и мышления народа, говорящего на нем.

ЛИТЕРАТУРА

- [1] Большой энциклопедический словарь. Языкознание / Гл. ред. В.Н. Ярцева. — М.: Большая Российская энциклопедия, 1998. — С. 685.
- [2] *Вежбицкая А.* Язык. Культура. Познание. — М.: Русские словари, 1996. — С. 411.
- [3] *Ожегов С.И.* Словарь русского языка. — Изд. 4-е, стереотип. — М., 2000. — С. 768.
- [4] *Стернин И.А.* Контрастивная лингвистика. — Воронеж: Изд-во «Истоки», 2004. — С. 189.
- [5] *Duden.* Deutsches Universal Wörterbuch. A—Z. — Mannheim; Leipzig; Wien; Zürich. — Dudenverlag, 1996.
- [6] *Hornby A.S., Cowie A.P.* Oxford Advanced Learner's Dictionary of Current English. — Moscow, Oxford: Russian language Publishers, Oxford University Press, 1982. — С. 1036.

NATIONAL CULTURAL SPECIFICITY OF THE LANGUAGE UNITS «CAT» AND «DOG» IN THE RUSSIAN, ENGLISH AND GERMAN LANGUAGES

J. Baghana, U.S. Mikhailova

Department of French language
Belgorod State University
Pobedy str., 85, Belgorod, Russia, 308015

The national cultural specificity of the language units «cat» and «dog» in the Russian, English and German languages is examined in this article. The universal and national specific features of semantics of the present units in the three languages are revealed in the work

Key words: national cultural specificity, language unit, semantics, word, lacunae, non-equivalent units.

МЕТАФОРИЧЕСКАЯ КОНЦЕПТУАЛИЗАЦИЯ НЕОТЪЕМЛЕМЫХ КОМПОНЕНТОВ НАЦИОНАЛЬНОЙ КУХНИ ВО ФРАНЦУЗСКОЙ ФРАЗЕОЛОГИИ

Ж.В. Кургузёноква

Кафедра иностранных языков
Филологический факультет
Российский университет дружбы народов
ул. Миклухо-Маклая, 6, Москва, Россия, 117198

В работе путем анализа культурного компонента значения фразеологических единиц французского языка выявляются сведения об исторических фактах развития и социальных преобразованиях, затрагивающих культуру национальной кухни.

Ключевые слова: французский национальный характер, фразеология, концепт, гурманство, французская кухня.

Францию во все времена считали раем для гурманов. Ее кухня — одна из самых древних и популярных в Европе — всегда славилась разнообразием блюд и их высокими вкусовыми достоинствами. Французскую кухню условно можно поделить на две основные ветви — региональную (народную) и изысканную (аристократическую). К первой относятся блюда, которые на протяжении веков готовили жители различных исторических областей страны. Почти все народные блюда очень просты. Французская народная кухня, основанная на натуральных продуктах, сохраняет типичные черты крестьянского стола — естественность и основательность.

Аристократическая французская кухня сформировалась при дворах королей и французской знати. Ее неповторимые блюда отличаются разнообразием и изысканностью. В своем традиционном аристократическом варианте французская кухня очень богата. Знатки считают временем ее рождения эпикурейский XVIII век.

Лучшие повара Франции не думают о расходах при приготовлении пищи, ибо это несовместимо с искусством. Когда речь идет о большом мастере своего дела, то к таланту повара прибавляется и талант поэта. Он умеет говорить о пище. Еда для него — это философский предмет, так как во Франции желательно, чтобы процесс потребления пищи происходил в приятной компании: обед в одиночку, молча — не обед, нужно непременно говорить о том, что вы едите. Поэтому творцами французской кухни являются, помимо поваров, гастрономы, которые превращают свои застольные беседы в настоящее литературное творчество. Ими могут быть разного рода специалисты, банкиры, юристы, врачи и т.д., для которых застолье — любимый способ времяпрепровождения.

Пуританизм и сдержанность несовместимы с подлинной гастрономией, которая подразумевает не стыдящуюся себя чувственность, тонкий анализ человеческого аппетита и наслаждение, получаемое от его утоления. Ресторан играет чрезвычайно важную роль в создании новых вкусов, стимулом для этого служит конкуренция и детальное обсуждение приготовленных блюд. Настоящие мастера своего дела «вдохновляются» не только тем, что предлагает им рынок; толчком

к творчеству им служат и разговоры с клиентами. К концу обеда они выходят в зал, чтобы удостовериться в результативности своего труда.

Есть по-французски, как это понимают гастрономы, — значит одновременно ублажать дух и тело. Наиболее тонкие французские гурманы отнюдь не считают, что их национальная кухня превосходит все остальные. Они признают, что за рубежом есть великолепные блюда, они только говорят, что французская кухня — самая разнообразная. «Кулинарный шовинизм» французов уравнивается замечательным даром, с которым они умеют, подобно модельерам в искусстве одежды, приспособить к французской кухне некоторые иностранные блюда. Французская кухня не сводится к только ей присущим, сугубо национальным блюдам. Для нее характерно умение по-особому готовить те кушанья, которые роднят ее с другими странами.

Все вышесказанное является вступлением к анализу непосредственно языкового материала, содержащего информацию об особенностях французской кухни.

Тот факт, что процесс еды — это удовольствие для француза, подтверждают следующие ФЕ: «**curiosités de bouche**» (удовольствия для рта); «**les plaisirs de la table**» (радости застолья); «**aimer les bons morceaux**» (любить хорошие куски).

И если образная основа вышеприведенных единиц вполне прозрачна, то нижеследующая заслуживает отдельного комментария: «**faire bonne chère**» (и менее употребительный вариант «**faire chère lie**» — устроить застолье). Субстантивный компонент данной ФЕ «**chère**» в современном французском языке имеет значение «стол, еда», однако этимологически эта лексическая единица происходит от старофранцузского «**chière**» («лицо»), а «**bonne chière**», в свою очередь, означало «приветливое выражение лица, хороший прием». Приблизительно к XV веку оборот приобретает еще одно значение: «хорошее угощение», что вполне обосновано историческими событиями (тот момент приходился на разгар столетней войны, во Франции царил голод, следовательно, ничто так не радовало людей как хорошая еда). Однако оба значения «**bonne chère**» («приветливое выражение лица» и «хорошее угощение») просуществовали параллельно вплоть до XVII века, и только позднее, утратив свое первичное значение, ФЕ «**faire bonne chère**» закрепились в языке со вторым значением, а именно «устраивать застолье» [3].

Очевидно, что в силу богатейших культурных традиций классическая французская кухня таит в себе столько тонкостей и нюансов, что их описанию можно посвятить тома. Нас, прежде всего, интересуют моменты кардинальных различий между французской и русской традицией употребления пищи. Так Н.В. Рапопорт в своем исследовании «Лингвокультурологический концепт «французская национальная личность» (на материале афористики)» установила, что содержание концепта «гастрономия» во французском и русском языках практически не совпадает. Если для француза гастрономия — это гурманство, кулинария, вино, чревоугодие, то для русского — это кухня и хлеб [1]. «Русский человек не столь изощрен в вопросах гастрономии, для него: «хлеб — всему голова», а «щи да каша» — основные продукты питания; неприхотливость в еде является отличительной чертой русских» [1]. Следовательно, для русского народа количественный параметр потребляемой пищи превалирует над ее качественным составом, в то время как для французской нации изысканность продуктов, способ их обработки и финальное оформление готового блюда есть сама суть процесса еды. Если говорить

о финальном оформлении, том самом «последнем штрихе», то для француза — это соус.

Именно французские кулинары изобрели такое дополнение к блюду, как соус, и довели до совершенства искусство его приготовления. В настоящее время существует множество вариантов холодных и горячих соусов, что позволяет бесконечно варьировать вкус и вид приготавливаемых блюд. Французская кухня насчитывает более 3000 разновидностей соусов: *béchamel*, *béarnaise*, *gastrique*, *hollandaise*, *aurore*, *gribiche*, *meurette*, *poivrade*, *ravigotte*, *rémoulade*, *rouille* [2]. В приготовлении пищи французы в равной мере ценят изощренность самого рецепта и фантазию, т.е. при приготовлении того или иного блюда выбор исходных продуктов столь же важен, как и знание особенностей ингредиентов и их сезонных изменений. Однако конечный результат зависит от вдохновения творца, поэтому кухня — это больше искусство, нежели наука. А важность такой неотъемлемой части французской кухни, как соус, фиксирует фразеологический состав этого языка: «**la sauce fait passer le poisson**» — с такой приправой что хочешь съешь (букв. — соус лучше рыбы). Отсутствие соуса также отмечается в языке наличием отдельной ФЕ: «**manger à la croque-au-sel**» (букв. — есть в сыром виде с солью — есть без всякой приправы).

Но особенно примечательным в этом ряду является способ номинации во французском языке молодого и неопытного повара: «**un gâte-sauce**» (букв. — губитель соуса). Последняя единица как нельзя лучше показывает, какое место соус занимает в традиционной французской кухне.

Помимо соусов, на кулинарном Олимпе особое, почетное место занимает французский сыр. Традиционная французская трапеза начинается с закусок (*hors d'oeuvre*) (горячих и/или холодных закусок), за которыми следует суп, затем основное блюдо, потом обязательно сырная тарелка, после которой подают десерт или фрукты. Как видим, смена блюд у французов имеет свою четкую последовательность. Примечательно, что сырная тарелка вынесена в отдельную перемену блюд, следующую между основным блюдом и десертом, которая обязательно предлагается и не является заменой десерта.

Причина такой популярности проста — уникальные вкусовые оттенки, многообразие видов и богатые культурные традиции, связанные с ролью, отведенной сыру в традиционном французском меню. Как сказано выше, обязательное блюдо, предваряющее десерт — это поднос с сырами, каждый из которых выделяется из общей палитры вкуса, цвета и формы, наглядно иллюстрируя основной принцип французской кухни: искусство красиво есть — это искусство жить, подтверждение чему мы находим во фразеологии: «**entre la poire et le fromage**» — на десерт (букв. — между грушей и сыром). Следует пояснить, что в старину во Франции груша была излюбленным десертом, т.к. это фруктовое дерево росло во многих районах, имело множество сортов и плодоносило долгое время (с июля по октябрь). Следовательно, его плоды не являлись недоступной роскошью, к тому же груша великолепно освежала рот перед подачей десерта в виде сыра после мясного обеда или ужина. Таким образом, выработалась определенная традиция и последовательность перемены блюд: вначале ели все мясное, затем шли груши и только после вносили поднос с сырами [3].

В заключение нам бы хотелось упомянуть о, наверное, самом экзотическом французском блюде — это лапки лягушек. Именно оно стало метафорическим способом номинации целой нации. Уже в XIII веке англичане придумали для французов презрительное прозвище «лягушкоеды» (*mangeur de grenouille*) (В России скорее скажут «лягушатники»). В Средние века, в 1580 году во Франции шла бурная медицинская полемика — некоторые врачи утверждали, что есть лягушек вредно для здоровья, другие, напротив, считали, что очень полезно. Знаменитый врач Диаскаррид советовал даже каждое утро съедать лягушачье сердце, как сегодня врачи советуют принимать по утрам витамины.

Рецептов приготовления лягушиных лапок очень много. Но самое удивительное, что если вы добавите в сковородку немного анисовой водки, то это блюдо по-французски называется «влюбленные лягушки» (*grenouilles amoureuses sur lit de coulis persillé et de blinis*). Последний пример как нельзя лучше воплощает «дух французского народа», слияние двух его основополагающих черт: куртуазности и гурманства.

Подводя итог, следует сказать, что в нашей работе было уделено внимание только наиболее отличительным чертам французской кухни и всему, что связано с традицией приема пищи у французского народа, т.к. именно в примерах, иллюстрирующих эту сторону жизни французской нации, сосредоточены самые яркие моменты, которые и составляют национально-культурную специфику.

ЛИТЕРАТУРА

- [1] *Рапопорт Н.В.* Лингвокультурологический концепт «Французская национальная личность» (на материале афористики): Дисс. ... канд. филол. наук. — Уфа, 1999. — С. 163.
- [2] Франция. Лингвострановедческий словарь / Под ред. Л.Г. Ведениной. — М.: «Интердиалект+»/«АМТ», 1997. — С. 304.
- [3] *Duneton C.* *La Puce à l'Oreille*. — P.: Baland, 2004. — С. 128—140.

METAPHORIC CONCEPTUALIZATION OF «NATIONAL CUISINE» IN FRENCH PHRASEOLOGY

Zh.V. Kurguzenkova

Department of foreign languages
The Faculty of Philology
Peoples' Friendship University of Russia
Mikluho-Maklay str., 6, Moscow, Russia, 117198

On the basis of linguo-cultural analysis of the French phraseology the spectrum of cultural connotations of concept «cuisine» is defined.

Key words: French national character, phraseology, concept, gormandize, French cuisine.

ОБУЧЕНИЕ СТУДЕНТОВ ФИЛОЛОГИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНО ОРИЕНТИРОВАННОМУ ПЕРЕВОДУ В ОБЛАСТИ ФИНАНСОВО-КРЕДИТНЫХ ОТНОШЕНИЙ

Н.С. Найденова

Кафедра иностранных языков
Филологический факультет
Российский университет дружбы народов
ул. Миклухо-Маклая, 6, Москва, Россия, 117198

Статья посвящена основным особенностям и трудностям преподавания профессионально ориентированного перевода в области финансово-кредитных отношений студентам филологических специальностей.

Ключевые слова: профессионально ориентированный перевод, практический курс перевода, обучение переводу в области финансово-кредитных отношений, финансово-кредитная терминосистема, спецкурс по обучению профессионально ориентированному переводу.

Новые политические и социально-экономические реалии современности требуют расширения функций иностранного языка как учебного предмета. Одним из основополагающих принципов современной практики преподавания иностранных языков, диктуемых велением времени, является сознательная и практическая направленность обучения. На современном этапе возникает противоречие между сложившимися способами организации процесса обучения иностранным языкам и объективной потребностью рынка труда в готовых специалистах, не просто обладающих высоким уровнем языковой компетенции, но и практически владеющих узкопрофильной терминологией в определенной области, в частности, в области финансово-кредитных отношений.

Одна из основных трудностей в обучении студентов филологических специальностей профессионально ориентированному переводу в области финансово-кредитных отношений состоит в том, что специальные профессиональные знания в данной области носят у них фрагментарный характер или попросту отсутствуют. В этой связи возникает необходимость разработки спецкурса, построенного на основе синтеза элементов теоретических и практических курсов, а именно кратких лекционных материалов по специальности «Финансы и кредит» и практической работы с учебными материалами, подготовленными на основании аутентичных финансовых документов, специализированных словарей и периодических изданий. Именно такое сочетание компонентов спецкурса будет способствовать пониманию общей экономической сущности базисных экономических терминов для достижения максимальной эквивалентности перевода.

На сегодняшний день на российском и международных рынках представлено большое число разнообразных по объему и содержанию изданий по обучению деловому французскому языку (*le français des affaires*). Однако большинство из них отличается концептуальной неопределенностью, а подача лексического и грамматического материала в значительной мере бессистемна и оторвана от реальной

действительности. Кроме того, ни одно из существующих учебных пособий, посвященных данной тематике, не предоставляет возможности углубленного изучения именно финансово-кредитной терминосистемы, а подача материала в них ограничена лексикой общеэкономического характера, а иногда и вовсе непрофильным вокабуляром.

Исходя из этого представляется более целесообразным использовать французские вузовские учебники и справочники по специальности «Финансы и кредит», при этом тщательно отбирая языковой материал с учетом того, что его чрезмерное усложнение, равно как и упрощение, ведет к потере интереса у студентов.

Таким образом, преподаватель сталкивается не столько с проблемой выбора учебного пособия и методов преподавания, сколько с задачей отбора и систематизации теоретического и практического языкового материала в соответствии с задачами курса.

Важно учитывать, что между терминами на русском и французском языке не всегда возможно установить полные параллели. Так, например, русскому термину «годовой отчет» во французском языке соответствуют два эквивалента — *rapport annuel* и *comptes/états financiers annuels*. Определенную трудность для студентов представляют лексические единицы, не имеющие на настоящий момент общепринятого перевода на русский язык, которые в основном заимствованы из английского языка (например, *road show* — «роуд-шоу», презентации и встречи с инвесторами в ходе выпусков еврооблигаций, *covenants* — «ковенанты», ограничительные положения, содержащиеся в договорной документации, *due diligence* — «дью дилидженс», комплексная проверка, юридическая экспертиза).

Для достижения наибольшей эффективности обучения профессионально ориентированному переводу в области финансово-кредитных отношений объем учебного времени спецкурса должен составлять не менее 72 академических часов аудиторных занятий, продолжительность занятий — 2 семестра, по 2 академических часа в неделю. Время прохождения курса — 8-й семестр обучения, т.к. на данном этапе студенты уже располагают достаточными знаниями в области лексики и грамматики, имеют базовые навыки в плане речевой деятельности и лингвостилистического анализа текста. Кроме того, к этому времени у студентов формируется и внешняя мотивация к освоению узкопрофессиональных терминосистем для дальнейшего применения полученных знаний непосредственно в практической работе.

Таким образом, проблему обучения профессионально ориентированному переводу в области финансово-кредитных отношений, требующему соединения теории и практики, необходимо рассматривать многоаспектно. В этой связи перед преподавателем встает проблема отбора адекватной фактической и языковой информации с целью создания нового учебного комплекса.

ЛИТЕРАТУРА

- [1] *Волошин П.* Английский язык делового общения как лингвистическое и дидактическое явление: Дисс. ... канд. филол. наук. — М., 2000.
- [2] *Литвинов А.В.* Теория и практика обучения деловому общению в сфере бизнеса и внешней торговли на старших курсах языкового вуза: Английский язык: Дисс. ... канд. пед. наук. — М., 2004.

TEACHING FINANCIAL TRANSLATION TO STUDENTS IN PHILOLOGY

N.S. Naydenova

Department of Foreign Languages
Peoples' Friendship University of Russia
Mikluho-Maklaya str., 6, Moscow, Russia, 117198

The article deals with the main specific features and challenges inherent in teaching financial translation to students in philology.

Key words: foreign language for specific purposes, practical course of translation, teaching financial translation, financial terminology, special course of financial translation.

ФОРМИРОВАНИЕ И РАЗВИТИЕ РУССКОЙ РЕЧЕВОЙ КУЛЬТУРЫ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ: ФОНЕТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ

Е.Н. Стрельчук

Кафедра русского языка
Ивановский государственный химико-технологический университет
ул. Ф. Энгельса, 7, Иваново, Россия, 153000

В статье анализируются методические основы обучения иностранных учащихся русской устной речевой культуре. Рассмотрена организация учебного материала, современные средства обучения и формы контроля.

Ключевые слова: общение, культура речи, иностранные студенты, нормы произношения, ударения, интонации.

В последнее десятилетие все чаще ведутся споры об изменениях, которые происходят в русском языке. Соотношение нормативного и ненормативного в речи носителей стало одним из главных вопросов на современном этапе развития русского языка. Это связано с тем, что уровень культуры речи в обществе заметно снизился, и случаи нарушения норм многочисленны. Именно с такой языковой ситуацией сталкиваются иностранцы, изучающие русский язык.

Незаинтересованное отношение носителей к чистоте родного языка создает благоприятную почву для ошибок в речи иностранных граждан, которые вступают в коммуникативный контакт с русскоязычной аудиторией. Тем более что не всегда студент имеет достаточную языковую подготовку, чтобы понять, что является нарушением нормы.

Ошибки появляются на всех уровнях русского языка. Особенно много их в устной речи студентов. Часто возникают ситуации, когда в процессе общения учащиеся испытывают определенные сложности. Слушающие с трудом понимают или не понимают совсем то, что говорит иностранец: произношение русских звуков нечеткое, интонационная структура предложения и постановка ударения в словах неправильные. Следовательно, чтобы стать активным участником речевого процесса, каждый иностранный студент должен овладеть, прежде всего, фонетическими (точнее, орфоэпическими) нормами современного русского языка.

Еще в 1991 году М. Нимайер в статье «Культура речи: понятие и критерии» писал: «При обучении иностранным языкам в центре внимания должна быть литературная норма... Обучать культуре речи можно уже на начальном этапе — при постановке произношения звуков с целью исключить интерференцию как причину непонимания (например, дом — том — там — дам). Если навыки произнесения этих звуков автоматизированы в соответствии с нормами, то, по-видимому, в этой области нет проблем, связанных с развитием культуры речи» [6]. С таким подходом Нимайера к проблемам обучения культуре речи трудно не согласиться.

Известно, что овладение звуковым строем языка, его особенностями и правилами является обязательным условием общения. «Плохое произношение является серьезным препятствием в общении, мешает осуществлению основной цели языка — коммуникации, взаимопониманию», — писал Л.В. Щерба [13]. Поэтому с нормами русской устной речи — нормами произношения, ударения и интонации — иностранные студенты знакомятся уже на этапе довузовской подготовки. «Именно в это время происходит усвоение фонологической системы русского языка и формирование на ее основе специфических для русского языка слухо-произносительных навыков, которые представляют собой автоматизированные операции, обеспечивающие правильное звуковое, акцентно-ритмическое и интонационное оформление высказывания при продукции речи и правильное понимание ее в процессе рецепции» [5].

Учащиеся получают сведения о том, что в русском языке существуют редукция гласных, оглушение согласных на конце слова, ассимиляция по глухости—звонкости, правила произношения непроезносимых и некоторых других сочетаний согласных. Всеми основными орфоэпическими нормами современного русского языка, как правило, иностранные студенты овладевают на самом раннем этапе и затем активно используют их в речи. Сложности возникают у тех учащихся, в родных языках которых отсутствует, например, редукция гласных (латиноамериканцы, вьетнамцы и др.) или оглушение согласных на конце слов (латиноамериканцы и др.).

Особой трудностью для иностранных студентов является произношение определенных звуков русского языка. Например, китайцы с трудом выговаривают слова с [p], а чаще всего не могут произнести этот звук совсем; индонезийцы смешивают [т] и [ч]. И таких примеров множество. Поэтому в методике преподавания РКИ уже давно находит применение частнометодический принцип контрастивности, при котором учитываются особенности артикуляционной базы как русского, так и родного языка учащихся. Сравнительно-сопоставительный анализ контактируемых языков позволяет определить причину акцента и найти наиболее оптимальные пути его устранения, тем самым облегчая иностранцам усвоение устных норм современного русского языка.

На занятиях студенты учатся правильно произносить не только отдельные звуки, слоги, слова, но и целые предложения, то есть они овладевают нормами русской интонации. Обучение интонированию осуществляется на базе основных типов интонационных конструкций русского языка, разработанных Е.А. Брызгуновой [2]. «Многочисленное проговаривание материала на разных условиях речевой деятельности при опоре на коммуникативные и синтаксические модели и при активном сочетании сознательного и имитативного методов дает положительные результаты», — пишет Ю.Г. Лебедева [4]. При таком методическом подходе студенты, как правило, хорошо усваивают интонационные средства русского языка и в соответствии с ситуацией и условиями общения применяют их на практике. Однако китайские и вьетнамские учащиеся с трудом привыкают к интонационным конструкциям русского языка и долгое время испытывают трудности при произнесении русских фраз.

Особое внимание при формировании устной культуры речи иностранных студентов следует уделять нормам ударения. «Во вводно-фонетическом курсе изучается качество ударения, противопоставление ударного слога безударным, а также проводится работа по изучению моделей 1, 2, 3-сложных слов с разным местом ударения. Затем усваиваются многосложные слова с ударением на разных слогах», — пишет М.Н. Шутова [12]. Сложное явление звукового строя русского языка — словесное ударение — имеет подвижный характер, строгую соотнесенность с морфологической структурой слова и системой грамматических словоформ. Все это не может не вызывать затруднений у иностранных учащихся, изучающих русский язык. Поэтому количество ошибок, связанных с неправильной постановкой ударения, велико. Это неразличение характера и места ударения, постановка ударения одновременно на нескольких слогах. Не случайно в качестве учебного акцентологического материала используются «наиболее продуктивные модели словообразования и словоизменения по частям речи в двух направлениях: слова с фиксированным ударением; сдвиги ударения с основы на флексию, с флексии на основу» [4].

Хотелось бы заметить, что обучение иностранных студентов нормам произношения, интонации и ударения на этапе довузовской подготовки, особенно в самом его начале, осуществляется на ограниченном лексическом материале. «Прежде чем учащийся сможет сосредоточить усилия на расширении своего словарного запаса, он должен в пределах ограниченного лексического материала добиться правильности в звуках, ритме, интонации... и довести владение этим материалом до степени автоматизма» [14].

Следующий этап ориентирован на расширение лексического запаса учащихся, автоматизацию языковых навыков и совершенствование речевых умений, развитие устной культуры речи. Процесс этот длительный и носит название коррективного курса. Как отмечает Г.Н. Тунгусова, «При коррекции целесообразен путь не от звука к слову, а от единиц более высокого уровня — от слова и фразы — к звуку» [10]. Поэтому пристальное внимание на основном и продвинутом этапах обучения иностранцев русскому языку уделяется предложению и слову, их правильному произношению в речевом потоке. Продолжается также работа по развитию и совершенствованию акцентологических норм в речи учащихся. С точки зрения М.Н. Шутовой, «целью работы над ударением на продвинутом этапе является преодоление отклонений, проявляющихся в неразличении грамматических форм (о́кна — окна́), нарушении общепринятых норм русского литературного языка (областей — областéй)» [11]. Ограниченность во времени на занятиях по русскому языку как иностранному на старших курсах не позволяет уделять должное внимание развитию и совершенствованию устной речевой культуры студентов. Тем не менее, работа эта должна стать неотъемлемой частью любого урока: читают ли студенты текст по специальности или ведут дискуссию лингвокультурологического характера.

Учебники и пособия по русскому языку содержат достаточное количество материала по рассматриваемой тематике. Среди них есть такие, которые ориен-

тированы на определенный контингент учащихся (например, «Сопроводительный курс фонетики и интонации» для англоговорящих Д.Н. Антоновой, «Вводно-фонетический курс русского языка для говорящих на испанском языке» Л.С. Раскиной и др.) [1; 8]. Имеются пособия, предназначенные только для студентов конкретной специальности (например, Вербицкой Л.А. «Практическая фонетика русского языка для иностранных учащихся-филологов» и др.) [3].

Наличие эффективной системы упражнений, разработанной в них, представляет собой организацию взаимосвязанных действий, расположенных в порядке возрастания языковых и операционных трудностей. Как правило, эта система составлена с учетом:

- лингвистических и психологических особенностей учащихся;
- взаимодействия интонационных и произносительных систем русского и родного языка учащихся;
- постепенного нарастания трудностей интонирования, произношения и акцентирования при порождении и восприятии речи.

Материалом для языковых и речевых упражнений служат звуки и слоги, фразы и диалоги, микротексты монологического характера. Все зависит от этапа, на котором проходит обучение иностранных студентов русскому языку: на этапе довузовской подготовки используется один материал, на корректировочном — другой, более сложный. Лингвокультурный потенциал русского языка (скороговорки, пословицы и поговорки, песни и стихотворения русской литературы) позволяет преподавателю самому выбирать, на каком языковом материале будет осуществляться работа по формированию или совершенствованию устных норм в речи учащихся. Так, Н.Э. Слуцкая считает, что «работу по коррекции слухо-произносительных навыков на ритмическом и интонационном уровнях целесообразно проводить на материале диалогов художественного текста. Выбор нужного варианта интонационного оформления диалогической реплики в каждой конкретной ситуации, выработка навыков в интонировании речевых стереотипов способствуют развитию интонационной интуиции и навыков общения» [9].

Безусловно, одним из основных средств, обеспечивающих совершенствование произношения, является слуховая наглядность — запись материалов, начитанная разными голосами в соответствии с нормами. Если раньше это были аудиозаписи (особую популярность получила работа в лингафонных кабинетах), то в условиях высокого развития информационных технологий изучение норм устной речи происходит с применением современных средств обучения. К их числу относятся, прежде всего, программы на CD.

Отрадно отметить, что имеются уже и компьютерные учебники, в которых представлены упражнения, направленные на формирование и развитие фонетических норм русского языка в речи иностранных студентов. Авторский коллектив РУДН и МГУ (А.Н. Архангельская, Л.А. Дунаева, О.И. Руденко-Моргун) предлагает их изучение по принципу «от простого — к сложному»: звуки, слова, фразы, аутотренинг, диктант, тематические диалоги, пословицы, скороговорки, стихи и рассказы. Учебник включает также теоретические материалы, правила, схемы, поясняющие примеры [15].

Существует и интернет-учебник по русской фонетике (для студентов-филологов) [16]. Он создан в МГУ (Г.Е. Кедрова, В.В. Потапов, В.В. Егоров, Е.Б. Омельянова) и предназначен для организации дистанционного обучения. Представление его в системе свободного доступа на сайте является новшеством в методике преподавания РКИ. В данном учебнике рассматривается вся фонетическая система: звуки, ритм, русское ударение, интонационные конструкции и нормы русской орфоэпии, а также предлагается обширный описательный материал.

И наконец, следует обратить внимание на то, что работа над ошибками в устной речи студентов не может быть успешной без постоянного контроля преподавателя и самоконтроля учащихся. В целях интенсификации процесса обучения и контроля знаний в последнее время на занятиях находят применение фонетические тесты. Они представляют собой совокупность сбалансированных заданий и помогают объективно оценить достижения студентов. «Фонетические тесты позволяют следить за формированием слухо-произносительных навыков и выполняют роль информационного канала обратной связи: корректируют постановку нового, правильного варианта произношения и одновременно минимизируют, а в отдельном случае разрушают неправильный фонетический навык» [7].

Таким образом, на занятиях по русскому языку осуществляется поэтапное формирование и развитие устной речевой культуры иностранных учащихся. На сегодняшний момент методика преподавания РКИ располагает разработанной системой упражнений и современными средствами обучения в рассматриваемой нами области, организация учебного материала по фонетике основывается на общедидактических принципах и методах. Поэтому основная задача преподавателя — научить иностранца говорить правильно, без ошибок — должна реализовываться на практике и способствовать формированию и совершенствованию речевой культуры студента, его уверенности в любой ситуации общения.

ЛИТЕРАТУРА

- [1] Антонова Д.Н. Сопроводительный курс фонетики и интонации. — М., 1977.
- [2] Брызгунова Е.А. Практическая фонетика и интонация русского языка: пособие для преподавателей, занимающихся с иностранцами. — М., 1963.
- [3] Вербичкая Л.А. Практическая фонетика русского языка для иностранных учащихся: Учеб. пос. — СПб., 1993.
- [4] Лебедева Ю.Г. Особенности обучения вьетнамцев русскому произношению на продвинутом этапе // Русский язык за рубежом. — 1984. — № 1. — С. 41—47.
- [5] Мазина Л.З. Работа над интонацией на начальном этапе обучения как средство формирования языковой и коммуникативной компетенции // Русский язык за рубежом. — 1984. — № 4. — С. 23—29.
- [6] Нимайер М. Культура речи: понятие и критерии // Русский язык за рубежом. — 1991. — № 3. — С. 83—85.
- [7] Пашковская С.С. Фонетические тесты элементарного и базового уровней // Русский язык за рубежом. — 2009. — № 3. — С. 29—38.
- [8] Раскина Л.С. Вводно-фонетический курс русского языка (для говорящих на испанском языке): Учеб. пос. — М., 1983.
- [9] Слуцкая Н.Э. Работа над ритмикой и интонацией русской диалогической речи // Русский язык за рубежом. — 1983. — № 3. — С. 35—41.

- [10] *Тунгусова Г.Н.* Система занятий по коррекции слухо-произносительных навыков с использованием лингафонного кабинета // Русский язык за рубежом. — 1983. — № 2. — С. 81—86.
- [11] *Шутова М.Н.* Методика обучения иностранных студентов русскому ударению как средству общения // Русский язык за рубежом. — 2008. — № 6. — С. 18—23.
- [12] *Шутова М.Н.* Методика обучения произношению // Методическое пособие к дистанционному курсу повышения квалификации преподавателей русского языка как иностранного. В 2-х частях. Часть 1: Методика преподавания русского языка как иностранного / Под ред. Э.Г. Азимова. — М., 2004.
- [13] *Щерба Л.В.* Избранные работы по русскому языку. — М., 1957.
- [14] *Fries C.C.* Teaching Language. — University of Michigan, 1945.
- [15] www.istrasoft.ru
- [16] www.philol.msu.ru/rus/galya-1

FORMATION AND DEVELOPMENT OF RUSSIAN SPEECH CULTURE OF FOREIGN STUDENTS: THE PHONETIC ASPECT

E.N. Strelchuk

Department of Russian Languages
Ivanovo State University of Chemistry and Technology
F. Engelsa ave., 7, Ivanovo, Russia, 153000

The article analyzes the methodological foundations for teaching foreign students russian oral speech culture. We consider the organization of training material, advanced training tools and controls.

Key words: dialogue, speech culture, foreign students, the rules of pronunciation, accent and intonation.

КИБЕРСПАНГЛИШ: ОБЗОР ТЕРМИНОЛОГИЧЕСКОЙ ДИСКУССИИ

С.А. Яковлева

Центр иностранных языков факультета Арагон
Национальный автономный университет Мексики
ул. Асиенда Ранчо Секо, Мексика, 57130,
Арагон, УНАМ

Статья посвящена проблеме английских заимствований в компьютерной терминологии современного испанского языка, их эволюции, приведшей к возникновению нового языкового явления в испанистике — *киберспанглиша*. Представлен обзор дискуссий в отношении разрабатываемой терминологии, а также сравнительный анализ общеупотребительной и компьютерной лексики по проблеме.

Ключевые слова: компьютерная терминология, испанский язык, английские заимствования, киберспанглиш.

Обзор дискуссии, посвященной англицизмам в компьютерной терминологии современного испанского языка, правильно начать с цитаты Н.Б. Мечковской [1] о территориальной и социальной дифференциации языка: «Системы регулярных и взаимосвязанных вариантов реализации языковых возможностей образуют *формы существования языка*, т.е. достаточные для коммуникации варианты языка, используемые в том или ином социуме (народе, этнографической общности, социальной или профессиональной группе говорящих)».

Этот комментарий применим как к изначальному термину «спанглиш», так и к его производному «киберспанглиш», рассматриваемому в нашей работе, хотя области их образования, применения и распространения не тождественны по разным причинам. Но сначала попробуем дать если не определения, то хотя бы краткие характеристики этим двум актуальным для современной испанистики понятиям.

Спанглиш — явление, признаваемое всеми учеными, исследующими национальную вариативность или межвариантную диалектологию испанского языка. Нам не удалось найти какой-либо строгой научной дефиниции этого феномена, однако на основе изученной литературы можно сделать вывод, что существуют две основные точки зрения на спанглиш: 1. американизированный испанский язык, выступающий в качестве *кода* для испаноязычного населения США (В. Pita, J.J. Gumperz, Н.Ф. Михеева); 2. самостоятельный *язык*, развивающийся по законам пиджинов (С. Silva-Corvalán, R. Young Ronald).

Киберспанглиш — явление, обозначающее присутствие англицизмов в определенном терминологическом поле — кибернетике/информатике — испанского языка. Основные характеристики: 1) возникает и развивается вместе с развитием компьютерных технологий и стремлением к глобальной компьютеризации (80—90 гг. XX в.); 2) не ограничивается географическими рамками США как спанглиш,

а затрагивает весь испанский язык; 3) создает трудности в систематизации терминологии данной области; 4) имеет динамический характер.

Справедливости ради надо отметить, что процесс появления компьютерных англицизмов в испанском языке в последней четверти XX в. можно сравнить с аналогичным процессом заимствования спортивных терминов в конце XIX в. Так же как и основные виды спорта родились на англоязычной территории, так и основоположниками компьютерной терминологии стали англоязычные страны, в частности США. Поэтому не удивительно, что, особенно на первом этапе включения остальных языковых наций в процесс компьютеризации, который значительно ускорился с созданием интернета, проникновению англицизмов в разные языки практически не было помех. Профессор С. Лечуга Кихада пишет [6]: «Вокруг интернета развился целый язык техницизмов и самых любопытных примеров спанглиша. Удивляет не само явление, а абсолютная пассивность людей, которые их принимают, адаптируют и используют без малейшего критического осмысления. В этом и заключается проблема... в отсутствии критического духа и, повторим еще раз, в отсутствии любви к... языку».

На первом этапе компьютерная терминология характеризовалась сильно выраженной социальной престижностью — некий «тайный» корпоративный язык или профессиональное аргю, недоступное для непосвященных, иными словами — пик терминологических заимствований из английского языка. Кроме указанных социальных причин, надо также отметить и такие факторы, как время и качество перевода, т.е. освоение новых технологий в кратчайшее время безусловно сказалось на качестве перевода, поскольку в связи с отсутствием специалистов в данной области и нежеланием привлечь к работе терминологов был выбран самый простой путь — кальки и заимствования. Приведем несколько примеров.

Общепотребительная лексика

orden
copiar

subir
anexo
correo
borrar
estar conectado
enlace
enlazar
conjunto de páginas
anuncio
contraseña / clave
reducir
documento

Компьютерная лексика

comando
bajar (клон английского глагола, непонятно только, почему в таком случае его антонимом является «cargar», а не «subir»)
cargar
attachment
e-mail
deletrear
estar on line
link
linkar
site
banner
password
minimizar
archivo/fichero

По мере возрастания доступности к компьютерам все большего количества населения начали проявляться разногласия не только в связи с использованием англицизмов, но и связанные с созданием собственно испанской компьютерной терминологии: национальные варианты обнаружили свою специфику и в этой области. Показательна в этом смысле дискуссия между Иоландой Ривас, эксперта по языку средств массовой коммуникации Университета Техас (Аустин) и Летисии Молинеро, директора журнала «*Apuntes*» (Нью-Йорк).

И. Ривас опубликовала в Интернете *Словарь киберпространства для испаноговорящих* [7]. В интервью Агентству Efe в июне 1998 г. перуанский эксперт отметила, что ее целью было «...помочь ориентироваться людям, которые используют эти термины в своей работе при переводах на испанский язык. Чтобы они знали, что в их языке есть термины для выражения того, что они хотят сказать. Сейчас они берут корень слова из английского и спрягают его, как если бы он был испанским... таким способом создается некий вид испанизированного английского языка».

Словарь Ривас составлен следующим образом: на первом месте термин на английском языке, потом на «киберспанглише», затем в пиренейском варианте и испанском Латинской Америки.

На первый взгляд кажется, что высказанные предложения логичны. Но критические замечания, которые получили ее рекомендации, вызывают к ним недоверие. Например, предложение переводить *exit* как *hacer un exit*, тогда как испанский уже использует *salir*; *imprimir* как *printear (print)*, *borrar* как *deletear (delete)* [5]. Тем не менее, позицию доктора Ривас разделяют многие испаноговорящие пользователи Интернета, проживающие и работающие в США.

Летисия Молинеро, занимающаяся вопросами перевода, высказывается критически по поводу интернетовской страницы Ривас: «Такая оборонительная позиция спанглиша основывается не только на вопиющем игнорировании возможностей испанского языка, но и на реально второстепенной позиции по отношению к английскому языку. Кроме того, предложение обыспанить существительные и глаголы английского языка, относящиеся к информатике, приводя такие примеры, как «*uplodear los files*» вместо *enviar los archivos*, будет иметь смысл только для тех людей, которые владеют не только обоими языками, но и технологией. Это означает, с одной стороны, позицию по отношению к английскому, а с другой — высокомерие по отношению ко всем монолингвам испанского языка» [5].

В последние годы появилось немало работ, посвященных разработке компьютерной терминологии испанского языка, среди которых следует отметить следующие: *Glosario Básico Inglés-Español para usuarios de Internet* Рафаэля Фернандес Кальво, *La terminología de cómputo en los medios impresos y la estandarización* Гильермо Сандера [8]. Последний провел интересный статистический анализ специализированных компьютерных изданий (журналов *Soluciones avanzadas*, *Banca electrónica*, *Personal Computing*, *Gobierno Digital*, *Computerworld*, *Pc Computing*, *Pc Magazine*, *Infochannel*, *Pc Media*, *Pc World*, *Byte*, *Net @*, *Link*, *Red*; газет: *Mundo*

Ejecutivo, Economista, Expensión, Reforma, Financiero, Universal, Excélsior, Norte) с целью установить процент частотности использования терминологии. Ниже приводим некоторые данные, полученные автором (табл.).

Таблица

Использование терминов в специализированных изданиях

Категория	Примеры	Частотность (кол-во)	%
Англицизмы	Software, hardware, mouse, byte, net	203	33,55
Англицизмы в скобках, затем перевод на испанский	(Add) acadir, (buffers) memoria intermedia, (Advanced peer to peer Networking) redes avanzadas tipo igual a igual, (create shortcut) crear atajos, (carpplets) pequecas aplicaciones inútiles	110	18,18
Аббревиатуры на английском, затем англицизмы в скобках	DVD (Digital Versatile Disk), IP (Internet Protocol), CGI (Common Gateway Interfase), OSI (Open System Interconnection), RAD (Rapid Application Development)	68	11,24
Адаптации	Escanear, butear, cliquear, emalear, switchear	62	10,25
Термины на испанском с английскими эквивалентами в скобках	Arranque (boot), buscar (find), explorador (browser), fallas (bugs), graficadoras (plotters)	52	8,60
Термины на испанском с аббревиатурами на английском в скобках	Inteligencia artificial (AI), línea de interfaz de tasa básica (BRI), respuesta parcial de máxima probabilidad (PRML), herramientas de soporte remoto (RST), redes de area local (LAN)	41	6,78
Англицизмы с аббревиатурами на английском в скобках	Dynamic Host Configuration Protocol (DHCP), Single Instruction Multiple Data (SIMD), Universal Serial Bus (USB), Virtual Instruction (VIS)	27	4,46
Аббревиатуры на английском	WWW, Pc, CD-ROM, SOHO, HTML	25	4,13
Аббревиатуры на английском с эквивалентами на испанском в скобках	MAN (Red de Area Metropolitana), RAD (Desarrollo rápido de aplicaciones), FTP (Protocolo de Transferencia de Archivos, PA-RISC (Arquitectura de Precisión de Conjunto Reducido de Instrucciones, DMI (Interfase de Administración)	17	2,81

Также необходимо упомянуть о работе, ведущейся Академией испанского языка США в рамках своей Комиссии по переводам, которая публикует бюллетень *Glosas* под руководством академика Хоакина Серура. В разделе, посвященном американским англицизмам-неологизмам (в испанском языке), где публикуются предложения по эквивалентным переводам, можно ознакомиться со списками терминов, касающихся информатики: приводятся английский термин, его перевод и соответствующая дефиниция.

Дискуссии продолжают, но уже явно заметна тенденция испанизации англицизмов (фонетическая и/или морфологическая) и образования неологизмов

на основе исконных испанских корней. Приведем несколько примеров из компьютерного приложения к газете Национального автономного университета Мексики:

Английский язык

chat
web
zip
digital
dumb terminal
host terminal
Host
trin clients
webapps
tag clouds
blog
tool bar
file
save
e-mail

Испанский язык Мексики

chatear
webear
zippear
digitalizar
terminal tonta
terminal anfitriyn
central
cliente delgado
aplicaciones en la red
nube de etiquetas (sistema)
diario, blog
barra de herramientas
archivo
guardar (хотя еще употребляется и «salvar»)
correo electrynico*.

Большинство из вышеуказанных терминов были напечатаны на испанском языке, а затем в скобках приводился английский аналог. Из чего нами было сделано заключение, что задачей авторов статей было постепенное приучивание читателей к терминологии на их родном языке.

Проанализированный нами материал позволяет сделать вывод о том, что в настоящее время компьютерная терминология испанского языка находится на этапе пересмотра своих активов, поиска собственных лингвистических средств для выражения заимствованных понятий и предметов, а также стандартизации терминологии в рамках паниспанского языка.

ЛИТЕРАТУРА

- [1] *Мечковская Н.Б.* Социальная лингвистика. — М.: Аспект Пресс, 1996.
- [2] *Мухеева Н.Ф.* Межвариантная диалектология испанского языка. — М.: Изд-во РУДН, 2007.
- [3] *Entérate // Gaceta.* — México, UNAM, 27 de marzo de 2008, Número 4059. — P. 1—16.
- [4] *Estrada Carreón L.F.* Las variaciones socioterminológicas de la terminología básica de la computación // *Estudios de lingüística y filología hispánicas.* — México: UNAM, 2003. — P. 311—322.
- [5] *Grijelmo A.* Defensa apasionada del idioma espanol. — Madrid: Suma de Letras, S.L., 2004.
- [6] *Lechuga Quijada S.* El lenguaje en Internet y el cariño por el castellano // *Revista Alacena*, 1998.
- [7] www.actlab.utexas.edu/seagull
- [8] <http://cvc.cervantes.es>

* Интересно, что даже этот термин в его просторечном варианте можно использовать как пример национально-территориальной специфики: в Испании он — «emilio», а в Мексике — «mailito».

CYBERSPANGGLISH: SUMMARY OF TERMINOLOGICAL DISCUSSION

S.A. Yakovleva

Foreign Language Center FES Aragón
National Autonomous University of Mexico
*Av. Hacienda Rancho Seco s/n, col. Impulsora,
Mpo. Nezahuacoyotl, Estado de México, México, C.P. 57130
CLE FES Aragón UNAM*

The article addresses the problem of Anglicisms in the computer terminology of contemporary Spanish; its evolution that led to the rise of a new linguistic phenomenon in hispanic studies — cyberspanglis. A summary of the discussions about the evolving terminology, as well as the comparative analysis of the vocabulary of common usage and computer vocabulary related to the problem.

Key words: computer terminology, the Spanish, the Anglicisms, cyberspanglis.

УЧЕБНЫЙ ТВОРЧЕСКИЙ ДИСКУРС КАК ФАКТОР ФОРМИРОВАНИЯ ОБРАЗНОЙ ПРЕДЛИНГВАЛЬНОЙ ОСНОВЫ ИНОКУЛЬТУРНОЙ КАРТИНЫ МИРА

Е.В. Бузальская

Кафедра русского языка и методики его преподавания
Факультет филологии и искусств
Санкт-Петербургский государственный университет
Университетская наб., 11, Санкт-Петербург, Россия, 199034

Статья посвящена анализу влияния творческой письменной речи на формирование образной предлингвальной основы инокультурной картины мира в процессе обучения иностранных студентов (ТРКИ 2 — ТРКИ 3).

Ключевые слова: творческая письменная речь, дискурс, картина мира.

Изучая иностранные языки, человек приобретает возможность выбора системы мировосприятия в результате смены критериев ценностной фильтрации фактов реальности. При этом инерционный процесс перехода «думания» с родного языкового кода на инородный свидетельствует о появлении в сознании индивида нового, обогащенного варианта личной карты мироздания, поскольку говорит о возможности мыслить вербальными образами иной картины мира. Подобное динамическое «наслаивание» сосуществующих в сознании индивида сценариев поведения отличается от толерантности, представляющей собой пассивный компонент восприятия, поскольку «толерантность — способность индивида воспринимать мысли и предложения, противоречащие его взглядам и структуре знаний» [1]. В противовес этому «поликартинность» сознания позволяет не просто понимать инокультурные явления, но и использовать их в дальнейшем в качестве материала для построения «сдвоенных», обогащенных универсальных образов пространства сознания.

Для обозначения факта владения двумя языками в науке существует понятие билингвизма. Рассматриваемое явление содержит в себе четыре компонента: лингвистический, социологический, психологический и педагогический. Лингвистический является описанием языковых систем, социологический определяет объем социальных функций языка и сфер его применения, психологический дает «характеристику лингвистических категорий, понятий, «сложившихся» в языковом сознании» [1]. Похожая ситуация сложилась и в методике преподавания РКИ, где для характеристики языкового портрета личности обучаемого было введено понятие «вторичная языковая личность» [6]. Следует заметить, что данное понятие является неполным синонимом субординативного билингвизма и представляет собой степень социальной (толерантность), а не культурной (поликартинность) адаптации инофона.

Следовательно, «языковая личность» [3], как вторичная (субординативная) так и полилингвальная (координативная), рассматривают лишь расширение вербальной валентности образов сознания, не касаясь при этом изменений в самой

образной, предлингвальной, составляющей сознания: качественное изменение образов сознания не включается в поле «языковой личности», находится на иной глубине. Отчасти эту нишу занимают когнитологи в исследованиях, посвященных сопоставлению концептов и концептосфер носителей разных языков, однако исследований, направленных на рассмотрение процессов трансформирования концептов исходной картины мира в сознании билингва, до сих пор нет. А ведь именно степень ее измененности является показателем сформированности инокультурной картины мира.

С психологической точки зрения творческая письменная речь возникает вследствие возможности раздвоения сознания автора в момент написания им работы. Психолингвисты говорят об этом как о «расщеплении сознания» в результате самоотражения «на две инстанции — рефлектирующую, активную, выступающую в роли оператора рефлексии, и рефлектируемую, «пассивную», которая является объектом рефлексии и одновременно образом, «копией» ее субъекта» [2]. В случае с написанием творческой работы на иностранном языке эти два образа столь различны, что для достижения адекватности передачи авторской интенции пишущему необходимо самостоятельно (отказавшись от стереотипного восприятия) каждый раз формировать образ носителя языка — потенциального читателя, адресата работы.

Применительно к письменной деятельности представляется возможным попытаться выделить стадии формирования данного образа на основании интенциональной направленности письменной работы (по нарастанию сложности): изложение информации, передача впечатления, убеждение (доказательство своей точки зрения), влияние («фасцинирующий» [4] — призванный оказать эмоционально-эстетическое воздействие, тип текста). Можно предположить, что первоначально образ потенциального читателя — всего лишь перечень отличий, которые учащийся учитывает при общении с носителями другого языка. При простом изложении фактов о себе, своей стране и т.д. оказывается, что эффективнее и экономнее всего опираться на стереотипное восприятие носителя языка. Но при создании работы, в которой требуется уже некоторое взаимодействие (например, письмо другу), данный «список исключений» с необходимостью расширяется, логически обобщается и трансформируется в свод правил. Образ носителя усложняется, приобретает индивидуальные черты, постепенно уходит от шаблонности. Впоследствии происходит осознание причин действия этих «правил» и их присвоение, что необходимо при создании работы, ориентированной на оказание воздействия (убеждение, аргументация, и т.д.) или на передачу эмоционального впечатления, поскольку в данной ситуации учащийся предполагает, как именноотреагирует незримый собеседник.

Это деление в целом можно рассмотреть с точки зрения уровней структуры сознания: суперэго (самоконтроль) — первая стадия, когда образ носителя языка стереотипен и неосознан; эго — вторая, на которой происходит переосмысление и корректировка характеристик, и третья — вхождение образа в бессознательное, имманентное самому учащемуся.

Самым ответственным, переломным моментом является период сознательной проработки образа (вторая стадия), что связано с постепенным продвижением личности к центру поля иной для нее культуры. На этой ступени происходит качественный скачок интенциональности: письменные работы перестают быть констатирующими, переключаются на «поисковый режим». Для его обеспечения студенты овладевают средствами убеждения читателя (аргументация, доказательство) и средствами оказания эмоционально-эстетического воздействия (средства образности, синонимичные замены, экспрессивный синтаксис). Данные две интенции поддерживаются жанром учебного эссе в его условно-публицистической и художественной разновидностях. В настоящее время основное внимание уделяется обучению студентов написанию эссе публицистического типа. Игнорирование использования средств образности (и, в целом, невнимание к художественной разновидности эссе) отчасти компенсируется самостоятельным перенесением студентами ряда умений творческого характера, сформированных на родном языке, на иностранный. В силу этого данные средства чаще всего являются кальками с родного языка и указывают на невысокую степень сформированности «образа читателя». Среди ошибок образности можно выделить четыре группы:

- 1) отсутствие учета фоновых знаний носителя языка. Сюда относятся:
 - а) ошибки продукции — использование для построения метафор и сравнений слов, отсылающих к неизвестным для носителя языка реалиям (например, в работе японского учащегося встретилось: *«тот человек был хитрый, как кицунэ»*);
 - б) ошибки неправильного использования существующих в языке единиц или нарушение устойчивых лексических связей:
 - фразеологии, устойчивых сравнений, генетических метафор (например, в работе китайской студентки встретилось: *«...разговор не клеился, шел успешно, разговорщики хотели подложить все дальше»*; в работе китайского студента: *«девушка стала волшебной, как полотно»*);
 - нарушения сочетаемости (в эссе корейского учащегося: *«...со счастливой памятью»*; китайской студентки — *«бодрящее лето»*, испанского учащегося — *«это был мой очень сердитый день»*, студента из Сеула — *«оставил одну холодную записку»*, студентки из Чехии — *«это очень важный и вежливый момент»* и др.);
- 2) ошибки использования типовой конструкции (для сравнений):
 - а) ошибки несовпадения основания характеристики. Например, в работе китайской студентки: *«...она была красивая, как будто плывет цветок»* (привлечение глагола для характеристики статичного качества);
 - б) ошибки нарушения реальности — предполагаемости сравнения (в работе учащейся из Польши: *«Как говорят, беременная женщина идет, будто бы была утка»*);
- 3) стилистическое несоответствие (например, в эссе студентки из Милана: *«и, когда утром Федор восстал от сна...»* — вместо проснулся, или у студента из Китая: *«...надеюсь получить отпущение»* — вместо прощение);

4) неадекватность силы экспрессивности (в работе студентки из Бельгии: «*Клаус опоздал на час на свидание с Сусанной, и поэтому она была грустная, бешеная и разочарованная*» — надо было бы вместо «бешеная» употребить «сердитая» или «недовольная», поскольку «бешеная» характеризует агрессивное внешнее проявление чувств, что не сочетается с двумя другими прилагательными).

Анализ эссе учащихся позволил также констатировать отсутствие употребления ими синтаксических средств создания экспрессивности — парцелляции, намеренной инверсии, передачи чужой речи.

Обучение студентов употреблению средств оказания эмоционально-образного и экспрессивного воздействия на читателя приводит не только к более эффективной реализации жанрообразующей интенции, но и способствует выстраиванию в сознании образной предлингвальной основы инокультурной картины мира.

ЛИТЕРАТУРА

- [1] Баграмова Н.В. Лингводидактические основы обучения второму иностранному языку: Учеб. пос. — СПб.: Изд-во РГПУ им А.И. Герцена, 2005.
- [2] Борботько В.Г. Принципы формирования дискурса: От психолингвистики к лингвосинергетике. Изд. 2-е, стереотипное. — М.: Ком Книга, 2007. — С. 68.
- [3] Караулов Ю.Н. Русский язык и языковая личность. — М., 1987.
- [4] Карасик В.И. О типах дискурса // *Языковая личность: институциональный и персональный дискурс*. — Волгоград: Перемена, 2000.
- [5] Халева И.И. Основы теории обучения пониманию иноязычной речи. — М., 1989.

CREATIVE WRITING AS A WAY TO FORM IMAGE OF THE WORLD ON THE LESSONS OF FOREIGN LANGUAGE

E. V. Buzalskaya

The Department of the Russian Language and Methods of its Teaching
The Faculty of the Philology and the Arts
Saint-Petersburg State University
University str., 11, Saint-Petesburg, Russia, 199034

This article contains some ideas about changes in the «image of the world» inside consciousness of a foreign student in a process of creative writing in russian (Russian as a Foreign Language, (B2 — C1).

Key words: creative writing, discourse, image of the world.

ФРАНЦУЗСКИЙ НОВЫЙ РОМАН 50-Х ГОДОВ. ОПЫТ ДИАХРОНИЧЕСКОЙ ТИПОЛОГИЗАЦИИ

А.Г. Вишняков

Кафедра французского языка
Московский государственный областной педагогический институт
ул. Зелёная, 3, Орехово-Зуево, Московская область, 142611

Статья посвящена характеристике яркого течения литературы Франции второй половины XX века — Нового Романа. В центре внимания автора — произведения новороманистов 1950-х годов, на материале которых предпринимается попытка построения диахронической типологии поэтики Нового Романа.

Ключевые слова: Новый Роман, рикардизм, зеркальная конструкция, дедраматизация сюжета, ускоренный персонаж.

Преступный синдикат или школа прогульщиков?

В данной статье предпринимается попытка рассмотреть поэтику французского Нового Романа и предлагается ее самая общая типологизация на примере и материале произведений новороманистов пятидесятых годов.

Можно ли утверждать, что 50-е годы были золотой порой французского Нового Романа? Ведь общепризнан тот факт, что успех пришел к новороманистам в 60-е годы, а теоретическое осмысление их творчества (если не считать книг Саррот и Роб-Грийе, более близких жанру эссе) связано с деятельностью Рикарду и его последователей во второй половине 60-х — первой половине 70-х годов. В фундаментальной «Истории французской литературы. 1945—1990» [1] Новый Роман включен в раздел о литературе 60-х годов. Тем не менее, именно первая волна *Новых Романов*, поднявшая бурю негодования и уничтожающей критики со всех сторон, вошла в историю литературы не как факт литературной хроники, а как весьма незаурядные произведения.

Романы Алена Роб-Грийе «Ревность» [9] и «В лабиринте» [8], Натали Саррот «Планетарий» [11], Мишеля Бютора «Изменение» [3], Маргерит Дюрас «Модерато кантабиле» [4], «Ветер. Попытка воссоздания барочного ретабло» Клода Симона [13] хотя бы по названиям известны всем, кто интересуется современной французской литературой. Они продолжают оставаться в поле зрения критики, появляются все новые их анализы и интерпретации. Кроме того, именно этот период, когда новороманисты в борьбе за место под солнцем были вынуждены сплотиться и оказывали беспспорное влияние друг на друга в ходе выработки каждым из них своей собственной поэтики, является, по-видимому, наиболее подходящим для попыток изучения некой общей «поэтики Нового Романа» — такой, какой она предстала современникам и такой, какой ее вообще возможно выделить.

Сами новороманисты довольно прохладно относились к разговорам о некой объединяющей их (принуждающей к объединению — в их понимании) поэтике,

причем для того, чтобы понять это, не надо было ждать 30 лет *romanesques* Роб-Грийе, где он рассказал, как они с Н. Саррот задумали «преступный синдикат» писателей-отщепенцев, в котором разность и разнонаправленность поисков его участников должны были стать залогом общего успеха в начинавшейся бескомпромиссной борьбе. Тогда же об этом не раз писали Симон, Бютор, да и сам Роб-Грийе. Но подобная многовекторность была в диковинку. Критики (и сочувствующие, и недоброжелатели) приложили много усилий, пытаясь (для вящей иллюстративности или дидактичности) представить Новый Роман как *школу*, как нечто целостное (богатое своими разнонаправленными возможностями или саморазрушительное в конвульсиях непримиримых взаимных противоречий), но к середине 60-х годов стала ясна бесперспективность этих попыток. В этой школе без учителей и домашних заданий учились одни прогульщики.

Во второй половине 60-х годов взошла звезда *рикардизма*. Жан Рикарду предложил новый, нетрадиционный, инструментарий для анализа Нового Романа. Отношения новороманистов и рикардистов были плодотворными для обеих сторон, необходимыми в обстановке обструкции, непонимания или, что раздражало сильнее всего, искаженного понимания. Организованные Рикарду в Серизи коллоквиумы, посвященные проблемам Нового Романа и его отдельным представителям, стали вехой и до сих пор не оскудевшим источником плодотворных идей для изучения Нового Романа как единого целого.

Но этот союз во второй половине 70-х годов распался не только по причине авторитарных поползновений Рикарду, но и из-за самих новороманистов, у которых любые центристремительные тенденции всегда порождали идиосинкразию. Последняя масштабная попытка синтезировать достижения и проблемы Нового Романа отошла в прошлое. Одной из важнейших причин неудачи рикардизма стало осознание и новороманистами, и их все более многочисленными читателями того, что критик-теоретик, растолковывающий читателю (и писателю!) как читать (писать) Новый Роман, — самое слабое звено, третий лишний, в триаде «писатель—критик—читатель», а классическая схема «писатель пишет книгу для читателя, но не для всякого, а для того, кто готов и способен принять ее такой, как она есть» — по-прежнему жизнеспособна.

Одним из важнейших следствий новых взаимоотношений в упомянутой выше триаде стала перестановка в Новом Романи двух последних звеньев. Срединное, гибридное, синтезирующее место занял читатель, оттеснив критика на позиции все более герметического, абстрактного и схематизирующего анализа. Творческая составляющая всегда присутствовала в чтении — например, читая ребенку вслух, невозможно не вступить с текстом в некие игровые, почти интимные, отношения и не испытать чувство авторского счастья от восторга ребенка перед *воспроизводимым* — здесь и сейчас — текстом. С другой стороны, читатель-максималист не может удовлетвориться непосредственным восприятием читаемого — каким бы захватывающим с эмоциональной стороны оно ни было. Как меломан в опере, он хочет не только упиваться происходящим на сцене, декорациями, костюмами и игрой оркестра, но и синтезировать все это, читая партитуру, воспринимая максимальное количество кодов, ощущая себя и автором, и дирижером, и исполнителем, и публикой.

Будем читать!

Замечательный образец синтеза созидательных поисков на ощупь, эмоционального наслаждения и вдумчивого вчитывания дает Цветан Тодоров в «Поэтике прозы», в небольшой, но очень содержательной статье «Как читать». Тодоров предлагает считать чтение (прочтение) способом преломления приемов общей поэтики в конкретном тексте, «систематизированным комментированием», лишенным любых априорных задач, поиском «тематических узлов», результат которого у каждого исследователя будет своим. Прочтение использует в своих интересах и в своей интерпретации результаты лингвистического, психоаналитического или социокультурного изучения текста, но не является производной от них.

Прочтение, в отличие от просто чтения, начинается не с констатации оригинальности текста, а с поиска сходства, выявления общих закономерностей, проявившихся в конкретном тексте, с опровержения видимой целостности, глянцевой непроницаемости поверхности текста. Прочтению свойственны открытость, некатегоричность, поливариантность, его конечная цель: слить непосредственное чтение произведения и взгляд на него со стороны, его анализ [14]. Новые Романы максимально подходят для такого прочтения.

Интересная особенность Нового Романа состоит в том, что в этой школе по сути не было учителей. Можно вспомнить, конечно, книги Саррот [12], Роб-Грийе [10] или Бютора [2]. Но книги первых двух скорее сборники полемических и прикладных эссе, а третий вообще сторонился этикетки новороманиста. Об этом хорошо написал Роб-Грийе: «...мои «теоретические» работы — и я это подчеркивал с самого начала, еще во время собраний единомышленников в Серизи (начало 70-х гг. — *авт.*) — ни в коем случае не имели для меня значения истины, тем более догмы. Они были скорее копьем и щитом, грудой спорных аргументов, обреченных рано или поздно исчезнуть. Это сразу отдалило меня от моего друга Рикарду» [6].

Во второй из своей трилогии *romanesques* Роб-Грийе подробно излагает цели своего теоретизирования конца 50-х — начала 60-х годов, обращенного не столько к его высоколобым оппонентам, сколько к простому читателю. Он приводит парадоксальный пример из информатики, в соответствии с которым наиболее значащее для адресата послание — это послание, содержащее минимум нового: «Итак, я должен был компенсировать, сделать незаметным разрыв между мной и ими (критиками и читателями — *авт.*) посредством избытка значения в моих кратких теоретических эссе. Это значение — ясное, схематичное, почти скелет — было ничем иным как изнанкой общих мест царившей повествовательной идеологии. Зная лицо читателем легко узнавалась и изнанка. Мои романы не были «читабельными» (они будут постепенно становиться таковыми), но критические эссе из «За Новый Роман» станут читабельными сразу» [7].

Думается, что продуктивной могла бы быть попытка интерпретации Нового Романа как некоего нового писательского *сенакля* эпохи краха рационалистских идеологий и латентной мифологизации всей жизни — от социальной до личной — когда критик окончательно и открыто встал на сторону *хорошего вкуса* и здра-

вого смысла, выполняя *государственный заказ* доминирующей идеологии, как сказал бы Рикарду, и писателям, и без того всегда болезненно относившимся к попыткам критиков стать посредниками между ними и читателями, стало ясно, что лучший читатель — это писатель. Отсюда становятся понятнее многочисленные призывы новороманистов и последовавших за ними тэлькиелистов к читателю стать соавтором произведения, воспринимать прочтение как со-творение — наравне с писателем — книги, как путь к неведомой цели по неизвестным местам с незапрограммированным результатом. Поднимая себя до уровня писателя, заявляя даже о смерти автора, *новая критика* пыталась таким образом поднять читателя на новую высоту, что иногда — к выгоде всех вовлеченных сторон — действительно удавалось.

Взгляд со стороны

Остается открытым вопрос, было ли то, что первые Новые Романы находятся на нейтральной территории между новаторством и традицией, случайной находкой, сознательным приемом или неосознаваемой самими писателями эволюцией, более медленной в практике письма, чем в эстетических пристрастиях (тем более что у каждого писателя это шло по-своему). Как бы то ни было, процесс взаимоотношений новороманистов с читателями не был однонаправленным, обе стороны, как это было не раз в истории Нового Романа, оказывали взаимное влияние, эволюционируя навстречу друг другу. Ни один из новороманистов первого призыва не писал книги для критиков и университетских преподавателей, хотя их в этом и упрекали. Читатель — важная, хотя, конечно, и не определяющая составная поэтики Нового Романа.

Мотивы взгляда, взглядывания (подглядывания) стали основополагающими в поэтике Нового Романа и в том новом способе чтения и сюжетопостроения, который он предложил читателю. Рациональный каркас традиционного романа, где любые хитросплетения сюжета заканчиваются победой терпеливого, верящего в свои безграничные возможности, Разума — автора, персонажа и (в конечном итоге) читателя — совершенно не удовлетворял новороманистов. Воздерживаясь от любых — кроме ироничных — суждений, новороманист не обещает читателю никаких философских или социокультурных прозрений — он лишь призывает его взглядеться в описываемое/показываемое.

Не меньшую роль сыграл взгляд в *дедраматизации сюжета*; ему как главному или даже единственному герою не нужны «экспозиция, событие, развязка», не нужно чередование сцен действия и описания. Сюжет в его обычном понимании не интересует Новый Роман. Мы не видим сцен убийств в «Модерато кантабиле» и «Ветре», адюльтера в «Ревности», судьбоносного для героя «Изменения» момента перемены своего решения, переезда в новую квартиру тети Берты из «Планетария», смерти Мари в «Траве», разрыва отношений между отцом и сыном в «Сынке», сцен, каждая из которых могла бы стать в центре традиционного романа. На месте События, вокруг которого строился бы сюжет, зияет дыра, притягивающая автора и читателя своей таинственной властью, в которую они зачарованно взглядываются.

Взгляд не совершает, а видит последствия или пытается представить, вообразить, *как это было*, нередко переходя к более радикальному *как это могло быть*: например — Повествователь из «Ветра», непосредственно не участвовавший ни в одном из событий, связанных с главным героем Монтесом и начинающий с пересказа с его слов, очень быстро начинает сам «производить реальность», все чаще повторяя: «И мне незачем было его слушать, я и сам уже видел как...». Мы так и не узнаем, действительно ли Матиас из «Соглядатая» Роб-Грийе совершил убийство или лишь предавался мечтам о нем, но маниакальные терзания (хотя и в большей степени психиатрические, чем морально-этические) преступника по совершении преступления показаны с выпуклостью, вполне достойной Достоевского.

Та, гораздо большая по сравнению с любым самым подвижным героем, свобода, которой обладает взгляд, позволяет ему легко перемещаться, то пристально всматриваясь, то стремительно скользя, по той мозаичной, многовариантной, многовекторной, ризомоподобной, нередко цикличной, динамичной композиции, которая заменила традиционную: линейную, рационалистическую, логичную, причинно-следственно обусловленную. Видимо, можно утверждать, что в основе поэтики Нового Романа лежит принцип *Ego-Hic-et-Nunc*, т.е. Я-здесь-и-сейчас. Я (писателя, персонажа, читателя, а чаще — их гибрида) погружается в магму (Саррот, Бютор, Симон, Пенже) или кристаллическую структуру (Роб-Грийе) письма и воспроизводимого им мира.

О бросании щитка в пропасть

Проанализируем самый яркий и известный из приемов письма, позаимствованных Новым Романом у других искусств. Этот самый яркий и показательный прием — *mise en abyme*, ставший основой, одной из главных тем, способом восприятия и воспроизведения действительности в поэтике Нового Романа. В геральдике этот термин — «щиток» (дословно — *опрокидывание в пропасть*) — обозначает такое строение герба, при котором в центре щита находится другой, идентичный, но меньших размеров. К живописи и литературе впервые этот термин применил Жид в своей знаменитой дневниковой записи 1893 года.

Определений, как и переводов, этого термина немало. Наиболее адекватными и достаточно понятными представляются перевод как *зеркальная конструкция* и толкование Большого Робера: «Прием или структура, посредством которых в произведении отдельный элемент отсылает к целому, что происходит благодаря его природе (картина в картине, рассказ в рассказе), в частности, когда эта отсылка бесконечно размножена или когда этот элемент как бы включает в себя само произведение. Синонимы: зеркальная композиция, структура» [5]. В Новом Романе, впрочем, как и во многих других произведениях XX века, *mise en abyme* используется не только на уровне *fiction* (истории, фавулы), но и на уровне *narration* (повествования) как несущая структура композиции, нередко вытесняющая «сюжет» как цепь событий с героями и становящаяся из текстуры и приема письма его темой и целью.

Последнее утверждение, на наш взгляд, верно не только для таких «лириков», как Симон, Бютор, Саррот или Пенже, но и для убежденного противника метафоры Роб-Грийе. Его *mises en abyme* (песня туземца из «Ревности», сверток из «В лабиринте» или веревочка и восьмерка из «Соглядатая») не менее метафоричны и хрестоматийны, чем акация Симона, овальная дверь тети Берты Саррот или сочиняемые «Вами» судьбы для попутчиков у Бютора. Зеркало как вход в новый (иной, единственно подлинный и т.п.) мир и его многообразные коннотации и вариации (отображение, окно, дверь, порог, вход, втягивание, вкладывание в) стали одним из важнейших не только для Роб-Грийе, но и для всех новороманистов *генератором* письма.

Вращения ворот времени

Раздвоение, редупликация и умножение того, что традиционно воспринималось как неповторимо единичное (индивидуализированный герой и его уникальный внутренний мир, его поступки и складывающийся из их цепочки неповторимый сюжет, необратимый и нерасчленимый временно-пространственный поток) воспринимались первыми критиками Нового Романа как бесконечное дробление того, что в *действительности* никакому расчленению — если только не в сознании душевнобольного — не поддается, как скольжение вниз по бесплодной тенденции бесконечного аналитизма — бессильного осуществить какие бы то ни было синтезирующие действия. Такое отношение было логичным для тех, кто в барочном бурлении форм и элементов и спиралевидном динамизме композиции видел лишь хаос и бесконечные циклические повторы.

Между тем именно барочная спираль легла в основу поэтики если не всех, то очень многих *новых романов*, став и источником, и средством для мощной синтезирующей работы по воссозданию структуры и композиции произведения. Именно так — на уровне формы, структуры, композиции — новороманисты понимали синтез и такого понимания ждали от читателя. Синтез как свадьба героев в финале или разрешение (или начало разрешения, или намек на это начало) терзавших героев онтологических (на худой конец — житейских) проблем никогда не привлекал новороманистов. Их интерес к композиционной, структуральной стороне письма совпал, а во многом был порожден взлетом структурализма.

В своих попытках воспроизвести то новое в видении человека и его места и роли в мироздании, что открылось им, новороманисты обнаружили наряду с удивительно единодушным радикализмом не менее поразительное разнообразие в приемах. Самый эффектный нашел, видимо, Бютор, написавший целый роман от второго лица множественного числа, что производит тем большее впечатление, что сам роман «Изменение» — скорее мощное развитие традиционалистского направления в литературе, чем произведение модернизма. У читателя «Изменения» возникает головокружительное ощущение, что некий «всезнающий, вездесущий» — язвительная характеристика Роб-Грийе автора «бальзаковского» типа — повествователь рассказывает ему, читателю, о нем самом, вместо того чтобы рассказывать ему историю неких, отделенных от него непроницаемой перегородкой персонажей. Перед читателем — своего рода нарративная *mise en abyme*:

как Клавдий, приготовившийся посмотреть пьесу про «персонажей», он в смятении видит в зеркале искусства себя самого.

Не менее захватывает то кружение свода психоаналитического планетария Саррот, где ледяные оцепенелая безграничность неба накладывается на хаотическое бурление глубинных, сокровенных, но одинаковых для всех процессов. Как воронка, втягивающая в себя сначала Повествователя, потом автора, и наконец — читателя — предстает история Монтеса, главного антигероя «Ветра» Симона.

Новый Роман своей эзотерической, аллегорической, символической стороной (точнее — струей) — очень близок, как нам кажется, ветхозаветному мистицизму, византийскому и восточному символизму, средневековой аллегоричности. При всех поправках на схематизм, можно, думается, утверждать, что суть прозы — *рассказать* через толкование, объяснение, выйти в путь с целью куда-то пойти. Суть поэзии (необоримо влекшая к себе все искусство XX века) — в *показе*, в активном созерцании, в поиске ракурса; при этом нередко объект взглядывания и показа теряет приоритет; Тайна, Символ могут являться в форме любого посюстороннего предмета: в сломанных часах без стрелок, бисере, ритме работающих станков.

Главное — не в том, что герой, сюжетный ход или композиция во многих *новых романах* напоминают нечто аналогичное из античной или каких-либо еще мифологий или мистических течений. Сама их поэтика сдвинута от пути прозы к замыкающемуся на себя танцу поэзии с его повторяющимися, варьирующими главную тему фигурами, динамикой описания, вытесняющей разворачивание сюжета. Близка она (со своей *теорией генераторов*) и процветавшему в средневековье жанру проповеди с его бессюжетной вариацией, интерпретацией, толкованием на тему отдельного стиха или образа, *показом* его аллегоричности через другие аллегории.

Данная попытка типологии поэтики Нового Романа не является, разумеется, исчерпывающей, а всего лишь достаточной для первого, самого общего, приближения к этому сложнейшему явлению мировой литературы второй половины XX века.

ЛИТЕРАТУРА

- [1] Французская литература. — 1945—1990. — М., 1995. — 924 с.
- [2] Butor M. Essais sur le roman. — P., 1969.
- [3] Butor M. La Modification. — P., 1965.
- [4] Duras M. Moderato cantabile. — P., 1965.
- [5] *Le Grand Robert de la langue française*. t.t. 1—10. — P., 1986.
- [6] Robbe-Grillet A. Angélique ou L'enchantement. — P., 1988. — P. 166.
- [7] Robbe-Grillet A. Angélique ou L'enchantement. — P., 1988. — P. 168.
- [8] Robbe-Grillet A. Dans le labyrinthe. — P., 1963.
- [9] Robbe-Grillet A. La Jalousie. — P., 1961.
- [10] Robbe-Grillet A. Pour un nouveau roman. — P., 1964.
- [11] Sarraute N. Le Planétarium. — P., 1959.
- [12] Sarraute N. L'ère du soupçon. Essais sur le roman. — P., 1956.
- [13] Simon C. Le Vent. Tentative de restitution d'un retable baroque. — P., 1957.
- [14] Todorov T. Poétique de la prose. — P., 1971. — P. 241—252.

**FRENCH «NEW NOVEL» OF THE 1950-S.
TENTATIVE OF A DIACHRONICAL
POETRY TYPOLOGIZATION**

A.G. Vishnyakov

Moscow state regional pedagogical Institute
Zelionaya str., 3, Orekhovo-Zuevo, Moscow area, Russia, 142670

The article is dedicated to the characterizing of the striking tendency in French literature of the second half of the XXth century called «New Novel». The author paid much attention to the literary works of the 1950-s, the basic material of which has been used to make an attempt to form a diachronical poetry typologization of the New Novel perio.

Key words: the New Novel, recordism, a mirror desigh, dedramatisation of a plot, the accelerated character.

ПВК ПСИХОЛОГОВ НА РАЗНЫХ ЭТАПАХ ПРОФЕССИОНАЛИЗАЦИИ

Л.А. Дмитриева

Кафедра социальной и дифференциальной психологии
Российский университет дружбы народов
ул. Миклухо-Маклая, 6, Москва, Россия, 117198

В статье рассматриваются различия и особенности развития ПВК психологов в процессе профессионального роста.

Ключевые слова: адаптация студентов к обучению в вузе, профессионально важные качества практических психологов, самоактуализация, самоотношение, общительность, коммуникативная компетентность, эмоциональный интеллект, социальная эмпатия.

Профессионально важные качества (ПВК) в профессии психолога являются наиболее актуальными, учитывая, что инструментом в деятельности является он сам, что подтверждает А. Абрамова [1], Ю. Жуков [3], Дж. Бюдженталь [5], Л. Браммер [4], А. Комбс [6]. Анализ литературы показал, что основными качествами являются эмпатия, аутентичность, креативность, интуиция, стремление к самопониманию и самопознанию, что более подробно описано автором в статье «Профессионально-важные качества психолога-консультанта» [2]. Мы провели исследование 135 психологов, находящихся на разных этапах профессионализации, в том числе студентов младших курсов — 45 человек, старших — 30 человек, молодых специалистов — 30 человек и психологов-профессионалов — 30 человек. Это позволило нам выяснить, как развивается личность психолога, проходя этапы от студенческого овладения профессией до своей зрелости и профессионализма.

Для оценки статистической значимости различий в уровне развития ПВК психологов, находящихся на разных этапах профессионализации (студенты младших и старших курсов, молодые специалисты и опытные психологи), мы применили *t*-критерий Стьюдента. В результате мы увидели, что ПВК развиваются постепенно и имеют свои особенности на разных этапах.

Значимое увеличение показателей самоактуализации происходит с приобретением опыта практической деятельности. У студентов магистратуры отмечается некоторый спад в уровне показателей самоактуализации по сравнению со студентами младших курсов. Это, видимо, связано с большей критичностью старшекурсников, более точным пониманием самой сути оцениваемых качеств, лучшей способности к восприятию их проявлений и самооценке. С началом профессиональной деятельности развиваются такие ПВК психологов, как аутентичность, креативность, стремление к самопониманию и самопознанию. *Стремление к самопониманию и самопознанию* отражено в значимом увеличении понимания природы человека как позитивной, без ложных дихотомий, *от студентов к практикам, и от молодых специалистов к опытным.* Эта внутренняя обоснованность

жизни, ведущая к самодостаточности бытия, отчасти объясняется изначальной радостью от самого процесса познания и развития, а отчасти — от достижения результатов. Самоактуализирующиеся люди не борются (что мы и наблюдаем в значимом увеличении принятия агрессии у опытных специалистов по сравнению с молодыми, хотя первоначально этот показатель значимо снижался от студентов магистратуры к молодым специалистам, еще не готовым ко всепринятию), а развиваются, стремясь достичь совершенства, более полно реализовать себя, что подтверждается *увеличением самоактуализации у опытных психологов по сравнению со студентами магистратуры*. Полная самоактуализация подразумевает реализацию творческих способностей (и мы видим значимое увеличение *креативности от студентов магистратуры к практикам*, и, в частности, к *опытным специалистам*), автономию, социальную реализацию и способность сосредоточиться на решении проблем, что осуществляется при помощи целостного видения своей жизни, формирующегося с началом профессиональной деятельности. Молодые специалисты и в целом опытные психологи по-новому, полноценно воспринимают свою жизнь по сравнению со студентами магистратуры, уходит дискретное восприятие жизненного пути. Это же подтверждает развитие *аутентичности от студентов к практическим психологам*, выраженное и в значимом увеличении самоуважения и самопринятия.

Позже других аспектов самоактуализации развиваются самопринятие и позитивное представление о природе человека. Принятие агрессии даже у опытных психологов не достигает того уровня, на котором оно было у первокурсников. Возможно, для развития этого аспекта недостаточно простого включения в профессиональную психологическую деятельность, а требуется более глубокая и длительная внутренняя работа, которую проделывают даже не все опытные практические психологи.

Увеличение социальной желательности *Я* и *саморуководства* показывает возрастание *самоуважения*, особенно *в процессе профессиональной деятельности от молодых специалистов к опытным*. Рост *самоценности* и *самопринятия* — значимое увеличение *аутосимпатии* психологов *от студентов магистратуры к молодым специалистам* и практикам в целом. Мы видим, что аутентичность, выраженная как аутосимпатия, возрастает от студентов магистратуры к молодым специалистам, а далее — к опытным профессионалам она возрастает как самоуважение. Когда человек подходит к своей целостности, то сначала он полностью принимает и ценит себя как личность, а затем из глубины своей целостной личности — аутентичности — начинает и руководить своим творением. Растет закрытость и внутренняя нечестность, проявляется социальная значимость *Я*. Появляется возможность противостоять внутренним конфликтам, что мы и наблюдаем в снижении их от студентов магистратуры к молодым специалистам, а также блока самоуничтожения (включающего и самообвинения) — от студентов к практикам.

Общая картина *общительности* показывает, что за время обучения на факультете психологии у студентов постепенно возрастает стеничность, экстернальность, социоцентричность и результативность в общении. Целенаправленная об-

щительность больше выражена у студентов магистратуры, личностно-значимые цели остаются актуальными и у психологов-практиков. Эргичность, интернальность и осмысленность выше у студентов магистратуры и у опытных психологов; азэргичность, астеничность, осведомленность — у практиков. Уровень трудностей выше у начинающих как учебную, так и практическую деятельность психологов.

Такие показатели общительности, как доминирование личностно-значимых целей, интернальной регуляции, осмысленности, эгоцентрической мотивации и результативности (как предметной, так и субъектной) статистически значимо выше у студентов магистратуры, чем у студентов младших курсов. Возможно, студенты магистратуры больше внимания уделяют становлению своей личности в процессе общения. У них преобладает интернальный локус контроля, они приписывают себе, своим способностям и своему поведению ответственность за то, как складывается их общение, что говорит о возросшей личностной зрелости.

На дальнейших этапах профессионализации отмечается существенное изменение только двух показателей: рост осведомленности с началом профессиональной деятельности и постепенное снижение эгоцентрической мотивации (у магистров эти показатели значительно выше, чем у группы практикующих психологов в целом). Рост осведомленности может быть связан с началом наработки практического опыта с использованием общительности, с активным получением информации в процессе общения. Плавное снижение эгоцентричности говорит о том, что психологи-практики готовы помогать другим и становятся более душевными, альтруистичными, эмпатичными.

Общительность развивается раньше других ПВК практических психологов. За время обучения в вузе это свойство становится более гармоничным. С началом профессиональной деятельности большинство показателей общительности снижается, и с приобретением профессионального опыта либо достигает прежнего уровня, либо незначительно его превосходит.

По большинству показателей коммуникативной социальной компетентности в период профессионального становления психологов значимых изменений не происходит. По данным КСК, мы наблюдаем формирование ПВК аутентичности в период перехода от студентов магистратуры к молодым специалистам, что выражается в значимом возрастании самоконтроля с началом профессиональной деятельности, молчаливости и серьезности.

По показателю *социальной эмпатии* значимых различий между изучаемыми группами не обнаружено. Между магистрами и группой практикующих психологов в целом различие имеет тенденцию к значимости (0,07). В общем, этот показатель незначительно растет за время обучения в вузе, а затем с началом практической работы постепенно падает, достигая еще более низкого уровня, чем на младших курсах. Возможно, это связано с синдромом эмоционального сгорания при работе с людьми, с некоторым затруднением абстрагироваться от сложных проблем клиентов.

Обобщая полученные результаты эмоциональной направленности, можно сказать, что меняется структура направленности: значимо растет гностическая (у сту-

дентов и профессионалов) и практическая (у профессионалов), постепенно снижаются глористическая и гедонистическая направленности; пугностическая и романтическая первоначально снижаются, а затем значительно возрастают у опытных психологов.

Возрастание самопонимания и самопознания в эмоциональном плане от студентов младших курсов к старшим реализуется благодаря эмоциональной осведомленности и продолжает возрастать от студентов к практикам, от студентов магистратуры к опытным психологам — в умении распознавать эмоции других людей и умении управлять своими эмоциями, в повышении общего эмоционального интеллекта. Эмпатия возрастает от студентов к практикам и от студентов магистратуры к опытным психологам, как ПВК, обеспечивающее вчувствование во внутренний мир клиента в процессе успешной профессиональной деятельности.

В показателях *личной креативности* значимых различий между изучаемыми группами не обнаружено. Все показатели несколько снижаются у молодых специалистов, затем возрастают у опытных психологов до уровня, превышающего первоначальный, отмеченный на младших курсах. Показатель сложности имеет тенденцию к значимости ($p = 0,07$) возрастания у опытных специалистов по сравнению с молодыми. Это может быть связано с возросшим желанием разбираться в сложных психологических ситуациях в связи с имеющимся опытом работы и постоянно пополняющимися знаниями о человеке, с возросшим умением проникать в глубину человеческой психики.

В динамике показателей *социальной креативности* есть значимые различия между студентами младших и старших курсов, а также между молодыми специалистами и опытными психологами. Этот рост показывает значимость креативности как ПВК психологов в социальной деятельности. Рост креативности у студентов и в дальнейшем у практиков обусловлен большим количеством оригинальных идей, восприимчивостью — чувствительностью к необычным деталям, противоречиям и неопределенности, готовностью быстро переключаться с одной идеи на другую; метафоричностью, готовностью работать в совершенно необычном контексте, склонностью к символическому, ассоциативному мышлению, умением увидеть в простом сложное, а в сложном — простое; возрастающим умением находить индивидуальный творческий подход к каждой личности.

В значимом росте социальной креативности можно выделить 2 этапа — студенческий и практический. Первый обусловлен адаптацией в студенческом коллективе, второй — профессиональной реализацией творческого потенциала в деятельности, как ПВК психолога, при формировании завершенности целостной личности.

При исследовании *оптимизма* рассматриваемых групп психологов мы видим постепенное его увеличение. При этом он на всех этапах остается на уровне «трезвого реализма», основанного на нормальном оптимизме. Выявлены значимые различия между магистрами и опытными специалистами, что обеспечивает последним радостное мирозерцание, веру в себя и в людей, в силы и возможности человека,

уверенность в прогрессе общества. Такой рост может быть обусловлен самоактуализацией, самоутверждением, увеличением знаний и понимания природы человека, ростом аутентичности и креативности, становлением целостной личности.

Итак, в результате анализа различий уровня развития профессионально важных качеств психологов, находящихся на разных этапах профессионализации, можно отметить, что:

— у студентов магистратуры меняется уровень развития общительности: возрастает степень выраженности личностно-значимых целей, интернальности, эгоцентричности, осмысленности, предметности и субъектности; а также гностической эмоциональной направленности, эмоциональной осведомленности, социальной креативности. Начинают формироваться такие ПВК, как аутентичность, стремление к самопониманию и самопознанию, креативность;

— у молодых специалистов возрастают показатели ориентации во времени, самооценности, самопринятия, осведомленности, серьезности, самоконтроля, снижаются степень принятия агрессии, показатели внутренней конфликтности, пугливости и гедонистической эмоциональной направленности. Основной акцент — на формирование ПВК аутентичности;

— у опытных психологов возрастает уровень позитивного представления о природе человека, степень принятия агрессии, социальной значимости Я, самоуправления, выраженность практической, гностической и романтической эмоциональной направленности, социальной креативности. Формируются такие ПВК, как аутентичность, стремление к самопониманию, самопознанию, креативность;

— эмпатия формируется плавно от студентов младших курсов к профессионалам, в то время как уровень социальной эмпатии самый высокий у студентов магистратуры.

Мы видим, что такие ПВК, как аутентичность, стремление к самопониманию и самопознанию, креативность, эмпатия формируются постепенно от студентов к психологам-практикам и продолжают развиваться по мере профессионального роста. Эти ПВК определяют целостность личности психолога, включая аутентичность, из которой через мудрость (самопонимание, самопознание) рождается плод творчества. Полностью сформированную в этом плане личность мы наблюдаем только у практикующих психологов и видим продолжение ее роста в процессе профессионализации — в увеличении уровня развития самоуправления и открытости (аутентичности), создающей возможность инициации процесса, в увеличении гностической направленности и понимания природы человека (стремления к самопониманию и самопознанию) и в увеличении социальной креативности (творческой активности). Эмпатия увеличивается у практиков по сравнению со студентами, и от студентов магистратуры по сравнению с опытными психологами, позволяя ярче и глубже вчувствоваться во внутренний мир другого человека. Изменения в уровне развития общительности более характерны для студентов магистратуры по отношению к студентам младших курсов и свидетельствуют о начале формирования личности психолога, аутентичности, т.к. основное вни-

мание здесь направлено на осознание себя. Далее аутентичность возрастает от магистров к молодым специалистам, проявляясь в аутосимпатии, умении находиться здесь и сейчас; и от молодых специалистов к опытным психологам, проявляясь в самоуважении (открытости и саморуководстве), включающем глубину личности и единство всепринятия.

Таким образом, можно заключить, что:

— в развитии *аутентичности* по всем ее параметрам можно выделить 3 стадии, в соответствии с основными признаками аутентичного существования по Дж. Бюдженалю [5]:

1) полное осознание настоящего момента (*осмысленность*) — от студентов младших курсов к старшим,

2) выбор способа жизни в данный момент (*ориентация во времени*) — от студентов магистратуры к молодым специалистам,

3) принятие ответственности за свой выбор (*саморуководство*) — от молодых специалистов к опытным;

— *эмпатия* возрастает плавно от студентов младших курсов к опытным профессионалам, не обнаруживая явного «сензитивного периода» в развитии в ходе профессионализации;

— *стремление к самопониманию и самопознанию* возрастает в два этапа: как гностическая направленность в начале профессионализации от студентов младших курсов к старшим и понимание природы человека в совершенствовании мастерства от молодых специалистов к опытным;

— *социальная креативность* значительно возрастает на старших курсах и у опытных специалистов;

— *общительность* возрастает в процессе обучения как осознание этого свойства, с началом профессиональной деятельности актуализируется осведомленность, а с приобретением опыта постепенно снижается эгоцентричность.

ЛИТЕРАТУРА

- [1] *Абрамова А.С.* Психологическое консультирование: теория и опыт. — М., 2000.
- [2] *Дмитриева Л.А.* Профессионально-значимые качества психолога-консультанта // Психолого-педагогические и эколого-психологические особенности формирования и развития личности в современном обществе: Материалы межвузовских психологических чтений студентов, аспирантов и молодых ученых. 18 апреля 2006 г. — М.: Изд-во РУДН, 2006. — С. 53—55.
- [3] *Жуков Ю.М.* Позиция психолога-практика // Введение в практическую социальную психологию / Под ред. Ю.М. Жукова, Л.А. Петровской, О.В. Соловьевой, 3-е изд. — М.: Смысл, 1999. — С. 21—34.
- [4] *Brammer L.M., Abrego E., Shostrom E.* Therapeutic counseling and psychotherapy (6th ed.). — Upper saddle River NJ: Prentice hall, 1993.
- [5] *Bugental J.F.T.* The Art of Psychotherapist. — N.Y., 1987.
- [6] *Combs A.* A personal approach to teaching: Belief that make a difference. — Boston: Allyn & Bacon, 1982.

THE PROFESSIONAL-IMPORTANT QUALITIES OF PSYCHOLOGISTS ON THE PROFESSIONAL DIFFERENT STAGES

L.A. Dmitrieva

The department of social and differential psychology
Peoples' Friendship University of Russia
Miklukho-Maklaya str., 6, Moscow, Russia, 117198

In the article they can see different and specificity of the development of psychologist professional-important qualities during the professional growing.

Key words: adaptation of students to high school learning, professionally important qualities of practical psychologists, self-actualization, self-estimation, sociability, communicative competence, emotional intelligence, social empathy.

ОТБОР МАТЕРИАЛОВ ДЛЯ ФОРМИРОВАНИЯ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ

Е.В. Емельянова

Кафедра переводческого дела и иностранных языков
Актобинский университет «Дуние»
ул. А. Иманова, 14, Актобе, Республика Казахстан, 030005

В предлагаемой статье автор рассматривает основные критерии отбора материалов для формирования социокультурной компетенции и анализирует текст как основной источник информации лингвокультурного характера.

Ключевые слова: социокультурная компетенция, аутентичные материалы, социально-культурный фон, интеркультурная направленность, межкультурные расхождения.

Формирование социокультурной компетенции — это ни что иное, как процесс познания иной культуры. Он возможен только на сформировавшейся национально-культурной базе родного языка, которая будет являться основанием для приобщения личности к культуре другого народа. В этом плане нельзя не согласиться с утверждением Н.Д. Гальсковой о том, что «в основе когнитивного компонента, связанного с осмыслением картины мира иной социокультуры, познанием смысловых ориентиров другого лингвоэтносоциума, лежат знания о культуре страны изучаемого языка» [2].

В процессе формирования социокультурной компетенции используются следующие материалы: художественные тексты, сказки, легенды, пословицы и поговорки, видеофильмы, общественно-политические тексты, аудиозаписи.

При отборе материалов для формирования социокультурной компетенции необходимо, чтобы они отвечали следующим требованиям: аутентичность, наглядность, доступность, научность, исключение опоры на родной язык, актуальность, адекватность страноведческим реалиям, маркированность.

Аутентичные материалы должны отвечать следующим критериям:

- 1) адекватность страноведческим реалиям;
- 2) тематическая «маркированность»;
- 3) информационная наследственность;
- 4) соответствие жизненному и речевому опыту обучающихся.

В зависимости от уровня обученности, темы занятия, времени, отведенного на изучение данной темы, можно выбирать любой материал. Однако оптимальным материалом для соизучения языка и культуры является текст, репрезентирующий социально-культурный фон: художественные и информативные тексты, газетные и журнальные статьи, песни. Именно через текст, который ориентирован на ценности, понятия, концепты и образы иной языковой общности, которые закреплены в нем как национально-специфические составляющие конкретной лингвокультурной общности, происходит знакомство с иноязычной лингвокультурой. Функция текстов в культуре и в общении заключается в том, чтобы «...задать слушающему и читающему некоторую совокупность правил их смыслового восприятия, точ-

нее, дать для распредмечивания культурный предмет; побочным продуктом этого распредмечивания является образ текста, проекция текста, то есть ментальное образование, называемое обычно содержанием текста, которое к языку никакого отношения не имеет, а является идеальной формой существования культурных предметов, описываемых в тексте» [8]. Текст становится средством коммуникации. Если «язык как система реально существует в речевой коммуникации в форме текстов», то культура выражена языковыми средствами, закрепляясь и существуя в языке. Без культуры и вне культуры коммуникация становится невозможной [4].

Лингвокультурологически насыщенный текст имеет мотивационную личностную значимость для обучающихся. Работая с текстом, в зависимости от его содержания и тематической направленности мы активизируем следующие группы мотивов: социальные, интеллектуально-познавательные, профессионально-целостные, эмоционально-эстетические, морально-этические, коммуникационные, статусно-позиционные.

Развивая мысль о личностно-деятельностном подходе к обучению иностранному языку как основе учебного сотрудничества, И.Я. Зимняя обращает особое внимание на формирование познавательно-коммуникативной потребности учащихся. Таким образом, работа с текстом предполагает обеспечение максимально полного выхода на содержательную информацию. В этом отношении особенно важным оказывается принцип подбора текстов для аудиторной и самостоятельной работы с учетом реализации интеркультурной направленности текстовой коммуникации. Тексты, отвечающие коммуникативным и познавательным потребностям обучающихся, повышают уровень мотивации обучения и делают возможным непрерывный кросс-культурный диалог. Работа с текстом кроме традиционных аспектов предполагает сознательное освоение иноязычной культуры через текст и проекцию закрепленных в нем культурных параметров.

Работа с художественным текстом, предназначенная для формирования социально-культурных навыков, может реализоваться по двум направлениям.

1. Выделение отдельных явлений культуры в данном историческом периоде, а затем обращение к художественному слову текста, в котором и воплощены особенности национального видения мира.

2. Выделение в тексте лингвокультурологических единиц и образов художественной речи, затем знакомство с соответствующими явлениями культуры, способствующими пониманию национальной картины мира.

Такой подход еще раз подтверждает взаимосвязь и взаимодействие явлений культуры и языка как отражения этого явления.

Любой текст помимо страноведческих реалий несет в себе информацию об особенностях национального мировоззрения, психологии и менталитета носителей языка, а также особенности восприятия окружающего мира.

Текст представляет собой область пересечения и отношения реального и возможного, внешнего и внутреннего миров, национального и универсального. И, конечно же, реакция человека на текст определяется не только свойствами самого текста, но и наличием определенных предпосылок, которыми реципиент должен

обладать, чтобы адекватно воспринять и интерпретировать его. Сюда относятся знание языка, наличие привычек к определенным языковым стандартам и стереотипам и наличие определенных предварительных знаний, без которых нельзя понять, о чем идет речь. Это предпосылка, без которой невозможна успешная языковая коммуникация, называется коммуникативной компетенцией.

Коммуникативная компетенция каждого отдельного человека имеет практически бесконечное количество составляющих. Это, во-первых, знание языка и умение использовать язык в соответствии с языковыми нормами, языковыми традициями; это и знание соответствующей национальной культуры [6]. Все эти внешние и внутренние факторы, так же как и другие реалии человеческого мира, подчинены нормам культуры, носителем которых может быть только личность как представитель данного конкретного этнокультурного социума, так как сам язык существует, живет и развивается в общественном сознании, в сознании народа, говорящего на нем.

Поэтому отражение и восприятие фактов и событий реального мира у разных народов имеет большую вариативность, наличие которой связано со спецификой жизнедеятельности данного народа, с существованием определенных этнических стереотипов, влияющих на процессы восприятия.

При работе с текстом может возникнуть ситуация «культурного шока», когда иноязычная культура является диаметрально противоположной с точки зрения системы культурных ценностей и норм, разделяемых ее носителями, в результате чего возникает неприятие и даже отторжение чужого, либо будет наблюдаться сближение по отдельным параметрам.

Межнациональные расхождения наблюдаются в основном на 3 уровнях:

- 1) чисто языковом или лингвоэтническом (реалии, языковые стереотипы, речевой аспект и т.д.);
- 2) содержательном или нелингоэтническом (учет специфики национального образа адресата речи: индивидуально-личностные свойства участника коммуникации и его социальные характеристики);
- 3) паралингвистическом (особенности кинетики, проксемики).

Все эти этнокультурные особенности занимают определенное место в коммуникативно-познавательной деятельности личности и влияют на процесс восприятия, например:

1. Der Blackout einundsechzig war wie eine Explosion.

О каком сюрпризе шестьдесят первого года идет речь? Конечно же, носитель языка (в данном случае представитель немецкой этнокультуры) поймет, о чем идет речь (речь идет о закрытии границы между Восточным и Западным Берлином), так как исходный текст (оригинал) рассчитан на информацию, которой располагают носители языка. И это обстоятельство должно учитываться при восприятии текста представителем другой этнокультуры, изучающим немецкий язык.

2. Fraulein hort zu von morgens bis abends Geschichten von Regimentsdamen, langst verstorben und vergessen... Geschichten von blauen Briefen und Beförderungen.

Словосочетание *der blaue Brief* имеет в немецком языке устойчивое иносказательное значение: уведомление об увольнении с работы, службы.

3. Er überfuhr alle Verkehrszeichen; — er kümmerte sich nicht um die heransturzenden Schupos [7] (die Schupo — сокращение для «die Schutzpolizei»).

4. Er hatte die Schrebergarten hinter sich und kam auf die Landstrasse [7] (der Schrebergarten — небольшой сад с летним домиком, названный по имени врача Д. Шребера).

5. Ich sah mit einem Blick, dass weder Rum noch Wodka darin war; — es war Fruchtsaft, Zitrone, Tomateunmark und vielleicht noch ein Tropfen Angostura ((ebenda) der Angostura — ликер «ангостура», названный по месту производства — г. Ангостура в Венесуэле).

Таким образом, мы видим, что отсутствие у реципиента необходимой предварительной информации приводит к хорошо известной всем нам ситуации, когда слова понятны, но непонятна суть сказанного. Расхождения в прединформированности между носителем языка и изучающим иностранный язык носят лингвотнический характер и относятся к области культурно-исторических знаний, которые необходимы изучающим немецкий язык для осуществления успешной коммуникативно-познавательной деятельности.

Очень часто приходится сталкиваться с данной проблемой при работе с газетными аутентичными текстами, т.е. для них характерно то, что информация в них рассчитана на носителей языка как носителей определенной этнокультуры.

Многие газетные материалы построены на прединформации актуально-событийного характера, так как речь в них идет об очень актуальных «горячих» событиях и все упомянутые в статье реалии хорошо известны читателю — носителю языка.

Например, приведем несколько названий статей из журнала «Stern» [3]:

- 1) «Will Rau zweite Amtsze»;
- 2) «Der grime General macht mobil»;
- 3) «Grime, danke, ihr wart wunderbar»;
- 4) «Mario Lupp — Deutschlands nette Null im Ring»;
- 5) «Lasst die Arzte Pleite sehen».

Авторы статей небезосновательно считают, что читатели журнала в курсе всех описываемых событий. Однако у иностранного читателя другие интересы, и его волнуют совсем другие события.

И здесь, конечно же, необходимо учитывать прединформационный запас реципиента текстам и для его «сглаживания» использовать дополнительный комментарий.

Поэтому в случае межкультурного общения посредством текста необходимо учитывать не просто адекватные средства мысли на иностранном языке, межъязыковые соответствия и трансформации, а учитывать инокультурный менталитет. Знание всех особенностей и коннотативных тонкостей моральных, правовых, этических и других норм данного конкретного общества является одним из наиболее важных условий восприятия аутентичных текстов, а значит, осуществления речевой деятельности и достижения успешности выполнимых речевых действий.

Таким образом, для адекватного восприятия аутентичных текстов необходимо иметь представление о национальной психологии адресанта, его мироощущении

ях, обычаях, предрассудках и стереотипах национального мышления, потребностях — одним словом, всего того, что принято называть национальным образом адресата или этнокультурными особенностями. Неотъемлемой частью культурной компетенции является знание об аспектах и системе культуры. В этом случае ситуативная обусловленность выступает как реализация социально-культурного контекста. Принадлежность к определенному социуму как социально-интерактивное вхождение в него предполагает разделение моральных, религиозных, идеологических, политических взглядов, существующих в нем, а также закрепленных внутри данного социума определенных ролевых отношений. В этой связи Н.Л. Галеева предлагает ввести термин «культурный локус» текста, что означает место, занимаемое текстом в культуре. Все тексты, созданные внутри определенной культуры, образуют текстовую решетку данной культуры, для которой они являются уникальными и текстообразующими [1].

Основу текстовой решетки составляют тексты, знакомые или потенциально знакомые всем носителям данного языка и данной культуры. Для учебной текстовой коммуникации в первую очередь надо использовать тексты, имеющие национально-универсальное культурное значение. Очень важно, чтобы внутри текстовой решетки могла прослеживаться тематическая связь. Так, например, в исторических романах И. Есенберлина, И. Калашникова, М. Ауэзова можно узнать о специфике быта и культуры кочевых племен, типологически близкими являются сказки многих народов, произведения Г. Гейне дают представление о жизни рабочих средневековой Германии.

Современные студенты предпочитают чтению интернет-технологии, знакомство с первоисточником через Интернет, считая главным преимуществом экономию времени, а также решение многих проблемных вопросов, вызывающих затруднение и требующих творческого подхода.

Для того чтобы правильно организовать работу с текстом, предварительно необходимо провести анкетирование.

Вот один из образцов анкеты:

1. Любите ли Вы читать?
2. Какие книги Вы предпочитаете?
3. Кто Ваш любимый писатель?
4. Что привлекает Вас в его произведениях?
5. Как часто Вы читаете на иностранном языке?
6. Какие цели Вы преследуете, читая на иностранном языке (выполнение домашнего задания, эстетическое наслаждение, расширение кругозора, обогащение словарного запаса)?
7. Какие трудности возникают при чтении?
8. Как Вы думаете, в чем причина затруднений?
9. Какие формы работы с текстом Вы используете на занятиях?
10. Какие из них наиболее продуктивны лично для Вас?

Исследуя результаты анкетирования, можно определить тематическую направленность текстов, скорректировать направленность текстов, количество заданий и уровень их сложности.

Для того чтобы текст стал реальной и продуктивной основой обучения всем видам речевой деятельности, важно научить обучаемых различным операциям с материалами текста, разнообразным манипуляциям с разнохарактерными единицами — предложением, сверхфразовым единством, субтекстом и текстом с учетом жанровых и стилистических особенностей определенного класса исходного (образцового) текста, навыкам и умениям дифференциации, реконструирования, трансформации и конструирования языковых единиц в решении определенной учебной задачи (например, пересказа текста, его использования в коммуникативно-обращенном устном монологическом высказывании, диалоге, письменном общении и т.д.). В этой связи представляется целесообразным обучение различным приемам оперирования с текстом на предтекстовом, текстовом и послетекстовом этапах. Знание таких приемов позволяет обучаемым овладеть навыками и умениями самостоятельной работы с текстом и подготовки речевых высказываний различного типа [5].

Развитие личностно-ориентированного поликультурного подхода в обучении иностранному языку обеспечивается интенсивностью работы с текстами, культурно важными с точки зрения их прецедентного статуса в исходной культуре, имеющими актуальное значение и культурно-воспитательную ценность.

Огромное значение для формирования навыков социокультурной компетенции имеет правильно организованная внеаудиторная работа. Если на занятиях обучающийся все-таки может испытывать некоторую психологическую нагрузку и иметь заниженную самооценку, то во время внеаудиторных мероприятий он не боится совершить ошибку, действует в соответствии с ситуацией и словарным запасом. Внеаудиторные мероприятия могут быть приурочены к традиционным праздникам: «Weihnacht», «Ostern», «ABC-Tag», это могут быть литературные вечера, заседания круглого стола, игровые мероприятия, по образу установившихся телевизионных ток-шоу.

ЛИТЕРАТУРА

- [1] Галеева Н.Л. Текстовая решетка культуры как ее сущностное основание // Языковое бытие человека и этноса: психолингвистический и когнитивный аспекты. — Барнаул, 2006. — С. 87.
- [2] Гальскова Н.Д. Образование в области иностранных языков: новые вызовы и приоритеты // ИЯШ. — 2008. — № 5. — С. 48.
- [3] Stern. — 2001. — № 48. — С. 22.
- [4] Маслова В.А. Об одном приеме создания экспрессивности // Текст как структура. — М., 1992. — С. 77.
- [5] Настольная книга преподавателя иностранного языка. — Минск, 2001. — С. 18.
- [6] Общеевропейские компетенции обучения иностранным языкам. — Страсбург, 2001. — С. 12.
- [7] Ремарк Э.М. Три товарища. — Лейпциг, 1978. — С. 78.
- [8] Тарасов Е.Ф. Язык и культура: методологические проблемы // Язык—культура—этнос. — М.: Наука, 1994. — С. 110—111.

SELECTION OF MATERIAL FOR SOCIAL CULTURAL COMPETENCE FORMATION

J.V. Jemeljanova

Translation and Foreign Languages Chair
Aktobe University «Dunie»
A. Imanov str., 14, Aktobe, Kazakhstan, 030005

In this article author offers main criteria of material selection for social cultural competence formation and analyses the text as the principal source of linguistic cultural information.

Key words: a sociocultural competence, authentic materials, a sociocultural background, intercultural orientation, intercultural divergences.

О ТРАНСКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СПЕЦИАЛИСТА В ОБЛАСТИ КОНФЕРЕНЦИОННОЙ ДИПЛОМАТИИ

Ю.А. Ермошин

Кафедра английского языка
Факультет международных отношений
Белорусский государственный университет
ул. Академическая, 25, Минск, Беларусь, 220072

В статье рассматривается система факторов, мотивирующих, детерминирующих и регулирующих коммуникативное поведение представителей различных лингвокультурных сообществ, участвующих в работе международных конференций; определяются транскультурные знания и умения, необходимые специалисту в области конференционной дипломатии для эффективной англоязычной интерактивной деятельности в поликультурном контексте.

Ключевые слова: факторы, коммуникативное поведение, ценности, приоритеты, транскультурная компетенция.

В профессиональные обязанности специалистов в области конференционной дипломатии входит, среди прочего, подготовка и реализация англоязычных текстов официальных публичных выступлений (далее — текстов ОПВ) на конференциях международных организаций.

Для эффективной подготовки и реализации данных текстов специалист-международник должен обладать следующими комплексными профессиональными и лингвистическими знаниями и умениями: знанием форм, норм и методов конференционной дипломатии; текстовых и языковых норм англоязычных публичных выступлений, реализуемых в формате международных конференций (далее — МК); комплексным умением профессиональной работы с текстом на этапах его подготовки и реализации в дискурсе.

Однако для эффективного осуществления данного вида деятельности перечисленных знаний и умений недостаточно.

Дело в том, что профессиональная коммуникативная деятельность участников МК, будучи обусловленной экстралингвистическим контекстом, характеризуется интерактивностью. Следовательно, она не ограничивается продуцированием и реализацией англоязычных текстов ОПВ, а является совместной речемыслительной деятельностью выступающих и аудитории по реализации и восприятию данных текстов. В процессе этой деятельности выступающие интерпретируют, а аудитория (представляющая различные лингвокультурные сообщества) реинтерпретирует англоязычную информацию текста выступления.

При этом, несмотря на объединяющие участников коммуникативного взаимодействия факторы (общие: условия деятельности; профессиональные знания и опыт общения в повторяющихся ситуациях; единый лингвистический ресурс и средство реализации деятельности), выступающие и аудитория (являясь представителями различных культур) продолжают на нерелексивном уровне руко-

водствоваться моделями национального сознания, определенным комплексом потребностей, интересов, ценностей, приоритетов, установок и ориентаций, отражающих культурную специфичность «национальной» объективной среды, к которой они приспособлены.

Данное культурное своеобразие проявляется в особых речеповеденческих стереотипах партнеров (речь идет о «национальных» особенностях развертывания, восприятия, понимания и интерпретации англоязычной речи представителями различных культур, которые могут приводить, а могут и не приводить их к взаимному пониманию).

Следовательно, перечисленные выше объединяющие факторы (общие: условия, знания, опыт и язык деятельности) способны обеспечить оптимальный уровень интерпретации (выступающим) и реинтерпретации (поликультурным адресатом) англоязычной информации текста ОПВ, если партнеры адекватно воспринимают и интерпретируют коммуникативное поведение друг друга. А это возможно только тогда, когда партнеры понимают внутренние причины, подобное поведение порождающие.

Таким образом, для разработки эффективной методики обучения студентов-международников профессиональному коммуникативному взаимодействию с будущими партнерами по конференции, представляющими различные лингвокультурные сообщества, следует, прежде всего, рассмотреть систему факторов, мотивирующих, детерминирующих и регулирующих коммуникативное поведение участников МК. Это, в свою очередь, позволит определить комплексные транскультурные знания и умения, совокупность которых обеспечивает специалисту-международнику способность заранее представлять образ языкового коллектива, порождающего у него определенные коммуникативные ожидания; предвидеть истинные цели, преследуемые потенциальными партнерами; определять оптимальные стратегии своего коммуникативного поведения и успешно реализовывать данные стратегии в дискурсе.

Система факторов, мотивирующих, детерминирующих и регулирующих коммуникативное поведение партнеров по МК.

У народов, веками живших в различных климатических, географических и исторических условиях, вместе с развитием особых систем внутреннего взаимодействия формировался свой национальный менталитет. В литературе существует множество характеристик менталитета, отражающих сложность и многогранность данного понятия («склад ума», «противоречивая целостность картины мира», «коллективный опыт», «дорефлективный слой» общественного сознания, «социокультурные автоматизмы», «архетипы», «само собой разумеющиеся нормы» и т.д.).

Однако в большинстве случаев менталитет означает единство сознательных и бессознательных компонентов психики; специфический характер присущих коллективному субъекту ценностей, норм, установок в их когнитивном, эмоциональном, языковом и поведенческом воплощении; систему приобретенных предрасположенностей, формируемых у индивида в объективной среде и активно воспроизводимых в практике даже тогда, когда эта объективная среда отсутствует;

устойчивую модель мышления, эмоций, идеалов, проявляющуюся в стереотипах коммуникативного поведения.

Важнейшими факторами формирования, воспроизводства и видоизменения менталитета являются естественно-географические условия и социокультурный способ жизнедеятельности сообществ, которые партнеры представляют. Естественно-географические условия и социокультурный способ жизнедеятельности определяют соответствующие потребности, интересы, ценности и приоритеты государств, которые призваны отстаивать их представители. Остановимся на перечисленных категориях более подробно.

Базовые потребности. Потребности государства, которое представляют специалисты-международники, занимают ведущее положение в системе мотивации их профессионального коммуникативного поведения. Среди основных объектов потребностей государств — участников МК мы определяем потребности в ресурсах, влиянии, самоидентификации и защите своих базовых ценностей. Отражаясь в сознании специалиста-международника, потребности государства принимают форму государственных интересов, которые он как представитель данного государства обязан отстаивать.

Интересы. Интересы представляют собой наиболее близкий к потребностям фактор мотивации профессионального поведения участников МК. Вместе с тем потребности и интересы не являются тождественными понятиями. «Интерес представляет собой потребность, ставшую реальной причиной действия, осознанную в качестве цели» [2]. Участники конференций МО осуществляют свою профессиональную деятельность в соответствии с интересами своих государств, которые могут быть объективными и субъективными. В первом случае они отражают стремление к тому, что действительно объективно выгодно государству как субъекту конференционной дипломатии, во втором — стремление к тому, что представляется выгодным государственному руководству (что нередко ведет к неправильной оценке руководством страны своих государственных интересов).

Ценности. Наряду с потребностями и интересами государства (занимающими ведущее положение в формировании установки на определенное коммуникативное поведение его представителя) в структуре мотивов деятельности специалиста, участвующего в работе конференции МО, важное место занимает традиционная ценностно-нормативная основа общества, которое он представляет.

В сознании специалиста-международника, осуществляющего профессиональное взаимодействие с партнерами по МК, объективно «существуют нормативные представления о значимом и должном, о совершенных и желаемых типах отношений и действий» [2].

По мнению российского исследователя А.И. Ракитова, любую культуру следует рассматривать как двухкомпонентную структуру, состоящую из ядра и защитного пояса. Ядро культуры концентрирует в себе нормы, стандарты, правила деятельности и систему ценностей, выработанные в практике данного сообщества. Структурами, в которых реализуется информация ядра культуры, являются мифология, традиции, языковые и речеповеденческие стереотипы. Функцией ядра

является сохранение социума и обеспечение его самоидентификации, что возможно лишь при высокой устойчивости и минимальной изменчивости самого культурного ядра. Защитный пояс культуры пропускает информацию ядра во все компоненты социального механизма и активно поглощает информацию, поступающую в социум из других культур.

Таким образом, ценности следует рассматривать как внутренний стержень культуры государств, вокруг которых сосредоточена вся профессиональная активность их представителей. Ценности движут коммуникативным поведением специалистов-международников не только сами по себе (посредством нормативных представлений), но и на совокупной базе интересов и потребностей, которые направляют действия специалиста на соответствующие объекты и цели.

Ценности и интересы, представляя собой взаимосвязанные компоненты мотивационного механизма сознания специалиста-международника, все же не являются равнозначными понятиями: если интересы (при всей их весомости) определяют целенаправленные поступки, то ценности служат фундаментом мотивации всех видов профессиональных действий специалиста-международника (ориентируют в реальной коммуникативной ситуации; направляют и обосновывают профессиональные действия, являются критерием их оценки; формируют нормы коммуникативного поведения).

Так как ценности всегда относительны (лишь на собственном опыте можно выяснить, что нам действительно дорого), «к базовым ценностям государства разумнее всего следует отнести то, чем мы «традиционно» дорожим, например язык и территорию, способы мышления и организации ежедневной деятельности, религию и другие формы идеологии, политический строй и экономические системы» [3]. Иными словами, базовыми ценностями следует определить все особо ценное из нашего культурного уклада. «А если это нами столь ценимо, то желание сохранять имеющееся, защищая его от упадка и разрушения, можно и следует относить к основным потребностям человечества» [3].

Интересы государства влияют на оценку ситуации, выбор целей и формирование соответствующей установки, характеризующей готовность специалиста-международника к совершению определенных речевых и неречевых действий, направленных на удовлетворение государственных потребностей. Установка предшествует действию, является его начальным этапом, ориентированным на определенное коммуникативное поведение, играет роль ориентации специалиста-международника как субъекта дискурса на определенные действия, включая позитивное или негативное отношение к вопросу (причине коммуникативного события), вынесенному на обсуждение МК.

По мнению известных американских исследователей Г. Алмонда и С. Вербы, установка на определенный объект состоит из эмоционального восприятия и переживания объекта (аффективный компонент), логического осознания объекта и его качественных характеристик (когнитивный компонент — знание и суждение об объекте), формирования определенных ориентаций на объект (поведенческий компонент — выработка убеждений, мнений об объекте).

Установка поведения, «как показал американский исследователь Г. Олпорт, формируется на основе взаимодействия трех компонентов: потребностей, прошлого опыта и ситуации» [1].

Важность установки заключается в том, что личная позиция специалиста-международника в отношении системы как целого может не совпадать с его личным отношением к отдельным политическим институтам. Однако, несмотря на это, специалист-международник при выполнении своих профессиональных обязанностей всегда обязан демонстрировать абсолютную лояльность государству, которое он представляет (например, американцы, настроенные обычно критически ко многим лицам в правительстве, всегда проявляют высокую степень лояльности по отношению к своей политической системе, считая ее «лучшей в мире» [2]).

Таким образом, потребности и интересы государств направляют действия их представителей на соответствующие объекты и цели, а также определяют их целенаправленные поступки. В свою очередь, ценности и приоритеты являются фундаментом мотивации всех профессиональных действий специалистов-международников: ориентируют в коммуникативной ситуации, направляют и обосновывают коммуникативные действия и служат критерием их оценки. А поскольку потребности, интересы, ценности и приоритеты чаще всего не совпадают, не совпадают и коммуникативные способы, стереотипно предпочитаемые партнерами для их пропаганды и защиты (например, в зависимости от значимости в той или иной культуре формальной стороны общения и взаимного обозначения социальной позиции наблюдается стремление к реализации более пространных или менее пространных формул приветствия и прощания; «национальное» представление о необходимом для эффективного взаимодействия с партнерами уровне межличностной дистанции обуславливает стремление к ее уменьшению или сохранению; «национальное» представление о том, каким должно быть эффективное убеждающее действие, обуславливает стремление к прямоте или косвенности, рациональности или эмоциональности, индукции или дедукции, личностной вовлеченности или отстраненности и нейтральности; «национальное» представление об универсальных качествах информации (значимости, достоверности, релевантности) обуславливает стремление к ее детализации или обобщению, постановке в речи акцента на деятельный момент или на причины и сопутствующие действию обстоятельства и т.д.).

Ввиду того, что коммуникативные стереотипы участников МК являются способами целенаправленного манипулирования языком, и через него — сознанием партнеров [5] для пропаганды своих потребностей, интересов, ценностей и приоритетов, они выходят за рамки подсознательного следования «общепринятому» и представляют собой «регулируемые и сознательно конструируемые способы поведения» [5].

Однако если для их носителей указанные стереотипы являются «интерактивными ритуалами» [6] (то есть реализуются автоматически, без осознания истории их мотивировки [4]), представителю другой культуры приходится сознательно

овладевать системой речеповеденческих стереотипов партнеров и уметь связывать данную систему «с менталитетом, социальными отношениями и ценностями в обществе» [7], которое партнеры представляют.

В результате это позволяет специалисту-международнику заранее представлять образ коллектива, порождающего у него определенные коммуникативные ожидания; предвидеть истинные цели, преследуемые потенциальными партнерами; в соответствии с этим определять оптимальные стратегии коммуникативного взаимодействия и успешно реализовывать данные стратегии в дискурсе.

Таким образом, для осуществления эффективной профессиональной деятельности в условиях поликультурного контекста МК будущему специалисту-международнику необходимы следующие комплексные транскультурные знания и умения:

— знание базовых потребностей и интересов государств, которые представляют партнеры по МК; умение выявлять динамику потребностей и интересов государств, которые представляют партнеры по МК; определять оперативные потребности и интересы государств на определенном этапе профессионального взаимодействия с их представителями;

— знание базовых ценностей и приоритетов партнеров; умение выявлять динамику базовых ценностей и приоритетов партнеров; определять ценности, приоритетные для партнеров на определенном этапе профессионального взаимодействия (в зависимости от изменения потребностей и интересов государств, которые партнеры по МК представляют);

— знание национальных стереотипов мышления, а также способов их вербализации и актуальной презентации в англоязычных выступлениях представителей различных лингвокультурных сообществ; умение осуществлять межличностные контакты с партнерами с учетом особенностей их стереотипного коммуникативного поведения; использовать культурно-коммуникативное своеобразие партнеров для реализации собственных профессионально-коммуникативных задач.

ЛИТЕРАТУРА

- [1] *Дилигенский Г.Г.* Социально-политическая психология: Учеб. пос. для вузов. — М.: Наука, 1994.
- [2] *Канашевич Н.М.* Политика. Идеология. Менталитет: Курс лекций. — Могилев: МГУ им. А.А. Кулешова, 2003.
- [3] *Кацы Д.В.* Переговоры и посредничество: инструменты повседневной практики международного работника. — СПб.: Изд-во С.-Петербург. ун-та, 2005.
- [4] *Прохоров Ю.В.* Национальные социокультурные стереотипы речевого общения и их роль в обучении русскому языку иностранцев. — М.: Педагогика-Пресс, 1996.
- [5] *Токарева И.И.* Этнолингвистика и этнография общения: Монография / Под ред. Ф.А. Литвинова. Издание 2-е. — Мн.: МГЛУ, 2001.
- [6] *Goffman E.* Interaction Ritual: Essays on Face Behavior. — New York: Doubleday, 1967.
- [7] *Saville-Troike M.* The Ethnography of Communication. — New York: Basil Blackwell Inc., 1987.

ON THE CROSS-CULTURAL COMPETENCE OF A SPECIALIST IN CONFERENCE DIPLOMACY

Y.A. Yermoshyn

Chair of English
Faculty of International Relations
Belarusian State University
Akademicheskaya str., 25, Minsk, Belarus, 220072

The article focuses on the system of factors motivating, determining and regulating the communicative behavior of the representatives of different linguistic communities, subjects to international conferences. The cross-cultural knowledge and skills a specialist in conference diplomacy must possess to interact efficiently in English in multicultural context are determined.

Key words: factors, communicative behavior, values, priorities, cross-cultural competence.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ АУТЕНТИЧНЫХ ВИДЕОМАТЕРИАЛОВ НА ПРАКТИЧЕСКИХ ЗАНЯТИЯХ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ В ИНОСТРАННОЙ АУДИТОРИИ

В.Э. Матвеевко

Филологический факультет
Кафедра русского языка и методики его преподавания
Российский университет дружбы народов
ул. Миклухо-Маклая, 6, Москва, Россия, 117198

Статья посвящена проблемам обучения русскому языку как иностранному с использованием на занятиях неадаптированного видеоматериала.

Ключевые слова: аутентичный видеоматериал, жанровая классификация видеоматериала, упражнения по работе с видеоматериалом.

В современной методике обучения русскому языку как иностранному получило широкое распространение использование аудиовидеосредств в учебном процессе. Это объясняется исследованиями ряда лингвopsихологов, доказавшими, что «информация, передаваемая в виде образов, усваивается эффективнее» [4]. Значительный вклад в развитие данного метода сделан такими известными исследователями данной тематики, как А.А. Брагина, О.П. Быкова, В.И. Иванова-Цыганова, А.Н. Щукин и др.

Нельзя не согласиться с современными методистами в том, что обучение на базе образов радикально отличается от обучения на базе текста (печатного материала), поскольку «такое обучение помогает сконцентрировать внимание обучаемых на предмете изучения. Образы воздействуют на людей в гораздо большей степени, чем текст: они непосредственно доступны всем, не требуют расшифровки, их легко имитировать» [8].

Аудиовидеосредства основаны на интенсивных методах преподавания и используются на всех этапах обучения. На начальном этапе они позволяют обучаемым познакомиться с основными учебно-разговорными моделями русской речи в общественно-бытовых и социально-культурных ситуациях. На следующих этапах совершенствуются навыки восприятия устной речи носителей языка. Согласно А.Н. Щукину, «аудиовидеосредства можно разделить на учебные — специально разработанные в учебных целях, и аутентичные — документальные, художественные и мультипликационные фильмы и записи телевизионных передач» [9].

Рассмотрим подробнее вторую категорию аудиовидеосредств — аутентичные видеосредства, потому как, с одной стороны, данный материал неадаптирован и более труден для восприятия иностранными учащимися, с другой стороны, не несет психологической учебной нагрузки.

Аутентичные материалы можно дифференцировать по жанровым признакам.

1. Экранизации произведений художественной литературы и художественные фильмы, не имеющие литературной основы — данная категория наиболее проста

для презентации и восприятия. Экранизации художественной литературы имеют текстовую поддержку в литературном источнике.

Художественные фильмы — наиболее интересные и значительные в художественном отношении российские фильмы, удостоенные международных наград и часто уже известные студентам, с субтитрами или переводом на их родной язык. Они наполнены русским колоритом, имеют большое количество лингвострановедческого материала.

Предварительное знакомство не только не снижает интереса к фильму, но, напротив, избавляет иностранцев от естественной боязни непонимания. Такие фильмы, как «Зеркало», «Кавказский пленник», а также «народные» фильмы «Сибирский цирюльник», «Приключения итальянцев в России», «Иван Васильевич меняет профессию», «Бриллиантовая рука» сравнительно легки в сюжетном понимании, содержат объемный лексический материал. Следовательно, преподаватель сам может разработать систему этапов просмотра, а также задания и упражнения, составить текстовую поддержку (реплики героев, тексты песен, исторические справки, вводный курс в историю и развитие российского кинематографа, как в целом, так и касательно только одного просматриваемого фильма, жизнеописания актеров, интересные моменты, происходившие во время съемок). Например, на кафедре русского языка и методики его преподавания филологического факультета Российского университета дружбы народов подготовлен и внедрен в учебный процесс видеокурс «Русская речь», разработанный к фильму «Москва слезам не верит» авторским коллективом, в состав которого вошли Г.В. Жидкова, С.В. Молоков, В.М. Шаклеин, Н.Г. Шорунова.

Можно использовать и мультипликационные фильмы: сериалы о Простоквашино, о приключениях Незнайки и т.д. Эту группу аутентичных материалов целесообразно использовать для всех профилей обучения. Мультипликационные фильмы показывают в середине—конце начального уровня обучения, потому как они содержат практически все типичные ситуации, например, в мультфильме «Трое из Простоквашино» представлены основные темы данного этапа: «Давайте познакомимся», «Моя семья», «Мой дом», а фильмы, содержащие более сложный материал, целесообразно использовать на среднем уровне. Художественные фильмы воспринимаются не ранее среднего уровня.

2. Музыкальные (песенные) аудиовидеозаписи также достаточно просты и интересны. Это могут быть образцы народного творчества, городские романсы, авторские и популярные песни современной эстрады. Материал данного типа используют уже в конце начального уровня всех профилей обучения.

3. Записи телевизионных художественно-публицистических передач, документальных программ и сюжетов и документальных кинофильмов требуют обширнейших комментариев, так как обладают наиболее высокой аутентичностью. Кроме того, большинство таких сюжетов — эпизоды одного дня, как правило, не стоящие усилий по их методической обработке, без которой, тем не менее, презентация материала недопустима.

Наиболее подходящие для показа иностранцам авторские программы тележурналистов, некоторые ток-шоу, а также молодежные телепередачи. Такие мате-

риалы целесообразно предъявлять в записи для среднего и продвинутого уровней, а в прямой трансляции — только для продвинутого уровня, желательно с предварительной подготовкой к теме передачи.

4. Информационные передачи наиболее трудны в силу телеграфного стиля ведущих, обилия официально-деловых и художественно-публицистических штампов, географических названий и собственных имен и т.д. При наличии полной, тщательно продуманной разработки предъявлять такие сюжеты в записи можно уже на среднем уровне обучения. Если же разработка сделана недостаточно подробно или аудитория работает не с записью, которую можно повторить необходимое число раз, а с прямой трансляцией, такие сюжеты предъявляют только студентам филологического профиля или нефилологам продвинутого уровня. Для некоторых программ можно разработать эффективные методические пособия, тем более если материал для учащихся является профильным: «В мире животных», «Вокруг света», «Жизнь замечательных людей», поскольку без текстовой поддержки и предварительной ознакомительной работы он будет малопонятен, неинтересен и, что особенно важно, бесполезен.

Соответственно, каждый преподаватель вносит свои изменения и поправки в зависимости от контингента группы, учитывая их способности и акцентируя внимание на тех «слабых местах» в знаниях обучающихся, которые требуют в процессе работы непосредственного совершенствования.

В работах отечественных методистов (А.А. Брагиной, Г.Г. Городиловой, Т.И. Капитоновой, А.Н. Щукина и др.) предлагается ряд упражнений по работе с аутентичным аудиовидеоматериалом.

Демонстрация русскоязычного речевого образца посредством аудиовидеосредств осуществляется на основе *драматизации диалога*, разового обмена репликами, заимствованными из естественного общения или художественного произведения, отдельного монологического высказывания. Здесь активной является роль преподавателя, комментирующего высказывания, указывая на их речевые особенности и экстралингвистические мотивы, стимулы и обстоятельства. Можно попросить повторить студентов те или иные речевые элементы, задержать действие в целом на определенное время. Подобное акцентирование внимания полезно делать в наиболее конфликтных и проблемных ситуациях действия на экране. Также интересным и эффективным упражнением здесь представляется озвучивание учащимися мультипликационных фильмов с имитацией голосов героев.

Целесообразна разработка *устноречевого взаимодействия в системе «диктор—обучаемый»*, предполагающая имитацию общения между двумя собеседниками в рамках определенной минитемы. Обучаемому предлагается или продолжить высказывание героя/ведущего на экране, или ответить ему. Могут предлагаться несколько вариантов ответов на выработку спонтанной ориентации и правильности выбора адекватной реплики.

Аудиовизуальная иллюстрация речевых высказываний и отдельных образцов целиком строится на изобразительных возможностях телевидения. С успехом могут быть использованы фотографии, рисунки, таблицы, диапозитивы, пантомима,

кинокадры, скетчи. Применение телеиллюстраций необходимо как при подаче нового материала, так и в работе с ним.

Аудиовидеосредства способствуют созданию проблемных ситуаций на учебных занятиях. С точки зрения формы *создание проблемных ситуаций* интересным является исследование воздействия различных компоновок изобразительных средств на зрителя и его речевую активность.

Предлагаемые обстоятельства, разработанные К.С. Станиславским и широко применяемые в театральной практике, вместе с использованием изобразительных аудиовидеосредств могут составить цельную систему речевого и экстралингвистического воздействия на русскоязычную речевую активность обучаемых. Эти обстоятельства могут предлагаться диктором (преподавателем) в форме отдельных речевых высказываний на фоне изобразительной наглядности.

Создание помех при русскоязычной речи способствует выработке у обучаемых «помехоустойчивости» восприятия, столь необходимого в реальном общении. С другой стороны, работа с помехами помогает им приобрести навыки соединения речевого и паралингвистического компонентов на основе материала иноязычного общения. Прием введения помех подготавливает обучаемых к более тонкому восприятию речи в кинофильмах и передачах на изучаемом языке. Помехи следует вводить только в тех случаях, когда речь и визуальный образ создают достаточный контекст, т.е. обучаемый, недостаточно хорошо слыша из-за помех речь, может догадаться о ее содержании. При дальнейшем обучении помехи практикуют более широко.

Полезна разработка *упражнений на ритмику*: диктор в нормальном темпе произносит высказывания, а обучающиеся должны воспроизвести их в точно таком же темпе и интонации. Особенно полезными в данных упражнениях являются мультипликационные фильмы, в которых речь героев настолько разнообразна по тембру и высоте голоса, что повторение, имитация их выражений становится для обучающихся интересным заданием.

Упражнения для *усвоения реалий* изучаемого языка строятся на основе телеиллюстраций определенных фактов и явлений, обуславливающих появление и существование в языке специфических слов и конструкций. Они играют особую роль в обучении правилам иноязычного речевого этикета и паралингвистического поведения.

Таким образом, учитывая современные исследования методистов по данной тематике, представляется возможным использование на практических занятиях по русскому языку как иностранному аутентичных видеоматериалов в целях повышения эффективности усвояемости изученного материала.

ЛИТЕРАТУРА

- [1] Брагина А.А. Книга и фильм (о фильмах — экранизациях и кинотексте) // Сб. статей под ред. В.Г. Логиновой и Н.И. Самуйловой. — М.: Русский язык, 1989. — С. 22—27.
- [2] Быкова О.П. Методика создания и использование телепередач по русскому языку как иностранному на продвинутом этапе в вузе нефилологического профиля / Институт русского языка им. А.С. Пушкина. Дисс. ... канд. пед. наук. — М., 1985.

- [3] *Городилова Г.Г.* Обучение речи и технические средства (на материале преподавания русского языка иностранцам). — М.: Русский язык, 1979.
- [4] *Зимняя И.А.* Психология обучения неродному языку (на материале русского языка как иностранного). — М.: Просвещение, 1989. — С. 21.
- [5] *Иванова-Цыганова В.И.* Особенности учебных кинофильмов по иностранным языкам как источников информации и их использование для обучения устной речи в языковом вузе: Дисс. ... канд. пед. наук. — М., 1971.
- [6] *Капитонова Т.И., Шукин А.Н.* Современные методы обучения русскому языку как иностранному. — М.: Высшая школа, 1987.
- [7] Настольная книга преподавателя иностранного языка: Справочное пособие / Е.А. Маслыко, П.К. Бабинская, А.Ф. Будько, С.И. Петрова. — 5-е изд., стереотип. — Мн.: Высшая школа, 1999.
- [8] Русский язык как иностранный. Методика обучения русскому языку: Учеб. пос. / Под ред. И.П. Лысаковой. — М.: ВЛАДОС, 2004. — С. 237—241.
- [9] *Шукин А.Н.* Методика использования аудиовизуальных средств (при обучении русскому языку как иностранному в вузе). — М.: Высшая школа, 1981. — С. 113—122.

THE USING OF AUTHENTIC VIDEO MATERIALS ON PRACTIAL LESSONS OF THE RUSSIAN LANGUAGE IN THE FOREIGN AUDITORY

V.E. Matveenko

Department of the Russian Language and Methods of it's Teaching
Philology Faculty
Peoples' Friendship University of Russia
Mikhlyho-Makhlaya str., 6, Moscow, Russia, 117198

The article is devoted to the issues of learning the Russian as a foreign language with the use of the unadapted video materials at the lessons.

Key words: authentic materials, genre classification of video materials, exercises for the work with video materials.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ИНТЕГРИРОВАННОМ ОБУЧЕНИИ АНГЛИЙСКОМУ И КАЗАХСКОМУ ЯЗЫКАМ СТУДЕНТОВ ЭКОНОМИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ

Н.Ф. Михеева

Кафедра теории и истории международных отношений
Российский университет дружбы народов
ул. Миклухо-Маклая, 6, Москва, Россия, 117198

Г.З. Молдахметова

Департамент международного сотрудничества
Павлодарский государственный университет им. С. Торайгырова
ул. Ломова, 64, Павлодар, Казахстан, 140008

В работе дано определение проектной деятельности и рассмотрено использование проектной деятельности в интегрированном обучении английскому и казахскому языкам студентов экономических специальностей.

Ключевые слова: проектная деятельность, интегрированное обучение, философия образования.

В современных условиях гуманистическая философия образования реализуется с помощью разнообразных технологий, целью которых является не только трансляция знаний, а выявление, развитие, рост творческих интересов и способностей каждого студента, стимулирование его самостоятельной продуктивной учебной деятельности. Одной из таких технологий и является проектная методика.

В последние два десятилетия сформировалась тенденция в образовательной технологии — проективность. Это понятие было сформировано в контексте программы перестройки образования, предложенной в конце 30-х годов Королевским колледжем искусств в Великобритании. Оно тесно связано с проектной культурой, которая возникла как результат объединения двух, до сих пор не пересекающихся, направлений в образовании — гуманитарно-художественного и научно-технического.

На современном этапе образования проектная методика детально исследуется как отечественными, так и зарубежными авторами: И.Л. Бим, Е.С. Полат, И.А. Зимней, Т.Е. Сахаровой, М.М. Бахтиным, Ю.М. Моисеевой, Л.В. Загрековой, Д.В. Чернилевским, И. Чечель, Д. Фрид-Бут, Т. Хатчинсоном, Д. Филлипсом и др.

Е.С. Полат рассматривает проектную методику как совокупность поисковых, проблемных методов, творческих по самой своей сути, представляющих собой дидактическое средство активизации познавательной деятельности, развития креативности и, одновременно, формирование определенных личностных качеств учащихся в процессе создания конкретного продукта [4].

Существует большое количество определений проектной методики, введенных как российскими, так и зарубежными авторами. Например, И.А. Зимняя и Т.Е. Сахарова определяют проект как самостоятельно планируемую и реализуемую учащимися работу, в которой «речевое общение вложено в интеллектуально-эмоциональный контекст другой деятельности» [3]. Определения проектной методики зарубежных авторов носят более общий характер, например, С. Хаймс считает, что «проектная методика — это такой подход к обучению, который дополняет основные, главные методы и может быть использован практически на любом уровне и возрасте сформированных умений обучаемых» [5].

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.

Применительно к обучению иностранного языка проект — это специально организованный преподавателем и самостоятельно выполняемый студентами комплекс действий, завершающихся созданием творческого продукта [2].

Проект ценен тем, что в ходе его выполнения студенты учатся самостоятельно приобретать знания, получать опыт познавательной и учебной деятельности.

Проектная деятельность характеризуется высокой коммуникативностью и предполагает выражение студентами своих собственных мнений, чувств, активное включение в реальную деятельность, принятие личной ответственности за продвижение в обучении.

Проектная деятельность основана на циклической организации учебного процесса. Отдельный цикл рассматривается как законченный самостоятельный период обучения, направленный на решение определенной задачи в достижении общей цели овладения языками.

Главные цели введения в образовательную практику метода проектов: показать умения отдельного студента или группы студентов использовать приобретенный следовательский опыт; реализовать свой интерес к предмету исследования, приумножить знания о нем; продемонстрировать уровень обученности языкам; подняться на более высокую ступень образованности, развития, социальной зрелости.

Сегодня мы понимаем под словосочетанием «метод проектов» и определенный комплекс идей, и достаточно четкую педагогическую практику работы педагогов. Идеи, реализовать которые был призван метод проектов, вновь становятся значимыми в широких кругах педагогической общественности.

Для того чтобы учение было эффективным, оно должно быть увлекательным не только для студентов, но и для преподавателя, который должен получать удовольствие от изучения своего предмета и от его преподавания. Проектная деятельность способствует развитию студентов, осознанию себя как члена группы, расширению языковых знаний. Проект — это также реальная возможность использовать знания, полученные на других предметах средствами иностранного языка.

Следует отметить, что в ходе работы над проектом актуальны все виды деятельности — чтение, аудирование, говорение и письмо. Структурируя проект, студенты наполняют его содержанием, определяют тематику страничек, распределяют ответственность и роли и приступают к сбору фактического материала. У сту-

дентов формируются навыки исследовательской работы, развиваются умения работать с источником, анализировать, обобщать. Чтение текстов, слушание аудиоматериалов, видеофильмов побуждают студентов к устной речи, что приводит к увеличению словарного запаса.

Немаловажное значение имеет и тот факт, что студенты работают в малых группах. Опыт работы подсказывает, что в группе всегда есть студенты с различным уровнем языковой подготовленности. При традиционной форме проведения занятий менее подготовленные студенты отмалчиваются. В работе над проектом каждый студент вносит свою лепту в его реализацию в зависимости от знаний и личностных интересов. Деятельность студентов носит целенаправленный, осмысленный характер. Осуществляется взаимодействие студентов друг с другом и преподавателем, роль которого меняется от контролера до равноправного партнера и консультанта деятельности.

Организуя работу над проектом, важно соблюсти несколько условий:

— тематика может быть связана как со страной изучаемого языка, так и со страной проживания, студенты ориентированны на сопоставление и сравнение событий, явлений, фактов из истории и жизни людей разных стран;

— проблема, ставящаяся перед студентами, формулируется так, чтобы ориентировать их на привлечение фактов из смежных областей знаний, в нашем случае из экономики, и разнообразных источников информации;

— необходимо вовлечь в работу всех студентов группы, предложив каждому задания с учетом уровня его языковой подготовки.

Одной из важных особенностей проектной методики является ее открытость. Студенты сами могут определять цель работы, выбирать задания и устанавливать порядок работы, т.е. осуществлять ее в соответствии со своими задачами, мотивами и целями.

Поскольку проектная деятельность дает возможность студентам выражать собственные идеи, важно не слишком явно контролировать и регламентировать студентов, желательно поощрять их самостоятельность. Обсудив с преподавателем объем и сроки предполагаемой работы, студент может сам определить, сколько времени он потратит на разработку ее частей, какими материалами он будет пользоваться, какие задания он хочет выполнить, один или в группе. Большинство проектов может выполняться отдельными студентами, но проект будет максимально творческим, если он выполняется в группах. Проектная деятельность способствует развитию свободы каждого студента, сохранению неповторимой индивидуальности личности.

Для достижения свободы у каждого обучающегося должна быть реализована возможность выбора.

Возможность пользоваться разными источниками в разное время предполагает не только свободу интеллектуального труда, но и реального передвижения в пространстве аудитории. Только в этом случае студент сможет превратиться из объекта управления в субъекта управления своей собственной деятельностью. Свобода преподавателя выражается в возможности совместно со студентами решать, что изучать и в каком объеме. В процессе совместного обсуждения студенты выбирают тему проекта, методы решения проблемы (интервью, опрос, исследова-

ние и т.д.); преподаватель совместно со студентами может решить, где проводить учебную деятельность: в аудитории, музее, на выставке или в туристическом агентстве.

Следующая важная особенность проекта — его влияние на мотивационную сферу личности. Студенты будут работать с удовольствием и результативнее, если есть мотивация. Мотивационным фактором является сотрудничество студентов друг с другом, которое не является конкурентным, что требует более современного подхода к изучению и обучению языкам. Данный подход привлекает каждого студента в работу. Чем больше и эффективнее студент принимает участие в деятельности, тем работоспособнее и целеустремленнее становится желание увидеть плоды своего труда. Для студентов мотивация возникает внутри себя, а не извне. Преподаватель является носителем языка, студенты практикуют язык. Они сами решают, что делать и как делать, что включает не только содержание проекта, но и языковые требования. К преподавателю обращаются в случае необходимости. Это и есть мотивация, возникающая извне, и мотивация, приходящая изнутри.

Резюмируя вышесказанное, можно сделать следующий вывод: проектная деятельность создает такие условия, которые характеризуются тем, что студенты ставят перед собой задачи, решая их творчески, совместно с преподавателем планируют деятельность по выполнению проекта, сотрудничают в целях эффективного решения проблемы. Все перечисленные факторы создают предпосылки для формирования мотивации изучения учебных дисциплин «Английский язык» и «Казахский язык».

Цель, состав задач, порядок выполнения и сдачи проектов, система оценки результатов согласуются совместно с преподавателем и студентом на этапе планирования. Основной целью при этом является освоение студентом определенного учебного материала. Дополнительными целями может являться предоставление материала в специальной форме, требующей применения определенных профессиональных навыков, например, в электронной форме, в том числе предоставление фонетического, лексического, грамматического материала в форме текстового файла, электронной таблицы, презентации, анимации. Выполнение проектных заданий позволяет учитывать индивидуальные возможности студента, реализовать его профессиональный потенциал, следствием чего является повышение мотивации к изучению языков и профессии.

Применение проектной методики позволило нам разработать ЭУМП, основанное на применении проектов.

К сожалению, преподавание английского и казахского языков у нас в стране мало обеспечено учебно-методической литературой. Отдельные попытки создания профессионально-ориентированных учебно-методических пособий, отличаясь достаточно высоким уровнем предъявления учебного материала, выпускаются малыми тиражами и, представляя собой твердые копии на бумажных носителях, имеют низкие эксплуатационные показатели [1]. Перспективными здесь являются разработка и создание новых ЭУМП.

При этом важно подчеркнуть, что предъявление профессионально-ориентированного материала должно быть максимально скоррелировано по времени и содержанию с учебными планами специальных дисциплин факультета, на котором обучаются студенты. Для групп студентов экономических специальностей мы используем учебный материал, который включает в себя лексический материал и набор текстов по разделам: «All about money», «Your career and income», «Marketing», «Protecting what you have», «Financial industries», «Borrowing money», «Principles of Management», «Business correspondence», «Financial World», «Starting up your own business».

Проектная деятельность предусматривает ряд форм проведения занятий. Основной формой проведения занятий является аудиторное занятие с группой до 15 человек.

Существуют различные теории относительно этапов работы над проектом. Такие авторы, как И.Л. Бим, И.А. Зимняя, Т.Е. Сахарова [3], выделяют следующие общие компоненты:

- 1) определение темы проекта, его конечной цели;
- 2) выбор видов речевой деятельности при презентации темы проектов;
- 3) сбор информации;
- 4) организация и демонстрация материала;
- 5) оценка представленных материалов и их соответствие поставленным целям.

Е.Ю. Галех [2] предлагает следующую схему осуществления проектов:

1. Подготовка к проекту.

Приступая к созданию учебного проекта, следует соблюдать ряд условий:

— предварительно изучить индивидуальные способности, интересы, жизненный опыт каждого студента;

— выбрать тему проекта, сформулировать проблему, предложить студентам идею, обсудить ее со студентами.

2. Организация участников проекта.

Сначала формируются группы студентов, где перед каждым стоит своя задача. Распределяя обязанности, учитываются склонности студентов к логичным рассуждениям, к формированию выводов, к оформлению проектной работы. При формировании группы в их состав включаются студенты разного пола, разной успеваемости, различных социальных групп.

3. Выполнение проекта.

Этот шаг связан с поиском новой, дополнительной информации, обсуждением этой информации и ее документированием, выбором способов реализации проекта (это могут быть рисунки, поделки, постеры, чертежи, викторины и др.). Одни проекты оформляются дома самостоятельно, другие, требующие помощи со стороны преподавателя, создаются в аудитории. Главное — не подавлять инициативу ребят, с уважением относиться к любой идее, создавать ситуацию «успеха».

4. Презентация проекта.

Весь отработанный, оформленный материал надо представить одноклассникам, защитить свой проект. Для анализа предлагаемой методики обучения важны способы выполнения и представления проектов.

5. *Подведение итогов проектной работы.*

Количество шагов — этапов от принятия идеи проекта до его презентации зависит от его сложности.

Бобылева Л.Д. разделяет следующие виды проектов.

1. Исследовательские проекты — требуют хорошо продуманной структуры, обозначенных целей, обоснования актуальности предмета исследования для всех участников, обозначения источников информации, продуманных методов, результатов.

2. Творческие проекты — предполагают соответствующее оформление результатов в виде сценария видеофильма, альбома, репортажа.

3. Ролево-проектные проекты — участники принимают на себя определенные роли. Это могут быть литературные персонажи, выдуманные герои.

4. Информационные проекты — направлены на сбор информации о каком-либо объекте, явлении.

Основные требования к использованию проектной деятельности:

1) наличие значимой в исследовательском, творческом плане проблемы, требующей интегрированного знания, исследовательского поиска для ее решения;

2) практическая, теоретическая значимость предполагаемых результатов (совместный выпуск газеты, программа туристического маршрута, план обустройства дома);

3) самостоятельная (индивидуальная, групповая, парная) деятельность студентов на занятии или во внеучебное время;

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

Оценка проектов заключается в следующем.

В устном выступлении учитывается:

1) содержательная сторона выступления каждой минигруппы (логичность, полнота изложения);

2) фонетическое звучание (интонация, паузы, логическое ударение, беглость речи);

3) эмоциональность;

4) умение реагировать на вопросы оппонентов защиты.

При рассмотрении оформления принимается во внимание: аккуратность, привлекательность дизайна для большинства присутствующих, грамотность и логичность изложения материала.

Проектная деятельность на занятиях английского и казахского языков показывает, что студенты достигают хороших результатов в изучении языков; имеют практическую возможность применить навыки, знания и умения, полученные в процессе изучения смежных предметов; получают сведения о междисциплинарных связях.

Метод проектов обладает рядом преимуществ перед традиционными методами обучения. Основными преимуществами являются:

— повышение мотивации студентов при изучении английского и казахского языков;

- наглядная интеграция знаний по предметам;
- простор для творческой и созидательной деятельности.

Проектная деятельность устраняет зависимость студента от преподавателя путем самоорганизации и самообучения в процессе создания конкретного продукта или решения отдельной проблемы, взятой из реальной жизни. Следовательно, одним из главных принципов работы по проектной методике является предоставление обучаемым реальной автономии и возможности проявления инициативы и самостоятельности в процессе активно-познавательной мыслительной деятельности. Таким образом, проектная методика — это педагогическая технология, ориентированная не на интеграцию фактических знаний, а их применение и приобретение новых путем самоорганизации и самообразования студентов.

ЛИТЕРАТУРА

- [1] *Бобылева Л.Д., Бобылева О.В.* Экологическое воспитание младших школьников // Начальная школа. — 2003. — № 5.
- [2] *Галех Е.Ю.* Использование метода проектов на уроках иностранного языка // Иностранные языки в школах Казахстана. — 2007. — № 5.
- [3] *Зимняя И.А., Сахарова Т.Е.* Проектная методика обучения английскому языку // Иностранные языки в школе. — 1991. — № 3.
- [4] *Полат Е.С.* Проектная методика обучения иностранному языку // Иностранные языки в школе. — 2002. — № 1.
- [5] *Hymes D.* On communicative competence. — *Socialinguistics*. — Harmondsworth, 1972.

THE USE OF THE PROJECT ACTIVITY IN THE INTEGRATED TEACHING OF THE ENGLISH AND KAZAKH LANGUAGES TO STUDENTS OF THE FACULTY OF ECONOMICS

N.F. Mikheeva

Theory and History of International Affairs Department
The Russian University of People Friendship
Mikluho-Maklaya str., 6, Moscow, Russia, 117198

G.Z. Moldakhmetova

International Affairs Department
Pavlodar State University named after S. Toraighyrov
Lomov str., 64, Pavlodar, Kazakhstan, 140008

In the work we gave the definition of the project activity and considered the use of the project activity in the integrated teaching of the English and Kazakh languages to students of the faculty of economics.

Key words: project activity, integrated education, education philosophy.

СТРЕССОУСТОЙЧИВОСТЬ: К ПРОБЛЕМЕ ОПРЕДЕЛЕНИЯ

А.В. Михеева

Кафедра психологии
Филологический факультет
Российский университет дружбы народов
ул. Миклухо-Маклая, 6, Москва, Россия, 117198

В данной статье рассматривается проблема стресса в современном обществе. Эта проблема очень актуальна на сегодняшний день. Причина пристального внимания к проблеме стрессоустойчивости связана с особенностями перехода к информационному обществу, ростом научно-технического прогресса, повышением конкуренции и требований к профессиональной деятельности.

Ключевые слова: психологический феномен, стрессоустойчивость, стрессодоступность, копинг-механизмы, адаптация.

Проблема стресса и стрессоустойчивости в современном обществе имеет непреходящий характер, обусловленный социальным заказом. Особую актуальность проблема повышения стрессоустойчивости приобретает в связи с социальной, экономической, политической и практической значимостью обеспечения должного уровня стрессоустойчивости в общественно необходимых видах деятельности. Причина пристального внимания к проблеме стрессоустойчивости связана с особенностями перехода к информационному обществу, ростом научно-технического прогресса, повышением конкуренции и требований к профессиональной деятельности.

Как показал анализ литературы по проблеме, к настоящему времени, с одной стороны, накоплено значительное количество результатов многоплановых исследований, посвященных изучению стрессоустойчивости, с другой стороны — многие авторы отмечают сложность и во многом противоречивость и недостаточность концептуальных и методологических разработок данного психологического феномена.

Стрессоустойчивость как любой психологический феномен появляется не вдруг и не сразу, а имеет свое онтогенетическое происхождение, будучи и средством, и результатом психического развития личности. Однако в психологической литературе этот вопрос освещен фрагментарно, вне принципов развития и системности личности. В практическом содержании акцент делается на развитие отдельных качеств (поисковая активность, копинг-стратегии и копинг-ресурсы), на рекомендации по психокоррекции людей, испытавших стрессовые ситуации, то есть речь, в основном, идет о свершившихся фактах и о реабилитации. В связи с этим разработка проблемы стрессоустойчивости в контексте онтогенетического развития личности является, на наш взгляд, актуальной проблемой психологии.

Исследователи связывают стрессоустойчивость со способностью быть эмоционально стабильным или психически устойчивым (Н.Д. Левитов; П.Б. Зильберман; Я. Рейковский; В.Л. Марищук; В.Г. Норакидзе; К.К. Платонов; А.Г. Маклаков), с надситуативной активностью (В.А. Петровский), с поисковой активностью

(В.С. Ротенберг, В.В. Аршавский), с сопротивляемостью (С.С. Carver, А. Antonovsky), со смыслопорождением (Ф.Е. Василюк), с творческим поведением, не привязанным к биологическим факторам (Ф.Е. Василюк, К. Роджерс, А. Маслоу, Г. Олпорт, В.И. Кабрин и др.), с выносливостью (жизнестойкостью) (S. Kobasa, М.С. Pucetti, С. Мадди).

В психологической науке нет единого понимания содержания такого явления, как стрессоустойчивость, и, следовательно, нет единственного определения этого понятия.

Под термином «стрессоустойчивость» понимаются такие явления, как эмоциональная устойчивость, психологическая стойкость к стрессу, стресс-резистентность, фрустрационная толерантность и многие другие.

Как замечает В.А. Бодров, в настоящее время нет ясности в понимании сущности стрессоустойчивости, и большинство авторов в качестве синонима употребляют термин «эмоциональная устойчивость», механизмы и сущность которой изучены лучше [4].

Так, Л.М. Аболин определяет эмоциональную устойчивость как свойство, характеризующее индивида в процессе напряженной деятельности, отдельные эмоциональные механизмы которого, гармонически взаимодействуя между собой, способствуют успешному достижению поставленной цели [1]. Тем самым подчеркивается, что критерием эмоциональной устойчивости является достижение цели деятельности, что, на наш взгляд, неоправданно сужает смысловое поле рассматриваемого понятия.

В противоположность описанному подходу, ряд исследователей расширяет смысловое поле понятия «стрессоустойчивость» до таких пределов, что понятие становится размытым и общим, теряя свой описательный характер.

К примеру, Б.Х. Варданян определяет стрессоустойчивость как свойство личности, обеспечивающее гармоническое отношение между всеми компонентами психической деятельности в эмоциогенной ситуации [5].

В.А. Бодров пишет, что стрессоустойчивость есть свойство личности, способствующее высокой продуктивности деятельности в экстремальном пространстве [4].

Л.Г. Дикая определяет эмоциональную устойчивость как результат взаимодействия личности, состояния и среды [7].

На наш взгляд, действительно, при изучении факторов стрессоустойчивости необходимо уделять пристальное внимание особенностям взаимодействия личности с ситуацией, однако и само определение стрессоустойчивости должно быть более детализированным.

Ряд исследователей рассматривает стрессоустойчивость через призму физиологических детерминант, в частности, через общие свойства нервной системы и темперамент (Б.А. Вяткин, С.Л. Макаренко, В.Д. Небылицин, Б.М. Теплов).

Так, Я. Рейковский рассматривает как основу стрессоустойчивости «чувствительность в эмоциогенных раздражителях» [15]. Этому же подходу придерживается К.К. Платонов, хоть и с некоторой оговоркой: он рассматривает стрессоустойчивость как взаимодействие эмоционально волевых качеств личности (сте-

пень волевого владения достаточно сильными эмоциями) в их отношении к характеру деятельности и пишет, что важна не сама по себе большая или более малая эмоциональная возбудимость, а ее влияние на навыки и на деятельность человека [12].

В.А. Плахтиенко, Н.И. Блудов сводят стрессоустойчивость к свойству темперамента, позволяющему надежно выполнять целевые задачи деятельности за счет оптимального использования резервов нервно-психической эмоциональной энергии [13].

Согласимся, что физиологические и психофизиологические особенности человека влияют на возникновение и протекание стресса. Однако из этого не следует, что в экстремальных ситуациях эти механизмы срабатывают фатально, без возможности управления ими личностью. Оценка ситуации человеком, приписывание ей того или иного индивидуального смысла выполняет решающую роль в ее восприятии либо как стрессогенного фактора, либо как фактора, способствующего успешной адаптации.

Другие авторы (Л. Мерфи, Р. Лазарус, С. Фолкман, Д. Амирхан, Н. Сирота и др.) относят к стрессоустойчивости различные когнитивно обусловленные механизмы совладания со стрессом (копинг-механизмы) и механизмы психологической защиты (Н. Хаан). Копинг-механизмы проявляются в когнитивной, эмоциональной и поведенческой сфере человека в виде разнообразных копинг-стратегий: противостоящего совладания, дистанцирования, самоконтроля, поиска социальной поддержки, принятия ответственности, планового решения проблемы, позитивной переоценки (Р. Лазарус, С. Фолкман). Также это копинг-стратегии решения проблемы, поиска социальной поддержки, избегания проблемы (Д. Амирхан). На копинг-стратегии влияет локус-контроль (Д. Роттер), этнический фактор (Л. Таукенова), тип ВНД (Л. Собчик), психические и соматические заболевания (Е. Чехлацкий, Н. Сирота, В. Ялтонский).

Заметим, что овладение способами преодоления эмоционального напряжения и освоение механизмов психокоррекции занимают значительное место в формировании стрессоустойчивости личности. Однако, на наш взгляд, механизмы совладания со стрессом и явление стрессоустойчивости взаимосвязаны, но не тождественны.

Некоторые авторы рассматривают стрессоустойчивость как одну из подструктур готовности человека к деятельности в напряженных ситуациях. Так, М.И. Дьяченко с соавторами полагают, что среди факторов, от которых зависит уровень и успех деятельности специалистов в напряженных ситуациях, особое значение имеет готовность к ним [8]. Она способствует быстрому и правильному использованию знаний, опыта, личных качеств, сохранению самоконтроля и перестройке деятельности при появлении непредвиденных препятствий. К числу внешних и внутренних условий, обуславливающих готовность, данные исследователи относят: содержание поставленных задач, их трудность, новизну; обстановку деятельности, мотивацию, оценку вероятности достижения цели, самооценку, нервно-психическое состояние и, кроме того, эмоциональную устойчивость к стрессовой ситуации.

Л.М. Митина рассматривает стрессоустойчивость как фрустрационную толерантность [11].

Напомним, что фрустрация — это состояние человека, выражающееся в характерных особенностях переживаний и поведения и вызываемое объективно непреодолимыми (или субъективно так понимаемыми) трудностями, возникающими на пути к достижению цели или к решению задачи [6].

Таким образом, в явлении фрустрации ключевыми являются два момента: цель и помехи на пути ее достижения. Сопоставляя фрустрацию и стресс, отметим, что стресс может быть вызван фрустрацией, но не может ею исчерпываться. Например, ряд стрессоров вообще не имеет никакого отношения к целеполаганию и целедостижению (стихийное бедствие, развод родителей и др.) Поэтому мы не можем объявить фрустрационную толерантность и стрессоустойчивость синонимами.

В психологической литературе активно обсуждается понятие стрессоустойчивости в неразрывной связке с понятием стрессодоступности.

Стрессоустойчивость человека понимается как умение преодолевать трудности, подавлять свои эмоции, понимать человеческие настроения, проявляя выдержку и такт [16].

Стрессоустойчивость определяется совокупностью личностных качеств, позволяющих человеку переносить значительные интеллектуальные, волевые и эмоциональные нагрузки, обусловленные особенностями профессиональной деятельности, без особых вредных последствий для деятельности, окружающих и своего здоровья.

В свою очередь, стрессодоступность — это личностные качества, препятствующие преодолению эмоциональных нагрузок.

Однако мы не сторонники того, чтобы объемное явление стрессоустойчивости дробить на более мелкие понятия, отражающие уровень и качество эмоциональной реакции на стресс. На наш взгляд, более логично говорить об уровнях самой стрессоустойчивости — например, высокая, средняя и низкая стрессоустойчивость (таким образом, понятие «низкая стрессоустойчивость» поглощает понятие «стрессодоступность»).

В исследовании факторов стрессоустойчивости, проведенном А.А. Реан и А.А. Барановым, было определено, что стрессоустойчивость определяется трудовой мотивацией, социально-психологической толерантностью, высоким уровнем внутреннего локус-контроля и самооценки, а также истинной адаптацией конструктивного типа [2; 14].

Некоторые исследователи (Ю.А. Александровский, А.Д. Адо, А.В. Вальдман, В.И. Лебедев и др.) употребляют термины «стрессоустойчивость» и «адаптация к стрессу» как синонимы.

Термин «адаптация» широко и по-разному применяется в различных областях науки — социальных, медицинских, биологических, психологических и др. Он часто отождествляется с понятиями «защита», «акклиматизация», «устойчивость», «выносливость», «компенсация», «приспособление» и т.д.

Заметим, что существует три фазы стрессовой реакции: тревога — адаптация (сопротивление) — истощение [10]. Именно на второй стадии наблюдается повышение стрессоустойчивости. Из этого следует, что стрессоустойчивость как явление и определенная фаза стрессовой реакции не могут быть равнозначны по смыслу.

Наиболее полное определение стрессоустойчивости дает П.Б. Зильберман: стрессоустойчивость — «интегративное свойство личности, характеризующееся таким взаимодействием эмоциональных, волевых, интеллектуальных и мотивационных компонентов психической деятельности человека, которые обеспечивают оптимальное успешное достижение цели деятельности в сложной эмотивной обстановке» [9].

Комплексный подход к анализируемому понятию демонстрирует и Н.И. Бережная, которая рассматривает стрессоустойчивость как качество личности, состоящее из совокупности следующих компонентов [3]:

- а) психофизиологического (тип, свойства нервной системы);
- б) мотивационного.

Сила мотивов определяет в значительной мере эмоциональную устойчивость. Один и тот же человек может обнаружить разную степень ее в зависимости от того, какие мотивы побуждают его проявлять активность. Изменяя мотивацию, можно увеличить (или уменьшить) эмоциональную устойчивость;

в) эмоционального опыта личности, накопленного в процессе преодоления отрицательных влияний экстремальных ситуаций;

г) волевого, который выражается в сознательной саморегуляции действий, приведении их в соответствие с требованиями ситуации;

д) профессиональной подготовленности, информированности и готовности личности к выполнению тех или иных задач;

е) интеллектуального — оценка требований ситуации, прогноз ее возможного изменения, принятие решений о способах действий.

Суммируя вышеприведенные размышления о необходимости доработки понятия «стрессоустойчивость» и более четкой его формулировки, рискнем предложить собственное определение стрессоустойчивости.

Итак, на наш взгляд, стрессоустойчивость — это интегративное свойство личности, характеризующееся таким взаимодействием эмоциональных, волевых, интеллектуальных и мотивационных компонентов психической деятельности, которое в сложной эмотивной обстановке обеспечивает человеку способность руководить своими эмоциями, сохранять высокую профессиональную работоспособность, адекватное функционирование и определенную направленность своих действий.

ЛИТЕРАТУРА

- [1] *Аболин Л.М.* Психологические механизмы эмоциональной устойчивости человека. — Казань, 1987.
- [2] *Баранов А.А.* Стрессоустойчивость и мастерство педагога. — Ижевск, 1997.

- [3] *Бережная Н.И.* Стрессоустойчивость оперативных сотрудников таможенных органов // Ежегодник Российского психологического общества: Материалы 3-го Всероссийского съезда психологов. 25—28 июня 2003 г. В 8 т. — СПб., 2003. — Т. 1.
- [4] *Бодров В.А.* Информационный стресс. — М., 2000.
- [5] *Варданын Б.Х.* Механизмы регуляции эмоциональной устойчивости // Категории, принципы и методы психологии. Психические процессы. — М., 1983.
- [6] *Гурьева В.А.* Психогенные расстройства у детей и подростков. — М., 1996.
- [7] *Дикая Л.Г.* Итоги и перспективные направления исследований в психологии труда в XXI веке // Психологический журнал. — 2002. — Т. 23. — № 6.
- [8] *Дьяченко М.И., Пономаренко В.А.* О подходах к изучению эмоциональной устойчивости // Вопросы психологии. — 1990. — № 1.
- [9] *Зильберман П.Б.* Эмоциональная устойчивость оператора // Очерки психологии труда оператора. — М., 1974.
- [10] *Маклаков А.Г.* Общая психология: Учебник для вузов. — СПб., 2007.
- [11] *Митина Л.М.* Формирование профессионального самосознания учителя // Вопр. психологии. — 1990. — № 3.
- [12] *Платонов К.К.* Краткий словарь системы психологических понятий. — М., 1984.
- [13] *Плахтиенко В.А., Блудов Ю.М.* Надежность в спорте. — М., 1985.
- [14] *Реан А.А., Баранов А.А.* Факторы стрессоустойчивости учителей // Вопр. психологии. — 1997. — № 1.
- [15] *Рейковский Я.* Экспериментальная психология эмоций. — М., 1979.
- [16] *Трошин В.Д.* Стресс и стрессогенные расстройства. Диагностика, лечение и профилактика. — М., 2007.

STRESS STABILITY: THE PROBLEM OF NOTION

A.V. Mikheeva

The Department of Psychology
Philology Faculty
Peoples' Friendship University of Russia
Mikhlyho-Makhlaya str., 6, Moscow, Russia, 117198

The article is devoted to the problem of stress in modern society. This problem is very actual nowadays. The reason of a close attention on this problem is connected with developing of an informational society, growing scientific and technical progress.

Key words: psychological phenomenon, stress stability, coping-mechanisms, adaptation.

СУЩНОСТЬ ИНТЕГРИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ АНГЛИЙСКОМУ И КАЗАХСКОМУ ЯЗЫКАМ В КОНТЕКСТЕ ОТКРЫТОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Г.З. Молдахметова

Департамент международного сотрудничества
Павлодарский государственный университет им. С. Торайгырова
ул. Ломова, 64, Павлодар, Казахстан, 140008

В работе предложено определение интегрированного обучения, даны объяснения необходимости интеграции в образовании и раскрыта сущность интегрированного обучения английскому и казахскому языкам в контексте открытого образования.

Ключевые слова: интегрированное обучение, открытое образование, процесс обучения.

Открытое образование является подготовкой студентов к полноценному и эффективному участию в общественной и профессиональной сферах жизни. Черты этого образования: качество, опережающий характер, доступность, креативность. В системе открытого образования:

- процесс обучения носит открытый творческий характер;
- обеспечен свободный доступ к информационным ресурсам;
- обеспечена свобода выбора;
- созданы условия совместного творческого освоения мира;
- обеспечен индивидуализированный подход к процессу обучения;
- важна роль информационной культуры;
- проводится фундаментализация образования;
- используются инновационные подходы;
- изменяются роли участников образовательного процесса;
- изменяются отношения между преподавателем и студентом.

Кроме того, открытое образование обеспечивает:

- равноправную возможность получения образования для всех категорий граждан без исключения;
- бесконкурсное поступление в любое учебное заведение открытого типа;
- свободу в выборе места, темпов и траектории обучения;
- высокое качество обучения;
- конкурентоспособность на рынке труда;
- возможность повышать свою образованность на протяжении всей жизни;
- переход от принципа «студент к знаниям» к принципу «знания к студенту»;
- возможность беспрепятственной интеграции с открытыми образовательными системами всех стран мирового сообщества.

Открытое образование — сложная социальная система, проявляющаяся в способности гибкого реагирования на меняющиеся социально-экономические реалии и соответствующие им индивидуальные и групповые образовательные потребности и запросы и обеспечивающая доступ индивида к образовательным ресурсам

в течение всей его активной жизни, предоставляющая широкий спектр образовательных услуг, сочетающих образование в рамках государственного стандарта с индивидуализированными учебными программами [3].

В контексте открытого образования интегрированное обучение английскому и казахскому языкам диктуется запросом самого общества и времени, что доказывается сравнительными характеристиками традиционного обучения и обучения в контексте открытого образования (табл. 1).

Таблица 1

Сравнительные характеристики традиционного и открытого обучения

Традиционное обучение	Открытое обучение
Обучение начинается и заканчивается в соответствии с установленными датами	Студент решает, когда начать и завершить изучение программы
Студент сталкивается с ограничением свободы доступа к составлению программы	Студент имеет больший доступ к процессу обучения и преподавания
Студент должен посещать занятия в учебном заведении или на рабочем месте	Студент сам решает, в каком месте ему учиться
Цели и содержание программ определяются учебным заведением	Студент после консультаций с преподавателем определяет цели и содержание обучения в соответствии со своими потребностями и интересами
Последовательность обучения определяется программой или преподавателем-консультантом	Студент совместно с преподавателем разрабатывает рабочий план и график занятий
Скорость обучения диктуется программой, преподавателем и группой	Студент совместно с преподавателем договаривается о собственном темпе обучения
Преподаватель обеспечивает поддержку преимущественно с помощью лекционных занятий	Преподаватель и студент договариваются о форме поддержки, которая может быть предоставлена в виде очных занятий или дистанционно
Студент учится, посещая лекционные и семинарские занятия или изучая научную и методическую литературу	Обучение осуществляется с помощью обучающих материалов, которые обязательно включают: цели, собственно содержание, способы самооценивания и другую информацию для самостоятельной работы

Следовательно, наиболее эффективным решением проблемы подготовки высококвалифицированных специалистов высшего уровня профессионального образования в контексте открытого образования, на наш взгляд, является создание интегрированных образовательных программ нового типа, реализующихся в интересах кадрового обеспечения инновационно развивающейся экономики регионов России и Казахстана, которые составляют интегрированное обучение.

Сущность интегрированного обучения изложена в определении, предложенном автором настоящей работы.

Интегрированное обучение — это обучение, осуществляемое в едином научно-образовательном, культурном и ресурсном пространстве, реализующее взаимосогласованные образовательные программы различных уровней и профилей, а также предлагающее инновационные разработки в интересах кадрового, организационного и технического обеспечения инновационно-ориентированной экономики Российской Федерации и Республики Казахстан.

В настоящей работе отображается сущность интегрированного обучения английскому и казахскому языкам студентов экономических специальностей в кон-

тексте открытого образования. Принцип открытости все чаще обсуждается сегодня исследователями как возможная качественная характеристика современного образования. Открытое образование представляется, в первую очередь, как пространство всех возможных ресурсов для собственного образовательного движения любого человека. Главная цель открытого образования — научить человека максимально использовать различные ресурсы для построения своей образовательной программы.

На современном рынке образовательных услуг сегодня начинают всерьез обсуждать возможности и реальные преимущества организации открытого образования, имея в виду принципиально иное его устройство, где нет уже ставшей привычной иерархизированной структуры отчетности и обязанностей студентов перед преподавателем, а есть лишь общая проблематика и взаимно пересекающиеся интересы студентов, обмен информацией и опытом, которые и задают совершенно иное образовательное взаимодействие. С этой позиции мы и хотим представить интегрированные занятия английскому и казахскому языкам студентам экономических специальностей, которые имеют ряд преимуществ и закономерностей.

Преимущества интегрированных занятий по английскому и казахскому языкам заключаются в том, что они:

- способствуют повышению мотивации учения, формированию познавательного интереса студентов, целостной научной картины мира и рассмотрению явления с нескольких сторон;

- в большей степени, чем традиционные занятия по английскому и казахскому языкам, способствуют развитию речи, формированию умения студентов сравнивать, обобщать, делать, выводы;

- не только углубляют представление о языках, расширяют кругозор, но и способствуют формированию всесторонне развитой, гармоничной и интеллектуальной личности;

- интеграция языковых предметов является источником нахождения связей между фактами, которые подтверждают или углубляют определенные выводы, наблюдения студентов в различных предметах, интегрированные занятия позволяют систематизировать знания;

- формируют в большей степени рациональные навыки индивидуальной образовательной траектории;

- способствуют росту профессионального мастерства преподавателя английского и казахского языков, так как требуют от него владения методикой интенсификации учебно-воспитательного процесса, осуществления деятельностного подхода в обучении.

Закономерности интегрированного занятия по английскому и казахскому языкам:

- все занятие подчинено авторскому замыслу, занятие объединяется основной мыслью (стержень практического занятия);

- занятие составляет единое целое, этапы занятия — это фрагменты целого; этапы и компоненты занятия находятся в логикоструктурной зависимости;

— отобранный для занятия дидактический материал соответствует авторскому замыслу;

— цепочка сведений организована как «данное» и «новое» и отражает не только структурную, но и смысловую связанность. Связанность структуры достигается последовательно, но не исключает параллельную связь (в первом случае соблюдается очередность действий, во втором выполняются сопутствующие задания, отвечающие другой логически выстраиваемой мысли).

Соблюдение указанных закономерностей позволяет рассматривать интегрированное занятие по английскому и казахскому языкам как научно-деловое построение, в котором с точки зрения содержания важны комплекс знаний и умений и свободное оперирование ими, соотношение изученного и изучаемого, соединение отдельных зачетов в одно общее, предупреждение недочетов [1].

Сущность интегрированного обучения английскому и казахскому языкам отображают методы интегрированного обучения:

— активное использование знаний, полученных на занятиях по экономическим дисциплинам (привлечение понятий, ситуационных задач, представлений из экономических дисциплин);

— рассмотрение комплексных проблем, которые по своей сути требуют привлечения знаний из экономики;

— исследовательский метод (студенты самостоятельно сопоставляют факты, суждения об одних и тех же явлениях, событиях, устанавливают связи и закономерности между ними, применяют совместно выработанные умения).

При организации и планировании интегрированного занятия по английскому и казахскому языкам для студентов экономических специальностей преподавателю важно учитывать следующие условия:

— в интегрированном занятии объединяются блоки знаний по дисциплинам: «Английский язык», «Казахский язык», поэтому чрезвычайно важно правильно определить главную цель интегрированного занятия. Если общая цель определена, то из содержания предметов берутся только те сведения, которые необходимы для ее реализации;

— интеграция способствует снятию напряжения, перегрузки, утомляемости студентов за счет переключения их на разнообразные виды деятельности в ходе занятия. При планировании требуется тщательное определение оптимальной нагрузки различными видами деятельности студентов на занятиях.

Классификация интегрированных занятий по английскому и казахскому языкам

Одно из направлений совершенствования учебного процесса в современном вузе — проведение занятий, выходящих за рамки одного предмета.

Практический опыт преподавателей дают возможность определить:

— интегрированное обучение как педагогическое явление, имеющее общегуманистическую основу, в центре которой — личность, ее отношение к человеку, истории, обществу, природе и вытекающие из этих отношений сложные многообразные региональные, национальные, общечеловеческие связи;

— интегрированное обучение как педагогическое творчество, новый качественный уровень подготовки к занятию преподавателя и верный путь в обучении и воспитании.

Интегрированные занятия можно классифицировать по-разному: в зависимости от вида интеграции, интегрирующего фактора, способствующего объединению и взаимодействию учебных дисциплин.

В зависимости от степени перекрывания дисциплинных областей по своему содержанию интегрированные занятия могут быть:

— на базе одной дисциплины, другая же дисциплина (может быть как из той же, так и из другой образовательных областей) выступает в роли вспомогательной;

— занятия, в которых вклад дисциплин из одной образовательной области одинаков;

— занятия, на которых учебные дисциплины группируются вокруг определенной учебной проблемы, законов развития природы, понятий и т.д.;

— интегрированные занятия, на которых последующая учебная тема вытекает из предыдущей. Для этого типа интеграции характерна высокая степень взаимообусловленности и соподчиненности ее элементов.

Структура интегрированных занятий по английскому и казахскому языкам отличается четкостью, компактностью, сжатостью, логической взаимообусловленностью учебного материала на каждом этапе занятия, большой информативной емкостью материала.

Формы занятия могут быть различны, но в каждом должно быть достаточно материала для совершенствования деятельных сил студента, данных ему от природы, а также проявления творческой активности преподавателя. В табл. 2 предлагается свод видов и сущностей занятий.

Таблица 2

Виды и сущность занятий

Форма занятия	Виды	Сущность
Интегрированное занятие	По содержанию	1) на базе одной дисциплины, другая же дисциплина (может быть как из той же, так и из другой образовательных областей) выступает в роли вспомогательной; 2) занятия, в которых вклад дисциплин из одной образовательной области одинаков; 3) занятия, на которых учебные дисциплины группируются вокруг определенной учебной проблемы, законов развития природы, понятий и т.д.; 4) интегрированные занятия, на которых последующая учебная тема вытекает из предыдущей. Для этого типа интеграции характерна высокая степень взаимообусловленности и соподчиненности ее элементов
Отдельные занятия на основе интеграции		Из содержания предметов берутся только те сведения, которые определены общей целью. Этапы занятия располагаются в традиционной последовательности, но отличаются связью с содержанием изучаемых знаний
Различные типы организации процесса обучения	Интегрированные курсы	Это интегрированные занятия, которые проводятся в системе. Но в них включаются дополнительные игровые формы, проблемные ситуации. Интегрированный курс характеризуется блоковой подачей материала, но более высокого порядка. Курс может выстраиваться на объединении нескольких учебных предметов вокруг определенной стержневой темы или главных понятий и реализовываться в классно-урочной форме обучения

Методика подготовки и проведения интегрированного обучения английскому и казахскому языкам

Подготовительный этап.

Определение смежных дисциплин.

Выбор темы занятия, постановка целей.

Определение содержания занятия.

Подбор знаний и тем сообщений для студентов.

Определение форм, методов и средств обучения, позволяющих наиболее эффективно решать задачи занятия.

Основной этап.

Проведение интегрированного занятия.

Заключительный этап.

Анализ интегрированного занятия.

Схема анализа интегрированного занятия

1 вариант анализа.

1. Сочетаемость и сочетание дисциплин в процессе интеграции.
2. Направление: создание блока периодически повторяемых занятий.
3. Стадия перехода от параллельного соединения материала к целостной новой структуре.
4. Уровень новизны. Формирование целостного взгляда дисциплин.
5. Спонтанное осуществление или результат тщательной подготовки преподавателя и студента:
 - какую самостоятельную работу выполнили студенты до занятия;
 - цель работы, ее характер, объем;
 - облегчило ли занятие условия обучения студентов или затруднило их.
6. Форма занятия, виды деятельности студента и преподавателя: разумны ли, ведут ли к поставленной цели?
7. Результаты деятельности студентов:
 - создание единого представления о проблеме;
 - широта кругозора;
 - культура суждений, их аргументация;
 - степень убежденности в итогах обсуждения единой проблемы.

2 вариант анализа.

1. Объект интеграции (культура, наука, краеведение, человек, технология и др.).
2. Содержание и компоненты интеграции. Какие учебные дисциплины в нее входят? Каково сочетание старых, классических, и новых, основных и дополнительных, дисциплин в процессе интеграции?
3. Направление и объем интегрируемых дисциплин, в чем он выражается: в создании новой учебной дисциплины; в создании цикла (блока) периодически повторяемых занятий; создании единичных интегрированных занятий?

4. Уровень (стадия) интеграции содержания в курсе или на занятии: органически единая, целостная новая структура; параллельное существование в одном практическом занятии или программе различных пластов материала; стадия перехода от параллельного соединения материала к целостной новой структуре?

5. Тема занятия, проблема, цель. Уровень новизны. Достигнута ли систематизация знаний студентов, формирование целостного взгляда на предмет?

6. Деятельность преподавателя и студентов по подготовке к интегрированному занятию. Спонтанно ли осуществляется это занятие или является результатом тщательной подготовки студента и преподавателя? Какую самостоятельную работу студенты должны выполнить до занятия: ее цель, объем, характер? Облегчают ли эти занятия условия обучения студентов или они затрудняют их жизнь?

7. Формы проведения интегрированного занятия, виды деятельности преподавателя и студентов. Разумно ли они сочетаются, ведут ли к поставленной цели?

8. Результаты деятельности студентов на интегрированном занятии. Создано ли у них единое интегрированное представление по проблеме; широта их кругозора; культура суждений, их аргументация, степень убежденности в итогах обсуждения проблемы; культура речи; эмоциональная вовлеченность в проблему [2].

Таким образом, интегрированное обучение в контексте открытого образования дает интеграцию как междисциплинарных знаний, так и интеграцию нескольких деятельностей сразу. В «Положении об университетском комплексе МЭСИ» сказано: «Открытое образование рассматривается как возможность рационального сочетания различных образовательных программ, технологий и форм обучения для достижения максимальной эффективности образовательного процесса. Открытое образование направлено на получение качественных знаний и развитие личности» [4].

Мы полагаем, что предлагаемое интегрированное обучение английскому и казахскому языкам изменит уже ставшую привычной иерархизированную структуру отчетности и обязанностей студентов перед преподавателем в общую проблематику, где происходит совершенно иное образовательное взаимодействие, когда взаимно пересекаются интересы студентов, происходит обмен информацией и опытом.

ЛИТЕРАТУРА

- [1] Ковалева Т.М., Рыбалкина Н.В. Образовательное путешествие как новый (хорошо забытый старый) вид туризма // *Внешкольник*. — 2003. — № 9.
- [2] Лакоцетина Т.П. Современный урок. Часть 6: Интегрированные уроки // Научно-практич. пособие для учителей, методистов, руков. учебных заведений, студентов пед. учебн. заведений. — Ростов-н/Д: Изд-во «Учитель», 2008.
- [3] Педагогика открытости и диалога культур / Под ред. М.Н. Певзнера и др. — М., 2000.
- [4] Шангина Э.Д. Интеграция как фактор развития учащихся в процессе обучения и воспитания // *Образование в современной школе*. — 2006. — № 2.

THE ESSENCE OF INTEGRATED TEACHING OF THE ENGLISH AND KAZAKH LANGUAGES IN THE CONTEXT OF OPEN EDUCATION

G.Z. Moldakhmetova

International Affairs Department
Pavlodar State University named after S. Toraihyrov
Lomov str., 64, Pavlodar, Kazakhstan, 140008

In the given work we suggested the definition of the integrated teaching, explained the necessity of integration in education and opened the essence of integrated teaching of the English and Kazakh languages in the context of open education.

Key words: integrated education, open education, education process.

РЕГИОНАЛЬНЫЙ КОМПОНЕНТ КАК ОДНА ИЗ СОСТАВЛЯЮЩИХ ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ У ИНОСТРАННЫХ УЧАЩИХСЯ

О.А. Сенаторова

Кафедра русского языка как иностранного
Владимирский государственный университет
ул. Горького, 87, Владимир, Россия, 600000

Статья посвящена вопросу о необходимости включения регионального компонента в учебный процесс по РКИ в региональном вузе и дальнейшей разработки лингводидактических проблем, связанных с формированием коммуникативной компетенции иностранных учащихся.

Ключевые слова: компетенция, компетентность, лингвокультура, адаптация, региональный компонент.

В современных работах по лингводидактике обосновывается правомерность утверждения компетентностного подхода, главной интенцией которого является усиление практической ориентации образования.

Как отмечают исследователи, в настоящее время этот подход переходит из стадии самоопределения в стадию самореализации, когда заявленные им принципы и методологические установки должны подтвердить себя в различных прикладных разработках.

Краткий обзор различных подходов к пониманию паронимичных терминов «компетенция» и «компетентность» и их дефиниционный анализ позволил установить факт неоднозначного употребления этих междисциплинарных понятий и выявить их категориальную суть: в самом обобщенном виде компетенция определяется как *свойство (качество)*, а компетентность — как *обладание этим свойством* в профессиональной деятельности. Обучаясь в вузе, студент должен овладеть определенными компетенциями — тем потенциалом, который будет актуализирован в учебном процессе, в повседневной жизни, а затем и в процессе осуществления профессиональной деятельности и свидетельствовать о его компетентности.

Краткий ретро-экскурс в историю термина в лингвистическом образовании, предпринятый Н.Л. Гончаровой в диссертационном исследовании [7], показал, что языковая компетенция и перфоманция, впервые упомянутые Н. Хомским, постепенно эволюционировали в целый комплекс иноязычных компетенций, которые являются залогом профессиональной компетентности. Базовой в структуре вторичной языковой личности является иноязычная коммуникативная компетенция (ИКК). ИКК представляет собой организованную систему модульных характеристик — субкомпетенций, которые должны подвергаться переосмыслению в разных плоскостях профессиональной ориентации.

Следует также отметить тенденцию к углубленной проработке компетенций и их дальнейшей сегментации, обусловленную «бесконечностью» такого явле-

ния, как язык. До сих пор неясным остается компонентный состав компетенций, и количество предлагаемых вариантов столь велико, что возникает некоторая растерянность: какие компетенции и субкомпетенции необходимо формировать в зависимости от типа учебного заведения и направленности обучения? Очевидно, что мы можем говорить о комплексе иноязычных компетенций как о системе и разрабатывать новые идеи в отношении овладения составляющими элементами этой системы.

В свою очередь, можно констатировать, что в современной методике преподавания русского языка как иностранного (РКИ) произошло смещение акцента с коммуникативно-ориентированного обучения на культууроориентированное, что привело к необходимости становления культуроведческой методики преподавания РКИ [10]. Актуальным становится создание эффективной методической модели культууроориентированного обучения РКИ, в которой подход «язык — цель, культура — средство» дополняется подходом «культура — цель, язык — средство» [8].

С одной стороны, становление культуроведческой парадигмы актуализировало поиск новых путей соизучения языка и культуры, с другой — разработку методических концепций, позволяющих осуществлять этот процесс наиболее эффективно [5; 6; 11].

Проведенное Н.В. Поморцевой [10] теоретическое исследование феномена лингвокультурной адаптации иностранных учащихся с позиций психологии, социальной психологии, этнопсихологии позволило автору определить уровни, по которым происходит адаптация иностранного учащегося во время обучения на неродном языке в неродной для него среде: студент — лингвокультурная среда (национальный и региональный уровни), студент — вуз (лингвокультурная среда образовательного учреждения) и др.

Возникновение и развитие такого направления лингвистики, как лингвокультурология, позволяет подойти к вопросу об учете места обучения в процессе преподавания РКИ на новом уровне. Доминирующим здесь должно стать «целостное теоретико-описательное исследование объектов как функционирующей системы ценностей, отражаемых в языке» [5].

Подобное исследование проводилось автором статьи в отношении лингвокультуры Владимирского региона, обладающей определенной генетической, функциональной и структурной спецификой. Специальному отбору и изучению подвергались языковые единицы, наиболее ярко выражающие своеобразие культуры региона, отбирались словесные образы, наиболее значимые для данной лингвокультуры.

Предметом исследования являлись факты языка, отражающие особенности природы региона, культурно-исторического развития жителей, их быта, обычаев, традиций, экономического, общественно-политического развития и т.д. Исследование проводилось на уровне номинативных и реляционных единиц, а также на уровне текста.

В круг источников лингвострановедческого изучения лингвокультуры региона вошли: номинативные единицы языка (безэквивалентная, фоновая, коннота-

тивная лексика; фразеологизмы), реляционные единицы языка четырех уровней — фонетико-интонационного, деривационного, морфологического и синтаксического, включенные в определенный тип дискурса, тексты владимирских авторов, произведения искусства, ландшафт.

Специфика анализа источников заключалась в выявлении фоновых знаний, ассоциаций и коннотаций, отражающих особенности культуры региона.

Обзор лингвокультуры Владимирского региона позволил выявить памятники культуры, в которых находит закрепление язык региона: названия исторических мест, улиц, «ансамбли названий»; тексты традиционного фольклора; религиозные тексты; тексты художественной литературы; публицистические тексты; информационные, рекламные, пропагандистские тексты.

С точки зрения методики формирования коммуникативной компетенции у иностранных студентов учебный процесс по РКИ должен включать работу не только с отдельными лексическими единицами, но и с их функционированием в речи в рамках отдельных высказываний и включения в различного рода тексты, коммуникативные ситуации по определенной тематике высказывания.

В настоящее время исследователи отмечают наличие особого типа лексикализованной коннотации. В плане терминологического обозначения данный тип коннотации определяется лингвистами по-разному: как географическая или региональная коннотация, особый стратификационно маркированный вид «индикаторной» коннотации, коннотация диалектности [1; 6].

Обозначаемые словами-реалиями факты истории и культуры содержат этноконнотацию, непосредственно связанную с особенностями уникального денотата, и вызывают в сознании чувство причастности к своему городу, региону. В этноконнотированных словах находят отражение характер и образ мыслей жителей, их способность находить более экспрессивные обозначения уже известным для носителей другой культуры денотатам. Более широкий пласт лексики представляют этноконнотированные слова, обозначающие денотаты, известные всем носителям данной культуры, но коннотация диалектности переплетается у них с особыми оценочными, эмоциональными и экспрессивными коннотациями и создает специфический ореол.

Фразеологизмы и афоризмы являются источником лингвострановедческого изучения лингвокультуры региона благодаря своей способности к накоплению внеязыковой информации. Идиоматика дает богатый материал для постижения реалий региона. Например, о занятиях владимирцев говорят такие поговорки:

«Владимирцы — каменщики, клюковники, стерлядники»; «Во Владимире и лапшу топором крошат» (такой обычай был в вольных, т.е. казенных деревнях); «Лучше камень долотить, нежели злу жену учить»; «Собирались кулики, на болоте сидючи, — они суздальцы и володимерцы».

Фразеологизмы могут познакомить учащихся с некоторыми реалиями (предметами, явлениями, ситуациями), относящимися к фоновым знаниям носителей языка региона.

Лингвострановедческим потенциалом в рамках региональной лингвокультуры обладают и произведения искусства, так как «...все важнейшие события

отечественной истории нашли свое отражение не только в документах и научных исследованиях, но и в художественной литературе, в живописи, скульптуре, архитектуре, музыке, драматургии, хореографии» [2].

Из сказанного вытекает, что произведения искусства являются не только важным каналом отражения и накопления информации о действительности, но и некоторые из них, что не менее важно, сами по себе есть значительное явление национальной и региональной культуры русского народа. Для каждого региона должен быть выявлен свой круг произведений искусства, обладающих краеведческим потенциалом.

Например, для Владимирского региона особым потенциалом обладают архитектурные реалии XII—XIII веков и архитектурный образ, т.к. он является одним из центральных как в произведениях владимирской средневековой литературы, так и в произведениях современных владимирских авторов:

золотые купола; белокаменное чудо; белопамятная весть; Белым по зелени храм Покрова, / Свечой на ладони — на голом лугу / Прямой на ветру, гнущем реку в дугу; пропорций бесспорность и магия лет; храм украсноукрашенный.

С архитектурными реалиями тесно связано понятие ландшафта. Исследователи, рассматривающие проблему взаимодействия языка и географической среды с позиций географического детерминизма, считают, что ландшафтная картина каждой территории влияет не только на характер отбора и функционирования лексических единиц, но и на семантику, словообразование, даже на акцентный рисунок слова.

«Эталонные» ландшафты играют значительную роль в формировании сознания общества и находят свое отражение в произведениях различных видов искусства: музыке, живописи, литературе:

На древних высоких холмах расположен / Мой город вишневых садов; Так тихо, что кажется: вымер / Заклязьменский древний простор. / Как встарь, златовратный Владимир / Глядит с зеленеющих гор; Тускнеет древесное злато, / Клубится осенняя мгла. / На этих высотах когда-то / Я много оставил тепла; Жгут землю первые морозы, / Поблек заклязьменский простор.

Текст как источник страноведческих знаний и чтение, в процессе которого совершенствуются и навыки владения языком, и уровень познания страны, в наши дни продолжают оставаться одной из наиболее актуальных научно-практических задач в современной методике преподавания РКИ.

Таким образом, методический аспект анализа текстов включает обоснованный отбор представительного текстового материала, его оценку с точки зрения лингвострановедческой ценности, актуальности, трудности-легкости усвоения и последовательности подачи. Выявление в процессе анализа содержательных, структурных, языковых особенностей текстов определяет возможность и целесообразность их использования для решения учебных задач.

Задача отбора и анализа текстов имеет, по нашему мнению, свои особенности в условиях регионального вуза. Характерно, что писатели осознают существ-

зование фоновых знаний, и это означает, что они ориентируются на них в своем творчестве не только интуитивно, но и вполне сознательно. Так или иначе произведение уже в самом себе несет предложение того или иного фона знаний, морально-эстетических традиций читателя.

Можно предположить, что в произведениях авторов конкретного региона наблюдается расширение фона за счет включения в него краеведческих знаний. Эти знания могут присутствовать в тексте как имплицитно, так и эксплицитно.

Большинство современных исследователей лингвокультур опираются на положение, выдвинутое В.В. Виноградовым: «язык времени» — это совокупность языковых единиц, отбираемых авторами текстов из общенационального, постоянно развивающегося языка для выражения мыслей и чувств, свойственных конкретной эпохе [2; 3]. Думается, что данное положение в лингводидактических целях может быть дополнено фактором локальности.

Следовательно, язык региона можно представить как производную от языка множества местных авторов, т.к. «языковое творчество личности — результат выхода ее из всех сужающихся концентрических кругов тех коллективных субъектов, формы которых она в себе носит, творчески их усваивая» [3]. Одним из этих «коллективных субъектов» является «отдельная территориальная общность», с которой автора связывает «не только общность языка», но и «предмет изображения».

Лингвокультурологический анализ текстов владимирских авторов позволил свести разнообразие в жанровом, стилистическом и тематическом отношении тексты к нескольким методически релевантным типам: тексты художественной прозы (деревенская проза, историческая проза, городская проза), поэтические тексты, газетные тексты (хозяйственно-экономические; описывающие события культурной жизни города и региона; описывающие и анализирующие молодежную культуру; тексты рекламы, лозунгов и др.).

Тексты деревенской прозы могут служить источником для выявления региональных особенностей народной культуры. Специфика лингвокультурной ситуации отражается в этих текстах при использовании автором диалектной лексики, фонетических, словообразовательных, морфологических и синтаксических явлений, характерных для местных говоров.

Владимирская деревенская проза представлена такими именами, как А.И. Солженицин, В.А. Солоухин, С.К. Никитин, А.В. Перегудов, С.В. Ларин, Ю. Фанкин, Б. Захаров и др.

Тексты деревенской прозы содержат краеведческую информацию: 1) о местных особенностях природы (рельефе, погоде, животном и растительном мире); 2) особенностях бытовой культуры; 3) занятиях местного населения (герои — кузнецы, строители, плотники, егеря, бакенщики, лесорубы, сборщики живицы, охотники, рыбаки...); 4) местных обычаев, традициях, обрядах.

В качестве элементов содержания текстов деревенской прозы — как в качестве объектов описания, так и в роли знаков определенных ситуаций — использу-

ются следующие компоненты народной культуры, несущие национально-специфическую окраску:

а) пословицы и поговорки:

«Дерево падает, а лес стоит» (С. Никитин. «Лухское полесье»); «Ждать да годить — без порток ходить...» (С. Никитин. «Каникуль»); «Под носом взошло, а в голове-то не посеяно»; «Повинную голову меч не сечет» (С. Никитин. «Чудесный рожок»); «Обожжешься на молоке, на воду дуть будешь» (С. Никитин. «Осенние листья»);

б) речеповеденческие тактики:

«— Присядем на дорогу, — серьезно сказала Васена, хотя оба они и так сидели. Она положила руки на колени, выпрямилась и молча смотрела на пол. Наконец вышли» (С. Никитин. «Первые заморозки»); «Бабушка Паша... нас с дедушкой накормила и еще с собой харчей собрала. Скажет: „Ступайте с Богом!“; постоит у ворот, сложив пухлые, но сильные руки на животе, пощурится вслед, пошепчет что-то — да и снова хлопотать по хозяйству»; «— Ну, начнем, помолясь! С Богом! — Перекрестится широко, двумя перстами, по-старообрядчески, поплюет в морщинистые ладошки — и пошел» (Б. Захаров. «Сенокос»), «Все молчали, когда заговорит старший» (С. Никитин. «Чудесный рожок»). «— А не хочешь по людски жить, честно да прямо, вот бог, а вот порог» (С. Никитин. «Крах»);

в) речевой этикет:

«— Здорово живете. Чьи будете? — Каверинские. Лошадей вот пасем. А Вы? — Мишневские» (С. Никитин. «Чудесный рожок»);

г) приметы:

«Стрижей уже полным-полно. Что серп стальные в небе носятся. Высоко летают. К ведру. Это хорошо» (Б. Захаров. «Сенокос»); «— С полными ведрами вас встречаем. К счастью» (С. Никитин. «Слава»); «...по словам старика Завьюжина, сегодня Иван-постный, и, значит, „журавли потянули на Киев“» (С. Никитин);

д) обычаи, обряды, традиции:

«— Когда же свадьба? — спрашиваю. — Подождем до мясоеда, что ли?» (С. Никитин. «Даша»); «В воскресный мартовский день матери, отмечая приход весны, пекут своим детям из сдобного теста вкусных жаворонков, да еще по народному обычаю запекают в один из них счастливую монету. Кому она достанется, тот должен в теплый день идти на берег реки и нарвать у глиницы в подарок матери букетик золотых первоцветов — скромных цветов мать-и-мачехи» (С. Ларин. «Времена года»);

е) топонимические легенды и предания:

«— А знаешь, почему так называется — И-вле-во? — Нет, — обескураженно ответил я. — Жила тут раньше барыня. Вот в Москве она и звала к себе гостей: доедете, мол, до Коврова, потом до Репников — и влево. Так и получилось — Ивлево» (С. Никитин. «Слава»); «— Говорят, что село это раньше называлось Крестово: дома в нем были расположены в две улицы, образующие крест. Однако помещица, владевшая некогда этими землями, решила село переименовать, так как крест по-гречески будет «ставрос» или что-то в этом роде, то и получилось Ставрово» (В. Солоухин. «Капля росы»).

Одним из факторов культурной среды является историческое состояние определенной территории. Материалом для выявления региональных особенностей этого фактора лингвокультурной ситуации могут служить тексты исторической прозы авторов региона, так как в них находят отражение реалии и персоналии, связанные с историей заселения и развития данной лингвокультурной общности: исторические факты, события, имена исторических деятелей и т.д.

Тексты исторической прозы отличает широкое отражение историко-культурных реалий региона, связанных с различными периодами истории.

Эти реалии легли в основу образной системы произведений исторической прозы владимирских авторов.

Данные произведения продолжают традиции средневековой литературной публицистики, и важнейшей темой их стало изображение единой политики владимирских князей Андрея и Всеволода Юрьевичей, направленной на возвышение и прославление военно-феодальной державы на северо-востоке Руси конца XII — начала XIII веков.

Культура Владимирской Руси отличалась необычайной целостностью и единством строительной и идеологической программ, была устремлена в будущее. Княжеская деятельность по возвышению северо-восточной Руси была обусловлена, в свою очередь, объективно-историческими причинами, связанными с новым этапом развития национального самосознания и началом формирования великорусской народности в центре русских земель.

Тексты исторической прозы владимирских авторов отличаются точной передачей социальных, бытовых, идеологических, психологических и языковых особенностей описываемого времени. В них находят отражение реалии, наиболее существенные для лингвокультуры региона.

Обращение авторов исторической прозы к Владимирской земле в эпоху средневековья вызвано, как нам представляется, тем, что данный период является наиболее культурно значимым в истории региона. В. Солоухин писал, отмечая этапы исторического развития Владимира: «Древнейший, некогда первопрестольный, а потом губернский, а потом совсем уж рядовой, чтобы не сказать заштатный, город Владимир стал областным городом» («Капля росы»).

Лингвокультурологическая ценность текстов исторической прозы заключается в том, что они содержат богатый краеведческий материал по истории региона. Обращение к ним будет способствовать моделированию фоновых знаний иностранных учащихся в области истории.

Тексты городской прозы отражают лингвокультурологическую среду города и содержат реалии, представляющие его неповторимое лицо: достопримечательности, названия улиц, домов, парков и т.д. Реалии города во многих текстах являются не только фоном повествования, но и предметом описания. Раскрываются фоновые знания и коннотации, связанные с историей их возникновения, внешним видом, особенностями функционирования.

В текстах городской прозы содержатся краеведческие сведения о жизни, быте, занятиях горожан. В центре внимания авторов — образы владимирцев и образы городских реалий.

Особенности таких факторов лингвокультурной ситуации, как молодежная культура, хозяйственно-экономическая, спортивная, культурная жизнь региона, могут быть выявлены в процессе анализа газетно-публицистических текстов данных типов, которые содержат местные реалии (факты, события, названия, имена собственные).

Наряду с предметной изобразительностью, большим культуроведческим потенциалом обладает эмоциональная оценка, которую автор дает событиям, явлениям, характерам.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что сопряжение двух лингвокультурных полей (национального и регионального) в процессе преподавания РКИ в региональном вузе будет способствовать интенсификации процесса формирования коммуникативной компетенции иностранных учащихся и повышению их мотивации в обучении языку.

Дальнейшей разработки требуют проблемы понимания категорий «компетенция» и «компетентность» в образовательной парадигме, описания номенклатуры и функционирования иноязычных (русскоязычных) компетенций, аргументации выделения такого субкомпонента, как региональная компетенция, определения критериев и уровней ее сформированности, что должно найти отражение в создании концептуальной модели.

ЛИТЕРАТУРА

- [1] *Быкова О.И.* Этноконнотация в системе языка и дискурсе: Лингводидактическое описание страноведчески маркированных лексем. — Воронеж: ВГУ, 1995.
- [2] *Верещагин Е.М., Костомаров В.Г.* Язык и культура: Лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного. — Изд. 4-е, перераб. и доп. — М.: Русский язык, 1990.
- [3] *Виноградов В.В.* О языке художественной прозы // Избранные труды. — М.: Наука, 1980. — Т. 5.
- [4] *Виноградов В.В.* Проблемы русской стилистики. — М.: Высшая школа, 1981.
- [5] *Воробьев В.В.* Лингвокультурология: Теория и методы. — М.: Изд-во РУДН, 1997.
- [6] *Говердовский В.И.* Коннотативная структура слова. — Харьков: Высшая школа. Изд-во при Харьк. ун-те, 1989.
- [7] *Гончарова Н.Л.* Формирование иноязычной фонетико-фонологической компетенции у студентов-лингвистов (на материале английского языка): Дисс. ... канд. пед. наук. — Ставрополь, 2009.
- [8] *Гудков Д.Б.* Теория и практика межкультурной коммуникации. — М.: ИТДГК «Гнозис», 2003.
- [9] *Клюков В.Т.* Основные направления лингвокультурологических исследований в рамках семиотического подхода / Теоретическая и прикладная лингвистика. — Вып. 2: Язык и социальная среда. — Воронеж: Изд-во ВГТУ, 2000.
- [10] *Поморцева Н.В.* Интегративная модель лингвокультурной адаптации иностранных учащихся в практике обучения русскому языку: Монография. — М.: Изд-во РУДН, 2009.
- [11] *Шаклеин В.М.* Этноязыковое видение мира как составляющая лингвокультурной ситуации // Вестник МГУ. Серия 19. Лингвистика и межкультурная коммуникация. — 2000. — № 1.

**A REGIONAL COMPONENT
AS A PART OF COMMUNICATIVE COMPETENCE
FORMATION AT FOREIGN STUDENTS**

O. Senatorova

Russian Language Department
Vladimir state university
Gorky str., 87, Vladimir, Russia, 600000

This article is devoted to the actual problem of a regional component including to Russian as a foreign language studies in the regional university and further elaboration of linguistic and didactic problems, connected with communicative competence formation of foreign students.

Key words: competence, competences, linguaculture, adaptation, local component.

ОСОБЕННОСТИ СОДЕРЖАНИЯ ЯЗЫКОВОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ШКОЛЕ С УГЛУБЛЕННЫМ ИЗУЧЕНИЕМ ИСПАНСКОГО ЯЗЫКА

О.В. Шунтова

Кафедра иностранных языков
Филологический факультет
Российский университет дружбы народов
ул. Миклухо-Маклая, 6, Москва, Россия, 117198

В статье рассматриваются и анализируются особенности содержания языкового образования в школе с углубленным изучением испанского языка.

Ключевые слова: особенности, преподавание иностранного языка, школа с углубленным изучением иностранного языка, коммуникативные компетенции, межкультурная коммуникация.

В настоящее время в отечественной общеобразовательной школе происходят существенные изменения. Создание единого экономического и поликультурного пространства в рамках современной Европы способствует складыванию единого образовательного пространства, призванного формировать у учащихся способности проявлять себя в межкультурной коммуникации.

Поскольку одной из характеристик современного общества является его «открытость», учебные учреждения располагают свободой выбора содержания образования. На выбор изучаемого ИЯ влияют изменения в политической и социально-экономической сферах современного общества, система культурных и социальных ценностей, сложившееся в обществе отношение к тому или иному ИЯ и социуму. Бесспорно, школьная языковая политика является успешной при условии своевременной и последовательной реакции регулирующих государственных органов на общественные потребности в изучении ИЯ.

Во все времена знание иностранных языков рассматривалось как обязательный элемент образования культурного человека. В наше время, когда развитие мирового сообщества характеризуется таким понятием, как всеобщая глобализация, требующая от личности способности к быстрой адаптации в условиях постоянно меняющегося поликультурного мира, изучению иностранных языков уделяется пристальное внимание методистов и педагогов.

Именно учебный предмет «Иностранный язык» может и должен формировать личность, способную к оптимальной ориентации и продуктивной деятельности в изменчивом современном обществе, личность, обладающую способностью быстро адаптироваться в мире [5].

Основной целью обучения иностранному языку является формирование способности к взаимодействию с представителями современного поликультурного мира, а также развитие коммуникативных компетенций. Изучая иностранный язык, учащиеся знакомятся с новыми способами оформления мысли и тем самым лучше познают свой родной язык, у них формируется представление о том, как воспринимается его родной язык и культура представителями других лингвистических социумов.

Современная методическая наука уделяет пристальное внимание условиям и обстоятельствам, в которых протекает иноязычное общение, а также непосредственно личности участвующих в ней людей, что, в свою очередь, обуславливает культуроведческую направленность современной методики обучения иностранным языкам.

Культуроведческий подход видится как наиболее соответствующий для реализации целей обучения ИЯ в образовательных учреждениях, т.к. он способствует формированию у учащихся представлений о стране изучаемого языка, развитию способностей, позволяющих замечать и сопоставлять проявления национальной культуры и культуры страны изучаемого языка, осознавать собственный и чужой социальный опыт, формировать элементы вторичной языковой личности. В процессе изучения ИЯ происходит развитие школьника, его социальных и личностных качеств. Приобщаясь к ИЯ, учащиеся познают духовное наследие разных стран и народов, мировую и национальные культуры и социальные субкультуры народов стран изучаемого языка, в его сознании осуществляется синтез знаний о специфике своей и изучаемой культур, формируются способы достижения межкультурного взаимопонимания [3].

Образовательная политика государства в области обучения ИЯ регулируется государством и соответствующими государственными органами. Основной целью как общей, так и школьной языковой политики является ее нацеленность на установление мира, взаимоуважения и взаимопонимания между народами. К специфическим особенностям школьной языковой политики можно отнести:

— ее нацеленность на решение проблем, касающихся языковой политики в целом;

— отражение общественных потребностей по отношению к иностранным языкам, изучаемым в общеобразовательной школе [2].

Школы с углубленным изучением предметов существовали и ранее, но на современном этапе развития образования существенному пересмотру подверглись как непосредственно цели обучения ИЯ, так и содержание обучения предмету и технологиям, используемым для усвоения этого содержания.

С начала 90-х годов установились и укрепились прямые связи между отечественными и зарубежными школами; появилась возможность посещения страны изучаемого ИЯ; широкое распространение получили совместные образовательные программы по обмену студентами, участию в международных проектах; зачастую в школах с углубленным изучением ИЯ работают преподаватели, являющиеся носителями того или иного ИЯ. В таких школах изучение ИЯ происходит в условиях дидактической многоязычной среды, которая формируется за счет изучения двух или трех иностранных языков и преподавания ряда предметов, например, истории, географии, на изучаемых языках. В.В. Сафонова, говоря о современном многоязычном и поликультурном развитии школьников в российских школах с углубленным изучением ИЯ, наделяет их следующими характеристиками:

— основной целью изучения ИЯ является развитие у школьников способностей использовать ИЯ как инструмент общения в контексте диалога культур и цивилизаций современного мира;

- изучение двух и более языков международного общения (английский, немецкий, французский, испанский) с подключением других европейских языков;
- изучение латыни и других классических языков;
- преподавание ряда предметов («Лингвострановедение», «Культуроведение») или их отдельных разделов на ИЯ [5].

В рамках школы с углубленным изучением ИЯ обучение ИЯ ведется с 1(2) класса по 11 класс. При наличии соответствующих условий со средней ступени обучения (5—7-й класс) вводится изучение второго ИЯ; при этом предполагается, что учащиеся достигают по второму ИЯ коммуникативного уровня не ниже базового.

Отметим, что обучению ИЯ обычно предшествует пропедевтический курс ИЯ в детском саду, органически связанный с основным школьным курсом.

Согласно указанным программам, на первой ступени обучения ИЯ, в начальной школе, основной целью обучения является формирование у младших школьников положительного отношения к предмету «иностранный язык», появление желания его изучать, найти друзей в других странах, узнать о том, как они живут, используя при этом ИЯ. Иными словами, большую роль имеет создание благоприятных психологических и дидактических условий для формирования у детей коммуникативных потребностей.

ИЯ включается в учебный план начальной школы с целью:

- ознакомления учащихся с другим, отличным от привычного, средством общения, создания условий для адаптации к иному образу жизни, создания условий для предотвращения возникновения языкового барьера, психологического страха при использовании ИЯ как средства общения;
- обучения основам этики межличностного общения и наиболее узуальным формулам речевого этикета средствами иностранного и родного языков;
- формирования у детей элементарного представления о жизни сверстников путем ознакомления их с испанскими детскими песнями, сказками, пословицами, поговорками и скороговорками на ИЯ, что способствует созданию условий для билингвального развития детей с раннего школьного возраста, формированию у них «чувства» языка.

На второй (средней) ступени обучения ИЯ в школах с углубленным изучением ИЯ продолжается развитие у учащихся всех составляющих двуязычной коммуникативной компетенции (в лингвистическом, социолингвистическом и прагматическом аспектах). При этом обучение первому ИЯ на старшей ступени (10—11 классы) имеет две модификации: либо продолжение изучения ИЯ с целью расширения коммуникативной компетенции (при 2-х часах в неделю), либо расширение коммуникативной компетенции в рамках профильного обучения. Выделяются три основных профиля: гуманитарный, естественно-научный, экономический.

Основной целью обучения ИЯ в школах с углубленным изучением ИЯ является «овладение им как средством общения, инструментом общеевропейского и общепланетарного сотрудничества, способом билингвистического и бикультурного саморазвития. Для достижения этой цели желательно взаимосвязанное ком-

муникативно-речевое, социокультурное и речевое развитие школьников с учетом возрастных способностей и личнообразующего потенциала иностранного языка как учебного предмета на каждой из ступеней обучения в средней школе» [5].

С позиций научно-предметного содержания ведущим профилем школы с углубленным изучением ИЯ сохраняется гуманистический, что объясняется тем, что при современной трактовке целей обучения изучение ИЯ подразумевает не только овладение учащимися новым языковым кодом, но и всестороннее развитие личности обучаемых. Гуманистический познавательный профиль для данного типа школ базируется на том, что обучение ИЯ происходит через познание культуры страны изучаемого языка.

Следует подчеркнуть, что при рассмотрении школ с углубленным изучением ИЯ в одном ряду с инновационными образовательными учреждениями, основными задачами которых являются становление общих интеллектуальных способностей учащихся и формирование у них общекультурной компетенции, правомерно говорить о возможности формирования данного вида компетенций и у учащихся школ с углубленным изучением ИЯ.

Подтверждение данной точки зрения можно найти у современного отечественного методиста И.В. Ануровой, которая справедливо полагает, что такие когнитивные способности, подлежащие развитию у учащихся лицеев, гимназий, как эрудированность, интеллигентность, широта и разносторонность мышления, а также личные качества (способность к работе с материалами разного рода, формы и содержания, проявление инициативы при выборе способа работы с материалом, умение работать с научной литературой, вести диалог, аргументировать и отстаивать свою точку зрения, анализировать учебный материал) вполне могут быть развиты в школах с углубленным изучением ИЯ на базе билингвального характера построения образовательной системы [1].

Для решения данного рода задач необходимо осуществлять взаимосвязанное коммуникативное развитие учащихся средствами ИЯ для их подготовки к международному общению, учить использованию ИЯ как средства самообразования в качестве инструмента проникновения в культуры других народов.

Применительно к отечественной школе с углубленным изучением ИЯ можно говорить об опыте привлечения к преподаванию предметов лингвистического цикла преподавателей — носителей языка. В этом случае очевидным плюсом является использование методик преподавания, свойственных стране изучаемого языка, и непосредственное «живое общение» с представителем иной культуры.

В процессе такого общения происходит ознакомление учащихся с особенностями национального менталитета представителей другого лингвосоциума, что, в свою очередь, способствует развитию у школьников черт поликультурной личности. Развитие школ с углубленным изучением ИЯ международного общения происходит в соответствии с изменениями в содержании языкового образования и с появлением новых направлений в методике преподавания ИЯ. Также принимается во внимание творческий потенциал педагогического коллектива школ, учитывается общеевропейский опыт и специфика образовательной среды в данном регионе.

В связи с появлением новых подходов к преподаванию ИЯ в нашей стране появились реальные условия для билингвального развития школьников. Бесспорно, обучение по билингвальной модели образования наиболее интенсивно осуществляется в школах с углубленным изучением ИЯ. Для российской модели билингвального образования средствами ИЯ характерно как полное, так и частичное использование ИЯ для преподавания школьных дисциплин [1]. В ряде случаев ИЯ выступает как основное средство изучения предмета (например, таких интегративных курсов, как страноведение, культуроведение, факультативные курсы по литературе), в других случаях с помощью ИЯ осуществляется частичное билингвальное обучение таким предметам, как биология, география, история. Также следует подчеркнуть, что для российской модели билингвального образования характерен интегративный подход к формированию поликультурного видения современного мира и культуры общения с помощью родного и иностранного языков [4].

ЛИТЕРАТУРА

- [1] *Анурова И.В.* Формирование функциональной социокультурной грамотности на среднем этапе обучения в школе с углубленным изучением иностранного языка (на материале испанского языка): Дисс. ... канд. пед. наук. — М., 2001.
- [2] *Гальскова Н.Д.* Современная методика обучения иностранным языкам: Пособие для учителя. — М.: АРКТИ, 2000.
- [3] *Гальскова Н.Д.* Теория обучения иностранным языкам: Лингводидактика и методика: Учеб. пособие для студ. лингв. ун-тов и фак. ин. яз. высш. пед. уч. заведений. — 5-е изд. — М.: Академия, 2008.
- [4] *Сафонова В.В.* Социокультурный подход к обучению иностранным языкам. — М.: Высшая школа, Амскорт Интэрнешнл, 1991.
- [5] *Сафонова В.В.* Английский язык. Школа с углубленным изучением иностранных языков. 2—11 кл. — М.: АСТ: Астрель: Хранитель, 2007.

SPECIFIC FEATURES OF LANGUAGE TEACHING IN PUBLIC BILINGUAL SCHOOLS

O. V. Shuntova

*Foreign Languages Department
Peoples' Friendship University of Russia
Miklukho-Maklaya str., 6, Moscow, Russia, 117198*

This article is devoted to the issue of specific features of language teaching in Public Bilingual schools.

Key words: specific features, language teaching, public bilingual school, communicative competences, intercultural communication.

НАШИ АВТОРЫ

Алонцева Наталья Владимировна — кандидат филологических наук, доцент кафедры английского языка гуманитарных специальностей факультета международных отношений Белорусского государственного университета (e-mail: alontsevs@yandex.ru, тел. +375-017-284-00-12)

Багана Жером — доктор филологических наук, профессор кафедры французского языка БелГУ (e-mail: baghana@yandex.ru, тел. 8 (4722) 30-13-28)

Бузальская Елена Валериановна — аспирант кафедры русского языка как иностранного и методики его преподавания СПбГУ (e-mail: helve@yandex.ru, тел. 8 (921) 445-48-74)

Вишняков Алексей Георгиевич — кандидат филологических наук, доцент кафедры французского языка Московского государственного областного гуманитарного института (г. Орехово-Зуево) (e-mail: agvishnyakov@list.ru, тел. 8 (496) 126-62-52)

Дмитриева Людмила Анатольевна — соискатель ученой степени кандидата психологических наук кафедры социальной и дифференциальной психологии филологического факультета Российского университета дружбы народов (e-mail: ludadmitrieva@mail.ru, тел. 8 (916) 883-64-13)

Емельянова Елена Владимировна — старший преподаватель кафедры переводческого дела и иностранных языков Актобинского университета «Дуние» (e-mail: jemeljanowa@mail.ru, тел. 8 (713) 221-80-40)

Ермошин Юрий Анатольевич — старший преподаватель кафедры английского языка гуманитарных специальностей факультета международных отношений Белорусского государственного университета (e-mail: alontsevs@yandex.ru, тел. +375-017-284-00-12)

Кургузёнкова Жанна Вячеславовна — кандидат филологических наук, доцент кафедры иностранных языков Российского университета дружбы народов (e-mail: zhanna-rudn2005@rambler.ru, тел. 8 (495) 434-20-12)

Матвееенко Вероника Эдуардовна — ассистент кафедры русского языка и методики его преподавания филологического факультета Российского университета дружбы народов (e-mail: veronikabelle@mail.ru, тел. 8 (926) 880-98-07)

Михайлова Юлия Сергеевна — аспирант кафедры французского языка Белгородского государственного университета (e-mail: mikhailova@bsu.edu, тел. 8 (4722) 30-12-43)

Михеева Анастасия Валерьевна — соискатель кафедры социальной и дифференциальной психологии Российского университета дружбы народов (e-mail: nastyamikheeva@mail.ru, тел. 8 (495) 883-64-13)

Михеева Наталья Федоровна — доктор филологических наук, заведующая кафедрой иностранных языков Российского университета дружбы народов, академик МАН ВШ (e-mail: mikheeva_rudn@mail.ru, тел. 8 (495) 434-20-12)

Молдахметова Гульнара Зейнилкабиденевна — кандидат педагогических наук, доцент, руководитель департамента международных отношений Павлодарского государственного университета им. С. Торайгырова (e-mail: gulnaramold@mail.ru, тел. +7 (701) 466-51-25)

Найденова Наталья Сергеевна — кандидат филологических наук, доцент кафедры иностранных языков филологического факультета Российского университета дружбы народов (e-mail: nspnat@progtch.ru, тел. 8 (495) 434-20-12)

Сенаторова Ольга Анатольевна — кандидат педагогических наук, доцент, заведующая кафедрой РКИ ВлГУ (e-mail: senatorova-olga@mail.ru, тел. 8 (4922) 47-99-82)

Стрельчук Елена Николаевна — кандидат педагогических наук, старший преподаватель кафедры русского языка Ивановского химико-технологического университета иностранных языков Сибирской государственной автомобильно-дорожной академии (e-mail: strelchukl@mail.ru, тел. 8 (910) 982-21-00)

Шунтова Ольга Владимировна — аспирант кафедры иностранных языков филологического факультета Российского университета дружбы народов (e-mail: shuntovaa@rambler.ru, тел. 8 (926) 142-21-28)

Яковлева Светлана Анатольевна — кандидат филологических наук, преподаватель-исследователь Центра иностранных языков факультета Арагон Национального автономного университета Мексики, член Национальной системы исследователей Национального комитета по науке и технике Мексики (e-mail: svietaiak@yahoo.com, тел. 8 (499) 246-79-51)