

МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
ФЕДЕРАЛЬНОЕ ГОСУДАРСТВЕННОЕ БЮДЖЕТНОЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ
УЧРЕЖДЕНИЕ ВЫСШЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ
«САМАРСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ»

КАФЕДРА ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ

**АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ ПЕДАГОГИКИ ВЫСШЕЙ
ШКОЛЫ, ФИЛОЛОГИИ И МЕТОДИКИ ПРЕПОДАВАНИЯ
ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ**

Всероссийская заочная конференция

(Самара, 14 июня 2012 г.)

Материалы и доклады

Под общей редакцией В. В. Левченко

Самара
Издательство «Самарский университет»
2012

УДК 378
ББК 74.58
А 43

Рецензенты:
д-р пед. наук, проф. Е. Г. Кашина,
канд. филол. наук, доц. А. Е. Куровская

А 43 **Актуальные вопросы педагогики высшей школы, филологии и методики преподавания иностранных языков** : материалы и доклады Всерос. заоч. конф. (Самара, 14 июня 2012 г.) / В. В. Левченко, Л. А. Кожевникова, Е. П. Тарнаруцкая [и др.]; под общ. ред. В. В. Левченко. – Самара: Издательство «Самарский университет», 2012. – 136 с.

ISBN 978-5-86465-559-7

Сборник научных работ включает материалы научных докладов участников Всероссийской заочной конференции, состоявшейся 14 июня 2012 года в Самарском государственном университете.

В сборнике представлен материал, посвященный вопросам теории образования и педагогики высшей школы, включая современные подходы к преподаванию иностранных языков. Секция «Совершенствование тестирования и оценивания в практике преподавания иностранных языков» работала в рамках международного проекта Tempus Project No. 517114-TEMPUS-1-2011-1-UK-TEMPUS-SMHES.

Издание адресовано специалистам, занятым процессом обучения иностранным языкам и межкультурной коммуникации, а также всем, кто интересуется современными методами обучения иностранным языкам в различных типах учебных заведений.

УДК 378
ББК 74.58

ISBN 978-5-86465-559-7

- © Авторы, 2012
- © Самарский государственный университет, 2012
- © Оформление. Издательство «Самарский университет», 2012

СОДЕРЖАНИЕ

Вопросы теории образования и педагогики высшей школы	5
Агеенко Н.В., Билетова Т.Г. Роль самостоятельной работы в подготовке специалистов	5
Билетова Т.Г. Информационные технологии в коммуникативно направленном обучении	10
Вашурина Е.А. Формирование межкультурной компетентности бакалавров-гуманитариев посредством курса о политической корректности	14
Дудович Д.Л. Процессуальный элемент как часть системы формирования межкультурной компетентности студентов – будущих культурологов в вузе	16
Костикова Л.П. Интегративный подход к формированию лингво-социокультурной компетентности студентов гуманитарного вуза	21
Кошарская Е.В. Иностранный язык как средство формирования экологической культуры студентов естественных специальностей	25
Плеханова Н.А. Компетентность будущего преподавателя иностранного языка и пути ее совершенствования	32
Соколова Е.А. Ретроспективный анализ подготовки менеджеров государственного и муниципального управления	39
Актуальные проблемы лингвистики и лингводидактики	45
Бушев А.Б. Лингводидактика переводчика и узус родной речи	45
Губанов С.А. Метонимия эпитета в художественном тексте	50
Новикова В.П. Концепт «природа» как источник метафорических образов в произведениях Вордсворта	53
Слобожанина Н.А. Структурные характеристики англо-американизмов во французском языке Квебека	56
Литературная теория и поэтика литературного текста	63
Ащеулова П.В. «Метаморфозы» Рима: О.Э.Мандельштам и И.А. Бродский	63
Кучумова Г.В. Немецкоязычный роман 1990–2000-х: тема осмысления прошлого	70
Мельникова И.М. Изоляция в поэтическом мире Элизабет Ланггессер	76
Тарнаруцкая Е.П. Двойничество авторов в романах Джона Барта	81

Совершенствование тестирования и оценивания в практике преподавания иностранных языков	88
Герасимова И.Н. Средства оценки навыков чтения на иностранном языке у студентов вузов	88
Горелова А.В., Ильичева Н.В. Контролируемая самостоятельная работа по иностранному языку	92
Клименко Л.А. Методы контроля качества обученности иностранному языку студентов неязыковых специальностей в вузе	99
Кожевникова Л.А. Роль пропозиционного анализа в отборе текста для тестирования умений чтения	105
Левченко В.В. Объекты оценки результатов обучения иностранным языкам в вузе	109
Современные подходы к преподаванию иностранных языков	111
Агеенко Н.В. Современные тенденции обучения иностранному языку на неязыковых факультетах	111
Баганова П.А. Обучение лингвистическим особенностям дискурса переговоров в процессе формирования профессионально направленной иноязычной коммуникативной компетенции в вузе	116
Исаева О.Н. Роль активных методов обучения в процессе формирования иноязычной профессиональной коммуникативной компетенции	124
Мантуленко В.В. Возможности использования сети Интернет в процессе преподавания иностранного языка	129

ВОПРОСЫ ТЕОРИИ ОБРАЗОВАНИЯ И ПЕДАГОГИКИ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ

*Н.В. Агеенко, Т.Г. Билетова**

РОЛЬ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ В ПОДГОТОВКЕ СПЕЦИАЛИСТОВ

В современных условиях возрастает потребность в людях, способных к творческому поиску и непрерывному самообразованию. Способность к самообразованию рассматривается сегодня как важнейшее профессиональное качество специалиста, высокий уровень которого зависит от непрерывности образовательного процесса. Необходимость непрерывного образования и постоянного совершенствования знаний диктуется не только требованиями любой профессиональной деятельности, но и быстрыми темпами общественного развития, ростом культурных потребностей в стране.

Перед высшей школой ставится задача разработки более эффективных условий организации обучения. В учебный процесс вводятся новые средства и методы его интенсификации, повышающие качество обучения и создающие новые возможности для совершенствования познавательной деятельности. Все более широкое применение находит исследовательский подход к изучению науки, получает широкое развитие самостоятельная работа студентов. Разрабатываемые в педагогической теории и практике образовательные модели рассматривают изменение преподавательского труда в консультативно творческом направлении. Познавательная деятельность студентов высшей школы характеризуется все большей самостоятельностью.

Исходя из вышеизложенного, можно выделить следующие, наиболее значимые для высшей школы задачи: повышение качества подготовки специалистов в условиях интенсификации учебной деятельности, формирование готовности выпускников вузов к непрерывному образованию и самообразованию. Это требует развития самостоятельности и активности будущих специалистов в образовательном процессе.

* © Агеенко Н.В., Билетова Т.Г., 2012

Теоретические основы организации самостоятельной работы содержат следующие аспекты: проблемы проектирования учебного процесса (В.П. Беспалько, И.Я. Лернер, Н.Ф. Тальзина, А.К. Громцева); виды самостоятельной работы (Б.П. Есипов, Н.М. Бороздинов); содержательная сторона самостоятельной работы (Н.Г. Дайри, И.Я. Зимняя, М.Н. Скаткин) и др.

Исследователи дают определение самостоятельной работе как особому виду фронтальной, групповой и индивидуальной учебной деятельности учащихся, осуществляемой под руководством, но без непосредственного участия учителя, характеризуемой большой активностью протекания познавательных процессов, которая может выполняться как на уроке, так и во внеурочное время и служит средством повышения эффективности процесса обучения и подготовки учащихся к самостоятельному пополнению своих знаний [2, 6]

И.А. Зимняя дает определение самостоятельной работе как более автономному процессу. С позиции самого субъекта деятельности самостоятельная работа может быть определена как целенаправленная, внутренне мотивированная, структурированная самим субъектом в совокупности выполняемых действий и корригируемая им по процессу и результату деятельность [4, 15].

Б.П. Есипов считает, что самостоятельная работа учащихся должна быть направлена на развитие творческих способностей и творческой инициативы, обращает внимание на организацию познавательной самостоятельности учащихся как важнейшего условия развития их мышления. При этом выполняемая учебная работа осуществляется без непосредственного участия учителя, но по его заданию [3, 42].

Таким образом, самостоятельная работа – это планируемая работа студентов, выполняемая по заданию и при методическом руководстве преподавателя, но без его непосредственного участия.

Рассмотрев содержание понятия, необходимо остановиться на условиях ее организации: готовность студентов к самостоятельному труду; мотивация получения знаний; наличие и доступность всего необходимого учебно-методического и справочного материала; система регулярного контроля качества выполненной самостоятельной работы; консультационная помощь преподавателя. Активная самостоятельная работа студентов возможна только при наличии серьезной и устойчивой мотивации. Самый

сильный мотивирующий фактор – подготовка к дальнейшей эффективной профессиональной деятельности.

Необходимо выделить факторы, способствующие активизации самостоятельной работы студентов: осознание востребованности результатов работы, что значительно меняет отношение к выполнению задания в лучшую сторону и качество выполняемой работы возрастает. Участие студентов в творческой деятельности, в научно-исследовательской, методической работе, проводимой на кафедре; участие в олимпиадах по иностранному языку, конкурсах научно-исследовательских работ и т.д. Важным мотивационным фактором является интенсивная педагогика. Она предполагает введение в учебный процесс активных методов, прежде всего игрового тренинга, в основе которого лежат инновационные игры. В таких играх происходит переход от односторонних частных знаний к многосторонним знаниям об объекте, его моделирование с выделением ведущих противоречий, а не просто приобретение навыка принятия решения. Первым шагом в таком подходе являются деловые или ситуационные формы занятий, в том числе с использованием компьютеров.

Использование мотивирующих факторов контроля знаний (накопительные оценки, рейтинг, тесты, нестандартные экзаменационные процедуры). Эти факторы при определенных условиях могут вызвать стремление к состязательности, что само по себе является сильным мотивационным фактором самосовершенствования студента. Мотивационным фактором в интенсивной учебной работе и, в первую очередь, самостоятельной является личность преподавателя. Преподаватель может быть примером для студента как профессионал, как творческая личность. Преподаватель может и должен помочь студенту раскрыть свой творческий потенциал, определить перспективы своего внутреннего роста [1].

Следует отметить, что эффективность самостоятельной работы студентов определяется ее организацией, наличием учебно-методического обеспечения и контролем со стороны преподавателя. Остановимся подробнее на таком виде самостоятельной работы студентов как *контролируемая самостоятельная работа* (КСР).

Педагогическая ценность КСР заключается в обеспечении активной познавательной деятельности каждого студента, ее максимальной индивидуализации с учетом психофизиологических особенностей и академической успеваемости студентов, что отражает личностно-ориентированное

обучение. Задачами КСР являются: совершенствование умений и навыков в процессе обучения (поисковая, исследовательская деятельность); обобщение и повторение пройденного материала; применение полученных знаний, их пополнение и расширение.

Различают два вида КСР: контролируемая аудиторная и контролируемая внеаудиторная самостоятельная работа.

Контролируемая аудиторная самостоятельная работа – это вид управляемой самостоятельной работы студентов, организуемой в аудитории под контролем преподавателя.

Контролируемая внеаудиторная самостоятельная работа – это вид управляемой самостоятельной работы студентов, выполняемой в отсутствии преподавателя (в библиотеке, компьютерном классе, научной лаборатории, в домашних условиях и т.д.), контролируемой самим студентом, а на определенном этапе обучения – преподавателем.

Соотношение аудиторной и внеаудиторной самостоятельной работы студентов должно определяться с учетом наличия, доступности и качества учебно-методического, материально-технического обеспечения учебного процесса, уровня сложности и объема изучаемой дисциплины. Количественные результаты управляемой самостоятельной работы студентов учитываются как составная часть итоговой оценки по дисциплине в рамках рейтинговой системы. Кредитно-рейтинговая оценка выражается в зачетных единицах, отражающих степень сложности того или иного вида деятельности, а также достигнутый уровень языковой компетенции. Студенты допускаются к зачетно-экзаменационной сессии при условии выполнения всех семестровых видов отчетности КСР.

При организации КСР могут использоваться следующие методы: объяснительно-иллюстративный; репродуктивный для формирования монологического высказывания; частично-поисковый метод для развития самостоятельности, активности; проблемное изложение для развития мышления; исследовательский метод для формирования творческой деятельности [5].

Роль преподавателя сводится к тому, чтобы:

- подобрать студентам индивидуальные задания для выбора;
- обеспечить всех необходимой литературой;
- подсказать более рациональный путь при выполнении заданий;

– дать консультацию отдельному студенту или группе студентов, т. е. сочетать индивидуальную и коллективную работу, не забывая о полезности парной работы студентов.

К организационным формам проведения КСР относятся практические занятия. Формами отчетности по КСР могут стать: контрольные работы, тесты, промежуточные зачеты, диктанты, эссе, изложения, рефераты и другие, причем важно, что ведется также учет результатов контроля текущей успеваемости студентов. В КСР важен элемент состязания, соревнования, что дисциплинирует и активизирует студента. Контроль за развитием готовности к самостоятельной работе предполагает диагностику уровня самостоятельности студента с помощью следующих компонентов деятельности: целеполагание, планирование, процедура, контроль самооценка.

Повышение роли самостоятельной работы студентов при проведении различных видов учебной деятельности может включать в себя:

- оптимизацию методов обучения, внедрение в учебный процесс новых технологий обучения, повышающих производительность труда преподавателя, активное использование информационных технологий, позволяющих студенту в удобное для него время осваивать учебный материал;
- широкое внедрение компьютеризированного тестирования;
- совершенствование методики проведения практик и научно-исследовательской работы студентов, поскольку именно эти виды учебной работы, студентов в первую очередь готовят их к самостоятельному выполнению профессиональных задач [6].

Умелая организация самостоятельной работы служит формированию творческой личности, хорошо готовит студентов к самообразованию, инновации и обеспечивает их дальнейшее становление как профессионалов, способных к развитию собственной личности, проектированию и реализации, коррекции и развитию профессиональной деятельности.

Библиографический список

1. Горностаева З.Я. Проблема самостоятельной познавательной деятельности // Открытая школа. 2008. № 2
2. Дьяченко В.С. Сотрудничество в обучении. М., 2009. 198 с.
3. Есипов Б.П. Самостоятельная работа учащихся на уроках. М., 2005. 315 с.
4. Зимняя И.А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании. Авторская версия. Материалы

к 1-му заседанию методологического семинара 20 мая 2004 г. М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004.

5. Вит Н. П., Иванова Н. Г. Научная конференция на иностранном языке как форма повышения эффективности самостоятельной работы студентов // Міжнародна наук.-практ. конф. з питань методики викладання іноземної мови пам'яті проф. В.Л.Скалкина. Одеса: Астропринт, 2009. 587 с. С. 29–33.

6. Об активизации самостоятельной работы студентов высших учебных заведений // письмо Минобразования России от 27 ноября 2002 г. № 14–55-996ин/15. Режим свободного доступа: <http://www.lib.kalmsu.ru>

*Т.Г. Билетова**

ИНФОРМАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В КОММУНИКАТИВНО НАПРАВЛЕННОМ ОБУЧЕНИИ

Информатизация общества – это глобальный процесс, особенность которого в том, что доминирующим видом деятельности в сфере общественного производства является сбор, накопление, продуцирование, обработка, хранение, передача и использование информации [1].

Одним из важных направлений процесса информатизации общества является информатизация образования, что предполагает внедрение средств новых информационных технологий в систему образования. Значительные преобразования затронули и обучение иностранному языку. Современные педагогические технологии: обучение в сотрудничестве, проектная методика, использование новых информационных технологий, интернет - ресурсов помогают реализовать личностно-ориентированный подход в обучении, обеспечивают индивидуализацию и дифференциацию обучения с учётом способностей учащихся, их уровня обученности и склонностей. Информационные технологии используют разные способы подачи информации (визуальный, аудиовизуальный, аудиовизуальный), разные формы наглядности (текстовой, графической, изобразительной; статической и динамической; зрительной и слуховой) в целях управления самостоятельной работой обучаемого.

* © Билетова Т.Г., 2012

В преподавании иностранных языков, в частности, широко используются учебные диски, электронные учебники и пособия и многочисленные интернет-ресурсы; мультимедийные проекторы для работы с электронными материалами в аудитории. Информационные коммуникационные технологии (ИКТ) становятся в настоящее время одним из ведущих аспектов деятельности вузов. Их использование на совершенно новом уровне позволяет обеспечивать интерактивность обучения, создавать специальную обучающую среду.

Именно информационные коммуникационные технологии способствуют реализации господствующего в течении последних десятилетий подхода к преподаванию иностранного языка, – коммуникативного подхода к обучению или коммуникативно-направленного обучения иностранному языку. Исходя из понимания языка как средства коммуникативного воздействия и взаимодействия, сторонники коммуникативного подхода считают необходимым рассмотрение языковых явлений без отрыва от социального контекста их употребления в ситуациях речевого общения. Единицей обучения при коммуникативном подходе становится речевой акт как сложная структура, существующая в нескольких измерениях и отражающая социальный, психологический и лингвистический аспекты языка. [2]. Одной из основных целей обучения становится формирование коммуникативной компетенции обучаемых.

В настоящее время, когда коммуникативный подход является ведущим направлением в методике преподавания иностранных языков, на основании ряда исследований можно сформулировать его основные характеристики:

- 1) практическая направленность обучения;
- 2) функциональная значимость учебного материала;
- 3) обучение на основе ситуаций общения;
- 4) использование аутентичных учебных материалов;
- 5) высокая степень наглядности в презентации учебного материала;
- 6) оценка степени владения иностранным языком на основании критерия коммуникативной значимости. [3]

Максимальная результативность учебного процесса в коммуникативно направленном обучении в большой степени зависит от педагогических технологий, выбора учебных средств и материалов. В частности, применение компьютерных технологий на занятиях по иностранному языку значи-

тельно повышает интенсивность учебного процесса. Но наибольшей эффективности обучения иностранному языку в рамках коммуникативно-направленного обучения можно добиться, предъявляя определенные требования к информационным обучающим ресурсам.

1. Во-первых, эти материалы должны быть **ситуативно организованы**, то есть учить общению на иностранном языке с учетом конкретных жизненных ситуаций. Современные интерактивные обучающие материалы, демонстрируя условия иноязычной среды, различные ситуации общения, должны дать возможность студентам на их основе и по аналогии с ними моделировать собственное речевое поведение в аналогичных ситуациях.

2. Требование ситуативно-организованного обучения тесным образом связано с требованием **практической направленности** обучения в вузе и формирования у выпускников профессиональной компетенции. Под практической направленностью при коммуникативном обучении понимается не только формирование у обучаемых практических навыков владения иностранным языком, но также развитие представлений относительно условий реализации приобретенных навыков и умений в различных видах и сферах речевой деятельности. В результате подобной организации обучения учащийся оказывается подготовленным к реальной практической речевой деятельности на иностранном языке в определенных сферах общения. Это требование предусматривает кропотливую работу по могут быть как специально составленные учебные пособия, так и аутентичные материалы.

3. Требование **аутентичности учебных материалов** предполагает методически оправданное и эффективное использование в электронном виде подлинных материалов, созданных носителями языка. Использование таких материалов придает учебной ситуации необходимую достоверность и аутентичность и является источником страноведческой, культурной и профессиональной информации.

4. При коммуникативно-направленном обучении важным требованием является тщательно продуманная организация **контроля умений и знаний обучаемых**. Например, контроль овладения рецептивными видами деятельности (чтение и аудирование) может быть организован с помощью интерактивных компьютерных программ, в которых обучаемый сам проверяет правильность. Выполнение задания может проводиться как на аудиторном, так и на внеаудиторном занятии в режиме контроля и са-

моконтроля. При этом следует иметь в виду, что контроль такого вида речевой деятельности, как говорение, не всегда может быть организован только непосредственно на аудиторном занятии; при выполнении студентами заданий по говорению может вестись аудиозапись, которая в дальнейшем используется для контроля и оценивания.

Таким образом, применение ИКТ способствует усвоению гораздо большего количества материала, при этом он усваивается прочнее, так как в процессе включаются все виды памяти. По словам Р.К.Омаровой, использование компьютера позволяет не только многократно повысить эффективность обучения, но и стимулирует студентов к дальнейшему самостоятельному изучению иностранного языка и изменяет в положительную сторону мотивы его изучения [1].

Можно сделать вывод о наличии тесной взаимосвязи между механизмом действия современных информационных обучающих технологий и спецификой коммуникативного подхода к обучению иностранному языку. Использование новых информационных технологий при коммуникативно-направленном обучении иностранному языку имеет большое значение для осуществления качественных перемен в учебном процессе.

Библиографический список

1. Омарова, Р.К. Новые информационные технологии как средство повышения мотивации к изучению иностранного языка [Электронный ресурс] / Р.К. Омарова, Н.И. Утюшева. Электрон. дан. [Б.м.], 2007. Режим доступа: <http://www.media-awareness.ca>, свободный.
2. Воловик А.В. Коммуникативный подход к обучению иностранным языкам. (из опыта зарубежной методики) дис. ... канд. пед. наук. М., 1988. 207 с.
3. Кузнецова С.А. О возможностях реорганизации обучения устному речевому общению с помощью видео // Технические средства в учебном процессе по иностранному языку в неязыковом вузе. М: Унив., 1992. 179 с.

ФОРМИРОВАНИЕ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БАКАЛАВРОВ-ГУМАНИТАРИЕВ ПОСРЕДСТВОМ КУРСА О ПОЛИТИЧЕСКОЙ КОРРЕКТНОСТИ

В связи прочным укоренением политической корректности (далее – ПК) в жизни современного западного общества, полноценные международные контакты, общение невозможны без учета этого явления. Таким образом, необходимым видится введение в курс английского языка модуля, знакомящего бакалавров-гуманитариев с культурологическими и лингвистическими составляющими ПК, для формирования у учащихся межкультурной компетентности, которая может оказаться полезной студентам не только во время обучения, но и при выходе из стен вуза.

В практике преподавания курса английского языка бакалаврам-гуманитариям мы вводим обучающий модуль «Политическая корректность», состоящий из 4 академических часов. На первом занятии дается определение и краткая история изучаемого феномена. Согласно Англо-русскому толковому словарю, политическая корректность (political correctness) представляет собой «признание самоценности любого индивида, независимо от его пола, национальности, возраста, внешних данных, умственного развития и т.д.; отрицание любой дискриминации, внимание к любым меньшинствам, к окружающей среде и здоровому образу жизни; в рамках этой идеологии возникло требование отражения полного и безусловного равенства людей в общественном и бытовом языке, т.е. замены некоторых существующих понятий, новыми, не носящими в себе намека на неполноценность называемого объекта» [1]. Символично, что современная западная политическая корректность обязана своим появлением коммунистической партии Китая и цитатнику (Little Red Book) Мао Цзе-Дуна. Рут Пери в работе «Краткая история термина «политически корректный»» приводит данные, что первое печатное упоминание ПК относится к 1970 г. [4, 71-79]. В.В. Панин связывает появление термина с выражением «правильное (корректное) мышление» (correct thinking), использованным председателем компартии Китая [2, 26]. Джеффри Хьюз также считает, что ПК появилась благодаря «Великому кормчему», и говорит о ее прорастании на за-

* © Вашурина Е.А., 2012

падной почве: «... политическая корректность впервые возникла во время диктата Мао Цзе-Дуна, тогда председателя Китайской Советской Республики, в 1930-х.

Но полвека спустя она видоизменилась, появившись вновь в совершенно другой среде, развитом капиталистическом обществе, в котором свобода слова была гарантирована Конституцией в течение двух веков, и что удивительно, в Американских университетах» [3, 5]. При помощи упражнения *brainstorming* («мозговой штурм») определяются виды дискриминаций, с которыми ПК призвана бороться, выводится семантическое поле рассматриваемого понятия, учащимся предлагается таблица лексических оппозиций, содержащая денотаты, обозначенные табуированной лексикой в одном столбце и политкорректной – в другом. Студенты соотносят пары представленных в таблице лексических оппозиций с видами дискриминаций, узанными выше. Вслед за этим новая лексика активизируется поиском политкорректных выражений в сказке J.Garner “Politically Correct Riding Hood”, далее учащимся предлагается сочинить свою историю, используя активный вокабуляр. На втором занятии рассказывается о «дебате» (прениях) по поводу феномена ПК в западном и российском обществах, приводятся аудио и видеоматериалы (отрывки из фильмов с ПК сценами, песни о ПК или содержащие ПК лексику), сопровождаемые различными видами заданий на аудирование и говорение. В ходе семинара рассматривается соотношение понятий «политкорректность», «вежливость», «толерантность», в завершение занятия учащиеся получают возможность провести свою дискуссию на тему рассмотренного явления и высказать свое отношение к нему.

Данный обучающий модуль ставит целью познакомить студентов с лингвокультурологическим феноменом политической корректности и указать дальнейшие возможности для более детального изучения этого предмета. Разработанный нами цикл семинарских занятий позволяет углубить фоновые знания учащихся о западной культуре, способствуя тем самым формированию у учащихся межкультурной компетентности.

Библиографический список

1. Англо-русский словарь по лингвистике и семиотике. Изд. 2-е, испр. и доп. / А.Н. Баранов, Д.О. Добровольский, М.Н. Михайлов, П.Б. Паршин, О.И. Романова; Под ред. А.Н. Баранова и Д.О. Добровольского. М.: Азбуковник, 2001. 640 с.

2. Панин В.В. Политическая корректность как культурно-поведенческая и языковая категория [Электронный ресурс]: дис. ... канд. филол. наук: 10.02.20. М.: РГБ, 2005. 217 с.

3. Hughes, G. Political correctness : a history of semantics and culture. Wiley-Blackwell, 2010. 320 p.

4. Perry, R. "A Short History of the Term Politically Correct," in Patricia Aufderheide (ed.), Beyond PC: Towards a Politics of Understanding. St Paul, MN: Graywolf Press, 1992. P.71 –79.

*Д.Л. Дудович**

ПРОЦЕССУАЛЬНЫЙ ЭЛЕМЕНТ КАК ЧАСТЬ СИСТЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СТУДЕНТОВ – БУДУЩИХ КУЛЬТУРОЛОГОВ В ВУЗЕ

В современных условиях глобализации и интеграции культура утверждает свои приоритеты над экономикой, политикой и становится доминирующим фактором общественного развития в нынешнюю эпоху, выступая связующим звеном между странами и народами. Обществу требуется специалист, передающий социальное знание и культурный опыт. Таким специалистом может стать культуролог, владеющий социальным знанием и опытом культурного обмена, являясь транслятором культуры.

Анализ психологической и педагогической литературы свидетельствует о том, что подготовка культурологов требует дополнительного изучения, поскольку профессиональная деятельность культурологов будет проходить в условиях межкультурного взаимодействия, характерного для современного общества. Развитие современного общества, изменения в профессиональной сфере повышают требования к специалистам, выполняющим такую миссию, как трансляция культурных знаний, во всей широте их проявления, приобретенных во время общей профессиональной подготовки в вузе. Для выполнения профессиональной деятельности у студентов – будущих культурологов необходимо сформировать

* © Дудович Д.Л., 2012

такое личностное новообразование, в котором бы отражались все виды межкультурного взаимодействия (взаимодополнение, активный обмен, анализ, синтез, интеграция). Таким новообразованием может выступать компетентность.

Особый научный интерес в плане подготовки личности к межкультурному взаимодействию, на наш взгляд, представляет феномен межкультурной компетентности. Мы предполагаем, что профессиональная деятельность культуролога требует формирования межкультурной компетентности, так как она отражает контекст межкультурного взаимодействия. Таким образом, на основе теории межкультурного взаимодействия, специфики (полифункциональность) и особенности профессиональной деятельности культурологов, мы будем рассматривать «межкультурную компетентность студентов – будущих культурологов» как интегративное свойство личности, характеризующее совокупностью специальных знаний, межкультурных умений и системой ценностных ориентаций, необходимых для решения профессиональных задач в условиях межкультурного взаимодействия в стиле сотрудничества и толерантного поведения, системообразующее ценностно-мотивационный, когнитивный, деятельностный и рефлексивный компоненты, доминирующие показатели которых свидетельствуют об умении осуществлять межкультурное взаимодействие.

Итоги контент-анализа учебных программ по направлению «Культурология» подтвердили необходимость создания системы, обеспечивающей формирование межкультурной компетентности [2]. Детальное рассмотрение возможностей иностранного языка для формирования межкультурной компетентности позволяет расценивать иностранный язык как средство формирования межкультурной компетентности студентов – будущих культурологов. В процессе обучения иностранный язык выступает не только как самостоятельная дисциплина, но и как предмет, подчиненный профессиональным дисциплинам и выступающий медиумом профессиональных знаний. В условиях глобализации и информатизации общества иностранный язык способствует повышению мотивации студентов, так как овладение им дает возможность интеграции в международную систему образования и участия в исследовательских процессах, установления контактов с коллегами из разных стран, выполнения профессиональных задач в современных условиях межкультурного взаимодействия.

Под системой формирования межкультурной компетентности студентов – будущих культурологов будем понимать совокупность методологических, содержательных и методических основ, представляющих контекст профессиональной деятельности культурологов в условиях межкультурного взаимодействия, требующий межкультурной компетентности.

Целью системы выступает формирование межкультурной компетентности студентов – будущих культурологов, достижение которой возможно решением задач развития показателей в структуре межкультурной компетентности на основе социокультурного подхода: учебный процесс происходит в тесной взаимосвязи коммуникативно-ориентированного обучения иностранному языку с интенсивным использованием его как инструмента познания мировой культуры, национальных культур народов стран изучаемых языков и их отражения в образе и стиле жизни людей, духовного наследия стран и народов, их историко-культурной памяти, способа достижения межкультурного понимания [5]. Происходит соизучение языка и культуры, т.е. достигается не только практическое владение языком, но и моделями общения, культурными стереотипами, ценностными ориентирами, образами и символами культуры, особенностями национального характера носителей языка, научными знаниями, культурным социальным опытом, культурными достижениями страны изучаемого языка, что является необходимым для межкультурного взаимодействия.

Организационный элемент системы формирования межкультурной компетентности студентов – будущих культурологов представлен взаимообусловленностью видов межкультурного взаимодействия и компонентами, выделенными в структуре межкультурной компетентности.

Формирование межкультурной компетентности студентов – будущих культурологов, с нашей точки зрения, процесс достижения в ходе профессиональной подготовки уровня личностного развития, выражающегося новообразованием в личности – межкультурной компетентностью. Профессиональная подготовка культурологов предполагает подготовку к выполнению видов профессиональной деятельности в условиях межкультурного взаимодействия, где межкультурная компетентность выступает готовностью личности к межкультурному взаимодействию [3].

Исходя из идеи о единстве личности и деятельности, положений личностно-деятельностного и коммуникативного подходов для реализации содержания в системе формирования межкультурной компетентности, мы

создаем специальный учебный курс в общей системе профессиональной подготовки студентов – будущих культурологов, который может компенсировать существующие недостатки.

Содержательный элемент системы формирования межкультурной компетентности студентов – будущих культурологов включил в себя иностранный язык, способствующий формированию межкультурной компетентности. Системно-образующим выступил разработанный нами спецкурс «Межкультурные коммуникации», блоки которого обеспечивают формирование межкультурной компетентности студентов – будущих культурологов.

Процессуальный элемент системы разработан с позиций контекстного и личностно-ориентированного подходов (Е.В. Бондаревская, И.А. Зимняя, В.В. Сериков, И.С. Якиманская). Согласно личностно-ориентированному подходу, в процессе обучения иностранному языку создаются условия для формирования и проявления определенных личностных свойств, самоопределения, самореализации, что является целью образования.

Согласно контекстному подходу, усвоение социального опыта осуществляется в форме деятельности учения. Обучение, в котором динамически моделируется предметное и социальное содержание профессионального труда, обеспечивает условия трансформации учебной деятельности студента в профессиональную деятельность специалиста. Это достигается контекстностью учебного процесса, позволяющей наследовать социальный опыт (А.А. Вербицкий). Контекстный подход (А.А. Вербицкий, Н.Б. Лаврентьева, Б.Ф. Ломов, Н.Н. Нечаев, О.К. Тихомиров), основанный на подчинении содержания и логики изучения учебного материала потребностям будущей профессиональной деятельности, ориентирован на профессиональную подготовку студентов и реализуется посредством системного использования профессионального контекста [1].

Реализация контекстного подхода к отбору форм и методов обучения предполагает использование методов активного обучения, основанных на взаимодействии и общении в сочетании с традиционными методами. Активные методы обучения включают совокупность способов активизации и управления учебно-познавательной, профессионально ориентированной, преобразовательной, коммуникативной деятельностью студентов [4].

В процессе исследования мы подобрали комплекс методов активного обучения иностранному языку (метод моделирования ситуаций межкультурного взаимодействия, метод диалогических ситуаций, невербальный тренинг, метод инцидента и метод интеллект-карта, ролевые и деловые игры, метод анализа ситуаций, игры на психотехнику). Использование активных методов в процессе формирования межкультурной компетентности студентов – будущих культурологов, на наш взгляд, играет определяющую роль в развитии личности и дальнейшем ее становлении. Применение активных методов обучения иностранному языку позволяет формировать у студентов представление о сущности профессиональной деятельности культуролога (А.А. Вербицкий, Г.А. Китайгородская, Н.Д. Никандров).

Библиографический список

1. Вербицкий А.А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход. М.: Высшая школа, 1991.
2. Государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования [Текст]: специальность 033000 «Культурология». М.: Государственный комитет РФ по высшему образованию, 2010. 29с.
3. Панфилова Т.В. Межкультурное взаимодействие: тенденции и перспективы / Т.В. Панфилова // V Конвент РАМИ 26-27 сентября 2008 г. МГИМО. "Мировая политика: взгляд из будущего". С. 103.
4. Панфилова А.П. Инновационные педагогические технологии: Активное обучение: учебное пособие для студентов высших учебных заведений/А.П. Панфилова. М.: Изд. центр «Академия», 2009. 192с.
5. Сафонова В.В. Изучение международного общения в контексте диалога культур и цивилизаций. Воронеж: Истоки, 1996, с.148.

ИНТЕГРАТИВНЫЙ ПОДХОД К ФОРМИРОВАНИЮ ЛИНГВОСОЦИОКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СТУДЕНТОВ ГУМАНИТАРНОГО ВУЗА

В современном мире в условиях мировой и европейской интеграции студенты гуманитарных вузов, впрочем, как и другие жители планеты, оказываются вовлечёнными во взаимодействие культур. Им открываются широкие возможности для сравнения собственных традиций, приоритетов, ценностей с аналогами, принятыми в иных национальных культурах. Явления иной культуры оцениваются ими через призму норм и ценностей, принятых в родном лингвокультурном социуме. Богатство такого опыта сравнения, его позитивность напрямую зависят от подготовленности личности, её зрелости. Особый научный интерес в плане подготовки личности к взаимодействию в условиях диалога культур представляет формирование лингвосоциокультурной компетентности студентов гуманитарного вуза с позиций интегративного подхода.

Лингвосоциокультурная компетентность, на наш взгляд, является одной из ключевых компетентностей человека, живущего в культурно-интегрированном пространстве современного мира. Под ней подразумевается общее понимание обучающимися важнейших гуманистических ценностей культур мира, проникновение в сущность их сходств и различий, знание и эмпатическое восприятие разнообразных картин мира, осознание значимости и неповторимости каждой культуры. Данное понимание лингвосоциокультурной компетентности предусматривает расширение гуманистической позиции личности в содержательном плане и, тем самым, затрагивает основы высшего образования.

Между общающимися в условиях поликультурного общества складываются отношения, в которых характерные особенности познаются в моменты выхода за пределы границ своей культуры. Это значит, что, используя свой лингвокультурный опыт и свои национальные традиции и привычки, субъект диалога культур одновременно пытается учесть не

* © Костикова Л.П., 2012

только иной языковой код, но и иные обычаи и привычки, иные нормы социального поведения, при этом он осознаёт факт их чужеродности.

На основе теоретического анализа и эмпирического исследования мы пришли к следующему выводу: лингвосоциокультурная компетентность – это готовность личности к пониманию культуры другого народа, позитивному к ней отношению, осмыслению её реалий, морали, ценностей и прочих слагаемых компонентов сквозь призму собственной культуры, а также к функционированию в условиях иной социокультурной среды с использованием иностранного языка в частичном или полном объёме [2, с.164].

Нами выявлено, что лингвосоциокультурная компетентность имеет сложную интегративную структуру, которая проявляется во взаимосвязи пяти её слагающих компонентов: ценностно-смысловой, эмоционально-волевой, когнитивный, деятельностный и мотивационный.

Установлено, что лингвосоциокультурная компетентность является социальным феноменом, так как проявляется при взаимодействии с людьми, являющимися носителями различных языков и культур. Лингвосоциокультурную компетентность можно рассматривать, как и другие социальные компетентности с точки зрения их личностной и деятельностной репрезентативности.

К деятельностной направленности лингвосоциокультурной компетентности относятся когнитивный и деятельностный компоненты. Во ФГОС ВПО третьего поколения по гуманитарным направлениям подготовки содержание общекультурных компетенций определяют именно эти компоненты.

К личностной направленности лингвосоциокультурной компетентности относятся три других компонента: ценностно-смысловой, эмоционально-волевой и мотивационный. Преимущества компетентностной трактовки результата образования по подготовке студентов гуманитарного вуза к проявлению гуманистической позиции при межкультурном взаимодействии по сравнению с ЗУНовской выявляют именно эти три компонента. Исследование показало, что компоненты рассматриваемой компетентности взаимодействуют между собой, образуя интегративные связи, которые поддерживают состояние внутреннего баланса и гармонии личности.

Важным положением нашей концепции являются идеи комплексности, целостности и интегративности формирования лингвосоциокультурной компетентности студентов гуманитарного вуза, которая характеризуется многофункциональностью, надпредметностью и многомерностью. При совмещении внутренних усилий личности обучающегося и внешних целенаправленных действий педагогов в результате внутриличностной интеграции происходит интеграция лингвистических и социокультурных знаний, умений и навыков, гуманистических ценностных ориентаций и личностных качеств. Таким образом, формирование рассматриваемой компетентности предполагает ориентацию основных педагогических воздействий на междисциплинарное гуманистически направленное обучение.

А.В. Ельцов даёт высокую оценку важности интеграционных процессов. Интеграция в образовании является не механическим соединением частей, не их суммой, а органическим взаимопроникновением, которое даёт качественно новый результат, новое системное и целостное образование [1, с. 10]. Интегрируя ценностно-смысловой, эмоционально-волевой, когнитивный и деятельностный компоненты, мы получаем не их механическую сумму, а новый феномен – лингвосоциокультурную компетентность.

С нашим видением интегративной структуры лингвосоциокультурной компетентности студентов гуманитарного вуза согласуются слова О.В. Шемет о том, что особая природа компетентности предполагает путь становления компетентного специалиста через интеграцию знаний, способов деятельности, опыта эмоционально-ценностного отношения к действительности, производимую на уровне сознания личности [4, с. 18]. Такое представление об интеграции основано на понимании объективной фундаментальной природы компетентности и её универсального характера.

Интегрированное обучение, осуществляемое средствами иностранного языка, верно отмечает В.В. Левченко, обеспечивает вхождение обучающегося в культурный диалог за счет упорядочения, согласования, взаимодополнения содержания обучения научными знаниями различных учебных предметов на основе межпредметной интеграции. «Таким образом, познание внешнего мира и его целостности может протекать через изучение иностранного языка как базиса для педагогической интеграции, где общекультурный смысл специальных научных картин мира и возможности их понимания исследователями, работающими

в различных науках, выступают условием их синтеза в целостную общенаучную картину мира» [3, с. 25].

Образовательная среда гуманитарного вуза представляет собой сложное структурированное социокультурное явление. В центре неё находятся структурно-содержательные характеристики программ, практические формы межпредметных связей, а также отношения студента и преподавателя как активно действующих субъектов. Для реализации этих возможностей необходима содержательная, методическая координация учебной, научной и воспитательной деятельности вуза, дополнительные интеграционные механизмы по мере надобности. При разработке педагогического сопровождения мы сделали попытку создания интегральной образовательной среды в рамках факультета истории и международных отношений с целью формирования лингвосоциокультурной компетентности студентов факультета и осуществления интеграции на различных уровнях образовательного процесса.

Практическая реализация концептуальных положений основывается на технологическом подходе, осуществляется через «встраивание» процесса формирования лингвосоциокультурной компетентности студентов в общий контекст изучения гуманитарных дисциплин в вузе. Кроме того, технологический подход позволяет создать такую модель процесса формирования лингвосоциокультурной компетентности, которая обладает возможностью тиражирования и воспроизведения в других учебных заведениях, реализующих ФГОС ВПО третьего поколения по гуманитарным направлениям подготовки.

При разработке технологического сопровождения формирования лингвосоциокультурной компетентности мы направили свои усилия на создание лично ориентированной, культурно-гуманистической образовательной интегральной среды, способствующей развитию субъектной позиции студентов на основе их приобщения к ценностям общечеловеческой и национальной культуры.

Проведенное исследование показало, что процесс формирования лингвосоциокультурной компетентности студентов гуманитарного вуза непрерывен, он не заканчивается, не обрывается на каком-то своём витке, равно как не имеют своего насыщения духовные и культурные потребности по мере их развития и возвышения к гуманистическим ценностям различных культур. Следовательно, нельзя считать, что

к моменту окончания обучения у студента гуманитарного вуза должен завершиться процесс формирования данной компетентности. За время обучения в образовательной среде гуманитарного вуза каждый студент может «взять свою высоту» – подняться на определённый уровень в лингвосоциокультурном освоении действительности.

Библиографический список

1. Ельцов А.В. Интегративный подход как теоретическая основа осуществления школьного физического эксперимента: моногр.; Ряз. гос. ун-т им. С.А. Есенина. Рязань, 2007. 248 с.
2. Костикова Л.П. Концептуальные основы формирования готовности студентов гуманитарного вуза к межкультурному взаимодействию в условиях глобализации // *European Social Science Journal*. 2011. № 6. С. 163–170.
3. Левченко В.В. Интегрированный подход к профессионально-педагогической подготовке в вузе специалистов для образовательных учреждений: автореф. дисс. ... докт. пед. наук. Самара, 2009. 45 с.
4. Шемет О.В. Дидактические основы компетентного подхода в высшем профессиональном образовании // *Педагогика*. 2009. № 10. С. 16–22.

*Е.В. Кошарская**

ИНОСТРАННЫЙ ЯЗЫК КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ЭКОЛОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ СТУДЕНТОВ ЕСТЕСТВЕННЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ

Одной из задач профессионального образования в современных условиях технократического отношения к окружающей среде становится формирование личности с высоким уровнем экологической культуры, сознающей свою роль в сохранении природы и природных ресурсов, способной принимать экологически обоснованные решения. Это предполагает не только информированность студентов в области экологии, но и сформированность системы эмоционально-ценностного отношения к природе.

* © Кошарская Е.В., 2012

Постановка и решение проблемы формирования экологической культуры личности удовлетворяет не только теоретический интерес педагогической науки, но и запросы педагогической практики. В научной литературе по проблеме формирования экологической культуры молодежи в нашей стране накоплен определенный теоретический и эмпирический материал. Осмыслению проблем формирования экологической культуры студентов свои работы посвятили Н.Н. Моисеев, Н.Ф. Реймерс, Г.Л. Рытов, В.С. Степин, А.Д. Урсул и другие. По мнению ряда ведущих экологов и педагогов, именно экологическая составляющая является в настоящее время основополагающей в формировании общечеловеческой культуры населения.

Обучение студентов естественных специальностей (химиков и биологов) напрямую связано с особенностями их будущей деятельности, осуществляемой в условиях, важнейшим аспектом которых выступает окружающая среда, и проблема формирования их профессиональной культуры обусловлена сегодня глобальными изменениями экологического фона современной цивилизации. Профессиональная культура студентов указанных специальностей – это определенная совокупность мировоззренческих и специальных естественнонаучных знаний, умений и навыков, ценностных ориентаций и воспринятых норм, которые, проявляясь в различных видах деятельности, позволяют эффективно выполнять профессиональные задачи.

В связи с выше указанным, неоспоримым является тот факт, что одним из главных показателей профессиональной культуры химика и биолога является экологическая культура, которая включает в себя не только теоретические и практические экологические знания, но и «экологические ценности личности, психологическую установку на положительные реальные действия, связанные с реализацией экологических представлений в каждой конкретной ситуации на производстве, на отдыхе или быту» [1, 263].

Процесс формирования экологической культуры на всех этапах познавательной деятельности идет постепенно, в процессе изучения отдельных общеобразовательных дисциплин. В основе структуры экологической культуры лежат, прежде всего, знания из области биологии и экологии, которые можно рассматривать в качестве междисциплинарных, комплексных знаний, развивающихся на стыке естественных и гуманитарных дисцип-

лин. Формирование экологической культуры – глобальная междисциплинарная образовательная цель, которая не должна реализовываться в отдельном учебном предмете.

Существенное значение здесь имеет идея межпредметной корреляции, которая глубоко обоснована в психолого-педагогических исследованиях. Впервые на роль межпредметной интеграции в экологическом образовании указал И.Д. Зверев. Он отмечает, что межпредметные связи отражают межнаучные области знаний соответственно взаимосвязи в триаде «человек – общество – природа». «Эти связи, – указывает И.Д. Зверев, – прежде всего, обуславливают целостность всей структуры содержания образования в его основных циклах учебных предметов: естественнонаучном, общественно-историческом и гуманитарно-эстетическом» [2, 46]. Межпредметная корреляция в системе экологического образования предполагает согласование содержания и путей раскрытия законов, принципов и способов функционирования биосферы, которые изучаются во всех науках о природе, обществе, мышлении. При помощи определенным образом организованной связи поступающей из смежных дисциплин информации может быть выделено новое экологическое знание, получение которого посредством одного предмета невозможно.

Гуманитарные предметы формируют и развивают такие необходимые в экологическом образовании умения и навыки, как работа с литературными источниками, логичное описание объекта или ситуации, составление конспекта, подготовка реферата, оформление документации. Литература как искусство слова и учебный предмет, несет в себе большие возможности для формирования экологической культуры личности. Литература вносит существенный вклад в разработку концепции взаимодействия человека и общества с природой, раскрывая ее ценностный аспект. В литературных произведениях даны классические образцы слияния духовного мира человека с окружающей природой, помогающие учащимся понять этическую и эстетическую ценность природы, пробудить чувства любви к ней и ответственность за ее судьбу.

Знания природоведческого характера, отраженные в литературе и воплощенные в художественных образах, служат реальной основой для установления межпредметных связей литературы с естественнонаучными дисциплинами, позволяющими преодолеть характерный для современного образования разрыв между художественно-образной и научно-логической

формами познания действительности. Объективный процесс сближения, продуктивного взаимодействия науки и искусства, познавательной и художественной деятельности создаёт предпосылки для более глубокого постижения красоты.

Анализ педагогической литературы показывает, что при обучении иностранному языку практическая цель, то есть приобретение определённых речевых навыков и умений, чаще выдвигалась в качестве ведущей. В современных источниках по педагогике и психологии высшей школы отмечается недостаточный воспитательный потенциал учебных программ в плане формирования экологической культуры учащихся и большие перспективы, которые открывает в этом отношении обучение иностранным языкам.

Литература, являясь одновременно изобразительным и выразительным искусством, открывает ряд педагогических возможностей на уроке английского языка в высшей школе, и, прежде всего, возможность воспитания сознательного отношения к явлению и приобретения знаний, в том числе экологического характера. С этой целью предметом нашего изучения стали художественные и научные тексты. В основе структуры экологической культуры лежат, прежде всего, знания из области биологии, химии и экологии, которые можно рассматривать в качестве междисциплинарных, комплексных знаний, развивающихся на стыке естественных и гуманитарных дисциплин, в частности английского языка. Главной задачей педагогической деятельности в процессе формирования экологической культуры на уроке английского языка является раскрытие возможностей содержания предмета и средств его преподавания, которые обуславливают усвоение экологических знаний. Включение учащихся в работу с современными научными текстами экологического содержания позволяет осуществить наиболее эффективное достижение поставленной задачи.

Оригинальные тексты экологической проблематики представляют несомненный практический интерес для студентов. Учащиеся получают шанс расширить спектр своих знаний по экологии, сформировать умения и навыки, дающие возможность перейти к чтению оригинальной литературы по широкому экологическому профилю, и, впоследствии, свободно участвовать в дискуссиях, посвященных защите окружающей среды. В качестве источников предлагается использовать популярные американ-

ские издания [3, 4]. Лексический материал должен отбираться с учетом уже полученных студентами знаний в области химии, биологии и истории научного знания. Экологически ориентированное обучение предполагает не только чтение текстов экологического содержания, но и использование на уроке комплекса частнометодических приемов, формирующих способность к монологическому и диалогическому высказыванию по обсуждаемой теме. Прилагаемые к текстам задания могут быть направлены на развитие навыков чтения, таких как извлечение базовой информации, ее обобщение и анализ содержания. Экологическая лексика закрепляется в разнообразных упражнениях и находит свое применение в дискуссиях и ролевых играх.

В экологической культуре ее экологические и эстетические аспекты находятся в тесном взаимодействии, они взаимно дополняют друг друга. Формирование в человеке социально-значимого эстетического отношения к природе способствует моральному совершенствованию человека. Таким образом, наметилась необходимость рассмотрения еще одного структурного компонента, участвующего в процессе формирования экологической культуры личности, которым является эстетическое отношение. Большинство учёных, среди которых А.И. Буров, Л.Г. Коваль, Ю.А. Лукин связывают его с эмоционально-образным постижением действительности, определяющим способ чувственного познания мира. Среди рассматриваемых средств формирования экологической культуры студентов в процессе обучения английскому языку особое место занимают те, которые направлены на развитие эстетической чуткости, путем проникновения в эмоциональную сферу.

Путешествия и приключения – любимые жанры подростков. В художественном произведении важны не только факты или обобщения, но и те мысли и чувства, которые возникают в связи с этим у героев и читателей, то эстетическое отношение, которым окрашена картина воспроизведенной действительности. Поставив проблему взаимозависимости человека и природы, отраженную в книгах о путешествиях, необходимо придать проблемный характер чтению. Например, заострить внимание студентов на взаимоотношениях человека с природой на примере приключенческих книг Ф. Купера, М. Рида (James Fenimore Cooper “The Pilot: A Tale of the Sea”, “The Sea Lions: The Lost Sealers”; Thomas Mayne Reid “The Plant Hunters”, “The Boy Hunters”). Естественное отношение к природе – тема многих произведений Дж. Лондона (Jack London “ White Fang”, “ The Sea-Wolf”, “ South Sea

Tales”). Столь же значима в этом плане для студентов может быть анималистическая литература Э. Сетон-Томпсона (Ernest Thompson Seton “Wild Animals I Have Known”, “How to Catch Wolves”, “Twelve Pictures of Wild Animals”). В произведениях выдающегося американского писателя Э. Хемингуэя исследуется поведение человека в ситуации смертельной опасности. Система мироощущения великого художника сложна и не исчерпывается пристрастием к риску в борьбе человека со зверем, которое близко к спортивному азарту (Ernest Hemingway “Green hills of Africa”, “The Short Happy Life of Francis Macomber”).

Природоохранный пафос в художественной литературе может быть усилен выразительным чтением студентов. Возникновение различного рода эмоций может быть вызвано путём собственного прочтения отрывка, если оно будет осмысленным и выразительным. Обогащающее эстетическое начало выразительного чтения подчёркивали К.Д. Ушинский, Н.Ф. Буняков, В.П. Шереметьевский, В.Я. Стоюнин и многие другие выдающиеся педагоги. Мы полностью разделяем мнение о том, чтобы с самого начала требование выразительности стало для учащихся таким же естественным и непременным, как и правильность чтения.

Процесс обучения английскому языку в неязыковом вузе опирается на общепедагогические и методические принципы (единства обучения и воспитания, научности и систематичности, сознательности, доступности, наглядности, прочности знаний). Рассмотрим специфику обучения английскому языку студентов естественных специальностей, связанную с игровой деятельностью студентов. Успех формирования экологической культуры на уроках английского языка достигается, если реализуется ориентация на экологическую ценность профессиональной деятельности, которая обеспечивается моделированием в игре.

Деловые экологические игры предлагается проводить в форме имитации ученых советов, пресс-конференций, симпозиумов по проблемам окружающей среды. В игровой ситуации активно происходит перестройка понятий, представлений, фактов, которые связаны с конструированием ответственного выступления от лица общественного или политического деятеля, ученого, администратора или технического специалиста. При этом передача усвоенных знаний слушателям происходит с целью привлечения их внимания к проблемам охраны природы.

Игры экологического содержания позволяют решать следующие образовательно-воспитательные задачи: интегрировать экологические знания и умения, полученные в разных учебных предметах; переносить знания и умения в новую ситуацию, применять альтернативное мышление (разностороннее видение проблемы), развивая при этом творческую деятельность; формировать собственные ценности по отношению к окружающей природной среде. При подготовке к игре студенты используют научную литературу, публицистику, периодическую печать, интервьюируют специалистов, приводят результат личных наблюдений и исследований в природе.

В связи с вышеизложенным, формирование экологической культуры студентов естественных специальностей предполагает целенаправленное развитие основных ее компонентов в процессе изучения не только естественнонаучных дисциплин, но и гуманитарных, и, в частности, может реализовываться в содержании обучения английскому языку путем использования экологически ориентированного учебного материала, который вводится приемами и методами, приближающими учебный процесс к будущей профессиональной деятельности или имитирующими ее. Владение иностранным языком направляется на обеспечение возможности знакомства с экологическими проблемами и достижениями в области защиты окружающей среды за рубежом, что реализуется через чтение современных оригинальных текстов экологического содержания.

Библиографический список

1. Рытов Г.Л. Экологическая проблематика профессионального образования // Проблемы и перспективы профессиональной педагогики: Труды конференции 26 февраля 2008. Самара: Самарский университет, 2008. С. 262–270.
2. Скворцов В.Я. История философско-эстетической мысли и педагогики как теоретические источники экологического образования // Экологическое воспитание и образование при подготовке учителя: Сборник научных трудов. Волгоград, 1983. С. 14–47.
3. Paul, G. Saving the Environment. New York, 2001. 348 p.
4. Tennesen, M. Global Warming. New York, 2004. 328 p.

КОМПЕТЕНТНОСТЬ БУДУЩЕГО ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА И ПУТИ ЕЕ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ

Внедрение Федерального государственного образовательного стандарта, утвержденного в 2010 году, диктует новые требования, предъявляемые к педагогу в современной образовательной среде. Определяющей в реализации положений этого директивного документа становится профессиональная компетентность преподавателя иностранного языка. Так как требования к результату высшего профессионального образования формулируются исключительно в категории «компетенция»/«компетентность», представляется необходимым разграничить эти понятия.

Компетентность представляет собой «интегративный ресурс, обеспечивающий успешную деятельность за счет усвоенных теоретических и практических знаний, способствующих в целом достижению конечных целей осуществляемой деятельности в той или иной социально значимой сфере» [2, 12]. Компетенции же есть «более узкие и конкретные компоненты теоретических и практических знаний, а также усвоенные конкретные стратегии, накопленные всем имеющимся опытом решения частных задач, преодоления возникающих препятствий и достижения промежуточных целей деятельности и относятся к компетентности так же, как части относятся к целому» [2, 12]. Таким образом, вывод о компетентности личности делается на основе компетенций, непосредственно наблюдаемых и демонстрируемых в деятельности. Принимая во внимание профессиональную деятельность преподавателя иностранного языка, мы под его компетенциями будем понимать практико-ориентированные знания, умения и стратегии, наблюдаемые как в реальном времени, так и в представленных продуктах/результатах успешной педагогической деятельности. Компетентный преподаватель уверенно получает высокий результат там, где другие допускают «профессиональные срывы» или даже отказываются от решения возникшей проблемы.

По мнению К.С.Махмурян, структура профессиональной компетентности преподавателя иностранного языка может быть раскрыта че-

* © Плеханова Н.А., 2012

рез ряд составляющих, в ходе формирования которых развивается его профессиональное мышление и педагогические качества. Профессиональная компетенция преподавателя иностранного языка представляет собой синтез, неразрывное единство содержательного и структурного компонентов, совокупность знаний, умений, навыков и способностей, реализуемых через психолого-педагогическую, методическую, коммуникативную, филологическую, общекультурную, информационную, социальную и управленческую компетенции [1]. Владение этими компетенциями обеспечивает адекватность выполнения им его профессиональной деятельности. Поэтому при формировании профессиональной компетентности преподавателя иностранного языка так важно формировать все компетенции ее составляющие.

К профессиональным и личностным качествам преподавателя иностранного языка сегодня предъявляются следующие требования: способность самостоятельно и критически мыслить; открытость педагогическим инновациям; способность адаптировать свои знания и умения к условиям вариативности образования (т.е. к постоянно меняющимся условиям социальной и профессиональной среды); умение решать новые проблемы и брать на себя профессиональную ответственность; способность к автономии и социальной активности; способность к профессиональной рефлексии, исследовательской и творческой деятельности; способность к профессиональному самообразованию и саморазвитию [3, 7].

Большая роль в достижении вышеназванных требований, а тем самым в совершенствовании компетентности преподавателя иностранного языка, отводится, по нашему мнению, интерактивному обучению. Оно трактуется в педагогической науке как «способ познания, осуществляемый в формах совместной деятельности обучающихся: все участники образовательного процесса взаимодействуют друг с другом, обмениваются информацией, совместно решают проблемы, моделируют ситуации, оценивают действия коллег и свое собственное поведение, погружаются в реальную атмосферу делового сотрудничества по разрешению проблем» [4, 8]. Интерактивное обучение предполагает отличную от привычной логику образовательного процесса: не от теории к практике, а от формирования нового опыта к его теоретическому осмыслению через применение. Опыт и знания участников образовательного процесса служат источником их взаимообучения и взаимообогащения. Делясь своими знаниями и опытом деятельности, участни-

ки берут на себя часть обучающих функций преподавателя, что повышает их мотивацию и способствует большей продуктивности обучения. Формирование же компетенций возможно только через соответствующий опыт деятельности и общения, и такой опыт может быть получен именно в режиме интерактивного обучения. При интерактивном обучении педагог выполняет функцию помощника в работе, одного из источников информации. Центральное место в его деятельности занимает не отдельный учащийся как индивид, а группа взаимодействующих учащихся, которые стимулируют и активизируют друг друга.

В данной статье нас в большей степени интересует совершенствование коммуникативной компетенции будущего преподавателя иностранного языка. Большая роль в решении этой задачи принадлежит таким игровым и неигровым интерактивным имитационным методам социального и профессионального взаимодействия, как дискуссия и проект. Их использование способствует развитию у студентов таких качеств, как готовность к сотрудничеству, стремление внести свой вклад в решение общей проблемы.

Под дискуссией мы вслед за Т.С. Паниной будем понимать «публичное обсуждение или свободный вербальный обмен знаниями, суждениями, идеями или мнениями по поводу какого-либо спорного вопроса, проблемы» [4, 39]. Она характеризуется сочетанием взаимодополняющего диалога и обсуждения-спора, столкновением различных точек зрения, позиций. Являясь одной из наиболее эффективных технологий группового взаимодействия, дискуссия усиливает развивающие и воспитательные эффекты обучения, создает условия для открытого выражения участниками своих мыслей, позиций, обладает возможностью воздействия на установки ее участников. Кроме того, дискуссия обеспечивает активное, глубокое, личностное усвоение знаний; способствует живому взаимодействию обучающихся, развивает их коммуникативные навыки, формирует уверенность в себе; обеспечивает обратную связь, то есть видение того, насколько хорошо группа понимает обсуждаемые вопросы, и не требует применения более формальных методов оценки. Она также предоставляет членам группы шанс проверить свои убеждения и установки, подвергая их испытанию.

Поскольку именно наличие системного подхода отличает дискуссию от простой беседы, необходима тщательная подготовка дискуссии.

Она включает в себя: 1. Выбор и формулировку темы, определение состава участников. Тема должна иметь проблемный характер и содержать в себе противоречивые точки зрения. 2. Определение содержания и продолжительности дискуссии, основных проблем и вопросов для обсуждения. Подбор справочных материалов, необходимых для подготовки к дискуссии. 3. Формулировку цели дискуссии: заключается ли она в достижении некоего консенсуса, выработке рекомендаций или это просто рассмотрение предмета дискуссии с различных сторон. 4.Подготовку вопросов с целью проконтролировать ход и направление дискуссии, стимулировать активность участников. 5.Определение способов фиксации предложенных идей.

Ведущий дискуссию, а им часто является преподаватель, должен хорошо представлять себе имеющиеся точки зрения на постановку и решение дискуссионной проблемы, разбираться в тонкостях аргументации, у него должна быть своя точка зрения на решение данной проблемы, которую он может высказать при подведении итогов дискуссии. Проведение любой дискуссии предполагает выполнение преподавателем ряда функций: сформулировать проблему и тему дискуссии, создать необходимую мотивацию, определить ожидаемый результат; создать доброжелательную атмосферу; сформулировать вместе с участниками правила ведения дискуссии (выступить должен каждый; внимательно выслушивать выступающего, не перебивать; аргументировано подтверждать свою позицию; не повторяться); мягко вводить группу в дискуссию посредством открытых вопросов, которые требуют обсуждения, не ставя участников в оборонительную позицию; руководить дискуссией: поддерживать высокий уровень активности всех участников, соблюдать регламент, тактично останавливать отклонившихся от темы и чрезмерно словоохотливых участников, подключать пассивных участников; мобильно фиксировать предложенные идеи на доске или на плакате, чтобы исключить повторение; подводить промежуточные итоги, чтобы избежать движения дискуссии по кругу.

В конце дискуссии преподаватель обобщает предложения, высказанные группой, и подытоживает все достигнутые выводы и заключения. Затем сравнивает полученный результат с исходной целью, оценивает, насколько решение является групповым. Если общее решение не достигнуто, предлагает, что можно сделать для того, чтобы результат устроил всех, а если проблема не решена совсем – ориентирует на следующее обсуждение (пред-

лагает задание, намечает срок). Преподаватель принимает групповое решение вместе с участниками, подчеркивает вклад каждого участника в обсуждение, благодарит каждого.

Наиболее часто используемыми приемами введения в дискуссию являются: 1.изложение проблемы или описание конкретного случая; 2.демонстрация видеосюжета; 3.анализ противоречивых высказываний по обсуждаемой теме; 4.ролевое проигрывание проблемной ситуации. По ходу дискуссии от преподавателя требуется, чтобы его участие не сводилось к высказыванию собственных суждений. В содержательном плане основное средство в руках преподавателя – это вопросы. Они бывают разных типов. Практика обучения иностранному языку в языковом вузе показывает высокую эффективность вопросов открытого типа, стимулирующих мышление, то есть «дивергентных» либо «оценочных» по своему содержательному характеру. Открытые вопросы идеальны для начала дискуссий, они не предполагают краткого однозначного ответа (обычно это вопросы типа «как?», «почему?», «при каких условиях?», «где?», «когда?»). «Дивергентные» вопросы не предполагают единственно правильного ответа, они побуждают к поиску, творческому мышлению. «Оценочные» вопросы связаны с выработкой участником дискуссии собственной оценки того или иного явления, собственного суждения. Закрытые вопросы (уточняющие) требуют однозначного ответа, состоящего из одного слова, часто просто «да» или «нет». Они обычно направлены на выяснение истинности или ложности высказываний.

В образовательной практике накопилось множество разнообразных вариантов и техник организации групповых дискуссий, отличающихся друг от друга целевой установкой, содержанием организуемой с их помощью деятельности и количеством участников. В дискуссии могут принимать участие двое и более человек. Наиболее конструктивный вариант – 6–8 человек. Такое количество участников позволяет каждому в полной мере выразить свое мнение и внимательно выслушать партнеров.

Весьма актуальной и распространенной формой проведения дискуссии является «круглый стол». Это беседа, в которой на равных участвуют 15–20 человек. Руководит беседой ведущий (не обязательно преподаватель, часто это студент с хорошей языковой подготовкой), который, однако, старается не захватывать содержательного лидерства. Как правило, перед участниками не стоит задача полностью решить проблему. Они ориен-

тированы на возможность рассмотреть ее с разных сторон, обозначить основные направления ее развития и решения, согласовать свои точки зрения, научиться конструктивному диалогу. Поэтому на «круглый стол» приглашают специалистов разных направлений. При его проведении важно, чтобы процесс коммуникации проходил «глаза в глаза», так как это способствует возрастанию активности, увеличению числа высказываний, возможности включения каждого в обсуждение и, кроме того, стимулирует использование невербальных средств общения (мимики, жестов). Преподаватель располагается в общем кругу как равноправный член группы, что создает менее формальную обстановку. Данная форма дискуссии находит широкое применение на занятиях по дисциплине «основной иностранный язык (немецкий)» на 3-4 курсах филологического факультета романогерманского отделения Самарского государственного университета. По окончании изучения каждой разговорной темы практикуется проведение «круглого стола».

Наиболее часто встречающейся трудностью при использовании данного метода является перевод дискуссии на постороннюю тему. Чтобы этого избежать, мы стараемся: фиксировать письменно тему дискуссии на доске или на плакате; повторить тему и условия дискуссии перед ее началом; делать промежуточные обобщения; обнаружив, что участники дискуссии перевели разговор на другую тему, согласиться (одной-двумя фразами), что это действительно важный вопрос, который заслуживает специального разговора и о нем мы поговорим в следующий раз, а сегодня закончим рассмотрение. Ведущий не должен реагировать раздраженно, так как тем самым он может поставить дискуссию на грань конфликта. Иногда в случаях отклонения от темы достаточно лишь заметить: «Кажется, мы отошли от темы дискуссии...». Другая трудность – это чрезмерно словоохотливый участник дискуссии. Чаще всего такими оказываются студенты с хорошей языковой подготовкой. Такому студенту можно предложить высказать свое мнение при подведении итогов дискуссии или заранее поговорить с ним и попросить его дать возможность высказаться другим. В то же время для активизации пассивных участников их можно попросить привести в качестве примера несколько фактов. При этом важно подбадривать пассивных участников, используя личные обращения.

Не менее сложным вопросом является и реакция ведущего на ошибки участников дискуссии. Ему следует воздерживаться от какого бы то ни было – скрытого или тем более открытого – высказывания одобрения или неодобрения. В то же время он не должен оставлять без внимания нелогичность рассуждений. Его задача состоит в том, чтобы посредством тактичных реплик побудить участника дискуссии прояснить высказываемое мнение, подтвердить или доказать свое утверждение, сослаться на какие-либо сведения или источники.

Требование к подведению итогов – как по ходу, так и в конце дискуссии – краткость, содержательность, отражение всего спектра аргументированных мнений. В конце общий итог – это не только и не столько конец размышления над данной проблемой, сколько ориентир в дальнейших размышлениях.

Таким образом, одно из главных назначений дискуссии – не столько всесторонне и глубоко решить проблему, сколько побудить участников задуматься над ней, осуществить пересмотр своих убеждений, уточнить и определить свою позицию, научиться аргументировано отстаивать свою точку зрения и в то же время осознавать право других иметь свой взгляд на обсуждаемую проблему, быть индивидуальностью.

Обращение к проектам как организационной форме обучения устному иноязычному общению в условиях перехода на смысловую, содержательную парадигму приобретает особую актуальность. Проекты позволяют студентам выражать собственные намерения, проявить себя в качестве самостоятельных и полноправных участников конкретной деятельности, при этом обучение иноязычному общению приближается к процессу естественного овладения языком в аутентичном языковом контексте. Принципиально важным является то, что обучающийся не только усваивает готовые представления и понятия, но и сам находит информацию и с ее помощью строит свой проект. В процессе обучения устному общению проекты могут использоваться практически по всем изучаемым темам. Кроме того, темы могут быть предложены самими студентами. Проекты могут быть краткосрочными и долгосрочными, их проведение предполагает соблюдение условий, которые следует учитывать при организации взаимодействия студентов, и наличие определенных этапов работы. Имеющийся опыт применения названных выше интерактивных методов для совершенствования коммуникативной компе-

тенции будущего преподавателя иностранного языка на филологическом факультете (немецкое отделение) Самарского государственного университета подтверждает их достаточно высокую эффективность.

Библиографический список

1. Махмуриян К.С. Структура, содержание и уровни профессиональной компетентности учителя иностранного языка // Сборник статей МПГУ, МИОО.М., 2006.
2. Мильруд Р.П., Карамнов А.С. Компетентность учителя иностранного языка // Иностр. языки в школе. 2012. № 1. С.11–17.
3. Коряковцева Н.Ф. Продуктивное языковое образование и новая роль учителя иностранного языка // Материалы научно-практической конференции «Многоязычие и поликультурность в современном мире и школе». МДО. М., 2007.
4. Панина Т.С. Современные способы активизации обучения: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Т.С. Панина, Л.Н. Вавилова; под ред. Т.С. Паниной. М.: Издательский центр «Академия», 2006.

*Е.А. Соколова**

РЕТРОСПЕКТИВНЫЙ АНАЛИЗ ПОДГОТОВКИ МЕНЕДЖЕРОВ ГОСУДАРСТВЕННОГО И МУНИЦИПАЛЬНОГО УПРАВЛЕНИЯ

Исторический опыт подготовки руководителей государственного и муниципального управления, разработка путей и средств ее осуществления, исследование ее позитивных и негативных сторон представляют научный и практический интерес для решения проблем профессиональной подготовки будущих специалистов.

В советский период в России не готовили государственных служащих в университетах. Сфера государственного управления была колоссальной, но она не рассматривалась как поле сугубо специального труда, требующего университетской подготовки. Управленческие навыки приобретались в ходе профессиональной деятельности, а затем совершенствовались через систему партийно-советского или ведомственного образования: так, врач

* © Соколова Е.А., 2012

мог пройти путь от руководителя клиники до министра здравоохранения, строитель – от прораба до руководителя Госстроя и т.д [2, 65].

В 1970 году был создан Институт управления народным хозяйством при Государственном комитете по науке и технике СССР, который занял особое место в системе обучения руководящих кадров страны – как хозяйственных, так и административных. Институт стал ведущим учебным заведением в системе подготовки и повышения квалификации руководителей и единственным, осуществляющим обучение руководящих работников органов государственного управления по вопросам организации производства и планирования с применением экономико-математических методов и вычислительной техники. Открытие Института управления народным хозяйством практически явилось началом системного обучения руководящих работников органов государственного управления.

В 1977 году Институт управления народным хозяйством вошел в состав вновь организованной Академии народного хозяйства СССР. С этого времени практически начались последовательная профессиональная подготовка резерва для выдвижения на высшие руководящие должности и переподготовка руководящих работников и специалистов для высших органов государственного управления (работников Аппарата Правительства СССР, союзных республик, союзных и республиканских министерств и ведомств).

С 1985 года выпускникам академии стала присваиваться квалификация "ведущий специалист по управлению в народном хозяйстве". Этим было положено начало профессиональной базовой подготовке высококвалифицированных руководящих работников для высших органов государственного управления [5, 59]. С 1988/89 учебного года в Академии народного хозяйства происходит коренная перестройка всего учебного процесса, ведется поиск новых форм организации обучения руководящих работников, включая работников государственной администрации.

Создавались специализированные центры, межотраслевые институты повышения квалификации, спецфакультеты при высших учебных заведениях. Были созданы Высшие экономические курсы при Госплане СССР, Всесоюзный институт повышения квалификации руководящих работников и специалистов материально-технического снабжения Госснаба СССР, Всесоюзный институт повышения квалификации руководящих работников и специалистов по труду и специальным вопросам, Всесоюзная школа управ-

ления агропромышленным комплексом, Правовая академия Министерства юстиции и др.

Следует отметить, что именно в 80-е годы для управленческих кадров создавалась сеть учебных заведений по подготовке специалистов по управлению в народном хозяйстве. Однако до начала 90-х годов обучение кадров государственного муниципального управления не носило системного характера и было подчинено во многом идеологическим требованиям.

Таким образом, главной функцией учебных заведений в сфере государственного и муниципального управления в середине XX века была подготовка специалистов для нужд народного хозяйства, а целевая подготовка управленцев-хозяйственников и партийных функционеров осуществлялась исключительно под жестким патронажем КПСС и государства.

В 1991 году в целях быстрого становления соответствующей российским реалиям государственной службы было принято решение о создании системы специализированных учебных заведений, готовящих управленческие кадры непосредственно для органов государственной власти и управления, местного самоуправления. Главной задачей данных учебных заведений была подготовка, переподготовка и повышение квалификации государственных и муниципальных служащих. В начале 1992 года в классификатор специальностей высшего профессионального образования была введена специальность «Государственное и муниципальное управление». Данная специальность стала основой для системы упомянутых учебных заведений.

Специальность «Государственное и муниципальное управление» была введена в то время, когда не существовало ни одного нормативного акта, который определял бы параметры государственной и муниципальной службы в России. Следовательно, формировать содержание образования по этой специальности можно было, опираясь лишь на общие представления о государственной службе и имеющийся опыт [1, 53]. В 1994 году приказом Госкомвуза России была утверждена специальность 061000 «Государственное и муниципальное управление». 12 августа 1994 года был введен в действие государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования первого поколения по специальности 061000 «Государственное и муниципальное управление» с присвоением квалификации «менеджер» [6]. Данный документ устанавливал общие требования к содержанию образовательной программы, фиксировал общеобязательные знания, навыки и умения, которыми должен обладать выпускник образовательного учреждения, необхо-

димые для получения соответствующей квалификации [3, 35]. Анализ ГОС ВПО первого поколения показывает практически полное совпадение требований к подготовке специалистов по таким разным специальностям, как «Государственное и муниципальное управление» и «Менеджмент». Было выявлено, что при наличии примерно 150 государственных и негосударственных вузов, имеющих лицензии на подготовку специалистов с высшим образованием по специальности «Государственное и муниципальное управление», ни один выпускник вуза по действующим законам не мог быть принят на государственную или муниципальную службу непосредственно после окончания вуза. Как утверждает Е.А. Бойко в работе «Государственное и муниципальное управление: о настоящем и будущем специальности», причиной низкого трудоустройства специалистов с высшим образованием по специальности «Государственное и муниципальное управление» стали законодательные квалификационные требования к стажу и опыту работы по данной специальности от трех до пяти лет [1, 49]. В результате практически все вузы в свои учебные планы, разрабатываемые на основе ГОС ВПО по специальности 061000 «Государственное и муниципальное управление», вводят дисциплины, не углубляющие знания, необходимые для занятия должностей в системе государственной и муниципальной службы, а дисциплины, которые помогают выпускникам трудоустроиться вне этой системы. Распространению этой практики способствует отнесение специальности «Государственное и муниципальное управление» к группе специальностей экономики и управления с присвоением квалификации «менеджер». Хотя очевидно, что специфика самой службы, состоящей в исполнении служащими функций государства, предполагает наличие основательных знаний не только в области экономики и управления, но и в области юриспруденции, политологии, социологии, психологии и т.д.

Таким образом, становление специальности «Государственное и муниципальное управление» оказалось оторвано от становления системы государственной и муниципальной службы в России и от реальной кадровой ситуации, сложившейся в начале 90-х годов XX столетия при организации работы с кадрами в системе государственной и муниципальной службы. Мы можем заключить, что содержание профессиональной подготовки менеджеров государственного и муниципального управления практически полностью не соответствовало требованиям рынка труда как на региональном, так и на государственном уровнях.

На основании ряда несоответствий в 1996 году был принят Федеральный закон «О высшем и послевузовском профессиональном образовании», в соответствии с которым в 2000 году был введен в действие ГОС ВПО второго поколения. Соглашаясь с мнением Ю.А. Тукачева, считаем, что к особенностям ГОС ВПО второго поколения необходимо отнести согласованность с тарифно-квалифицированными характеристиками Министерства труда и социального развития Российской Федерации, разработку ГОС для всех ступеней ВПО, а также согласование требований к выпускникам и содержанию образования с федеральными органами исполнительной власти, выполняющими роль работодателей. Несмотря на то, что ГОС ВПО второго поколения значительно расширил свободу вузов в формировании образовательных программ, он в полной мере не изменил культуру проектирования содержания высшего профессионального образования по специальности «Государственное и муниципальное управление» [8, 181]. Анализ образовательных программ по специальности «Государственное и муниципальное управление» позволяет сделать вывод о том, что акцент при составлении программ был сделан на формировании перечня дисциплин, их объемов и содержания, а не на требованиях к уровню освоения учебного материала, выдвигаемых потенциальными работодателями, что способствовало бы профессиональной подготовке студентов – будущих менеджеров государственного и муниципального управления под конкретного потребителя.

Анализ современной кадровой ситуации в регионах выводит проблему подготовки управленческих кадров в разряд наиболее острых и актуальных. Формирующемуся сегодня кадровому резерву необходимо полноценное профессиональное образование в области управления, которое не давала и не могла дать прежняя система [7, 18]. Отсюда представляется неизбежным формирование новой системы подготовки кадров для органов местной власти или, по крайней мере, модернизация подготовки будущих менеджеров в сфере государственного и муниципального управления [4, 38].

Библиографический список

1. Бойко Е.А. Государственное и муниципальное управление: о настоящем и будущем специальности // Чиновник. 2000. № 4(10). С. 46–54.
2. Гусев А.В. Российская государственная гражданская служба: проблемы правового регулирования: Монография. Екатеринбург: Издательский дом Ур-ГЮА, 2008. 488 с.

3. Исполотова Т.В., Кирсанова А.И. Профессиональные стандарты национальных квалификаций в проекте макета ГОС третьего поколения «Компьютерные учебные программы и инновации». № 9. 2007. С. 33–39.

4. Киселев А.Г. Государственное управление в регионах: новые подходы // Менеджмент в России и за рубежом. 1999. № 5. С.38–43.

5. Матирко В.Н. Проблемы кадровой политики в государственном аппарате. М.: Дело, 1996. 191с.

6. Приказ Госкомвуза РФ от 05.03.1994 №180 «Об утверждении государственного и образовательного стандарта в части классификатора направлений и специальностей высшего профессионального образования» // Бюллетень Госкомвуза Российской Федерации. № 5. 1996.

7. Слепцов Н.С. Проблемы подготовки государственных служащих в Российской Федерации // Материалы научно-практической конференции "Наращивание потенциала в области государственного управления в республике Карелия". Петрозаводск, 2007. 354 с.

8. Тукачев Ю.А. Образовательные и профессиональные стандарты: поиск теоретико-методологических оснований // Психология профессионально-образовательного пространства личности: сб. науч. ст./ науч. ред. д.пс.н., профессор Глуханюк Н.С. Екатеринбург, 2003. С. 142–143.

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ЛИНГВИСТИКИ И ЛИНГВОДИДАКТИКИ

А.Б. Бушев*

ЛИНГВОДИДАКТИКА ПЕРЕВОДЧИКА И УЗУС РОДНОЙ РЕЧИ

Нехудожественные тексты принципиально переводимы ввиду интернациональности законов жанра и эквивалентности содержания. Обучение такому переводу эффективно, о чем свидетельствует опыт переводческих школ мира. Обучение должно в обязательном порядке включать ряд компонентов.

Необходимы занятия *по культуре родного языка, постижению языковой нормы*, стилевой нормы. Надо отметить, что и в обыденном сознании содержится стилевая и жанровая норма (*Так не пишут заявление... так не выступают... так не разговаривают с коллегами...это было грубо, по-хамски... так не выступают...непривычно, говорил без бумажки...*). В языковом сознании содержится и вербальная риторика. Так, Г.Г.Почепцов упоминает, что первые визиты Горбачева были связаны с поиском вербальных путей ухода от противостояния: он постоянно спрашивал, нельзя ли снять термины *конфронтация, империя зла, капиталистическая экспансия* и проч. Хорошей иллюстрацией служит противопоставление *стратегические партнеры versus потенциальные противники*.

Необходимы упражнения на родном языке по вербализации вариантности, синонимии, стилистике, риторике, направленные на *активное порождение речевых жанров всех видов* – сказки, рассказа, мемуаров, поэмы, репортажа, рецензии, пародии, информационной заметки, эссе, фельетона. Необходимо овладеть языком милицейского протокола, рекламы, траурной речи, брачного объявления, спортивного сообщения, футбольном матче, инструкции к утюгу. Далее идет тренинг умения воспроизводить стиль диктора, индивидуальный стиль оратора. Речевые жанры крайне существенны. Человек разработал *интернационально принятые устойчивые типовые формы текстов, имеющие свою историю, свою традицию*. Да и сама литература может быть определена как система жанров.

* © Бушев А.Б., 2012

В процессе подготовки переводчика в специальной области осуществляется разбор лексических, грамматических, стилистических явлений, характерных для специального текста.

Последовательность работы в курсе специализированного перевода такова: **вводные подготовительные языковые упражнения** (работа по переводу вокабул с русского на английский, словосочетания, упражнения на перевод в быстром темпе смеси английских и русских терминов и устойчивых терминологических словосочетаний, расшифровка сокращений), отработка речевых навыков на ограниченном языковом материале. Вводные предтекстовые упражнения служат активизации и закреплению новой лексики.

Далее следует **введение нового языкового материала (текст)**, работа с текстом. Подготовительные упражнения всегда одинаковы, а практические упражнения после текста, направленные на активизацию речевых навыков, вводятся в учебники по строгой системе с учетом нарастания трудностей: **введение словаря, ответы на вопросы, пересказ после восприятия на слух, перевод на английский, осуществление зрительно-устного перевода.**

Двусторонний перевод, практикуемый в конце занятия, имеет следующие основные особенности: непрерывное переключение с одного языка на другой и разговорный стиль речи военного содержания. Необходимыми компонентами подготовки выступают перевод сокращений, акронимов. Послетекстовые упражнения тренируют основные речевые и переводческие умения. В записи могут быть представлены двух-, трех- и четырехпаузированные упражнения.

Системно осуществляются повторение, перевод на английский, перевод без опоры на текст, перевод со слуха, устный перевод на слух, перевод по предложениям по абзацам с заметками.

Методические принципы упражнений переводчика предполагают включение всех видов тренировок:

- 1) упражнения на перевод без буквализма;
- 2) упражнения на многозначность языкового явления, вариантность при переводе и выбор эквивалента;
- 3) упражнения на сочетаемость слов;
- 4) упражнения, направленные на развитие определенных переводческих навыков – антонимический перевод, конкретизация, замены при переводе, явления отражения при переводе стилистической окраски подлинника;
- 5) упражнения на закрепление лексики и оборотов, клише;
- 6) системная работа с терминами;

7) упражнения на использование словаря. Цель словаря – расширение и систематизация лексического материала в двух планах – парадигматическом (приведение синонимов, производных слов, проч.) и синтагматическом (приведение сочетаемости);

8) развитие культурно-познавательной и страноведческой компетенции, умения постигать и переводить фразеологию, образность, цитацию, менталитет.

Стремление максимально точно передать содержание исходного текста у молодых переводчиков нередко оборачивается определенным пренебрежением к языку перевода.

Все упражнения делятся на *упражнения интенциональные и операциональные* – совершенно очевидно, что вопросу «как действовать» должен предшествовать вопрос «что должно быть достигнуто».

Упражнения на развитие умений в области целенаправленного – в основном предпереводческие. Это задания на сопоставление оригиналов и переводов, оригиналов и нескольких вариантов перевода.

При подготовке к письменному переводу необходимо ознакомление с лексикой (терминами и эквивалентами и, тонкой нюансировкой применения терминов-синонимов в зависимости от жанра), и на базе этой лексики происходит освоение сложных грамматических структур письменного текста. Представляется необходимым выработка навыков реферирования, пользования словарем. Переводчику оказывают помощь справочники, биллингальные и толковые словари, Интернет.

Значимо формирование навыка работы с ними.

Тексты прорабатываются путем *зрительно-устного перевода* или *перевода на слух (абзацно-фразовый перевод, перевод-диктовка)*.

Языковые упражнения носят терминологический характер и имеют переводческую направленность, так как предполагают изучение и автоматизированное употребление эквивалентных пар двух языков, а также отрабатывают гибкость мышления и словесную реакцию.

Этому служат как языковые одноязычные трансформации, перевод фразы, предложения, упражнения с числительными, упражнения на автоматизированное употребление лексики. Эти упражнения имеют целью создать у учащихся прочные ассоциативные связи между иноязычным и русским лексическим эквивалентами. Упражнение составляется на базе проработанной лексики, причем для развития у учащихся более гибкого навыка переключения иностранная и русская лексика используются попеременно.

Переводческие упражнения отличаются от языковых тем, что они носят практический характер, т.е. повторяют тот или иной вид профессионального перевода и отрабатывают не отдельные операции или элементы операций при переводе, а определенный вид переводческой деятельности в целом. Это перевод-диктовка, перевод с повторениями, микрореферирование, перевод с листа, абзацно-фразовый перевод, двусторонний перевод.

Показателен интерес к так называемым *сложным видам перевода*. Определение перевода как процесса передачи сообщения есть определение с точки зрения функций, выполняемых переводом. Изучение перевода как явления приводит к выводу, что перевод есть вид речевой деятельности, причем не один из четырех известных видов речевой деятельности (чтение, письмо, аудирование и говорение), а своеобразный, пятый вид речевой деятельности, удваивающий компоненты акта коммуникации и имеющий целью передать сообщение в случаях, когда коды, которыми пользуются источник и адресат, не совпадают. В зависимости от условий функционирования умственных механизмов различают письменный перевод, синхронный перевод, последовательный перевод и перевод с листа.

Для языковой теории перевода показательно стремление к вычленению лингвистической составляющей, лингвистическому представлению знания – прежде всего семантических полей, тематических тезаурусов, сети упражнений языкового, речевого и переводческого характера [1].

В завершении статьи продемонстрируем явные семантические ошибки и ошибки узуса начинающих переводчиков, еще несовершенно владеющих иностранным языком.

1. Indeed , some of the most enduring debates of American economic history *focus on the relative roles of the public and private sectors*.

В действительности, некоторые из продолжительных дебатов о американской экономической истории *концентрируются на соответствующих ролях гос. и частных секторах*.

2. The consumer role

Потребительская роль

3. It regulates “natural monopolies” and it uses antitrust laws to control or break up other business combinations that become so powerful that they can surmount market forces.

Оно регулирует «натуральные монополии» оно использует антимонопольное законодательство, которое контролируют или *разрушают такие комбинации бизнеса(?)*, которые становятся слишком сильными и которые могут преодолеть рыночные силы.

4. Government also takes care of issues beyond the reach of market forces.

Правительство также *заботится о результатах вне пределов досягаемости рыночной силы*

5. People who encounter problems in their personal lives

Люди, которые *встречают проблемы* в их личной жизни.

6. The Compact Oxford English Dictionary defines capitalism as “ an economic and political system in which a country’s trade and industry are controlled by private owners for profit rather than by the state’

Компактный Оксфордский английский словарь определяет капитализм как экономическая и политическая система (?), в которой торговля страны и *индустрия контролируются частными собственниками для выгоды, скорее чем государством.*

7. Capitalism is economic system characterized by private or corporation ownership of capital goods, by investments that are determined by private decision rather than by state control, and by prices, production, and the distribution of goods that are determined mainly in a free market.

Капитализм это экономическая система, характеризующаяся частной или *корпоративной собственностью основных товаров (?)*, вкладом, который регулируется решением скорее, чем государственным контролем, и ценой, производством и распределением товаров, которые регулируются *главным образом на бесплатном рынке(?)*.

8. Others focus on the application of the market to human labor.

Другие фокусируются на *применении рынка в человеческих работах(?)*.

9. *Legal persons*

Легальные персоны

Указанные примеры позволяют полгать, что больше 70 % ошибок при переводе на родной язык связано с плохим представлением узуса родной речи и отсутствием тренинга в этой сфере.

Библиографический список

1. Бушев А.Б. Языковая личность военного переводчика и информационные технологии: риторико-герменевтический подход к мастерству переводчика. Монография. Saarbrücken: Lambert Academic Press, 2011. – 276 p.

МЕТОНИМИЯ ЭПИТЕТА В ХУДОЖЕСТВЕННОМ ТЕКСТЕ

В творчестве М.Цветаевой наблюдается продуктивное употребление адъективной метонимии прилагательного конверсивного типа. Экспансия признака на смежный объект, который потенциально имеет возможность выступать в качестве носителя этого признака, является отличительной чертой лирического творчества М.Цветаевой. Рассмотрим конверсивную метонимию признака в творчестве поэта.

Конверсивная метонимия прилагательного предполагает такой метонимический перенос признака, при котором происходит объединение двух полярных или взаимодополняющих признака. Полярность и антиномичность построения цветаевской эпифразы рассматриваются нами выше – это воплощается в столкновении контрастных прилагательных. В данном разделе мы сосредоточимся на переносном эпитете, где совмещаются как признаки на основании смежного понимания как объектов, к которым эти свойства относятся, так и признаки, понятые как проявление функционирования этих объектов.

В цветаевских текстах зафиксирована большая регулярность переносов *индикативного типа*. Приведем примеры, иллюстрирующие этот перенос, рассмотрев концепт *взгляд*.

Неразгаданный взгляд... [1, т.1: 132]; *И синий взгляд, пронзителен и робок* [1, т.1:313]; *Юный ли взгляд мой тяжел?* [1, т.1: 252]; *Не тот же бесстрастный, оценивающий, любопытствующий взгляд* [1, т.4: 62]; *Не правда ли? - Льнущий, мнущий // Взгляд* [1, т.2: 39]; *Взор твой черный, взор твой зоркий* [1, т.3: 344]; *Сумрак ночей и улыбку зари // Дай отразить в успокоенном взоре* [1, т.1: 148]; *За их взгляд, изумленный насмерть, // Извиляющийся в болезни, // Как в банкротстве...* [1, т.2: 155]; *Сонный вперила взгляд...* [1, т.1: 347].

Особенностью данных переносов прилагательного является приписывание части человеческого тела или связанного с ним метонимически, по функции, проявления поведения или жизнедеятельности человека эмоционального состояния. Видеть в данных выражениях только импликацию смежных признаков представляется недостаточным. Перед нами сложный образ, который

* © Губанов С.А., 2012

в текстах М. Цветаевой приобретает тенденцию повторяться в рамках различных концептов поля «человек». Это связано в первую очередь с осмыслением человека во всех его проявлениях как единого организма, отдельные части которого тесно связаны друг с другом. Помимо функциональной смежности признаков, относящихся к единому объекту «человек», необходимо указать и на присутствие локативного механизма осмысления этих признаков. Человек мыслится как некое вместилище органов, а орган как своеобразный контейнер чувств, эмоций и переживаний. Именно совмещение индикативного и локативного типов конверсивного метонимического переноса прилагательного дает наиболее адекватное объяснение возникновению логики подобных переносов.

Рассмотрим некоторые эпитеты, демонстрирующие нашу мысль. Так, во фрагменте *Сумрак ночей и улыбку зари // Дай отразить в успокоенном взоре* [1, т.1: 148] мы видим формирование переносного эпитета посредством указания на то «место» в организме человека, где впоследствии будет локализовано чувство спокойствия. Причем этот перенос как бы подготавливается предшествующим контекстом – перед нами как бы кинематографические кадры, на которых постепенно возникает сложный образ. Образность достигается и путем уподобления покоя сумраку ночей и заре, что рождает индивидуальный метафорический образ: в глазах отражается спокойствие человека, но оно воспринимается автором предельно окказионально; происходит ситуативное осмысление понятия в виде сложного образа, где метонимический эпитет выступает в качестве конечного, исходного пункта мысли поэта. Такие интересные метонимические переносы эпитета наблюдаются и на других участках концептосферы «человек», например, концепт *рука*.

Безумные руки тянешь, и снегом - конь [1, т.3: 20]; *...Рукой заспанной ресницы трет, // Теперь правому плечу - черед* [1, т.3: 243]; *Сам нежные руки целует себе* [1, т.3: 237]; *Смелыми руками – вдоль перил витых* [1, т.2: 227]; *А рука-то занемелая, // А рука-то сонная...* [1, т.3: 215]; *Ревнивая длань – твоей праздник* [1, т.3:221]; *Длинной рукой незрячей, // Гладя раскиданный стан...* [1, т.3: 358]. Рука традиционно воспринимается как орган человеческого организма, специализирующийся на двигательной деятельности, труде, заботе, ласке. Логика рассматриваемого типа переноса эпитетов приводит к расширению функционирования концепта: рука становится *зрячей, безумной, невинной* и т.д. Такой же набор эпитетов можно увидеть при анализе любого антропоморфного концепта. Приведем еще несколько примеров.

Дикими космами от плеч – метель. [1, т.2: 98]; *Резвый поток золотистых кудрей зыблется...* [1, т.1: 39]; *Кивок лукавый, короткий... памятливый...* [1, т.4: 49]; *Чтоб голову свою в шальных кудрях // Как нежный кубок возносил в пространство...* [1, т.1: 463]; *Дело Царского Сына – // Быть великим и добрым // Чтить голодные ребра...* [1, т.1: 440]; *...Стойкие ребра...* [1, т.1: 165]; *Детский и тихий вздрог // Вспомнившего плеча* [1, т.1: 284]; *Рвусь к любимому плечу* [1, т.1: 52].

Все микроконцепты допускают двоякое прочтение и истолкование метонимических эпитетов: 1) восприятие человека, характеризующегося определением (метонимия в чистом виде): вспомнивший человек – вспомнившее плечо; 2) индивидуальное восприятие автором текста субъекта, который производит впечатление о себе: так, выбранный признак-эпитет становится одним из многих возможных признаков, предстает как ситуативный и непостоянный. Особенностью конверсивной локально-индикативной адъективной метонимии в цветаевских текстах является ее экспансия на смежные понятия как в пределах концептосферы «человек», так и за ее рамками при осмыслении природы и вещного мира.

Особенно показательно употребление метонимического эпитета в сочетании с абстрактным существительным, входящим в концептосферу «человек и его проявления». Показательно, что концепт *сон* (наряду с ним и такие концепты, как *печаль, тоска, грусть, память, совесть*) осмыслиется поэтом в той же логике, что и собственно органы человека – эпитеты выбираются предельно ситуативно; сферой-донором выступает вновь эмоциональное состояние человека: *В твой невыспавшийся сон* [1, т.2: 128]; *...будет разрешен // Себялюбивый, одинокий сон; Ведь не совместный сон, а взаимный* [1, т.1: 547]; *Вам мудрый сон сказал украдкой.* [1, т.1: 48]; *Что гонят думами упорный сон* [1, т.1: 10].

Являясь метафоризирующим компонентом, эпитет, как правило, неожиданно, но функционально мотивирован и не заменим; эстетический эффект рождает тонкая грань ассоциативной связи между сопоставляемыми объектами в восприятии автора. Необычность описания реалий позволяет создавать ёмкий образ и в то же время отражает возможность вариативной интерпретации бинарных метафор, основанной на неоднородности лексических значений имён прилагательных и оригинальности их сочетания.

Библиографический список

1. Цветаева, М.И. Собрание сочинений: в 7 томах [Текст] / М.И. Цветаева. М.: Аспект-Пресс. 1996.

КОНЦЕПТ «ПРИРОДА» КАК ИСТОЧНИК МЕТАФОРИЧЕСКИХ ОБРАЗОВ В ПРОИЗВЕДЕНИЯХ ВОРДСВОРТА

Когнитивная теория метафоры позволяет рассмотреть поэтический образ в новом ракурсе, с точки зрения его смысловой обусловленности когнитивными механизмами смыслоформирования. Анализ процесса развёртывания матричных метафорических схем в структуру метафорических выражений в речевой ткани текста позволяет более точно представить закономерности восприятия и понимания поэтической метафоры, динамику общего и индивидуального в сфере поэтической речи. Поэтическое творчество того или иного автора нередко определяется через характерные для него метафоры, и поэты понимают и принимают такие определения [1,23].

Концепт **Природа** как источник метафорических образов широко представлен в произведениях Вордсворта. Особенности его мировосприятия характеризуются повышенным интересом к природным явлениям, осознанием ведущей роли природы в формировании личности. Она включает в себя довольно широкий спектр явлений окружающей действительности. Фрейм «птица» используется для создания образа поэзии, ветра и огня; фрейм «водные стихии» (слоты *море, родник, поток, болото*) используются для представления таких понятий как армия, песня, страна; фрейм «небосвод и небесные светила» (слот *звезда, небосвод*) используется для метафорического описания моря и кораблей, фрейм «насекомые» для представления сна. Для описания человека, его чувств и состояния используются такие фреймы, как «цветок», «водные стихии», «небосвод и небесные светила», «буря».

Вордсворт довольно часто в своих произведениях рисует образ женщины, хотя любовная лирика не являлась целью его творчества. При этом чаще всего для метафорического представления женщины используется Фрейм *цветок*, что свойственно не только поэтам-романтикам, но и представителям других литературных направлений. В стихотворении Вордсворта «Лису», девушка, живущая в глуши, сравнивается с цветком фиалки, едва заметным среди мхов:

* © Новикова В.П., 2012

She dwelt among the untrodden ways
Beside the springs of Dove,
A maid whom there were none to praise
And very few to love:
A violet by a mossy stone
Half hidden from the eye!

Среди нехоженных дорог
Где ключ студёный бил,
Её узнать никто не мог
И мало кто любил.
Фиалка пряталась в лесах
Под камнем чуть видна.
(Перевод С. Маршака)

Женщина воспринимается автором как прекрасное творение, выращенное подобно цветку, самой Природой. Её мир гармонично вписывается в природное окружение, и только такая женщина, как правило, заслуживает внимание поэта:

Three years she grew in sun and shower,
Then Nature said: "A lovelier flower
On earth was never sown:
This child I to myself will take:
She shall be mine, and I will make
A lady of my own.

Однако фрейм цветок может быть использован не только для метафорического изображения женщины, но и для представления гения поэта. В одном из своих стихотворений, Вордсворт называет талант Бёрнса свежим цветком, звездой, которая засияла на небосводе:

Fresh as the flower, whose modest worth
He sang, his genius glinted forth,
Rose like a star that touching earth

(Свежий как цветок, чью скромную прелесть//Он воспевал, его гений сверкал и восходил подобно звезде)

Измождённый странствиями и болезнями, человек предстаёт в виде засохшего цветка:

Ah! Piteous sight it was to see this Man
When he came back to us, a withered flower.

(Жалкое зрелище представлял собой этот человек//Когда он вернулся к нам, засохший цветок)

В виде хрупкого цветка изображается и такое легкоранимое чувство, как любовь. В данном стихотворении абстрактному понятию «любовь», даётся вполне конкретное описание за счёт актуализации фрейма «цветок» и фрейма «ветер»:

Why art thou silent! Is thy love a plant Of such weak fibre that the treacherous air Of absence withers what was once so fair?	Ты всё молчишь! Как быстро отцвела твоя любовь, Не выдержав дыханья Разлуки, растоптав воспоминанья, Отвергла долг и дар свой отняла.
---	---

(Перевод В. Левика)

Любовь ассоциируется здесь с хрупким цветком, а разлука – с губительным ветром. Любовь вянет (withers) подобно нежному творению природы, если влюблённые расстаются. Эпитет «вероломный» (treacherous), употреблённый в отношении дуновения разлуки, делает этот образ ещё более трагическим. Таким образом, метафора способна наполнять даже короткие речевые отрезки богатым эмоциональным содержанием.

Сознание человека образно описывается в одном из стихотворений Вордсворта как небосвод. Далее происходит развёртывание метафоры, за счёт того, что вдохновение ассоциируется с капельками воды, которые падают с небосвода, т.е. сознание человека способно оросить творческий процесс подобно тому, как дождь орошает засохшую землю: *The Mind's internal heaven shall shed her dews of inspiration on the humblest lay* (*Небесный разум прольёт росу вдохновения на мирское существование*)

В другом произведении Вордсворта сознание ассоциируется с бурей, которая наступает внезапно и как бы уносит человека:

And his own mind did like a tempest strong
 Come to him thus, and drove the weary Wight along

(*И его собственный рассудок был как буря// Пришёл к нему неожиданно и унёс усталого человека*)

В своих стихах Вордсворт выразил свои романтические представления о ценности интуиции, непосредственного впечатления и о влиянии природного окружения на внутренний мир человека. Своё «возвышенное чувство неведомой глубины», таящейся за видимым миром, он черпал из созерцания природы и из опыта, доставляемого чувствами. Таким образом, природа, являясь инструментом познания, выступает в произведениях Вордсворта качестве неиссякаемого источника ярких незабываемых образов.

Библиографический список

1. Арутюнова, Н.Д. Метафора и дискурс / Н.Д. Арутюнова // Теория метафоры. М., 1990. 511с.

СТРУКТУРНЫЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ АНГЛО-АМЕРИКАНИЗМОВ ВО ФРАНЦУЗСКОМ ЯЗЫКЕ КВЕБЕКА

Феномен англизации французского языка на территории Квебека можно объяснить постоянным контактом франкофонов и англофонов. Согласно опросу общественного мнения, проводимого в 1997 году в Квебеке, отношение к отдельным англо-американизмам более толерантно, чем к самому факту употребления английского/американского языка [6, 89]. Необходимо отметить, что под термином «англо-американизмы» (далее АА) мы понимаем заимствования из английского языка (в основном его американского варианта). Интересен тот факт, что такое неприятие английского/американского языка чаще всего пропагандируют образованные люди. Именно они принимают законодательные меры, направленные на сохранение национальной чистоты французского языка.

Мы выяснили, что лингвистический комитет Канадского радио (“Radio-Canada”) регулярно публикует для своих дикторов правила французского языка, обращая их внимание на ошибки, которых следует избегать, и особенно на АА. В настоящее время в язык квебекцев все больше внедряются американские заимствования, такие как: **can** – «консервная банка, консервы» (англ. **tin**, фр. **conserves**), **fender** – «крыло (автомобиля), защита от грязи» (англ. **mudguard**, фр. **garde-boue**), **flashlight** – «электрический фонарик» (англ. **torch**, фр. **lampe de poche**, **torche électrique**), **lot** – «надел (участок земли, выделяемый государством частному лицу для сельскохозяйственного пользования)» (англ. **site**, фр. **terrain**) [7, 10].

Англо-американские заимствования в языке квебекцев неоднородны. Самый глубокий пласт заимствований состоит из обозначений явлений и предметов, не известных ранее франкоканадцам. В данном случае речь идет о морфосемантических заимствованиях, когда заимствуется и форма и значение лексической единицы. Например, с железнодорожной стрелкой квебекцы познакомились уже на своей новой родине, поэтому они называют ее английским словом **switch**, п. [switʃ]. То же можно сказать о сло-

* © Слобожанина Н.А., 2012

вах **time-table**, п. [taimteibl] – «расписание», **steamer**, п. [sti:mə] – «пароход», **antifrise**, п. [ātifriz] – «незамерзающая жидкость».

Второй пласт лексики образован англо-американскими словами и выражениями, которые существуют в речи квебекцев параллельно с французскими лексическими единицами. Это так называемые семантические заимствования, в которых заимствуется значение или одно из значений английского слова, имеющего схожую форму с соответствующим французским словом. Наиболее типичным примером такого заимствования является глагол **réaliser**, первое значение которого во французском языке – «реализовать, осуществлять»: **réaliser un projet** – «выполнить проект». А второе значение, довольно распространенное в настоящее время, данный глагол заимствовал у английского глагола **to realize**, очень похожего по форме – «ясно понимать, давать себе отчет в чем-л.»: «J'ai **réalisé** que je m'étais trompé» (Я понял, что ошибся).

Приведем несколько примеров употребления таких французских слов – семантических заимствований с английским значением, используемых в Квебеке:

accomodation (фр. «приспособление») – в значении «commodité» (англ. **accomodation**): “Ce steamer manque d'**accomodation**” – “На этом пароходе нет удобств”;

anxieux (фр. «тоскливый, тревожный») – в значении «désireux» (англ. **anxious**): “Je suis **anxieux** d'aller vous voir” – “Я хочу посетить Вас”;

décharger (фр. «освободить, разгружать») – в значении «congédier» (англ. **to discharge**): “Il a **déchargé** son domestique hier” – “Он рассчитал вчера своего слугу”;

Часто заимствованиями оказываются обыкновенные слова, обозначающие обыденные вещи. Причиной того, что они перенимаются квебекцами, является, по-видимому, именно их обыденность, неизбежно связанная с их частым употреблением. Общаясь со своими коллегами по работе, для которых английский язык – родной, постоянно слыша эти слова, привыкнув к ним, квебекцы начинают понемногу вводить их в свою речь, даже в тех случаях, когда говорят между собой. Это признак закрепления заимствования. Читая современную квебекскую литературу на французском языке, все чаще наталкиваешься на такие АА, которые, правда, понятны всем, так как они проникают как во французский язык Квебека, так и в английский язык Англии, французский – Франции и т. д. Например:

poster n.m. – «афиша» «Je savais, par exemple, qu'en ouvrant la porte je ne trouverais pas dans l'entrée le magnifique **poster** de la dernière pièce qu'avait jouée Mathieu au printemps...» [9, 14];

chum n.m.(f.) – «друг (подруга)» «Parce que, bien sûr, en plus d'un **chum**, je perdais un fils adoptif que j'avais adoré, que j'adorais encore» [ibidem, 18].

Своеобразие квебекских англо-американизмов по сравнению с французскими англицизмами заключается в том, что среди них преобладают кальки. Под влиянием английского **bedroom set** франкоканадцы говорят **set de chambre**, несмотря на то, что французское слово **chambre à coucher**, n.f. – «спальня» обозначает не только помещение (комнату, где спят), но и мебель (спальный гарнитур).

Калькироваться может вся коммуникативная ситуация в целом, например, в телефонном речевом этикете квебекцев. Согласно В.М. Савицкому и О.А. Кулаевой, в подобных случаях речь идет о том, что «так заведено» в данной культуре. Детерминированность как неречевого, так и речевого ролевого поведения ведет к клишированию словесных формулировок, составляющих языковое обеспечение сценария [2, 108]. Когда собеседника просят не вешать трубку, французы говорят: **Ne quittez pas**, а квебекцы, пользуясь калькой с английского/американского (**Hold the line!**): **Gardez la ligne!**

Кто говорит? для квебекцев **Qui parle?** (англ. **Who is speaking?**) вместо традиционно французского **Qui est à l'appareil?** или **De la part de qui?** Нефранцузское речевое поведение в телефонном разговоре связано, по всей видимости, с тем, что языком связи по всей стране является английский/американский и тесным контактом двух лингвокультур.

Мы выяснили, что при контакте английского/американского и французского языков возникает еще один скрытый тип заимствований, заключающийся в изменении значения коренных французских слов под влиянием внешне таких же слов английского/американского языка. Ж.Турнье [8, 11] такое явление называет «*gêmpgunt*» – слово, заимствованное из английского/американского языка, но ранее оно было заимствованно английским/американским из французского – так называемое «перезаимствование», или «обратное заимствование».

Образованию такого явления способствовал консерватизм французского языка на американском материке. Консерватизм этот – результат

изолированности носителей языка, результат сопротивления ассимиляции, поддерживаемого социальной рознью, различием вероисповедания, традиций и т.д. Специфические условия жизни квебекцев могли способствовать сохранению старых французских слов, вышедших из употребления во Франции, но живых в языке их соседей-англоканадцев.

Char – устаревшее во Франции слово, так как устарели повозки, которые им назывались. Новые типы транспортных средств получили у французов новые названия. У квебекцев новые экипажи могут еще называться старыми названиями. Словом **char** они называют иногда вагон поезда, иногда автомобиль [4, 121]. Стоит ли считать, что это английское заимствование? Правда, английское **car** – романского происхождения.

Л. Бержерон замечает, что квебекцы, заинтересованные в защите своего языка от натиска англо-американизмов, отказались от таких слов, как **wagon, sleeping, tramway**, предпочитая им французское **char** и производные от него новообразования – **char-dortoir** «спальный вагон», **petit-char** «трамвай» [ibidem, 121].

В старофранцузском языке слово **clause** употреблялось в значении «фраза». С ним оно пришло в английский язык, сохранивший этот смысл. Во Франции же оно употребляется как синоним слова **article** «статья договора, соглашение» преимущественно в судебном языке: **les clauses d'un contrat, d'une loi**. Квебекцы же употребляют **clause** в его старом значении, в котором оно жило еще в XII в. В значении 'фраза' квебекское и английское **clause** совпадают, но, скорее всего, не потому, что первое берет его из второго, а потому, что оба они сохранили старое значение, которое некогда было ему свойственно, но утратилось во Франции. Разумеется, старое значение **clause** сохраняется в речи квебекцев тем более прочно, что оно же свойственно и этому английскому слову.

Приведенные примеры «перезаимствованных» лексических единиц свидетельствуют о том, что французский язык в Квебеке сохраняет, вследствие свойственной ему консервативности, изрядное количество старых слов, которые есть и в английском. В литературном языке Франции они уже вышли из употребления, хотя и бытуют еще иногда в диалектах. Квебекские писатели допускают их в свои произведения, как правило, в качестве речевой характеристики героев.

Непосредственные заимствования (*emprunt direct*) – не единственная возможность осуществления влияния одного языка на другой. Существует

другой тип заимствований – опосредованный, косвенный (*emprunt indirect*). Французский язык заимствует у английского/американского лексическую единицу, которую английский/американский заимствовал сам у другого языка. В данном случае английский/американский язык выступает в качестве языка-посредника, даже если эта лексическая единица воспринимается как заимствование из английского языка. Например, французский заимствовал существительное **kangourou** из английского (**kangaroo**), которое последний заимствовал сам из языка аборигенов Австралии. Нередки случаи, когда выстраивается целая цепь языков-посредников при анализе одной лексической единицы. Слово **parka**, заимствованное последовательно из американского английского, английского Канады, из алеутского и русского, – является словом самодийского языка Сибири (финно-угорская языковая семья).

Нами установлено, что явление англомании провоцирует даже создание новых слов на базе иностранных элементов. Это так называемые лжезаимствования, существование которых осложняет распознавание настоящих. Например, слово **couponing**, п. – «распространение купона на скидку при покупке товара» образовано от французского слова **coupon**, п.т. – «купон» с помощью английского суффикса **-ing**. Следует отметить, что лжезаимствования могут существовать в течение долгого времени. Их можно увидеть везде в тот период, когда иностранные слова находятся в моде. Они проявляются как английские варваризмы, используемые в речи на французском языке без смысловой дифференциации вместо французских слов.

Такие лжезаимствования проявляются в речи людей, часто говорящих по-английски – преподавателей английского языка, эмигрантов, переехавших в США и Канаду, студентов и школьников, изучающих английский. Весьма часто люди, допускающие макароническое смешение языков, оставляют французские корни слов и добавляют английские аффиксы. Например, **forcing** (от фр. гл. **forcer**) – «энергичная атака, усиленная тренировка», **frapping** (от фр. гл. **frapper**) – «удар», **pressing** (от фр. гл. **presser**) – «давление», **parking** – «паркинг, автостоянка» (в англ. **car park**) [3, 14].

Довольно интересной, на наш взгляд, является следующая часть АА, представленных прецедентными элементами. Под прецедентными явлениями мы, вслед за Ю.Н. Карауловым, понимаем одну общую совокупность интертекстуальных средств, которые существуют в виде различных

цитат, названий книг, песен, музыкальных альбомов, то есть в виде различных отсылок к ранее созданным текстам [1, 19]. Это тексты, хорошо известные носителям данной культуры, значимые для них и неоднократно упоминаемые в общении.

Нами установлено, что такие прецедентные элементы, отражающие реалии англо-американской культуры, употребляясь на страницах печатных изданий Квебека, как правило, не сопровождаются переводом или пояснением на французском языке, а на письме выделяются кавычками и/или курсивным шрифтом. Данный факт можно прокомментировать как доказательство того, что на территории Квебека английский/американский язык находится не только в тесном контакте с французским на языковом уровне, но и происходит непосредственное влияние на ценностную картину мира квебекцев. Например:

«L'idée de Key West me vint d'un roman policier de Patricia Cornwell, *Body of Evidence*, que je venais de terminer et d'une interview de Marie-Claire Blais dans une vieille revue littéraire que j'avais récemment retrouvée en faisant le ménage de mon bureau» [9, 30]. Название романа «Свидетельские показания» не сопровождается каким-либо французским эквивалентом ввиду его очевидной доступности для понимания у франкоязычного читателя.

«Le plus beau coucher de soleil au monde, la temperature idéale à l'année, *the best, the greatest, the biggest, the most*, comme tout ce qui est américain, *something for everybody and even more...*» [9, 32]. «Самый красивый закат в мире, идеальная температура в году, лучшее, величайшее, важнейшее, наибольшее, как и все, что является американским, кое-что для каждого и даже более». Здесь автор романа использует АА в описании туристической фирмы, на наш взгляд, с целью ироничной насмешки над современным лозунгом американомании – все самое лучшее – американское.

Следует отметить, что в своих повседневных разговорах квебекцы используют большое количество слов и оборотов, претерпевших влияние английского/американского языка. Многие видят в этом опасное загрязнение языка. Другие же говорят, этот факт просто-напросто показывает, что квебекцы не глухи по отношению к своим громогласным соседям-американцам и англоканадцам [5, 17]. Как бы то ни было, но многие из этих слов уже давно вписаны в культуру Канады и в её повседневный французский язык.

Итак, характеризуя структурный состав АА в Квебеке, мы выделяем морфосемантические заимствования, которые обозначают явления и пред-

меты, не известные ранее франкоканадцам; семантические заимствования, которые существуют в речи квебекцев параллельно с французскими лексическими единицами; преобладающее количество калек и простых, часто повторяющихся в речи английских/американских слов, вытесняющих существующие французские эквиваленты в силу языковой привычки общения с англофонами; переаимствования, или обратные заимствования – слова, заимствованные из английского/американского языка, но ранее они были заимствованы английским из французского как следствие консервативности в FQ; опосредованные заимствования, которые английский/американский заимствовал сам у другого языка; лжезаимствования, образованные от французских корней с добавлением английских аффиксов; англо-американские прецедентные явления, непосредственно влияющие на ценностную картину мира квебекцев.

Библиографический список

1. Караулов Ю.Н. Русский язык и языковая личность [Текст] / Ю.Н.Караулов. М.: Наука, 1987. 264 с.
2. Савицкий В.М., Кулаева О.А. Концепция лингвистического континуума: Монография / В.М. Савицкий, О.А. Кулаева. Самара: Изд-во НТЦ, 2004. 178 с.
3. L'Actualité. – Montréal (Québec). – Octobre/2010, № 15.
4. Bergeron, L. Dictionnaire de la langue québécoise. Montréal, Québec: Typo, 1997. 576 p.
5. Le français du Canada // La langue française. 2002. №5/mars. P. 16–18.
6. Labrie, N., Roberge, B. Les Observatoires du français: l'exemple de l'Ontario, Canada // Modernité Diversité Solidarité, Tome 1, FIPF- Fédération internationale des professeurs de français, 2001. P. 88–95.
7. Radio Québec. <http://radio-canada.ca/regions/quebec/regiondequebec/>
8. Tournier, J. Les mots anglais du français. P.: Belin, 1998. 624 p.
9. Tremblay, M. Le coeur éclaté. Montréal, Québec: Leméac, 1995. 320 p.

ЛИТЕРАТУРНАЯ ТЕОРИЯ И ПОЭТИКА ЛИТЕРАТУРНОГО ТЕКСТА

П.В. Ащеулова*

«МЕТАМОРФОЗЫ» РИМА: О.Э. МАНДЕЛЬШТАМ И И.А. БРОДСКИЙ

Античная культура является основой для европейской культуры последующих веков. Значительность античного наследия тонко чувствовал и один из героев нашей работы – Иосиф Бродский. В одном из интервью он сказал: *«В определенном смысле, сами того не сознавая, мы пишем не по-русски или там по-английски, как мы думаем, но по-гречески и на латыни»*. Такое отношение к античности, по нашему мнению, возникло у поэта благодаря его «учителям», через творчество которых И.А. Бродский воспринимал культуру ушедшей эпохи. Этими учителями правомерно считают О.Э. Мандельштама, А.А. Ахматову и Л.Н. Гумилева – поэтов-акмеистов.

Античность – с ее образностью, символикой, сюжетами – красной нитью проходит через русскую поэзию. В данной статье мы попытаемся выделить некоторые ключевые образы и мотивы, общие для И.А. Бродского и О.Э. Мандельштама. А также укажем трансформации, произошедшие с этими компонентами античного наследия в творчестве И.А. Бродского по сравнению с тем, как они функционировали в творчестве О.Э. Мандельштама. Поскольку формат статьи не позволяет рассмотреть большой комплекс мотивов, сосредоточим внимание на образе Рима в поэзии данных авторов.

Тема вечного города возникает в творчестве О.Э. Мандельштама достаточно рано. В сборник «Tristia» (1913) входит римский цикл, открываемый стихотворением «Поговорим о Риме – дивный град!» Центральным образом цикла является образ Рима. Рим здесь выступает как символ культурного и гражданского единства – словосочетания «гражданин Рима» и «гражданин мира» становятся синонимами. Но ведь обретение «мирового гражданства» есть, в свою очередь, обретение свободы и приобщение к мировой культуре. Обратимся к некоторым строкам из стихотворений, входящих в «римский» цикл:

* © Ащеулова П.В., 2012

И голова моя обнажена -

О, холод католической *тонзуры!*

(«Поговорим о Риме – дивный град!»)

На площадь выбежав, свободен

Стал колоннады *полукруг...*

(«На площадь выбежав, свободен...»)

...Мы видим образы его гражданской мощи

В прозрачном воздухе, как в *цирке* голубом,

На *форуме* полей и в *колоннаде* роши.

(«Природа - тот же Рим и отразилась в нём»).

Я повторяю это имя

Под вечным *куолом* небес...

(«Encylica»)

В приведенных выше фрагментах выделяется образ круга. Эти круги разного диаметра очерчивают своеобразное жизненное пространство римлянина-гражданина. Эта определенность ойкумены имеет двойственный смысл. С одной стороны, если воспринимать Рим не как столицу империи, а как сокровищницу «мировой культуры», как мифологему, сопровождавшую человечество на протяжении многих веков, то ясно, что быть гражданином Рима значит быть внутри постоянно изменяющегося и, по всей видимости, расширяющегося культурного пространства.

Такой Рим, по мнению некоторых исследователей [1, С. 36–37], приравнивается в творчестве О.Э. Мандельштама к природе. По нашему мнению, Рим как город, ограниченный рамками городских стен, не может быть так тесно связан с природой. Рим, повторимся, – это, в первую очередь, рукотворная культура. Эта культура может быть создаваема из разных материалов – от мрамора до слова, но главное то, что она сотворена человеком.

С другой стороны любая граница – это ограничение свободы, которое либо удовлетворяет человека, либо губительно для него. Рим здесь синонимичен не миру культуры, но государству. Это государство дает гражданину возможность почувствовать полновластным хозяином в мире цивилизации, но, в то же время, оно делает человека зависимым от себя. Рим замыкает гражданина-горожанина в свои прекрасные мраморные «стены», внешне предоставляя ему все необходимое для счастья. Мир теперь не равен Риму, но для римлянина мир Вечным городом ограничивается.

Если рассматривать Рим в творчестве О.Э. Мандельштама именно как замкнутый в себе микрокосм, то очевидно, что уход из этого ценностного и символического пространства равносильен смерти. Такой уход или изгнание можно сравнить с изгнанием первых людей из Рая. Например, в «Обиженно уходят на холмы...» уход из Рима ассоциативно связывается с уходом от Бога. Изгнание или уход-сумасшествие из Рима – это уход от мира вообще.

Рим – это материальное пространство культуры. Поэт овещает культурное наследие, которое сохранил город, облакает это наследие не в форму идей, а в форму материальную, состоящую из мрамора, железа, бронзы или слов. Такое внимание к постороннему, вещному позволяет говорить об акмеистичности мандельштамовских стихов о Риме. Он возводит свой образ города так, как акмеисты в своих манифестах планировали возводить здание мировой культуры.

Сохранив историю и культуру в такой незыблемой форме, в материале мрамора и гранита, как бы законсервировав ее этот локус легитимирует свое существование в роли того места, к которому ведут все дороги.

У О. Э. Мандельштама мир после разрушения культуры сжимается до размеров «мыслящего тела»: «Я хочу, чтоб мыслящее тело / Превратилось в улицу, в страну...» Этот процесс сжатия пространства при предельном расширении времени за счет обращения ко всей культурной парадигме, характерен для поэзии обоих сопоставляемых нами авторов.

Рим Мандельштама жесток, но целостен и величествен. Он, в отличие от современного поэту города, не распадается на части, не становится пошло-мещанским. Рим, в силу того, что вырос он одновременно на трех основаниях – государственности, культуре и религии – остается той культурной мифологемой, на которую может опереться такой поэт, как О.Э. Мандельштам. И главным в этой культуре для поэта является слово – увесистое, плотное, в котором «как бы застыла железная плоть земли».

Римская тема также характерна и для И.А. Бродского. Она встречается в достаточно большом корпусе текстов, причем в ряде из них она вынесена в заглавие («Римские элегии», «Письма римскому другу») то есть поставлена в сильную позицию, что говорит о несомненной важности этой темы для поэта. Обратимся в качестве примера к «Римским элегиям».

Как указывает Ж. Нива в статье «Путь к Риму. «Римские элегии» Иосифа Бродского», само название данного произведения указывает на его «полемич-

ность и антиномичность» [2, 89]. Исследователь отмечает конфликт между историей государства и частной жизнью отдельного человека. Этот конфликт переходит затем в противостояние между пространством и временем истории с ее стремлением к большим числам и временем и местом жизни человека, которые, по мнению поэта, напротив, оказываются стремящимися к нулю. Предел этому стремлению обозначен в одном из известнейших стихотворений поэта «Навсегда расстанемся с тобой, дружок...»: «Навсегда расстанемся с тобой, дружок, / Нарисуй на бумаге пустой кружок – / Это буду я - ничего внутри / Посмотри на него, а потом сотри».

Также в «Римских элегий» может быть обнаружена скрытая полемика с мандельштамовским образом Рима. Рим в поэзии О.Э. Мандельштама определяется вещественными, материальными понятиями, что соответствует акмеистической поэтике. Материальная укорененность Рима в культуре закрепляется «плотными», имеющими практически физический вес словами. С этой точки зрения, слово, описывающее вещь, становится практически равным этой вещи. Преодоление тождества предмета и вещи принципиально для поэтики И.А. Бродского. Поэт отдается «диктату языка», переходит в стихию лингвистических и философских построений, которые также во многом базируются именно на языке как таковом.

В статье «Утро акмеизма» О.Э. Мандельштам писал о «словостроительстве» мира: «Строить – значит бороться с пустотой, гипнотизировать пространство» [3, 169]. Поэт возводит здание мировой культуры, чтобы преодолеть пустоту и осколочность ощущения современного ему культурного пространства. В противовес этому пониманию роли слова в культуре, И.А. Бродский называет себя «певцом дребедени»: «Я, певец дребедени, / лишник мыслей, ломаных линий, / прячусь в недрах вечного города от светила...» Этим он окончательно порывает связи между вещью, предметом и словом, которым этот предмет обозначается. И.А. Бродский «не воздвиг уходящей к тучам каменной вещи для острастки».

Поэт переносит доминанту с семантики слова на его грамматику, вступая в постмодернистскую игру с языком и зачастую, задавая правила этой игры.

С другой стороны, если вернуться к противопоставлению пространства истории и пространства человеческой жизни, то такое обращение к Риму в этих строках выглядит парадоксальным или даже абсурдным. «Певец дребедени», прячущийся в стенах вечного города, – сочетание оксюморонное, если

принимать Рим таким, каким его видел О.Э. Мандельштам. В данном случае важно повторить, что для него Рим был как хранилищем культурных традиций и символов, так и, в такой же степени, оплотом, столпом государственности, лоном как демократии, так и диктатуры и авторитаризма.

Рим И.А.Бродского обращен не к общественному пространству. Он сосредотачивается в мире частного человека. Но почему это почти обезличенное существо, Никто, оказывается в Вечном Городе, и почему именно здесь предпочитает скрыться от истории и с ее большими, но пустыми пространствами? Представляется, что происходит это, потому что в Риме, как, в общем-то, и в Ленинграде, каждый мыслящий субъект оказывается способным прикоснуться к вечности. Разнится лишь способ этого соприкосновения-проникновения. Как пишет Н.Л. Быстров, «Узнавание у Мандельштама осязательно: узнать – значит прикоснуться, вспомнить в непосредственном ощущении, пережить как физически достоверное» (например, «О, если бы вернуть и зрячих пальцев стыд, / И выпуклую радость узнавания») и далее: «А смертным власть дана любить и узнавать, / Для них и звук в персты прольется» [4, С. 92]. Тактильные ощущения максимально материальны, так как требуют прямого, непосредственного контакта с познаваемым объектом. Вероятно, таким объектом, позволяющим столь тесный контакт с собой, для О.Э. Мандельштама стали архитектурные сооружения – колоннада, форум, купол, здание цирка, «дома и алтари»,

Для И.А. Бродского узнавание происходит иначе. Изначально постижение происходит при помощи зрения, отсюда столько упоминаний глаз, взглядов и т. п. в «Римских элегиях»: «На ночь глядя, синий зрачок полощет/ свой хрусталик слезой, доводя его до сверканья» или «На сетчатке моей – золотой пятак. / Хватит на всю длину потемок».

Последняя из приведенных цитат знаменует переход от одного способа познания мира к другому – не зрительному, а умозрительному, который разворачивается в пространстве фантазии и памяти. Своеобразным «катализатором», поводом для начала этого процесса может стать, по Бродскому, античная статуя. Скульптуры, сохранившиеся с тех времен, дошли до нас не в первоначальном виде, а зачастую утратив свою цельность. О том, каковы они были изначально, мы можем лишь догадываться а, если мы включены в данную культурную парадигму, то «вспоминать» об этом.

Для поэта чрезвычайно важна эта незавершенность облика античных статуй, так как она наглядно демонстрирует влияние губительного време-

ни: «Для бездомного торса и праздных граблей /ничего нет ближе, чем вид развалин. /... только слюнным раствором /и скрепляешь осколки, покамест Время /варварским взглядом обводит форум».

Важно здесь то, что эти каменные статуи, подверженные влиянию времени, все же побеждают его, сохраняясь в пространстве культуры, провоцируя воспоминания. Также и частный человек в Вечном городе, по мнению поэта, способен победить историю. История и культура сохранила имена «временных богинь» – Лесбии, Юлии, Цинтии, Ливии, Микелины, сохранила их тела в камне. Имена же многих «исторических» людей стерлись, перешли в имена нарицательные. Мраморные складки на одеждах «временных богинь» оказываются более значимыми в силу своей большей завершенности, чем человек. Как пишет А. Разумовская, статуя, по Бродскому, является переходным состоянием между живым человеком и «совершенным ничто» [5, С. 232].

Таким образом, частный человек, занимая все меньшее место в пространстве (от квартиры в Риме до «хвоста дописанной буквы»), но, оставаясь на территории памяти, переигрывает историю. В данном случае человек, фактически отрекаясь от себя, называя себя «Никто» переходит из мира материальных вещей в мир идей, воплощенных в слове: «вечным пером, в память твоих субтильных/ запятых, на исходе тысячелетья в Риме / я вывожу слова "факел", "фитиль", "светильник", / а не точку...» или «Только буквы в когорты строит перо на Юге».

Поэт сопоставляет три измерения – время, пространство и язык. Причем он, еще раньше проникнувшись фразой У. Одена: «Время боготворит язык», – где слово «время» является подлежащим, ставит языковой вектор выше двух других. Основу такого понимания слово в русской культуре заложили акмеисты. И. Корсунская пишет по этому поводу, что «простое слово, единица языка, [...] стало соотноситься» у акмеистов «со Словом, бывшим "в начале", иными словами, Глаголом, Логосом – тем, что вначале под этим подразумевалось» [6]. Если говорит схематично, то такое мистико-философское, онтологическое понимание слова соединилось в их творчестве с пониманием слова как материала для возведения здания своей поэзии.

И.А. Бродский в понимании роли языка, в его «обожествлении» идет дальше акмеистов, тем самым перерастая, преодолевая их, как некогда сами акмеисты преодолевали символизм. И.А. Бродский понимает время как «мысль о вещи», но мысль может быть выражена лишь словом, мы, так

или иначе, думаем именно словами. Соответственно в основе такого понимания лежит допущение о том, что время не возможно без языка. Культура, как то, что осталось нам от прошлых цивилизаций реализуется, по мнению поэта, преимущественно в языке. И человек, обычный, частный, не- и внеисторический способен включиться в диалог с культурой только посредством языка. Творчество, заключенное в большей степени не в идеях, а в словах, мир не реальных предметов, определяемых словами, а непосредственно слов позволяет поэту преодолеть процесс сжатия под влиянием времени и пространства и создать свой, практически безграничный мир – мир слов.

Итак, несмотря на то, что античность воспринималась И.А. Бродским во многом в пластических образах, центральной категорией в его трактовке темы античного Рима становится категория языка. Язык оказывается способным преодолеть время и пространство. Таким образом, «римские» стихи встраиваются во всю парадигму творчества поэта.

Библиографический список

1. Пшыбыльскый Р. Рим Осипа Мандельштама [Текст] / Р. Пшыбыльскый // Мандельштам и античность: сб. ст. под ред. О. А. Лекманова, Т. 7 / Мандельштамовское общество. М.: 1995. С. 33–65.
2. Нива Ж. Путь к Риму. «Римские элегии» Иосифа Бродского [Текст] / Ж. Нива // Иосиф Бродский и мир: метафизика, античность, современность. СПб.: изд-во журнала «Звезда», 2000. С. 88–94.
3. Мандельштам О. Э. Слово и культура: Статьи [Текст] / О.Э. Мандельштам. М.: Советский писатель, 1987.
4. Быстров Н. Л. Об онтологическом статусе слова в поэзии Мандельштама [Текст] / Н.Л. Быстров // Известия Уральского государственного университета. Екатеринбург, 2004. № 33. С. 8 –97.
5. Разумовская А. Статуя в художественном мире И. Бродского [Текст] / А. Разумовская // Иосиф Бродский и мир: метафизика, античность, современность. СПб.: изд-во журнала «Звезда», 2000. С. 88–94.
6. Корсунская И.М. Сумерки акмеизма. URL:
<http://www.poezia.ru/person.php?sid=18> (дата обращения 29. 05. 2012).

НЕМЕЦКОЯЗЫЧНЫЙ РОМАН 1990–2000-х: ТЕМА ОСМЫСЛЕНИЯ ПРОШЛОГО

Цель данной статьи – рассмотреть разные способы конструирования исторической памяти и варианты осмысления прошлого в немецкоязычном романе конца XX века.

Одной из центральных проблем новейшего романа по-прежнему остается проблема преодоления прошлого и осмысление событий и последствий Второй мировой войны. Традиционная для немецкой послевоенной литературы тема вины и ответственности в литературном пространстве конца XX века звучит по-новому. Если писатели послевоенного поколения (Nachkriegsliteratur) отображали в своих произведениях ужасы войны и страшные последствия нацизма (военные действия, работа в тылу, голод и лишения беженцев, страдания и смерть в концлагерях, рано повзрослевших детей фронта), то у современных представителей Nachkriegsliteratur, не обладающих личным опытом войны, тема нацистского прошлого разворачивается или в дискурсе необычайного (роман «Летучие собаки»), или же чаще всего вплетается в повседневный контекст (романы «Чтец», «Смотритель бассейна»).

Так, в романе немецкого писателя Марселя Байера (Marcel Beyer, р. 1965) «Летучие собаки» (*Flughunde*, 1995) события войны (сражения немецких солдат на Восточном фронте, зверства в концлагерях, мирная жизнь семейства Геббельса, заключительная драма в бункере фюрера), многократно описанные в исторической и публицистической литературе, получают неожиданную интерпретацию в «акустическом регистре». Работая в стилистике жанра военного дневника, писатель создает яркое художественное полотно – панораму Второй мировой войны – «топографию» и «топофонию» фашизма [1, 115].

Своего заглавного героя Германа Карнау, от лица которого ведется дневник, М.Байер наделяет феноменальными способностями глубокого проникновения в звуковую стихию. «Акустический гений» нацелен на полный охват мира звуков. Он в прямом смысле слова изнутри «тела войны» архивирует и коллекционирует звуки и голоса. Его «акустическая кар-

* © Кучумова Г.В., 2012

та» наполняется мощными аккордами человеческих страданий и бравурных маршей. В акустическом пространстве, размеченном властью и подчинением, звучание живого голоса человека становится возможным лишь на пределе физических и духовных сил. Это человеческие крики от нестерпимой боли на пытках-допросах у гестаповцев, на операционном столе во время медицинских экспериментов в концентрационных лагерях, предсмертные стоны и хрипы солдат на полях сражения. В финале романа запретный элемент его архива (божественные голоса детей) выводится из потаенности и зловещим образом венчает его коллекцию (запись предсмертных хрипов детей Геббельса, умерщвленных родителями).

В романе другого немецкого автора Бернхарда Шлинка (Bernhard Schlink, р.1944) «Чтец» (*Der Vorleser*, 1995) тема преступлений нацизма и тема любви сплетаются в интереснейший литературный сюжет. Активность читателя здесь максимальна: он еще не сталкивался в своем опыте с подобной ситуацией. В повествование с самого начала вводится интрига – «перверсивная» любовь подростка к женщине-матери, посвящающей его во взрослую жизнь (инцест-мотив) [4, 560]. Судьба одного немецкого гимназиста, студента-юриста и взрослого человека Михаэля Берга оказывается прочно связанной с судьбой уже немолодой неграмотной женщины Ханной Шмиц, в прошлом надзирательницы в селекционном женском лагере близ Освенцима. Их нечаянная встреча, любовь-привязанность оставляют в сознании героя «выжженный» след и определяют всю его последующую жизнь.

Неграмотность героини (основная загадка текста) многое объясняет, но и многое запутывает в понимании текста. Вместе с элементарными навыками чтения и письма Ханна приобретает свое «культурное тело», которое теперь поставлено в рамки ответственности за свои прежние поступки. Отныне Ханна – прежде неотрефлексированное естественное существо – получает осмысленный доступ к самой себе. Предметом ее рефлексии становится чувство вины и ответственности за свои вольные/невольные преступления. Выступая «автором» своего поступка, она и совершает эти поступки (забота о слепых, помощь бывшим заключенным-женщинам, выжившим после страшного пожара в церкви). Итогом осмысления Ханной своего прошлого становится смертный приговор, который она выносит себе сама.

В ином ключе тема осмысления прошлого звучит в романе Катарины Хакер (Katharina Hacker, р. 1967) «Смотритель бассейна» (*Der Bademeister*,

2000). В отличие от авторов, писавших об экстравертных ужасах нацизма и тоталитаризма — внешних по отношению к человеку (война, тюрьма, концлагерь и т. д.), Катарина Хакер повествует об ужасах интровертных, имеющих морально-психологические причины, пережитых старшим поколением и сильно травмировавших «поколение детей и внуков».

В жизни своего заглавного героя Хуго автор отслеживает следы страшного прошлого. Роман отличает житейская перечислительность, достоверность в изображении деталей, безропотная покорность реальности как таковой. Здесь не происходит формулирования духовных смыслов (когда человек становится сопричастен ресурсам их продуктивности), но совершается лишь указание на их присутствие косвенным образом (обращение к воспоминаниям). Следы прошлого, обладающие подлинностью, лишь выдают присутствие реальности и указывают на нее, но сами ею не является («философия следа», Э. Левинас).

Роман написан в форме лирического монолога, повествовательная форма которого фокусирует читательское внимание на отдельном субъекте истории с его уникальной автобиографией, им самим найденными способами поиска смысла существования в мире. Воспоминания героя о прошлом — своеобразные министории о нацистском прошлом своего отца и своей страны, не рассказанные до конца. В тексте романа воспоминания путаются, картины прошлого и настоящего постоянно сменяют друг друга, призраки былого появляются из-под слоя пыли в заброшенном бассейне, ситуации повторяются многократно, изменяя свою валентность (исторические реалии объединенного Берлина, призраки пустого здания, ужасы «старой жизни» и т.д.). Подобная форма повествования дает возможность К.Хакер по-особому моделировать художественное время, когда остается лишь настоящее, некая скользкая неподвижность, вне будущего и без продвижения. Бессобытийная цепочка жизни ее героя то и дело рвется, события описываются не в хронологическом порядке, а с очевидной алогичностью, возвращаясь к одним и тем же деталям. В этом бесконечном монологе герой как бы пытается заново пережить и включить отдельные эпизоды своей жизни в свой живой опыт [7].

Рассказчик повествует о событиях последних 7 дней своей жизни — со дня закрытия городского бассейна в Восточном Берлине, где он проработал 40 лет, до своей добровольной смерти от одиночества и безысходности в стенах заброшенного, медленно разрушающегося здания. В прежние

времена он был главным зрителем, и коллеги уважительно называли его «властителем бассейна» (*Da kommt der Schwimmhallenkönig!*) [2, 47]. Бассейн был для него центром мироздания, смыслом его жизни. С любовью он наблюдал за водной гладью, заботился о чистоте бассейна, ежедневно проверял фильтры. После объединения Германии в 1989 году он становится свидетелем спокойной агонии мира, страны, истории. Бассейн закрыт, он уволен, ему приказали спустить воду. Но он тайком пробирается назад и в течение 7 дней предпринимает жалкие попытки спасения бассейна, дорогого для него существа. Он протапливает углем печь, чтобы вода в трубах не замерзала, приклеивает отвалившуюся плитку, кормит осиротевших рыбок в аквариумах.

Обращение к теме прошлого автор прописывает как в судьбе героя, так и в истории бассейна. У этого учреждения народного здоровья страшное прошлое: за его столетним фасадом обнаруживаются стертые следы зверских преступлений. Здесь когда-то были заперты люди, «исчезнувшие» затем навсегда. У бассейна есть и свои запретные зоны: его подвалы хранят тайну, на которую указывает сохранившаяся табличка: «Евреям вход воспрещен!»

В романе есть немногочисленные, но выразительные детали, отсылающие к нацистскому прошлому отца героя. Еще школьником Хуго тяжело переживал комплекс вины за своего отца, в прошлом нацистского преступника. Сверстники дразнили Хуго «фашистским ребенком», они рассказывали, что во время войны его отец расстреливал детей и сваливал их тела в ямы. *“Ein Kamerad sagte es mir, mein Vater hätte das getan, Kinder erschossen ... in einer Grube hat er sie erschossen“* [2, 113].

Обращает на себя внимание и хранившаяся в доме родителей Хуго странная коллекция обуви, почти неношенной и непонятно откуда появившейся, и маниакальная страсть отца героя к чистой обуви. *“Sein Vater kontrollierte als erstes seine Schuhe“* [2, 89]. Хуго отмечает начищенные до блеска ботинки у своего повесившегося отца, когда его тело вынимали из петли. Коллекция обуви отсылает читателя к страшному прошлому Освенцима, в музейных витринах которого сегодня выставлена обувь (зримый след человека) узников концлагеря, уничтоженных в печах крематория. И в послевоенной реальности, в социалистической ГДР, Хуго продолжает платить по счетам отца. Как сын фашистского преступника, он был лишен возможности университетской учебы, к которой он так стремился. В силу это-

го молодой человек вынужден был устроиться на работу в народный бассейн, после того как старого зрителя арестовали по доносу службы безопасности за неблагонадежное прошлое его родителей.

В духовной биографии героя глубокая травма прошлого отца-нациста усугубляется тяжелой травмой семейной. Мать Хуго, тоже преследуемая и презираемая другими за злодеяния супруга, никогда не работала и почти не выходила из дома. Свое внутреннее неблагополучие она срывала на ребенке. Она никогда не понимала сына, не проявляла к нему любви, сострадания и понимания, постоянно укоряла за то, что он довольствуется скромной работой зрителя бассейна.

В образе заглавного героя автор конструирует свой вариант человеческого развития, когда материнство и отцовство становятся абсолютно ненужными. Не получивший родительской любви, герой остается равнодушным к смерти своих родителей. Ненависть к родителям дополнялась безнадежным отчаянием: ведь они запрещали ему читать книги. В семье Хуго царил строгий запрет на чтение книг. Отец приходил в бешенство, когда видел сына читающим, бил сына и вырывал книги из его рук. *“Duckmäuser und Stubenhocker, brüllte er, wenn er mich über meinen Büchern sah“* [2, 92]. Мать тоже не терпела книг в доме, однажды она собрала их в ящик и велела вынести вон из квартиры. (Несомненно, здесь отражены исторические факты: массовые акции чистки собственных библиотек от «вредных» печатных изданий и публичные акции сожжения книг, которые практиковались в нацистской Германии с 1933 года.)

Так, выжженный травматический след в сознании определил всю дальнейшую судьбу человека, сущностно не способного теперь сформировать новое, пригодное для жизни, ценностное время-пространство. Изъятый из субстанционального содержания жизни, герой обречен на катастрофическое сужение сферы живого опыта, на страдания из-за тех уродливых форм, в которых протекала его жизнь. Средством самозащиты героя становится «эмиграция в себя». Духовно сломленный, он теперь движется по направлению к себе, никогда не достигая себя, он неизменно проваливается в пустоту. В этой пустоте его молчание наполняется глубоким смыслом. В романе вопросы о смысле бытия модифицируются в своеобразные символы «вопрошания пустоты». Свое присутствие в этом мире герой пытается настойчиво обозначить многократным обращением к читателю – *“Hören Sie?”* («Вы меня слышите?»). Эмоциональная насыщенность такого

вопрошания («глас вопиющего в пустыне») выдает его внутренний страх потерять себя, исчезнуть как личность, а усиленное Я-позиционирование – *“Ich bin Bademeister. Meine Aufgabe war, dass niemand ertrinkt”* [2, 35] – свидетельствует скорее о неспособности человека к собственному бытию собой.

В романе К.Хакер описывается несостоявшаяся судьба человека, жизнь которого прошла мимо (*“versäumtes Leben”*) [6, 148]. Герою остается лишь «последитие» то есть состояние тотального одиночества, в принципе ничем не отличающееся от сновидческого или посмертного существования души, вместившей в себя весь мир и замкнувшийся на самой себе. Такова незначительность и бессобытийность жизни зрителя бассейна, на последнем пределе доживающего свои дни под грузом вины отцов [5].

Роман «Зритель бассейна» – это, по сути, экзистенциальная хроника, многословно описывающее пустое место. К.Хакер уподобляет своего героя поезду с множеством прицепных вагонов, содержимое которых взрывоопасно. Хуго обреченно тянет за собой из прошлого цепь «темных вагонов», доставшихся ему в наследство от поколения отцов. След-травма, этот тоталитарный метанарратив, который нашел преломление в романе, рассматривается как некий активатор деструктивно-танатоиндальных импульсов [3]. Здесь автор фиксирует сильнее всего развитые самоубийственные «наклонности» своего героя.

Роман Катарини Хакер, не предполагающий катарсиса, оставляет читателя в тягостном, гнетущем настроении. Нарочито тавтологичный внутренний монолог героя вращается вокруг его самого, окружает, заключает, делает его пленником истории, которая не оставляет выхода [3]. Лишь смерть как кульминация (затопление бассейна и смерть самого зрителя) становится внутренним стержнем этого бесконечного повествования. Максимального уровня драматическое звучание достигает в конце романа-монолога, когда зритель устраивает «всеобщий потоп», он открывает краны, провозглашая, что «настал день несчастья» [8, 215].

Библиографический список

1. Erb A. Baustelle Gegenwartsliteratur: Die neunziger Jahre. Wiesbaden: Westdeutscher Verlag, 1998.
2. Hacker K. Der Bademeister. Roman. Frankfurt am Main: Suhrkamp 2006.

3. Hacker, K. Der Bademeister // FAZ-Rezension vom 14.11.2000 // [http://www.buecher.de / shop/Buecher/Der-Bademeister/Hacker-Katharina.html](http://www.buecher.de/shop/Buecher/Der-Bademeister/Hacker-Katharina.html)
4. Lewis A. Das Phantasma des Masochisten und die Liebe zu Hanna // Weimarer Beiträge. Zeitschrift für Literaturwissenschaft, Ästhetik und Kulturwissenschaften, 4, 2006.
5. Mohr P. Das Leben am Beckenrand. Katharina Hackers Roman "Der Bademeister" // Literaturkritik, Nr. 1, Januar 2001 (Deutschsprachige Literatur) <http://www.literaturkritik.de>
6. Кучумова Г.В. Роман конца XX века в системе культурных парадигм. Новые романские формы и новый культурный герой. Saarbrücken: Издательство Lambert Academic Publishing, 2011.
7. Салахова А.Р. В поисках утраченной свободы: роман Катарини Хакер «Смотритель бассейна» // Литература XX века: итоги и перспективы изучения. Материалы Седьмых Андреевских чтений. Под ред. Н. Т. Пахсарьян. М., 2009. С. 290–295.
8. Хакер К. Смотритель бассейна. Роман / пер.с нем. М.Зоркой. М.: Андреевский флаг, 2005.

*И.М. Мельникова**

ИЗОЛЯЦИЯ В ПОЭТИЧЕСКОМ МИРЕ ЭЛИЗАБЕТ ЛАНГГЕССЕР

Понятие «изоляция», обозначающее замкнутое ограничение пространства и лишение связей, может быть использовано для характеристики духовной ситуации тридцатых-сороковых годов, наиболее остро проявившейся в Германии. Изоляция, возведенная национал-социалистами в доминирующий принцип идеологии и реализованная на практике, оказалась благоприятной почвой для создания нового художественного языка XX века.

Ограничение как таковое есть всегда и во всем: проведение границы является актом формо- и смыслообразования. Так, в эстетической теории М.М.Бахтина она понимается как «отрешение» с позиции вневходимости. Акт изоляции представляет собой алгоритм творческого процесса, в самом основании которого – диалоговые отношения. Граница, выступая в функции рамы, ограничивает внешнее от внутреннего и объединяет внутреннее в единство. Рама репрезентирует, как отмечает Н.Т. Рымарь, «основные

*© Мельникова И.М., 2012

контуры коммуникативной ситуации» [2, 26]. Внутри художественного произведения также наблюдаются взаимоотношения элементов, выделенных из всеобщей природной и этической связи. Изолированные «рамкой» [1] элементы в различных формах и на всех уровнях организации произведения вступают друг с другом и с рамой в диалогическое взаимодействие в позиции тождества, антитезы, параллелизма. Наблюдение этого явления позволяет пережить творческий акт – акт «деланья» произведения. Таким образом, изоляция, как указывает Н.Т. Рымарь, может успешно использоваться как инструмент поэтологических исследований.

Ярким примером в этом плане может послужить биографический опыт Элизабет Ланггессер (1899 – 1950), немецкоязычной писательницы и поэтессы, сплошь маркированный изоляцией как одной из функциональных форм границы. Изолированная уже своим происхождением («полуеврейка», согласно расовой теории национал-социалистов), она была вынуждена бороться с изоляцией всю жизнь. Ей удалось избежать своего ареста лишь благодаря браку с Вильгельмом Гоффманном в 1935 году (в том же году браки между арийцами и неарийцами согласно Нюрнбергскому закону были запрещены). Ее же четырнадцатилетняя дочь была отправлена в концлагерь Терезиенштадт (1943), затем депортирована в Аушвиц. Демаркационная линия лагерей, навсегда разделившая мать и дочь, прошла через их жизни, оставив неизгладимый след. Нравственные и физические страдания: переживания за трагическую судьбу Корделии (о ее спасении стало известно лишь в 1947 г.), запрет на писательский труд, забота о четырех дочерях, нелегальная, связанная с риском работа в рекламном агентстве, принудительный труд на оборонном предприятии, работа над крупным романом «Неизгладимая печать» сильно подорвали здоровье Элизабет Ланггессер. Завершив работу над последним романом “Märkische Argonautenfahrt” (1950), она умерла от прогрессирующего склероза. Три крупных романа (“Gang durch das Ried”, 1936; “Das unausgelöschliche Siegel”, 1946; “Märkische Argonautenfahrt”, 1950) сделали ее имя известным далеко за пределами Германии. Однако не менее интересным и эстетически ценным представляется ее лирическое наследие.

Характерным для творчества Ланггессер является приверженность историческим сюжетам, развертывающимся как в прозаических, так и в лирических произведениях, а также верность религиозной тематике, проявляющейся в многочисленных метафорах и сказочных образах. Хотя зна-

комство с Вильгельмом Леманом в 1931 году привнесло новые ориентиры в ее поэтический мир, однако ее восприятие природы, населенной демонами и ангелами, мифическими и сказочными персонажами, растениями и животными, не вписывается в лемановскую систему координат. (Уже в 1926 году она критически разошлась с «магическим» направлением, набравшим в то время силу и позднее оказавшим влияние на послевоенную литературу). Свою поэтическую задачу она видела в том, чтобы помочь природе в «освобождении». В ее космосе царят Бог и сатана, сказочные и мифологические персонажи, представители растительного и животного миров. Перегруженная мифическими и абстрактными образами, лирика Ланггессер не всегда поддается расшифровке. Впрочем, она сама считала, что искусство, «по своей природе аристократично, склонно к одиночеству и замкнуто в себе» [4, 222]. Ее лирика балансирует на грани герметической, однако полностью не закрывается от читателя, провоцируя на более вдумчивое и внимательное прочтение. Игра автора с границей может быть обнаружена и в том, что лирику Ланггессер нельзя без потерь «вставить» в рамки только религиозной, либо природно-магической поэзии.

Обращение Ланггессер к родовым структурам лирики обусловлено нравственно-эстетическими задачами, вставшими перед ее поколением поэтов. Необходимость вновь обрести опору в условиях крушения надежд, связанных с Веймарской республикой, на демократические преобразования, и все более набирающего силу тоталитарного режима вызвало потребность в языке, способном честно рассказать своим соотечественникам о грядущих событиях. Лирика Ланггессер предстает как оппозиция национал-социалистической литературе, агрессивной и верноподданнической, воспевающей Гитлера и его политику и не предполагающей диалога. Оспаривая или подтверждая границы рода и жанра (метра, ритма и т.д.), художник создает и пересоздает новые границы, которые, являясь границей его произведения, одновременно дают жизнь роду и жанру в новом материале. Исходя из своего жизненного опыта, творческих задач, системы ценностей и нравственно-эстетических представлений, он сообразует их с мерой, присущей роду и жанру, которая задает параметры, способы и вид деятельности творческого субъекта. Граница обнаруживается на разных уровнях организации произведения. Так, в названиях стихотворений (*Vorfrühling*, *Späte Zeit*, *Winterwende*, *Frühsommer*, *Daphne an der Sommerwende*) представлен «круг явлений реальности», «к которым при-

коснулась художественная мысль» [3, с.167], в которых можно проследить тему границы как поворот, рубеж и переход от одного к другому. Тема границы («Дождливое лето») развертывается в противопоставлении мотивов завершения жизни (облетает мак, смерть снегиря, роза обронила лепестки) мотиву возникновения жизни (юный выводок птенцов, разрастание татарника, вызревание в коробочке мака). Вечные образы (Норна, прядущая нить, которая соединяет прошлое, настоящее и будущее; Гермес, Эвридика, Орфей, пересекшие границу жизни и смерти, волшебник Клингзор) раздвигают рамки пространства и времени, поддерживая и разрабатывая тему жизни и смерти. Обозначая тему, поэт обнаруживает свою позицию, поэтические интенции и перспективу, с которой возможно эстетически завершить мир произведения.

В стихотворении “*Daphne an der Sommerwende*” также угадывается тема границы: «верхушка» лета, за которой следует переход природы к другому времени года.

“...UT ERUAM TE”

Wird die Verfolgte sich retten
vor seiner düsteren Brunst?
Ihre Gelenke zu ketten,
wirft er ihr Erdrach und Kletten
zu als ein Zeichen der Gunst.
Glühend, erreicht sie des flachen,
ländlichen Gartens Geviert,
Löwenmaul sperrt seinen Rachen,
ach, und wie feurige Drachen
blühen die Bohnen verwirrt.
Mitleidlos wölben die lauen
Frühsommeräpfel die Brust,
schließt ihre Finger, die schlauen,

Demeter schnell um der blauen
Kapseln betäubende Lust.
Ist eine Zuflucht noch offen?
Lodern dort Fittiche auf?
Da, zwischen Seufzen und Hoffen,
hemmt, von Verwandlung betroffen,
plötzlich das Jahr seinen Lauf,
Und wie sich Erbsen entbinden
jäh von der goldgrünen Wand,
perlen im Anschlag die linden
Tage und rollen und schwinden
kühl durch des Hochsommers Hand.

Образ Дафны, заявленный в названии, отсылая к культурному коду, поддерживает и развертывает тему мотивом превращения как спасения от преследования. Перед нами картина природы, изображенной в самом пике расцвета и накала (*an der Sommerwende*), после которого следует увядание.

Анализ предметного состава художественного мира (32 и 2 существительных в названии) позволяет обнаружить хорошо представленный растительный мир. Названия частей человеческого тела относятся также к

растениям и мифическим существам Деметре и Дафне. Присутствие человека можно обнаружить лишь в пространственно-временной организации поэтического мира (*Gartens Geviert, die Tage, das Jahr*). Человека выдают и существительные, относящиеся к эмоционально-волевой сфере (*Lust, Seufzen, Hoffen, Gunst*). За наречием «безжалостно» (*mitleidlos*), характеризующим здесь явление природы, окончательно проступает параллелизм образов мира природы и мира лирического субъекта, его мировосприятия. Душевное состояние «я» не сравнивается с образом природы, а мифологически отождествляется. «Я» и есть преследуемая Дафна, обожженная безжалостным зноем лета. Картина мира и картина душевного мира лирического субъекта оказываются параллельными. Граница между ними стирается. Вместе с тем образ мира в стихотворении не может быть сведен только к буквальному пониманию. Возможно и метафорическое прочтение. К этому подталкивают приведенные в качестве эпитафии слова из Библии: «... чтобы избавлять тебя» (Иер. 1,8). Они, выступая в качестве общекультурного контекста, оказываются своего рода рамой, задающей иной угол видения. Преследование Дафны и ее бегство в поисках приюта могут прочитываться и как метафора преследования евреев в нацистской Германии. Иначе начинают звучать качества, выраженные прилагательными и наречиями: *düster, glühend, feurige, mitleidlos, kühl*. Они вызывают в памяти зловещие образы печей и костров. Мир наполняется напряжением и беспокойством, тревогой и страхом. И все-таки это не весь мир Элизабет Ланггессер. Образ ее мира строится на диалоге двух типов выразительности, разных по своему отношению к действительности – архаическом языке параллелизма и метафоры. Переход от одного плана к другому создает эффект мерцания смысла.

Принципиальная несводимость только к одному из планов составляет не только эстетическую, но и этическую ценность лирики Ланггессер, поскольку может быть рассмотрена как модель мировосприятия, в основании которой диалог.

Библиографический список

1. Мельникова И. М. Опыт границы и язык границы (на материале лирики Й. Бобровского): автореф. дис. ... канд. филол. наук. Самара, 2008. 17 с.

2. Рымарь Н. Т. О завершающей функции рамы в литературном произведении // Рама и граница. Граница и опыт границы в художественном языке. Вып. 3 / науч. ред. Н.Т. Рымарь; Rahmen und Grenzen. Grenzen und Grenzerfahrungen in den Sprachen der Kunst. Bd. 3. Hrg. v. N.Rymar; Germanistische Institutspartnerschaft Bochum – Samara. Самара: Самар. гуманитар. акад., 2006. С. 19–33.

3. Kayser, W. Das sprachliche Kunstwerk. Eine Einführung in die Literaturwissenschaft / Wolfgang Kayser. Bern: 15. Auflage. Franke Verlag Bern und München, 1971. 460 S.

4. Riegel, P., Rinsum, W. v. Drittes Reich und Exil. Bd. 10 // Deutsche Literaturgeschichte. Deutscher Taschenbuch Verlag, München. 2004. 303 S.

*Е.П. Тарнауцкая**

ДВОЙНИЧЕСТВО АВТОРОВ В РОМАНАХ ДЖОНА БАРТА

Состояние постмодерна – это открытый взгляд на действительность и отказ от двоичного, бинарного исчисления мира как «черное – белое», «правда-ложь», «видимость – реальный мир». Различие в постмодернизме едва ли спрягается с чем-то противоположным, обратным себе. Тем не менее, постмодернистский роман не пытается уйти от бинарности. Х. Зиглер отмечает, что романы известного американского писателя-постмодерниста Джона Барта появлялись «вдвоем», и «двойничество романов» функционирует в отношении конвенций жанра, модуса, сюжета, типа героя. Первый роман в каждой двойке «истощает традицию», а второй трансцендирует или «восполняет» ее [15, 17].

Ироническая изоляция в романах Барта числа «два» подчеркивает его укорененность в человеческом сознании как сокрытую причину реальных и фикциональных сюжетов. Действительно, двоичность входит в число наиболее древних структур языка и культуры. О.М. Фреденберг связывает бинарность с древнейшим делением мира на сферу жизни и сферу смерти: «Прохождение героем фазы смерти и позднее отделение этой

* © Тарнауцкая Е.П., 2012

<...> функции породило образ двойника, который получил мощный отклик в обряде, сказании, литературе» [11, 9].

Двойничество в широком смысле этого слова определяется исследователями как структура, «в которой образ человека корректируется одним из исторических вариантов бинарной модели мира» [1, 9]. Бахтин писал о карнавальных «двойниках-дублерах» серьезных культов, мифов и героев [5, 28]; о пародийных бурлескных двойниках-жанрах [3, 408] и о двойнике как «втором голосе» героя, в котором звучит «чужое слово» [4, 253]. Н.Т. Рымарь, обобщив двойничество в его приложении к роману, подробно анализирует двойнические структуры как романский тип сюжетно-композиционного разветвления образа героя в восполняющем диалоге с другим персонажем [8, 89-206].

Безусловно, двойничество не только широко используется для подобного рода разработки образа героя и в постмодернистском романе, но и иронически указывает на себя именно как на двойничество – из скрытого оно превращается в заметное или, как отмечено Т.В. Киреевой, в примету амбивалентности карнавального мышления [6, 15]. Постмодернистский роман иронически проявляет и «цитирует» двойничество в числе других романских структур и архетипов культуры. К примеру, в романе «Химера» двойники – Беллерофон и Персея, которому он безуспешно подражал; восполняющие друг друга протагонисты романа «Торговец дурманом» наивный Эбенезер Кук и его «учитель жизни» Генри Берлингейм или автобиографический персонаж из романа «Однажды, много лет назад» со своим другом-искусителем Скрибнером.

Но, помимо «цитирования», «изолирования» традиционного двойничества, саморефлексия как способ существования постмодернистского романа приводит к тому, что двойничество еще и «осмысливается <...> как элемент художественного языка» [9, 83]. Художественный язык постмодернистского романа порождает специфические структуры двойнических отношений. Наиболее яркая из них – структура двойничества авторов.

Наименее развитая форма двойничества авторов – игра автора-конструктора (творческого субъекта) романа-сериала «Заблудившись в комнате смеха» [2] с автором-героем произведения («фикциональным автором»). Последний превращается в своего рода объект различного рода манипуляций со стороны конструирующего субъекта. Фикциональный автор – не прописанный до конца персонаж, скорее напоминающий обоб-

шенное построение, конструкт автора. Подобный тип двойничества можно назвать авторским двойничеством «конструктора и конструкта».

В более поздних романах Барта обнаруживается еще один вид авторского двойничества, когда двойниками становятся сами фикциональные авторы. Эти полноценные персонажи романа являются репрезентацией поля личностных возможностей автора-человека и одновременно эксплицитно демонстрируют литературоведческие модели автора, которые Х. Зиглер концептуализирует как авторские маски «alter ego» [15, 86]. Мы условно назовем такой тип отношений авторского двойничества двойничеством «alter автор» («другой автор»), что оттеняет другость идентичностей автора – не только непохожесть, но и самостоятельные голоса разных сторон авторской индивидуальности.

Виртуозный пример двойничества «alter автор» дает роман Джона Барта «Письма», написанный в эпистолярной форме [13]. Из числа семи его главных героев двое представляют собой авторов-двойников. Это Автор с большой буквы (The Author) и Амброуз Менш – писатель-экспериментатор, вроде Дж. Барта времен «Заблудившись в комнате смеха» (Амброуз выведен на несколько лет моложе Автора). Оба двойника находятся в процессе обдумывания творческого замысла.

Амброуз Менш, прежде всего, позиционируется как человек (таков перевод фамилии с немецкого). Так, включенную в одно из писем автобиографическую прозу он подписывает не этим именем, а псевдонимом «Артур Мортон Кинг», еще раз показывая этим: то, что написано, принадлежит уже не написавшему человеку, а автору, у которого другая идентичность. Безымянный Автор же иронически позиционируется как творец, эксплицитная репрезентация «имплицитного автора» (автора-конструктора постмодернистского романа). Казалось бы, Амброуз – всего лишь его творение, объект построения Автора, как это было в книге «Заблудившись в комнате смеха».

Но Автор уже не играет с ним, как играл автор-конструктор романа об Амброузе («Заблудившись в комнате смеха») со своими героями. Двойничество авторов, один из которых, кроме того, еще и является персонажем другого (Амброуз – персонаж романа, уже написанного к этому времени Автором), скорее изолирует модель взаимоотношений автора и героя, которая представлена в знаменитой тринадцатой главе романа Дж. Фаулза «Любовница французского лейтенанта», где повествователь внезапно раз-

рушает иллюзию викторианского нарратива и выступает с эксплицитной рефлексией.

В романе Фаулза автор тоже сравнивается с Создателем (у Автора из романа «Письма» та же метафора передается заглавной буквой А), но Богом не «викторианского образца», а «нового теологического образца, чей первый принцип - свобода, <...> свобода, которая допускает существование всех остальных свобод». Отношения автора и героя постмодернистского романа определяются принципом не меньшей, чем у романиста, степенью свободы и для тех, кого он создает: «мир, созданный по всем правилам искусства, должен быть независим от своего создателя», его герои и события начинают жить только тогда, когда перестают повиноваться своему автору [10, 142-143]. Роман Фаулза от имени повествователя-«романиста» провозглашает то, что Бахтин называет диалогической позицией романа, «которая утверждает самостоятельность, внутреннюю свободу, незавершенность и нерешенность героя» [4, 73].

Тот факт, что в романе «Письма» Амброуз, репрезентация героя Автора, также и «alter автор» последнего, подчеркивает свободу героя, который сам «есть «автор» своей судьбы» [7, 148]. На протяжении большей части эпистолярного романа Амброуз направляет письма только на имя воображаемого “Yours Truly” («Преданный Вам») – адресату, от которого он ребенком получил пустое письмо по воде. Эти послания напоминают дневниковые записи, где Амброуз осмысливает свою жизнь и литературные планы. Письма он отправляет плыть по воде, так же, как когда-то это сделал воображаемый получатель. Но на последних страницах романа завязывается переписка двух «других авторов». Автор обращается к своему «alter автору» Амброузу с просьбой о согласии стать персонажем своего романа в письмах. Более того, в письме Автор также советуется с Амброузом по поводу построения планируемого эпистолярного романа. В ответ alter автор Амброуз предлагает написать роман именно таким образом, каким он в конце концов оказался написан (что к этому моменту уже успевают воспринять читатель). При этом двойничество Автора и человека Менша также изолирует теоретическую модель, разделяющую авторские ипостаси, например, отделяет автора-человека Менша (биографического автора) от автора-творца.

Сюжет многих романов Барта основан на процессе написания этих романов двумя авторами. В романе «Скоро!!!» (“Coming soon!!!”) [12]

двойническая структура «alter автор» драматизируется как языковой спор двух перемежающихся романских текстов в эсхатологическом контексте. Два романиста: Заслуженный (Novelist Emeritus) и его бывший студент Соискатель (Aspirant Novelist) вступили в «романный поединок». Заслуженный романист приближается к концу своего земного срока в последние месяцы второго тысячелетия. Романист-соискатель уверен в скорой смерти романа-книги. Соревнуются не только старый и молодой авторы, но и старый и новый метод создания романов. Хотя оба автора – «убежденные постмодернисты», каждый также убежден, что его метод выдаст лучший результат. Заслуженный пишет “p-novel” (от первой буквы слова “pen” – ручка), а Соискатель создает “e-novel” (электронный роман-гипертекст). В привычный саморефлексивный дискурс p-novel резко врывается обрывистый упрощенно-сокращенный компьютерный слэнг. Роман иронически использует в конце глав окна компьютерного меню с выбором, которые не могут дать никакого выбора в печатном варианте. Тексты Заслуженного и Соискателя теснят друг друга, сталкивая «времена, возрасты, учителей и учеников, авторов и читателей, «вымысел с фактом, оригинальность с имитацией» [14].

У поединка-двойничества романов и романистов есть медиаторы. Это труппа плавучего театра (куда входит и Соискатель), которая не раз приглашает Заслуженного на свои постановки по его романам. В этих музыкальных перформансах, творящихся на глазах зрителей, актеры играют Шехерезаду, Синдбада-морехода, первых американских колонистов, шекспировских и библейских персонажей. Во время урагана плавучий театр уносит в океан, и он оказывается подобием Ноева ковчега. По-разному рассказывающие об этом неровно чередующиеся части романов двух авторов с разными вариантами завершения сюжета обрамлены еще и третьим текстом. «Автор» начальной и заключительной глав – странное двуполое существо, актер и механик плавучего театра Дитси. Это бродяга-программист (progger), современный Гек Финн, чьим измененным именем он назвал свою лодку, эвакуирующую людей с «ковчега». Язык Дитси, который едва можно понять по причине искаженных слов и странных неологизмов, пародирует и деавтоматизирует саморефлексию одного и лаконизм другого романа-двойника. В последнем шоу театра Дитси играет Иоанна Богослова. Как известно, архаика двойничества неотделима от идеи смерти, конца [1, 7]. Сюжет конца света изолируется в мюзиклах плавучего театра, и сам роман, в том числе и двоячностью сво-

его текста, говорит о приближении конца: столетия и тысячелетия; письма, театра и слова вообще, жизни одного из двойников-романистов; романа в бумажной обложке и самого постмодернизма – причем уже не только с вопросительным, но с тремя восклицательными знаками.

Таким образом, изоляцией двойнической структуры «alter автор» постмодернистский роман проблематизирует трансгредидентность автора как автономного всезнающего авторского начала. Необходимо при этом отметить, что роман не может показать двойничество, а значит, подвергнуть сомнению вменяемость автора иначе, чем трансгредидентно – с позиции вменяемости. Только эта вменяемость – не всеведение, которое «над», а ироническая двойственность. Вменяемость автора дает свободу герою, она не «над», а «с» или «между».

Поэтому, во-первых, различия двойников-авторов релятивируются, как, впрочем, и повторения. Иронически, дистанцированно роман драматизирует расщепление единства идентичности автора. В результате специфическое саморефлективное авторское двойничество демонстрирует, что, кроме автономности, автор является еще и причастным. В частности, автор причастен неосознаваемому, но всегда присутствующему в нем «alter автору», ответственному не только за необъяснимую, иррациональную составляющую творческого процесса (например, вдохновение), но и за подчиненность готовым литературным, культурным, психологическим образцам.

Во-вторых, «трансгредидентность между» превращает постмодернистское двойничество авторов, как мы это попытались показать, в структуру, изолирующую модель творчества в качестве модели коммуницирования. Постмодернистский роман демонстрирует структуру двойничества «alter автор», чтобы показать возможность коммуникации: автора с его alter ego (как диалогическое общение между различными сторонами творческой активности); автора с разноречием языков; автора с его текстом и самих языков и текстов между собой.

Библиографический список

1. Агранович С.З., Саморукова И.В. Двойничество. / .З. Агранович, И.В. Саморукова. Самара: Изд-во СамГУ, 2001. 132 с.
2. Барт Дж. Заблудившись в комнате смеха /Дж. Барт; перевод с англ. В.Михайлина. Санкт-Петербург: Симпозиум, 2001. 538 с.

3. Бахтин М.М. Из предыстории романного слова /М.М Бахтин // Бахтин, М.М. Вопросы литературы и эстетики. Исследования разных лет. М.: Художественная литература, 1975. 504 с. С. 408–446.
4. Бахтин М.М. Проблемы поэтики Достоевского / М.М Бахтин. М.: Советская Россия, 1972. 320 с.
5. Бахтин М.М. Творчество Франсуа Рабле и народная культура Средневековья и Ренессанса. /М.М Бахтин. М.: Художественная литература, 1990. 543 с.
6. Киреева Т.В. Поэтика комического в романах Дж.Барта 1950-1960-х годов: автореферат дисс. ... канд. филол. наук: 10.01.03 / Т.В. Киреева. М., 2007. 21 с.
7. Назиров Р. Г. Равноправие автора и героя в творчестве Достоевского (К концепции полифонического романа) / Р.Г. Назиров // Назиров Р. Г. Русская классическая литература: сравнительно-исторический подход. Исследования разных лет: Сборник статей. Уфа: РИО БашГУ, 2005. с. 134–149.
8. Рымарь Н.Т. Поэтика романа. / Н.Т. Рымарь. Куйбышев: Изд-во Саратовского университета, 1990. 254 с.
9. Саморукова И.В. Архетип двойничества и художественный код романа В.Набокова «Отчаяние» / И.В. Саморукова //Вестник СамГУ. 2001. №1. с. 83–94.
10. Фаулз Дж. Любовница французского лейтенанта /Дж.Фаулз. СПб.: Азбука, 2001. 640 с.
11. Фрейденберг О.М. Поэтика сюжета и жанра /О.М.Фрейденберг. М.: Лабиринт, 1997. 448 с.
12. Barth J. Coming Soon!!! /J.Barth. – Boston; New York: Houghton Mifflin Company, 2001.396 p.
13. Barth J. LETTERS. A Novel /J.Barth. London, Toronto; Sydney; New York: A Panther Book, 1979. 772 p.
14. Churchwell S. He's showboating again. //The Observer. March 10, 2002.
15. Ziegler H. John Barth /H. Ziegler. - London, New York: Methuen, 1987. 95 p.

СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ ТЕСТИРОВАНИЯ И ОЦЕНИВАНИЯ В ПРАКТИКЕ ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ

*И.Н. Герасимова**

СРЕДСТВА ОЦЕНКИ НАВЫКОВ ЧТЕНИЯ НА ИНОСТРАННОМ ЯЗЫКЕ У СТУДЕНТОВ ВУЗОВ

Значение контроля чтения в учебном процессе трудно переоценить: он играет важную роль в учебной деятельности студента и профессиональной деятельности преподавателя.

В первом случае контроль выступает в качестве стимула учебной деятельности, во втором – как способ управления этой деятельностью.

Среди различных видов контроля особое место принадлежит итоговому, обычно имеющему форму экзамена. Именно он определяет характер всей работы, в том числе и всех других видов так называемого текущего контроля по иностранному языку. В связи с этим очень важно четко установить, что же выступает в качестве объекта контроля на экзамене. Вопросы форм экзамена, способов оценки хотя и очень важны в практическом плане, являются все же производными от решения основного вопроса об объекте контроля. [1, 1].

Общепризнано, что объектом контроля должно выступать чтение как вид речевой деятельности. Поскольку чтение – это деятельность, причем самостоятельная, объект контроля можно было бы определить как «готовность к самостоятельному чтению». Уровень сформированности навыков чтения определяется умением решать различные задачи, то есть тем, владеет ли обучаемый разными видами чтения: просмотровым, ознакомительным, поисковым, изучающим.

Контроль имеет организационную форму традиционного экзамена/зачета: «преподаватель – студент».

Одним из вариантов организации экзамена может быть следующий: студент получает один текст для ознакомительного чтения, а другой – для изучающего чтения (письменного перевода); можно также попросить дать

* © Герасимова И.Н., 2012

общую характеристику всего источника. Время подготовки рассчитывается с учетом скорости, которая ожидается для каждого из видов чтения – ознакомительного, изучающего и поискового.

Таким образом могут проверяться три вида чтения, и экзаменатор получает общее представление о степени автоматизации технических навыков студента. Заметим, что характеристики источника и ответы на вопросы или multiple – choice exercises дают возможность экзаменатору судить о владении студентом навыками еще и устной речи [1, 2].

Данный способ организации имеет ряд недостатков: 1 – экзаменуемые находятся в неравных условиях, так как сложно уравнивать в трудности все тексты, 2 - оценка ответа студента носит субъективный характер.

Второй подход, основанный на выделении отдельных компонентов чтения, разрабатывается в рамках тестирования.

Если обобщить выдвигаемые в качестве релевантных объекты контроля, то получается следующий перечень:

- 1) Наличие у экзаменуемого определенного объема языковых знаний.
- 2) Специфическое владение языковым материалом (быстрота его узнавания при чтении).
- 3) Умение пользоваться опорами в тексте для понимания незнакомого слова / контекстуального значения известного слова.
- 4) Умение эффективно пользоваться словарем.
- 5) Умение разобраться в структуре текста (установить смысловые связи между его отдельными частями/элементами разных уровней).
- 6) Умение понять отдельные факты текста (understanding of facts).
- 7) Умение оценить прочитанный текст (understanding of arguments).

Если указанные объекты интерпретировать с позиции рассмотрения чтения как речевой деятельности, то мы обнаружим, что они относятся к следующим группам:

- a) Владение средствами осуществления речевой деятельности.
- б) Специально выделяются три языковых умения: умение определить значение неизвестной единицы, используя для этого опоры в самом тексте (т.е. проверка наличия базы для потенциального словаря и соответствующих умений, умения точно понять строевые элементы разного уровня).

в) Умения, необходимые для понимания текста на уровне значения (понимание фактов).

г) Умения, связанные с пониманием текста на уровне смысла (различные виды оценки прочитанного).

Обратимся теперь к текстам по чтению (proficiency test).

Первая группа: так называемый языковой тест, вторая предназначена для проверки чтения как такового. Первая часть теста проверяет, владеет ли испытуемый языковым материалом в объеме достаточном для того уровня сформированности чтения, на который претендует [1, 3].

Лексическая часть такого текста содержит единицы соответствующего минимума. Поскольку весь минимум включить нельзя, слова для теста отбираются методом случайной выборки. Некоторые из них выступают объектом поиска, другие представляют отклоняемые альтернативы (multiple choice). Общее количество специально проверяемой лексики составляет цифру 200-250 единиц, не считая используемые в предложениях, на материале которых нужно выполнить то или иное задание и в текстах для чтения.

Следующая часть теста – факультативная, направленная на проверку скорости чтения. Вторая часть теста содержит 4-8 текстов величиной в 1-2 абзаца. После каждого следует задание, состоящее из 4-5 пунктов. Все отрывки заимствованы из оригинальных источников. Такие абзацы используются для проверки прогнозирования на смысловом уровне, являются законченными смысловыми кусками.

Обязательными являются задания, в которых нужно определить главную мысль абзаца и найти в тексте конкретную деталь, признак которой указывается.

Чаще других проверяется понимание предполагаемой детали, отношения к излагаемому автором, возможное продолжение событий.

Иногда вводится тест-инструкция. В нем предполагается выполнить какое-то конкретное действие (начертить, дополнить пустые графы схемы данными, полученными в результате чтения текста (изучающее чтение). Задания, требующие использования одноязычного словаря, определение отдельных понятий [1, 3].

У тестирования есть свои положительные и отрицательные стороны.

Положительные:

- большой объем материала, который можно проверить,

- все студенты поставлены в равные условия,
- одинаковые тексты,
- тот или иной балл ставится всем за одинаковое количество ошибок,
- отсутствие фактора «преподаватель-студент» и пр.

Отрицательные:

- отсутствует личностный момент понимания,
- отсутствует отношение читающего к тексту, которое подсказывается 4-5 вариантами и нет никакой гарантии, что среди них есть тот, который отражает его истинное мнение,
- материал не проговаривается.

Выбор остается за преподавателями.

Рекомендуемая величина текстов 200-300 слов для среднего уровня, 400-600 для продвинутого. К упражнениям можно отнести следующие.

По сигналу все учащиеся начинают одновременно читать текст, номер которого называет преподаватель. Закончив чтение, проставляется время чтения, и учащиеся отвечают на контрольные вопросы. Пока студенты читают, на доске или табло преподаватель записывает время с интервалом в 10 секунд. Потом выявляется средний показатель.

Один текст разрезается на составляющие, раздается студентам. Они должны понять полученный текст и восстановить логические связи.

Об опытности чтения свидетельствует не только меньшее количество ошибок по сравнению с чтением неопытного чтеца, но и их характер. Во-первых, ошибка зрелого чтеца, как правило, не искажает смысла читаемого (Swanson D.E.). Во-вторых, для него характерно успешное самоисправление ошибок по ходу чтения. В-третьих, при повторном чтении того же текста хорошие чтецы, как правило, не повторяют ошибок, допущенных при первом чтении; начинающие делают те же ошибки и почти столько же, что и при первом чтении. Хорошие чтецы делают ошибки в более редких словах, для плохих чтецов характерны ошибки и в простых, широко употребительных.

При организации контроля предъявляемые требования к различным видам чтения к концу курса иностранного языка можно сформулировать следующим образом.

Ознакомительное чтение: степень полноты понимания – не менее 70% фактов текста, обязательно включая основные; понимание основной информации – точное, второстепенной – не искаженное; скорость чтения – 180-190

слов/мин для английского и французского языков, 140-150 слов/мин – для немецкого.

Изучающее чтение: степень полноты понимания – 100%; понимание основной и второстепенной информации – точное; скорость чтения – не ниже 50-60 слов/мин.

Просмотровое чтение: понимание – определение темы и основных вопросов, рассматриваемых в источнике; скорость работы – 1-1,5 страницы в минуту.

Поисковое чтение: результат – нахождение нужной информации в источнике; скорость – 1-1,5 страницы в минуту (чтение найденной информации – другой вид чтения, и эти показатели на него не распространяются).

Данные виды контроля можно использовать на различных этапах обучения чтению.

Библиографический список

1. Фоломкина С.К. Обучение чтению на иностранном языке в неязыковом вузе. Москва.: Высшая школа, 1987. 205 с.
2. Зимняя И.А. Психология обучения иностранным языкам. Москва. М.: Просвещение, 1991. 222 с.

*А.В. Горелова, Н.В. Ильичева**

КОНТРОЛИРУЕМАЯ САМОСТОЯТЕЛЬНАЯ РАБОТА ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

Знание иностранного языка для специалиста с высшим образованием не нуждается в доказательствах, особенно в наше время международных и межгосударственных контактов.

Как известно, обучение иностранному языку студентов неязыковых специальностей представляет собой значительную методическую и педагогическую проблему. С одной стороны, учебный план отводит на аудиторные занятия явно недостаточное количество часов, и, фактически, большая часть учебной нагрузки приходится на самостоятельную работу. С другой стороны, не все студенты прошли хорошую языковую подготовку в школе и с интересом относятся к изучению иностранного языка.

* © Горелова А.В., Ильичева Н.В., 2012

Таким образом, возникают противоречия между требованиями к содержанию дисциплины, определенными Государственным образовательным стандартом высшего профессионального образования, и реальными условиями обучения иностранному языку студентов неязыковых факультетов. Также представление об учебном процессе по иностранному языку, сложившееся у выпускников школ в рамках школьного урока, кардинально отличается от организации практических занятий и внеаудиторной работы в вузе. Преподаватель, тем не менее, должен выполнить требования программы обучения ИЯ в вузе, включающие на последующих этапах умение реферирования, аннотирования, чтение научно-популярной и научной литературы [4].

Одной из важных и актуальных проблем в обучении вообще и в обучении иностранному языку в частности является проблема интенсификации учебного процесса. Усилия методистов направлены на отыскание путей повышения эффективности методов обучения, улучшения систем упражнений, создание мотивов, стимулирующих деятельность студентов на занятиях [1].

Известно, что эффективность обучения зависит от объективных и субъективных факторов. Под объективными факторами понимается учебный материал, его содержание и характер, которые должны войти в естественную коммуникацию. Огромное положительное влияние на обучение оказывают и субъективные факторы, одним из которых является заинтересованность самих студентов в выполнении какой-либо деятельности. Иными словами, возникает проблема создания определенного настроя обучаемых, способного обеспечить их более активную деятельность на занятиях. Иностраный язык для успешного овладения им должен быть включен в систему жизненных интересов личности. Если студент в процессе изучения иностранного языка почувствует, что это помогает ему утвердиться в выборе своей будущей профессии, узнать о ней нечто новое, углубиться в соответствующую область знания, язык приобретет для него личностный смысл, станет постоянно действующим фактором мотивации учения [2].

Самостоятельная работа является важным элементом в системе языковой подготовки. Она направлена на развитие у обучаемых творческого мышления, самостоятельности в поиске необходимой информации, а также в поиске самих способов ее добывания. Ввиду наличия различных ва-

риантов определения самостоятельной работы в педагогической литературе мы будем придерживаться следующей формулировки: *самостоятельная работа – это планируемая работа студентов, выполняемая по заданию и при методическом руководстве преподавателя, но без его непосредственного участия.* Одной из основных задач преподавателя вуза является помощь студентам в организации их самостоятельной работы [3].

В современных условиях стремительного развития науки, быстрого обновления информации невозможно научить человека на всю жизнь, важно развить в нем интерес к накоплению знаний, к непрерывному самообразованию. Задача педагогов – сформировать личность молодого человека – будущего специалиста, способного к саморегуляции именно в сфере непрерывного образования. И необходимой предпосылкой в решении данной задачи выступает эффективная организация самостоятельной работы студентов. Она должна способствовать:

- расширению, закреплению и углублению знаний, полученных во время аудиторных занятий;
- активному приобретению новых знаний;
- развитию творческого подхода к решению поставленных проблем;
- проявлению индивидуальности студента;
- формированию практических навыков в решении ситуационных задач.

Организация самостоятельной работы по ИЯ студентов неязыковых факультетов призвана развивать такие качества, как умение работать с литературой по специальности, справочниками, периодическими изданиями на иностранном языке, терминологическими словарями.

Следовательно, главными целями самостоятельной работы в плане практического овладения ИЯ выступают:

1. достижение соответствующего уровня иноязычной коммуникативной компетенции в период обучения ИЯ в вузе;
2. подготовка студентов к проведению эффективной самообразовательной работы над ИЯ после окончания вуза.

С этих позиций можно говорить о ряде конкретных задач, решаемых средствами ИЯ, а именно:

- обучить методам поисковой и исследовательской деятельности;
- способствовать совершенствованию учебных навыков работы с текстом, словарем, справочной литературой;

- научить различным способам обработки информации – от составления плана текста до его реферирования и аннотирования;
- сформировать специфические коммуникативные умения: умения вступать в беседу и вести ее, принимать и решать определенные коммуникативные задачи, необходимые в любом виде деятельности, в том числе и профессиональной;
- способствовать активизации самостоятельной работы и творческого мышления [4].

Решение этих задач становится реальным при определенном уровне творческих возможностей студентов и при условии реализации этих возможностей в учебно-исследовательской деятельности.

Остановимся подробнее на таком виде самостоятельной работы студентов как *контролируемая самостоятельная работа* (КСР).

В КСР преподаватель направляет студента в нужное русло, т.е. создает такие условия, при которых студент знает, какие и зачем ему знания нужны, каким способом их можно приобрести, чтобы активным самостоятельным трудом, избирая по совету преподавателя более короткий и эффективный путь, добиться своей цели.

Различают два вида КСР: контролируемая аудиторная и контролируемая внеаудиторная самостоятельная работа.

Контролируемая аудиторная самостоятельная работа – это вид самостоятельной работы, планируемый и управляемый преподавателем в процессе проведения занятий.

Контролируемая внеаудиторная самостоятельная работа – это вид управляемой самостоятельной работы студентов, выполняемой в отсутствие преподавателя (в библиотеке, компьютерном классе, научной лаборатории, в домашних условиях и т.д.), контролируемой самим студентом, а на определенном этапе обучения – преподавателем.

Аудиторная КСР проводится на занятиях. Рекомендуемый объем – 20-30% урочного времени.

Внеаудиторная КСР представляет собой самостоятельный учебный модуль, имеющий свое предметное содержание. Она планируется в объеме до 20% от общего числа аудиторных занятий, т.е. ориентировочно каждое пятое занятие в расписании отводится на проверку КСР.

Количественные результаты КСР учитываются как составная часть итоговой оценки по дисциплине «Иностранный язык» в рамках накопи-

тельной рейтинговой системы оценки знаний по дисциплине. Кредитно-рейтинговая оценка выражается в зачетных единицах, отражающих степень сложности того или иного вида деятельности, а также достигнутый уровень языковой компетенции. Студенты допускаются к зачетно-экзаменационной сессии при условии выполнения всех семестровых видов отчетности КСР. Баллы по КСР являются составной частью итоговой оценки по дисциплине.

Формы проведения КСР по иностранным языкам – индивидуальные и групповые занятия. Виды предлагаемой деятельности подразделяются на репродуктивные, частично-поисковые, творческие. Виды отчетности многообразны. Их количество и содержание не ограничивают методический потенциал преподавателя и творческую активность студента.

К числу наиболее распространенных и поддающихся регламентации видов и форм отчетности относятся следующие:

Письменные формы:

- лексико-грамматические тесты;
- домашнее чтение, содержащее перечень коммуникативно-познавательных заданий;
- переводы текстов общеобразовательного и профессионального характера;
- творческие работы (сочинения, эссе, рефераты и т.п.);
- аналитические статьи по теме, представляющей научный интерес;
- проекты, в основе которых – проблемные задания междисциплинарного характера.

Устные формы:

- коммуникативные ситуации делового или социокультурного общения;
- дискуссии направленные на решение проблемных ситуаций и т.п.;
- круглый стол;
- презентация сообщения, доклада, проекта;
- деловые игры и т.п.

На наш взгляд, самостоятельная работа студентов может включать в себя:

- подготовку к аудиторным занятиям (лекциям, практическим и др.) и выполнение соответствующих заданий;

- самостоятельную работу над отдельными темами учебных дисциплин в соответствии с учебно-тематическими планами;
- выполнение письменных контрольных и курсовых работ;
- подготовку ко всем видам контрольных испытаний, в том числе экзаменам и зачетам;
- работу в студенческих научных обществах, кружках, семинарах и др.;
- участие в научных и научно-практических конференциях, семинарах, конгрессах и т.п.

Учитывая специфику предмета, представляется методически целесообразным организовать КСР по основным аспектам языка и видам речевой деятельности в рамках предметно-тематического содержания, предусмотренного программой. Поскольку самостоятельная работа ориентирована на самообразование, на повышение индивидуального уровня языковой компетенции, рекомендуется использовать в качестве одной из эффективных форм самоконтроля шкалу уровней, разработанную Советом Европы. В КСР срабатывает момент соревнования, состязания, что активизирует и дисциплинирует студента.

Обязательным для *эффективной организации КСР* является следующее:

1. наличие материально-технической базы (на бумажных и электронных носителях, компьютерных программ и т.п.);
2. систематический и непрерывный характер проведения КСР;
3. использование рейтинговой системы оценки знаний как одной из современных технологий организации учебного процесса.

Известно, что соотношение времени на аудиторную и самостоятельную работу, отводимое во всем мире, составляет 1:3. Такое соотношение основывается на огромном дидактическом потенциале этого вида учебной работы студентов. Для повышения эффективности самостоятельной работы студентов необходимо соответствующее ей учебно-методическое обеспечение, учитывающее специфику данного рода деятельности студентов и преподавателей. По нашему мнению, *учебные материалы* должны отвечать следующим требованиям:

- учебные материалы должны включать в себя рекомендации по самостоятельной работе студентов над изучаемой дисциплиной;

- рекомендации по самостоятельному изучению или повторению учебного материала должны включать в себя указания по срокам, объему и качеству усвоения материала с указанием учебных и научных изданий, используемых в этих целях, вопросы для самоконтроля, проверочные тесты, контрольные задания, а также примеры оформления самостоятельной письменной работы;

- учебные издания, разрабатываемые с учетом увеличения доли самостоятельной работы студентов, должны включать в себя методические указания и рекомендации по самостоятельной работе и оформляться таким образом, чтобы ключевые моменты текста (дефиниции, идеи, концепции и т. п.) были выделены.

Данные виды самостоятельной учебной деятельности повышают интерес студентов к содержанию и результатам своей работы, обеспечивают удовлетворение уровнем самореализации и осознание своих возможностей, что формирует мотивацию к дальнейшему совершенствованию в различных сферах иноязычной деятельности.

Важность серьезной самостоятельной работы студентов по ИЯ не вызывает сомнений. У студентов формируется разносторонняя общетеоретическая подготовка, широкий научный кругозор, гибкость и многоканальность мышления, они обогащаются различными исследовательскими методами. Разнообразие форм самостоятельной учебной и внеаудиторной деятельности повышают интерес студентов к содержанию и результатам своей работы, обеспечивают удовлетворение уровнем самореализации и осознание своих возможностей, что формирует мотивацию к дальнейшему совершенствованию в различных сферах иноязычной деятельности.

Самостоятельная работа по иностранному языку студентов неязыковых факультетов ориентирована на формирование у них уверенности в своих силах и способности к реальной самооценке. Сами студенты лучше осознают себя и понимают, на что им надо обратить внимание, чтобы успешно осваивать выбранную профессию. Интересно, на наш взгляд, высказывание Ю.М.Лотмана о создании в современном университете нового типа отношений между преподавателями и студентами: «Университетское образование, как и всякое высшее образование, означает иную ступень по сравнению со средней школой. И одна из особенностей этой ступени в том, что здесь уже нет верха и низа – учителей и учеников – здесь все коллеги, т.е. люди, которые работают вместе. Ведь

работа высшего учебного заведения состоит в сотрудничестве, т. е. когда одни ХОТЯТ учиться, а другие им ПОМОГАЮТ в этом. Принуждение, обязательный «насилованный» контроль остались на низшей ступени образования» [2].

Библиографический список

1. Журавский В. Управление самостоятельной работой: мировой опыт // Высшее образование в России. № 2, 2003.
2. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования. Под ред. доктора пед. наук, проф. Е.С. Полат. Москва, 2002.
3. Сумцова Н. Обеспечение качества образования: пути повышения эффективности учебного процесса//Высшее образование сегодня. № 6, 2003.
4. Толстенко А. К проблеме формирования навыков самостоятельной работы по иностранному языку у студентов младших курсов неязыковых факультетов \ Гуманистическая парадигма при обучении иностранному языку в высшей школе: Материалы научно-практической конференции / под. ред. Н.В. Калининой. Хабаровск: Изд-во Хабар. гос. техн. ун-та, 2005. С.116–123.

*Л.А. Клименко**

МЕТОДЫ КОНТРОЛЯ КАЧЕСТВА ОБУЧЕННОСТИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ В ВУЗЕ

Ведущая цель обучения иностранному языку – овладение иноязычным общением на базовом уровне. В связи с этим, в содержание обучения входят: языковые, речевые, социокультурные знания, навыки и умения, обеспечивающие формирование коммуникативной компетенции, т.е. способности и готовности использовать иностранный язык в процессе межкультурного взаимодействия в типичных ситуациях устного и письменного общения (говорение, аудирование, чтение, письмо). Социально-политические и экономические преобразования во всех сферах жизни нашего общества привели к существенным изменениям в сфере образования. Так, изменился, в частности, и статус иностранного языка как учебной дисципли-

* © Клименко Л.А., 2012

лины. Расширение международных связей, вхождение нашего государства в мировое сообщество сделало иностранный язык реально востребованным государством, обществом и личностью. Иностранный язык стал в полной мере осознаваться как средство общения, взаимопонимания людей, приближения к иной национальной культуре. С каждым годом все больше людей изучают иностранные языки и широко используют эти навыки в практической деятельности. Возрастает потребность в специалистах, владеющих разговорной речью, а также подготовленных для работы с литературой на иностранном языке. Как отмечает И.В. Леушина в своем исследовании, «возникает ориентировочная основа будущей иноязычной инженерной деятельности студента, а поскольку эту основу составляют не только знания о том, на что направлена деятельность, но и знания о сущности самой деятельности инженера и его профессионально важных качествах, то студент получает, таким образом, интегративную информацию о предстоящей работе и востребованности в ней ИЯ, что повышает его мотивацию к изучению последнего» [2]. Вместе с тем, приходится признать, что проблемы контроля речевых умений разработаны недостаточно: не рассмотрен ряд теоретических вопросов, слабо раскрыта специфика проверки речевых умений. Поэтому исследование вопросов контроля по иностранному языку на сегодняшний день особенно актуально.

Общей целью обучения иностранным языкам является практическое овладение языком. Но частные цели отличаются в учебных заведениях различного типа. В неязыковом вузе обучение иностранному языку приобретает свою специфику, а подготовка студентов к использованию знаний по иностранному языку в связи с будущей специальностью приобретает профессиональную направленность. Программа по иностранному языку для неязыковых вузов рассматривает эту дисциплину как самостоятельный курс, основная задача которого обеспечить будущим специалистам различных отраслей науки и техники практическое владение иностранным языком в объеме, необходимом в их будущей профессиональной деятельности. Следовательно, перед преподавателями иностранных языков неязыковых факультетов стоит задача по подготовке будущих специалистов к чтению статей по специальности для извлечения научно-технической информации, составлению рефератов и аннотаций по технической литературе на иностранном языке. Кроме того, у будущего специалиста необходимо сформировать умение использовать устные формы общения для обмена

научно-технической информацией с иностранными специалистами в области своей специальности при встречах на конференциях и семинарах и во время посещения предприятия или учреждения иностранцами.

Усиление внимания к практическому владению иностранным языком учащихся со стороны методистов изменили подход к объектам контроля. Основными объектами контроля обученности учащихся иностранному языку становятся навыки речевой деятельности. Так, ученые основное внимание уделяют контролю речевых умений в устной речи, чтении и письме с учетом специфики отдельных видов речевой деятельности. Основным объектом контроля является осуществление акта коммуникации в устной и письменной форме [3].

Система контроля отвечает нуждам учебного прогресса и как его составная часть обнаруживает те или иные функции: проверочную, обучающую, диагностическую, корригирующую, управленческую, оценочную, обобщающую, воспитательную, развивающую. «Контроль способствует реализации промежуточной и конечной целей обучения» [1].

В педагогической и методической литературе обычно выделяются следующие виды контроля: предварительный, текущий, рубежный (периодический), итоговый. Основанием для выделения этих видов контроля является специфика дидактических задач на различных этапах обучения: текущий контроль проводится в процессе усвоения нового учебного материала, рубежный применяется для проверки усвоения значительного объема материала (темы, например): с помощью итогового контроля выявляется степень овладения учебным материалом за определенный период времени.

Практическая направленность преподавания иностранного языка определяет как методы, так и объекты контроля при проверке знаний, умений и навыков учащихся. Теория методов обучения должна определять оптимальные формы и приемы проверки не только знаний, но также навыков и умений учащихся.

Действительно, нельзя приступить к проблеме контроля, не определив речевых умений, определение показателей речевых умений необходимо для выявления объектов контроля. Поэтому, прежде чем приступить к рассмотрению объектов контроля в обучении иностранным языкам, необходимо кратко определить, что в себя включает процесс обучения иностран-

ным языкам, чему учат учащиеся и, следовательно, что нужно контролировать.

Мы рассматриваем четыре основных вида речевой деятельности (слушание, говорение, чтение и письмо) как составляющие единого целого акта коммуникации. Проверка речевых умений может стать объектом итоговой проверки (экзамен). В этом случае преподаватель видит, достиг ли он общей цели, поставленной перед ним. В процессе же обучения мы должны делать объектами контроля не только умение оперировать языковым материалом в ситуации общения, но и ход, и степень усвоения соответствующего языкового материала, без которого это умение не может быть реализовано. Такой подход обеспечивает выявление недоработок во владении учащимися тем или иным языковым материалом, степень его готовности к актуализации на протяжении всех этапов обучения, в процессе становления умения.

Для студентов неязыковых специальностей на 1-2 этапах обучения умение читать на иностранном языке, т.е. получать информацию из печатного текста, восприятие речи на слух, являются наиболее важными результатами изучения этого предмета. Письменное выражение мыслей на иностранном языке студентов неязыковых факультетов предлагают ограниченные требования, которые сводятся к умению составлять аннотацию к курсовой работе, диплому на иностранном языке. Говорение на иностранном языке для студентов неязыковых специальностей включает умение отвечать на вопросы и делать краткие сообщения по изученной тематике. Данные умения, являющиеся целью обучения, и должны подвергаться учету.

При проверке умений в чтении вслух в неязыковом вузе контролируются: темп чтения; интонационное оформление, которое обеспечивает различение коммуникативной цели высказывания; ритм и логическое чтение текста, которые обеспечивают степень осмысленности чтения и восприятия текста; степень нормативности произношения отдельных звуков; правильное озвучение соответствующих буквосочетаний.

Проверка чтения про себя включает: проверку понимания общего смысла прочитанного; количество информационных единиц, которое обучаемый может извлечь из прочитанного текста; время, затраченное на извлечение информации из текста; степень адекватности извлеченной информации.

В неязыковом вузе для определения умения читать про себя сначала производится контроль понимания отдельных предложений, затем контроль понимания отрывков (главную идею, детали, последовательность событий) и, наконец, контроль умения сделать вывод, составить аннотацию, реферат по прочитанному.

При проверке восприятия речи на слух контролю подвергаются: понимание речи различного темпа; понимание речи различной длительности звучания; понимание речи различных людей; понимание речи, воспринимаемой с технической аппаратурой; степень адекватности извлекаемой информации.

При говорении учитываются: правильность произношения звуков на иностранном языке; интонация и ритм говорящего; правильность употребления грамматических моделей; беглость речи; правильность словоупотребления и степень идиоматичности речи.

При проверке письменного выражения мыслей на иностранном языке в первую очередь следует учитывать: количество единиц информации; коммуникативную ценность; знание грамматических моделей; знание значения слов; знание орфографии слов.

В проверку каждого из умений опосредованно входит контроль усвоения соответствующих знаний: грамматических моделей; лексики; произношения; правил чтения.

Характер языкового материала, избираемого для проверки усвоения того или иного умения, определяется: микроязыком изучаемой темы; степенью обучения; аспектом речевой деятельности.

Так для проверки устной речи учащимся предлагаются разговорные формы речи; при проверке умения понимать прочитанное предлагаются отрывки речи в нейтральном стиле и в научно-техническом стиле по специальности и т.д.

Таким образом, в основу отбора объектов контроля при практическом обучении иностранному языку следует положить систему действий, входящую в состав сложных речевых умений, являющихся целью обучения на данном этапе и данном учебном заведении.

Знание языкового материала проверяется не прямо путем воспроизведения вербальных определенных правил или слов, а опосредованно, через проверку умения.

В основу отбора языкового материала для проверки речевых умений следует положить степень распространения данного языкового явления в соответствующем аспекте речевой деятельности.

Тексты, предлагаемые для контроля умения воспринимать речь на слух, должны, как и тексты для чтения, но в меньшем количестве, содержать слова, доступные для самостоятельной семантизации, но не препятствующие пониманию текста в целом.

Для того чтобы получить достаточно полную картину овладения тем или иным видом речевой деятельности, желательно сочетать выполнение акта речевого взаимодействия в условиях, приближенных к реальному общению, с выполнением разнообразных чисто контрольных действий типа тестов, обеспечивающих полноту и разносторонность характеристик достигнутого умения.

В заключение важно отметить, что фактором, определяющим успех обучения, т.е. уровень достижения студентами конечной цели, является преподаватель, от его профессиональной, методической, педагогической, лингвистической и психологической компетентности и от его личных качеств зависят, прежде всего, конкретная организация и управление обучением, конкретный подбор учебного материала, его распределение и дозирование во времени, выбор арсенала конкретных методических приемов и способов обучения, методов контроля обученности и многое другое, что воздействует на результаты процесса обучения.

Библиографический список

1. Конышева А.В. Контроль результатов обучения иностранному языку. СПб: КАРО, Мн.: Издательство «Четыре четверти», 2004. 144с.
2. Леушина И.В. Иностранный язык в системе подготовки специалистов технического профиля. Новгород: Нижегород. гос. ун-т, 2006. 152 с.
3. Миролубова. А.А. Вопросы контроля обученности учащихся иностранному языку // Методическое пособие под ред. Л.А. Миролубова. Росс. Академия образования.-2000., 245 с.
4. Практический курс методики преподавания иностранных языков: учебное пособие для студентов специальности «Современные иностранные языки» высших учебных заведений / П.К. Бабинская, Т.П. Леонтьева и др. 4-е изд. Минск: ТетраСистемс, 2006. 288 с.
5. Программно-методическое обеспечение системы разноуровневой подготовки по иностранным языкам в вузах неязыковых специальностей. М.: МГЛУ, 2006. 347 с.

РОЛЬ ПРОПОЗИЦИОННОГО АНАЛИЗА В ОТБОРЕ ТЕКСТА ДЛЯ ТЕСТИРОВАНИЯ УМЕНИЙ ЧТЕНИЯ

Одним из главных этапов разработки теста является выбор текстов и тестовых заданий, которые сделают тестовое измерение максимально точным, снизят возможность влияния посторонних факторов на чистоту измерения, обеспечив тем самым возможность максимально полно обосновать интерпретацию результатов теста. Пропозиционный анализ занимает важное место в определении релевантности текста целям и задачам разрабатываемого теста по чтению.

Пропозиция является семантическим инвариантом, общим для всех членов модальной и коммуникативной парадигм предложений и производных от них конструкций (номинализаций) [1, 401]. Пропозиция часто понимается как конфигурация содержательных элементов, обозначающая определенную глубинную семантическую (логико-семантическую) структуру минимальной единицы – задуманного высказывания.

В зарубежной тестологии пропозиция часто рассматривается как основная единица когнитивной структуры текста. Существует несколько моделей когнитивной структуры текста. Наиболее известная модель В. Кинча и Т. Ван Дейка основывается на концепции глубинных падежей Ч. Филлмора, согласно которой глубинная структура или значение не зависит от поверхностной структуры предложений. В. Кинч и Т. Ван Дейк анализируют отношения между пропозициями в рамках макросодержания, а базовой единицей анализа для них является пропозиция, состоящая из предиката и аргументов [7, 122-123]. Микропропозиции образуют микроструктуру или «базу текста». Когеренция осуществляется, главным образом, с помощью референциальной локальной связности, которая осуществляется путем смеживания аргументов. Иногда когеренцию нельзя установить подобным образом, и тогда читателю необходимо достроить необходимые звенья, чтобы связность не нарушилась. А это значит, что общее количество пропозиций может превышать число пропозиций, имеющих в тексте.

* © Кожевникова Л.А., 2012

Второй главный организационный компонент модели Т. Ван Дейк и В. Кинча – наличие макроструктуры. «Если микроструктура есть локальный уровень дискурса, т.е. структура индивидуальных пропозиций и их взаимоотношений, то макроструктура имеет более глобальный характер, характеризуя дискурс как единое целое» [8, 365]. Следовательно, они рассматривают образование макроструктуры одновременно с образованием микроструктуры. Другими словами, макроструктура не является простой суммой микроструктур. При этом, указывают они, цель, которую ставит перед собой читатель, определяет, какие именно стратегии чтения и обработки информации на микро-/макроуровнях, а также выстраивания макроструктуры он изберёт.

В контексте тестирования это означает, что если читатель приступает к чтению текста, не имея четких целей, а текст имеет размытую структуру, то из всего текста он, вероятнее всего, сможет определить на макроуровне лишь тему, о которой идет речь в данном тексте. Четко структурированный текст, как было сказано выше, помогает легко отследить макропропозиции, т.е. главные идеи текста. Следовательно, если перед читателем поставлена цель, например, изложить суть прочитанного, он достаточно легко справится с этой задачей. При этом, он может гибко варьировать скорость чтения, пропуская нерелевантные пропозиции на микроуровне, обобщая и структурируя предложенный материал. Это особенно важно при просмотром, ознакомительном и изучающем чтении.

С другой стороны, для поискового чтения понимание макроструктуры не столь важно. Также для некоторых видов заданий, например, клоуз, наличие четкой макроструктуры в тексте совсем необязательно [2, 92]

Исследователи в области лингводидактического тестирования выявили также следующие закономерности:

- идеи, располагающиеся на макроуровне, вспоминаются быстрее и запоминаются лучше, чем идеи, располагающиеся на микроуровне, следовательно, в тестовые задания не следует включать проверку информации, которая является несущественной для последующей интерпретации текста
- вид и структура взаимоотношений между различными идеями в тексте оказывают значительное влияние на их последующее воспроизведение, если они возникают на верхних уровнях структуры. Однако, если такой

же вид и структура взаимоотношений возникает на более низких уровнях, они, как правило, становятся для читателя нерелевантными

- четкая презентация логических взаимосвязей в тексте помогает слабым чтецам лучше его понимать
- обобщение, псевдодискриминация и инференции, порожденные содержанием текста, возникают в процессе его понимания, в то время как различного рода уточнения появляются при его последующем воспроизведении [3, 101–102].

Очевидно, что многоуровневость понимания содержания текста также связана с пропозиционной структурой текста. Некоторые авторы выделяют понимание содержания текста на глобальном уровне (на уровне макропропозиций) и на локальном уровне (на уровне микропропозиций, т. е. на уровне предложения и предикативной основы) [6, 122 – 123]. Часто умение понимать содержание текста на уровне микропропозиций связывают с уровнем сформированности языковой компетенции. Так, например, разработчики нового формата экзамена iBT TOEFL указывают на то, что задания базового уровня направлены на проверку того, насколько хорошо испытуемый овладел лексикой, семантикой и синтаксисом английского языка и, следовательно, способен понимать информацию на уровне микропропозиций [4, 17]. Ч. Олдерсон указывает на то, что понимание на локальном уровне подразумевает понимание эксплицитно представленной информации [2, 88]. С.Вир и Х.Халифа, в свою очередь, относят к языковым умениям, обеспечивающим понимание на локальном уровне, умение декодировать слово, определять его значение в контексте предложения, а также умение смысловой переработки информации с установлением пропозиционного значения на уровне предложения и предикативной основы [5, 45].

Понимание на глобальном уровне, т.е. на уровне макропропозиций, означает понимание текста как целостного речевого произведения, например, понимание темы, основных идей, понимание структуры текста, связи между микропропозициями и т.д.

Таким образом, исследования в области лингвистики текста дают тестологам более четкий инструмент при отборе необходимого текстового материала. В частности, пропозиционный анализ дает возможность отобрать нужный текст для решения целей и задач, которые ставит перед собой разработчик теста по чтению. Например, анализ взаимоотношений между микро - и макропропозициями приводит к более чёткому представ-

лению о том, на каком уровне (глобальном или локальном) испытуемый будет понимать текст, а, следовательно, какие умения и стратегии у него должны быть задействованы при выполнении конкретного тестового задания, что, в свою очередь, будет определять типы тестовых заданий релевантных для данного типа текста.

Библиографический список

1. Лингвистический энциклопедический словарь.– М.:Большая Российская энциклопедия, 2002. 712 с.
2. Alderson C. Assessing Reading. –Cambridge: Cambridge University Press, 2000. 398 с.
3. Binkley M.B. New ways of assessing text difficulty.В кн. Zakaluk, B.L., Samuels S.J (eds) "Readability: its past, present, and future". – Newark, Delaware: International Reading Association, 1988.
4. Cohen, A. D., Upton, T. Strategies in Responding to new TOEFL reading tasks. – Princeton: ETS, 2006.
5. Khalifa, H. and Weir, C. Examining Reading. – Cambridge: Cambridge University Press, 2009. 342 с.
6. Urquhart, S. and Weir, C. Reading in a Second Language: process, product and practice. –London: Longman, 1998.
7. van Dijk, T.A. and Kintsch, W. Strategies of Discourse Comprehension. – NY: Academic Press, 1983.
8. Kintsch, W. and van Dijk, T.A. toward a model of text comprehension and production.// Psychological Review, 85, стр. 363–394.

ОБЪЕКТЫ ОЦЕНКИ РЕЗУЛЬТАТОВ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ В ВУЗЕ

Понятие оценка междисциплинарное и многоаспектное: становление значимости чего-либо для действующего и познающего объекта (философский словарь); измерение эффективности ресурсов (социологический словарь); составная часть большинства моделей педагогического дизайна (instructional design - ID).

Ученые рассматривают оценку с позиций десяти составляющих: определение потребностей; постановка целей; определение предметного содержания обучения; выбор участников обучения, формирование оптимального режима обучения; подбор соответствующего помещения; подбор соответствующих преподавателей; подготовка аудиовизуальных средств; координация программы; оценка программы [1].

Опыт показывает, что основой для начала разработки методического обеспечения и подбора адекватных средств оценивания служит определение объектов оценки, под которыми будем понимать — предметы и явления, которые необходимо проанализировать с стороны эффективности. Для процесса подготовки студентов в вузе, с точки зрения определения эффективности необходимо учитывать несколько составляющих: требования рынка труда и работодателей, требования государственных образовательных стандартов и международные стандарты.

На наш взгляд необходимо учитывать так называемую формальную и итоговую оценку. Формальная оценка знаний основывается на результатах стандартных тестов или других видов контроля, которые вводятся в рамках регулируемых или контролируемых испытаний. В процессе формальной оценки собирается необходимая информация (например технологическая карта балльно-рейтинговой системы оценки) для определения уровня академической успеваемости. Итоговое оценивание обычно называют оценкой обучения, в которой акцент делается на определении того, что студент может показать по окончании занятий по дисциплине. Таким образом, оценка помогает определить, в какой степени учебные цели были выпол-

*© Левченко В.В., 2012

нены, но необходимо определить критерии оценки, в нашей работе мы называем их объектами оценки.

Проверка и оценка достижений по иностранным языкам студентов не лингвистических факультетов является весьма существенной составляющей процесса обучения и одной из важных задач педагогической деятельности преподавателя, что наряду с другими компонентами учебно-воспитательного процесса в университете такие как содержание, методы, средства, формы организации подготовки студентов должно соответствовать современным требованиям общества, педагогической и методической наукам, основным приоритетам и целям высшего профессионального образования.

Принцип отбора содержания обучения иностранным языкам в вузе должен учитывать ситуацию на рынке труда, общие европейские языковые компетенции, а также компетенции, представленные в федеральных государственных образовательных стандартах, что в свою очередь диктует выбор объектов оценивания. В настоящее время система контроля и оценки направляется не столько на проверку усвоения знаний и выработки умений и навыков по иностранному языку, сколько на решение важной социальной задачи - формирование профессиональных компетенций, развитие готовности проверять и контролировать себя, критически оценивать свою деятельность, находить ошибки и пути их устранения. Средства оценки определяют эффективность педагогических действий.

В условиях внедрения ECTS в деятельность образовательных учреждений возникает острая необходимость формирования готовности профессорско-преподавательского состава к формулированию конкретных результатов обучения и разработки принципиально новых средств их оценивая. Так, разработка специального содержания подготовки преподавателей иностранных языков в рамках повышения квалификации может помочь решить выше обозначенную проблему.

Определение объектов оценки знаний студентов по иностранным языкам на гуманитарных не лингвистических факультетов требует сопоставления компетенций федеральных государственных образовательных стандартов и общих европейских компетенций, что позволит адекватно разработать методическое обеспечения в соответствии с компетентностным подходом.

Библиографический список

1. Оценка эффективности обучения. Evaluating training programs: the four levels. San Francisco: Berrett-Koehler Publishers, Inc. <http://www.hr-portal.ru>

СОВРЕМЕННЫЕ ПОДХОДЫ К ПРЕПОДАВАНИЮ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ

*Н.В. Агеенко**

СОВРЕМЕННЫЕ ТЕНДЕНЦИИ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ НА НЕЯЗЫКОВЫХ ФАКУЛЬТЕТАХ

Интенсивная интеграция страны в мировое экономическое пространство, бурный рост международных связей, развития и укрепление культурных, деловых и научных контактов, экспансия иностранных компаний на отечественный рынок обусловило неизбежную трансформацию системы языковой подготовки в высшей профессиональной школе. Следствием явилось повышение значимости учебной дисциплины «Иностранный язык» в системе отечественного высшего образования. Актуализируется подготовка студентов, обладающих не только глубокими знаниями своей основной профессии, но и практическими умениями иноязычного общения в сферах профессиональной коммуникации, способных к эффективному межкультурному взаимодействию с представителями других стран.

При обучении иностранному языку на неязыковых факультетах все более актуальной становится проблема развития и формирования профессиональной компетенции у студентов данных факультетов. Высокий уровень профессиональной компетенции специалиста достигается наличием у него профессиональных умений приобретенных за время обучения в вузе. Особенность предмета иностранный язык состоит в том, что целью обучения является не столько знание о самом предмете (лингвистическая компетенция), сколько выработка определенных навыков и умений разных видов речевой деятельности, при обучении которым на основе лингвистических знаний происходит переход от когнитивного к деятельностному компоненту профессиональной подготовки.

Компонентами речевой деятельности в устном профессиональном общении выступают аудирование и говорение, однако их содержательной стороной служит информация, содержащаяся не только в звучащих, но и в пе-

* © Агеенко Н.В., 2012

чатных текстах. Вот почему неизбежна связь говорения и аудирования с чтением профессионально ориентированных текстов, а значит, и с необходимостью ориентироваться в структуре текста. При коммуникативном подходе к обучению иностранному языку методическая задача речевой подготовки студентов к профессиональной коммуникации состоит в более быстром переходе от собственно речевой тренировки к квази/реальной коммуникативной деятельности. Для ее реализации необходимо взаимодействие сформированного грамматического и лексического навыков. В условиях подготовки студентов неязыковых факультетов к профессиональному общению это неизбежно приводит к минимизации языковых и речевых средств. Это касается как лексического, так и в гораздо большей степени грамматического материала. Именно поэтому оправдал себя принцип предъявления грамматического материала в блоках с одновременным использованием лексического минимума определенного подязыка [2, 4].

На продвинутом этапе обучения иностранному языку часто используются средства имитации конкретной профессиональной ситуации, встречающейся в реальном устном общении специалистов. Ведущая роль при этом отводится коммуникативно- и профессионально ориентированным заданиям, которые выступают главной методической единицей при обучении профессиональному общению.

Анализ современных учебников и пособий в практике преподавания иностранных языков на неязыковых факультетах позволяет отметить тенденцию роста использования аутентичных материалов, учитывающих как уровень языковой подготовки студентов, так и сферу профессиональной деятельности. Работа над предлагаемыми заданиями помогут сформировать у студентов умения, связанные с интеллектуальными процессами: наблюдать за тем или иным языковым явлением в иностранном языке, сравнивать и сопоставлять языковые явления в иностранном языке и родном; классифицировать, группировать, систематизировать информацию в соответствии с определенной учебной задачей; обобщать полученную информацию, оценивать прослушанное и прочитанное; фиксировать основное содержание сообщений; формулировать, устно и письменно, основную идею сообщения; составлять план, формулировать тезисы; готовить и презентовать развернутые сообщения в виде доклада; умения, связанные с организацией учебной деятельности и ее корреляции: работать в разных режимах (индивидуально, в паре, в группе), взаимодействуя друг с другом;

пользоваться реферативными и справочными материалами; контролировать и объективно оценивать свои действия и действия других студентов. Сформированные компенсационные или адаптивные умения позволяют: пользоваться лингвистической или контекстуальной догадкой, словарями различного характера, различного рода подсказками, опорам в тексте (ключевые слова, структура текста, предваряющая информация и др.); использовать при говорении и письме перифраз, синонимичные средства, слова-описания общих понятий, разъяснения, примеры, толкования, «словотворчество»; повторить или перефразировать реплику собеседника в подтверждении понимания его высказывания или вопроса; обратиться за помощью к собеседнику (уточнить вопрос, переспросить и др.); перевести разговор на другую тему. Таким образом, актуальность предлагаемого учебного материала зарубежных учебных пособий, четкая структура, методическое сопровождение и формы контроля направлены на формирование ключевых компетенций, повышение интереса к учебной деятельности, мотивационной составляющей.

Осознание необходимости владения иностранным языком, которое дает хорошие возможности для получения дополнительного образования за рубежом, является преимуществом при получении хорошо оплачиваемой работы или карьерного роста, способствует повышению интереса к изучаемой дисциплине. Однако такую мотивацию необходимо постоянно поддерживать, так как трудности, неизбежно возникающие на пути изучения языка и формирования коммуникативных навыков, могут принести разочарование, способствовать появлению неуверенности в своих способностях. Одним из стимулирующих факторов является внедрение балльно-рейтинговой системы, обеспечивающей личностно-ориентированный подход в обучении, вариативность и творчество при выполнении заданий. БРС нацеливает студентов на регулярное выполнение установленных преподавателем видов работ, систематизирует контроль при формировании компетенций в процессе изучения иностранного языка. Целесообразность данной системы состоит в том, что появляется возможность выбора уровня сложности при выполнении творческих заданий, что отражается количеством баллов в рейтинговой таблице; снимается проблема стресса в период сессии, так как если студент получает значительную сумму баллов по завершению курса, он может быть освобожден от сдачи зачета или экзамена, что несомненно является мощным мотивирующим фактором.

Формирование творческой личности специалиста, способного к саморазвитию, самообразованию, инновационной деятельности является одним из основных направлений в системе высшего образования на современном этапе. Учебная автономия призвана помочь студентам справиться с возрастающим объемом самостоятельной работы в вузе, приобрести ключевые компетенции, необходимые для реализации перехода от парадигмы обучения к парадигме образования, «Образование в течении всей жизни». В связи с этим значительно изменились и функции преподавателя в образовательном процессе. На смену учителю-ментору пришел учитель-наблюдатель, учитель-консультант, помощник, партнер, в задачи которого входит эмансипация студента, развитие у него ответственности за принятие самостоятельных решений [1]. Следует еще раз обратить внимание на структуру зарубежных учебных пособий, предлагающих вариативные задания по организации самостоятельной работы студентов: рабочая тетрадь, CD, тест по завершению каждого раздела, которые позволяют ориентировать студентов на модель самообразования, рефлексии.

В настоящее время происходит усиление роли тестирования и как способа контроля, и как метода обучения. Тесты являются наиболее экономичной формой контроля и объективным показателем степени усвоения учащимися того или иного языкового материала. Всё чаще находят применение упражнения, предназначенные для овладения учащимися тем или иным языковым материалом и/или отдельными речевыми умениями. В соответствии с этим в литературе на английском языке всё чаще появляется термин *teaching test* - «обучающий тест». Данным термином целесообразно воспользоваться при противопоставлении тестов этого назначения контролирующим тестам. Такое противопоставление в настоящее время совершенно необходимо, поскольку в современном учебном процессе тесты даже при том ограничении заданий, которые мы предлагаем относить к тестам, отчётливо выполняют две различные функции: контролирующую и обучающую. В зависимости от предписываемой им функции к ним предъявляются различные требования, и составляют они по-разному, хотя внешне очень схожи.

С развитием информационных технологий меняются требования к будущим специалистам, которым необходимо иметь не только хорошо развитое мышление, большой запас знаний, коммуникативные навыки, профессиональные умения, но и способность самостоятельно работать с растущим потоком информации. Это побуждает преподавателей иностранных

языков совершенствовать методику обучения и внедрять самые современные технологии и средства обучения. Использование в учебном процессе компьютерных программ по иностранным языкам позволяет повысить эффективность занятия, создать благоприятные условия для включенности студентов в учебный процесс. Использование Интернета на занятиях по иностранному языку расширяет возможности изучения данной дисциплины. Организация нового вида учебной работы способствует как развитию способности учащихся, так и практическому овладению ими иностранным языком. Интернет может служить и библиотекой, и пространством для осуществления индивидуальной, парной или коллективной работы, и объектом исследования, и средством привлечения всех современных технических возможностей (звук, мультимедиа, видео, графика), и средоточием разнообразных дидактических материалов, каковыми могут служить практически любые сайты по изучаемой на занятии тематике [3]. Но здесь хотелось бы обратить внимание на тот факт, что несмотря на то, что иногда информационные умения студентов на уровне получения информации могут быть выше аналогичных умений преподавателя, обработка и оценка информации являются более сложными, комплексными умениями, которыми далеко не все студенты обладают в достаточной мере и которые необходимо целенаправленно формировать на занятиях по иностранному языку. Разработка системы творческих заданий с их поэтапной реализацией, разнообразных форм контроля несомненно позволят повысить уровень владения иностранным языком, мотивацию к данной учебной дисциплине.

Библиографический список

1. Коряковцева Н.Ф. Современная методика организации самостоятельной работы изучающих иностранный язык. М.: Просвещение, 2006.
2. Обучение иностранным языкам в школе и вузе. – СПб.: Каро, 2010.
3. Роберт И.В. Современные информационные технологии в образовании: дидактические проблемы, перспективы использования. М.: ШколаПресс, 2009.
4. Соловова Е.Н. Методика обучения иностранным языкам: продвинутый курс: пособие для студентов педагогических вузов и учителей. М.: АСТАстрель, 2008.

**ОБУЧЕНИЕ ЛИНГВИСТИЧЕСКИМ ОСОБЕННОСТЯМ ДИСКУРСА
ПЕРЕГОВОРОВ В ПРОЦЕССЕ ФОРМИРОВАНИЯ
ПРОФЕССИОНАЛЬНО НАПРАВЛЕННОЙ ИНОЯЗЫЧНОЙ
КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ В ВУЗЕ**

Интенсивно проходящие в настоящее время геополитические процессы способствуют стремительному развитию международных связей и научно-технического сотрудничества. Процесс экономической глобализации мирового сообщества содействует активизации экономических контактов между Россией и различными зарубежными странами. Расширение профессиональных контактов и взаимопроникновение культур различных стран повысили прагматическую значимость владения иностранными языками. Модернизация системы высшего образования и современной системы преподавания иностранных языков в неязыковом вузе, в частности, направлена на повышение качества иноязычного образования, способствующего интеграции российского общества в мировое пространство и обеспечения признания российских специалистов за рубежом. Имеющиеся достижения свидетельствуют о важной роли иноязычной подготовки в процессе формирования современных специалистов и дидактическом потенциале предметной области «иностранный язык» в интегративной модели высшего профессионального образования.

Отказ от предметоцентристского подхода в образовании в пользу интегративного подхода способствовал тому, что ключевым показателем подготовки востребованных квалифицированных специалистов, способных адаптироваться к условиям рынка труда, стали профессиональные компетенции, формирование основ которых в высшей профессиональной школе направлено на развитие умений обучающихся осознанно и осмысленно управлять своим социальным поведением. Ведь именно через профессиональную социализацию в вузе личность приобщается к системе профессиональных норм и ценностей посредством деятельности, общения и изменения самосознания. Общение в процессе социализации играет особую, подчас «первенствующую» (А.А. Леонтьев) роль: с одной стороны, в

* © Баганова П.А., 2012

процессе социализации сфера общения расширяется и углубляется благодаря появлению профессиональных контактов обучаемого, с другой – речевое общение, даже учебное, само является важнейшим средством социализации (практические занятия, внеаудиторные мероприятия и т.п.).

Овладение иноязычным общением в контексте выбранной специальности и будущей профессии является обязательным компонентом профессиональной культуры любого специалиста, профессиональная деятельность которого приобрела сегодня новое содержательное наполнение под влиянием культурных, экономических и политических факторов. Профессионально направленное иноязычное общение специалистов представляет собой «сложный и целенаправленный процесс взаимодействия нескольких людей в рамках их профессиональной деятельности, решающих деятельностные задачи посредством воздействия на интеллект, взгляды, поведение и эмоции друг друга» [2, 5]. Данное определение подчеркивает важность взаимопонимания между партнерами по общению, являющимися представителями определенных профессиональных сообществ. Взаимопонимание базируется на обмене профессионально значимой информацией и совместном моделировании профессиональных процессов.

Учет модели специалиста и формируемых профессиональных умений, а также организация процесса обучения иностранному языку таким образом, чтобы студент овладевал языком в контексте профессионально направленной деятельности, как подчеркивают отечественные и зарубежные ученые (И.Л. Бим, И.А. Зимняя, А.А. Леонтьев, Е.И. Пассов, В.Л. Скалкин, М.А.К. Halliday, А. Mcintosh, Р. Strevens, Т. Hutchinson, А. Waters, Н.Г. Widdowson и др.), являются перспективными для неязыкового вуза, а формирование профессионально направленной иноязычной коммуникативной компетенции, понимаемой как совокупность лингвистических, речевых, социолингвистических, социокультурных знаний, коммуникативно-прагматических умений профессионально ориентированного общения и культуры взаимодействия в различных сферах и ситуациях, а также личностных качеств: коммуникабельности, ответственности, тактичности, толерантности, рефлексии, идентификации, аттракции, каузальной атрибуции и обязательности; в объеме, заданном ФГОС и программами дисциплины «Иностранный язык(и)», является одной из целей профессиональной социализации обучаемых и объектами целенаправленного обучения студен-

тов иностранному языку как профессионально направленной иноязычной коммуникативной деятельности.

Деловое иноязычное общение является частью профессиональной деятельности современного специалиста, которому необходимо уметь построить устное выступление по законам риторики и этики общения, композиционно правильно оформить письменный текст – доклад, статью, эссе, деловую корреспонденцию, уметь грамотно сформулировать вопросы во время презентаций и пресс-конференций, уметь вести диалог/полилог во время интервью, переговоров и т.п.

Деловой дискурс со специфической лексикой и терминологией представляет собой сложное образование, он реализуется в деловом общении и имеет несколько разновидностей, так как может протекать как в устной, так и в письменной форме. В связи с тем, что переговоры с каждым годом все более проникают в коммуникативную деятельность социума и оказывают влияние на его дискурсивное пространство, необходимо определить содержание понятия дискурса переговоров и выявить его характеристики.

Базовым концептом, определяющим инвариантное содержание понятия «переговоры», является лексема «to negotiate». Из ее словарных дефиниций можно выделить следующие семантические доминанты: 1) обсуждать, вести переговоры, дискутировать, убеждать (to confer, to talk over); 2) заключать сделку, торговаться (to transact, to bargain); 3) посредничать, быть посредником, арбитром, судьей (to mediate, to umpire, to referee, to arbitrate); 4) улаживать, урегулировать, приводить к решению, достигать соглашения (to arrange, to settle, to achieve a transaction, an agreement). Следовательно, дискурс переговоров представляет собой процесс, в котором две или более сторон обсуждают деловые вопросы и стараются прийти к соглашению посредством обсуждений, дискуссий, обмена мнений.

М.Г. Власова выделяет следующие цели переговоров: а) поиск способов решения проблемы (при этом конкретные цели могут варьироваться и включать урегулирование, контроль, координацию и т.д.); б) взаимодействие или интеракция между участниками (информационно-коммуникативные задачи, установление контакта, развитие отношений, выявление позиций сторон, отвлечение внимания от других проблем). Н.А. Баландина добавляет к ним в качестве планируемого эффекта такую цель, как воздействие на адресата, ориентированное на изменение намерения адресата по поводу принятия определенного решения [1, 7].

Своеобразие дискурса переговоров заключается в а) наличии разных жанров устного (коммерческие переговоры; переговоры, посвященные решению организационных вопросов, вопросов реорганизации и реструктуризации предприятий; переговоры, направленные на снятие возникающего или возникшего конфликта) и письменного общения (все виды деловых писем, документы, фиксирующие социально-правовые отношения – контракты (договоры), соглашения и различные типы сопутствующих документов); б) связи переговоров как устного жанра деловой коммуникации с ее письменными жанрами – деловым письмом и контрактом, где первое может предшествовать переговорам, а второе служить их логическому завершению и юридическому закреплению принятых соглашений в соответствующем документе; в) объединении разных по своей природе текстовых образований (беседы, обсуждения повестки дня, презентации, торга, обсуждения условий сделки) в переговорном процессе.

В любых переговорах целями участников являются как их интерперсональное взаимодействие, так и решение проблем, поэтому стратегии дискурса переговоров вызываются коммуникативными интенциями, которые конкретизируют основную цель достижения соглашения – создание партнерских отношений, построенных на взаимном уважении и доверии, умении говорить и быть правильно понятым, слышать и понимать самому, умении добиваться нужного влияния на выбор мнения или решения собеседника и определяется такими факторами, как уровень требуемой минимальной безопасности каждого из участников переговоров, степень информационной (не)определенности, а также анализом возможных приобретений и потерь в ходе переговоров [1, с. 8].

В дискурсе переговоров как единице социальной коммуникации отражаются языковые особенности делового дискурса – специфическая система отношений лексико-фразеологических, грамматических и синтаксических элементов (их особая комбинация и частотность использования) с прагматикой переговорных ходов. Всем этапам переговорного процесса свойственно использование специальных терминов, общеупотребительных терминов, абстрактных существительных, оценочных прилагательных; клишированных фраз и речевых штампов, которые обеспечивают однозначную передачу информации; вопросительных предложений, различных средств выражения модальности, оценки и т.д., которые указывают на готовность брать на себя обязательства, решать проблемы и т.д.

Каждому этапу переговорного процесса соответствует свой набор переговорных ходов и их лингвистическое представление.

Знакомство участников в неофициальной обстановке (Socializing) происходит с опорой на ряд клишированных фраз, например: *Excuse me. Are you... ?; I'm... from... ; I'd like you to meet my colleague, ...; How do you do?; I'm pleased to meet you; It's good to see you again; How are you?; Very well, thanks. And you?; By the way, please call me....* Развитие данного этапа предполагает переход к светской беседе (small talk), задача которой состоит в проявлении интереса и симпатии к новому партнеру по переговорам с помощью набора клишированных фраз: *This is your first visit to Russia, isn't it, Mark?; Unfortunately, this is only a short visit, so we won't be able to see very much; But we'll certainly try to show you something of the city. And I hope, anyway, that this will be the first of many visits.*

Непосредственный процесс переговоров начинается с **решения процедурных моментов** (Agreeing Procedure) – порядка и последовательности в обсуждении интересующих обе стороны вопросов. В лексико-фразеологическом плане очевиден перевес в сторону распространенных речевых сочетаний. Однако, обращение к таким фразам, как *Now may I begin by suggesting a procedure for this morning's session? I think we should start by drawing up an agenda; We'd like to propose the following procedure ...; Is this agenda acceptable, gentlemen? Can we now agree on the overall procedure? Is there anything you'd like to change? Is that OK with you?* свидетельствует о том, что текст относится к этапу обсуждения процедуры переговоров. На данном этапе участники определяют свои основные и второстепенные цели, обращаясь к следующим ритуальным фразам: *Our main objective is to... ; What we'd like to achieve from this meeting is... ; We'd also like to talk about... ; Another objective, as we see it, is... ; Something else we'd like to achieve is....* В конце этого этапа представители принимающей стороны часто обращаются к стереотипным вопросительным конструкциям, которые сигнализируют о переходе от одного этапа к следующему: *Does that fit in with your objectives? Would you go along with that? Is that OK with you? Does that fit in with your plans? Does that seem acceptable to you?*

На этапе **обмена информации** (Exchanging Information) одна из сторон знакомит другую сторону в форме презентации с фактическим материалом, включающим конкретные цифры и показатели, касающиеся деятельности компании. Таким образом участники переговоров осуществляют

два разных вида речевой деятельности: говорение (монолог переговорщика принимающей стороны) и слушание вторым переговорщиком и его подготовка к следующему этапу. Презентации могут быть информативными (*informative*) и убеждающими (*persuasive*). Целью информативной презентации является ознакомление противоположной стороны с определенными данными: цифрами, фактами и т.д. с опорой на вспомогательные средства (слайды, таблицы, графики и т.д.) с использованием клишированных фраз: *First, I'll tell you about...; Then we'll look at; Let's turn to...; now we'll have a look...; Now, let's turn to the future of... If you look at... now you'll see that...; As you can see from...; As (this chart) shows, we can see from this...* Наиболее существенные моменты подчеркиваются: *A key area of concern is...; The key problem is...* и предлагается объяснение причин сложившейся ситуации: *There are two reasons for this. This means that...* Цель убеждающей презентации состоит не только в том, чтобы представить новые факты, но и оказать воздействие на другую сторону, для чего используется лексика с положительной оценочной коннотацией (*to benefit, to achieve, to establish, to promote, to guarantee, one step further, long-term, creative, dynamic, the major benefit, the attraction of this, on the positive side, broad agreement, common interest, clear understanding*) и, как и в информативной презентации, выражения, ориентирующие внимание слушающих на структуру текста: *We've looked at (three) different options: First,...; So, (the second) option we considered was...; So, now let's look at (the third option)*. Преимущества указываются фразами, типа *The major benefit would be...; But the main benefit is...*, а затруднения конкретизируются и объясняются: *There are, however, some problems...; But the real disadvantage is....* Свою позицию говорящий защищает следующими выражениями: *They have a lot of advantages; And that's another big advantage*. Решение проблемы формулируется клишированными фразами: *Our proposal is...; We estimate that...; One obvious solution would be....*

После получения второй стороной новой информации у них появляются вопросы – следующий этап переговоров (Questioning), интеракция в вербальной форме с помощью уточняющих вопросов: *Can I just ask you...?; Roughly how much... do you... order?; Does that mean...?; Can I just move on to another question?; How important is... to you?; When you say..., do you mean that...?; Can you give me an idea...?; Is that an accurate summary of*

where you stand?; Supposing that... ?; Excuse me, could you explain that?; Could you clarify one point for me, please? What exactly do you mean by... ?

Далее следует этап, на котором обсуждаются возможные варианты (Options) дальнейшей совместной деятельности. Переговорщики могут оценивать предложения как негативно (*I think the main weakness... ; I'd say... the least favourable option for us; I feel that would be too expensive; I have some doubts about that option*), так и позитивно (*Yes, I think that fits in with...; I think that's got a lot of potential; The main strength of..., as we see it, is...; From my point of view that's a very attractive offer; As I see it, this is the best short-term solution*). Переход к обсуждению следующего предложения осуществляется при помощи выражений: *I'd like to start by suggesting... ; What do the others think?; How about the idea of forming... ?; How about trying...?; Have you considered the idea of...?; We could also....* В конце этого этапа переговорщики просят подтвердить позицию другой стороны: *Is that an accurate summary of where you stand? Does that present the picture fairly? Is this your final offer?* Ответы могут быть следующими: *Yes, that is our present position; Yes, that's as far as we can go at present; Yes, that's our final offer.*

Далее следует один из самых важных этапов в проведении переговоров – обсуждение условий осуществления сделки (Bargaining), где участники должны четко видеть положительные и отрицательные стороны соглашения, выдвигать новые предложения и стараться находить выход из самых трудных ситуаций, поэтому в тексте присутствуют такие клишированные фразы: *We are now ready to outline our position with regard to your initial proposals; We are in favour of collaboration, but...; As I said, we see these as separate issues; We're very interested to hear what you have to say...; One problem is this. How do we control costs if...; We'll be willing to offer safeguards...; Provided, of course...; We couldn't fund... unless there was...; If you accepted... we would cover...; We'd have no objection... provided that the details were... ; We couldn't possibly... but we'd be prepared to...; That would be acceptable.*

На следующем этапе переговоров подведение итогов и подтверждение намерений (Settling and Concluding) участники переговоров подводят итоги, подтверждают намерения и намечают планы на будущее. Особого внимания заслуживают стереотипные словосочетания и выражения, указывающие на этап подведения итогов: *Perhaps, I could just summarise our conclusions so far. You've agreed to...; That's correct, yes; Fine. And from our*

side, we've agreed to...; As we agreed, we'll take care of...; We're also pleased to note that you've reached a separate agreement with...; Yes, we're very satisfied with the result of that negotiation; There are a couple of outstanding points...; The question of... remains to be clarified. In order to do this, we'l ...; Yes, that would be very helpful. One other thing...; That's a good point; In fact,...; Yes, that seems like a good idea; So, we'll discuss the question of...; Yes, that seems to be all; Well, in that case... ; We'll discuss... at our next meeting... ; Have I covered everything? Is there anything else you'd like to add?

Таким образом, язык делового общения представляет собой «нетворческое» использование готовых «блоков», застывших клишированных образований на уровне словосочетаний, предложений и целых текстов. Даже неофициальная диалогическая речь между участниками общения, как правило, не выходит за рамки стандартных, формальных клишированных единиц большого и малого синтаксиса. Для всех этапов переговорного процесса свойственно употребление нейтральной лексики, общеупотребительных и специальных терминов, клишированных выражений делового этикета, или речевых штампов, вопросительных предложений, модальных слов, глаголов с широкой палитрой семантических нюансов.

Учитывая жанровое разнообразие дискурса переговоров – от неофициального общения до сложных финансовых докладов, – важно обучить студентов репертуару основных языковых средств каждого этапа переговоров в процессе формирования профессионально направленной иноязычной коммуникативной компетенции.

Библиографический список

1. Баландина Н.А. Дискурс переговоров в англоязычной деловой коммуникации: Автореф. дис... канд. филол. наук. Волгоград, 2004. 20 с.
2. Емельянова Т.В. Формирование профессионально направленной иноязычной коммуникативной компетенции студентов неязыкового вуза: Автореф. дис... канд. пед. наук. М., 2006. 21 с.

РОЛЬ АКТИВНЫХ МЕТОДОВ ОБУЧЕНИЯ В ПРОЦЕССЕ ФОРМИРОВАНИЯ ИНОЯЗЫЧНОЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ

В процессе интеграции России в общеевропейское пространство, в том числе и образовательное, сотрудничество с другими странами в экономической, научной, образовательной и других сферах, стала очевидна потребность государства в компетентных, мобильных и конкурентоспособных специалистах. Положение на рынке труда требует модернизации системы высшего образования, а также усиления ее профессиональной составляющей. При этом особая роль отводится иностранному языку, владение которого на данном этапе является неотъемлемым атрибутом успешного специалиста [3,46]. Несмотря на потребность общества в специалистах, очень хорошо владеющих иностранным языком и получении качественной подготовки по иностранным языкам за годы обучения на неязыковом факультете вуза, у значительного числа студентов не удастся сформировать умения и навыки речевого общения на иностранном языке. Следовательно, возникает необходимость найти универсальную технологию обучения иностранному языку, в которой, согласно требованиям Болонской системы, можно достичь более высокого уровня подготовки специалистов через интеграцию языковой и общепрофессиональной сфер. Профессиональная иноязычная компетенция является составной частью профессионализма выпускников [4], и основная задача обучения иностранному языку состоит в обучении профессионально-ориентированному общению [7].

Улучшение качества подготовки по иностранному языку квалифицированного специалиста возможно осуществить при условии внесения существенных изменений в процесс обучения иностранному языку на неязыковом факультете вуза посредством внедрения инновационных образовательных технологий, направленных на профессиональную сферу и обеспечивающих четкие критерии оценки языковых компетенций. Одной из таких компетенций является коммуникативная компетенция, определяемая как интегратив-

* © Исаева О.Н., 2012

ный личностный ресурс, обеспечивающий успешность коммуникативной деятельности. Актуальность компетентностного подхода в условиях развития информационных технологий и развития иноязычной профессиональной коммуникативной компетентности приобретает важное значение.

Анализ педагогической литературы показывает, что формированию умений общения в процессе обучения на неязыковом факультете вуза способствует использование методов которые:

- активизируют мыслительную деятельность будущих специалистов;
- увеличивают объем перерабатываемой информации и скорость ее переработки;
- способствуют выработке самостоятельных решений студентами в условиях повышенной степени мотивации и эмоциональности [5].

Обучение иностранному языку на неязыковом факультете вуза, под которым сейчас понимают обучение межкультурной коммуникации, тесно связано с использованием современных методов и инфокоммуникационных технологий. Можно утверждать, что современные тенденции модернизации образовательных программ требуют внедрения активных методов обучения. При организации занятий по иностранному языку преподаватели используют деловые и ролевые игры, лекции-дискуссии, кейс-метод (метод конкретных ситуаций), работу в малых группах. Также следует назвать метод проектов, видеофильмы, использование интернет ресурсов, в том числе e-mail-проекты.

Любая компетентность предполагает не только наличие нужных знаний, но и сформированность умения использовать их в профессиональной деятельности. В связи с этим, *метод учебного проекта* приобретает все большую популярность. Е.С.Полат пишет о проектной методике как о «совокупности 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» [6, 67].

Метод проектов является технологией, которая позволяет, во-первых, создавать педагогические ситуации на различных основаниях (ситуация неопределенности, кооперации и т.п.) и, во-вторых, на основе разного предметного содержания [3, 50]. Обучая студентов разным видам речевой деятельности, о коммуникативной компетенции можно сказать как об од-

ной из целей обучения иностранному языку. При использовании проектной технологии обучения иностранный язык становится процессом самостоятельного овладения учебной познавательной деятельностью. Метод проектов позволяет перенести акцент с выполнения различных упражнений на активную мыслительную деятельность студентов, требующую для своего языкового оформления владения определенными иноязычными средствами, а также способности решать на уроках проблемы межкультурного взаимодействия. Кроме того, международные проекты, проходящие в сети Интернет, интересные для пользователей разных стран позволяют организовать настоящее языковое общение. С полной уверенностью можно сказать, что проектный метод создает условия, в которых процесс обучения иностранному языку приближается к процессу естественного овладения языком в аутентичном языковом контексте.

Задачами любой учебной дисциплины, в том числе и иностранного языка является формирование определенных компетенций в соответствии с компетентностной моделью специалиста. Безусловно, достаточно трудно овладеть коммуникативной компетенцией вне страны изучаемого языка, поэтому задача преподавателя создавать на занятии ситуации реального и воображаемого общения, используя ролевые и деловые игры.

Отличительной чертой *деловой игры* можно назвать моделирование процесса труда, имитацию конкретных условий производственной деятельности. Подготовка к ролевой игре направлена на активное использование языковых средств. Зная основы делового (в нашем случае английского языка) будущий специалист сможет уверенно вести себя на презентациях, деловых встречах, подписании контрактов, переговорах. Таким образом, студенты приобретают знания основных правил перевода с одного языка на другой, получают возможность тренировать модели делового общения.

Применение *кейс-метода* на занятиях на неязыковом факультете вуза направлено на совершенствование коммуникативной компетенции (лингвистической и социокультурной). Самостоятельный поиск решения (внутренняя монологическая речь на иностранном языке, процесс анализа ситуации во время занятия (монологическая и диалогическая речь, подготовленная и спонтанная также на иностранном языке) - все это примеры коммуникативных задач. Аудиторное общение, связанное с работой над кейсом, которому присущи спор, дискуссия, аргументация, описание,

сравнение, убеждение и другие речевые акты, тренирует навык выработки правильной стратегии речевого поведения, соблюдения норм и правил англоязычного общения [1, 115].

Применение компьютерных средств информационных источников сети Интернет способствуют развитию высокого уровня информационной компетентности, формированию профессионального мышления на иностранном языке, повышению мотивации к изучению учебных предметов [3].

Интернет необходим для создания потребности в общении на иностранном языке – письменном или устном. Поэтому одним из современных активных методов обучения иностранному языку и формирования иноязычной речевой компетенции можно назвать *работу с e-mail проектами*. Применение e-mail, на наш взгляд, является чрезвычайно актуальным так как:

- студенты знакомятся со сверстниками за рубежом;
- появляется возможность общения с другими сверстниками, новыми людьми, приобретается опыт работы с представителями другой культуры;
- сочетается групповая и индивидуальная работа, исследовательская и творческая деятельность [2].

Кроме того, студенты используют компьютерные словари, работают на страноведческих сайтах, а также на сайтах, посвященных изучению иностранной грамматики. Такой вид работы является продуктивным при отработке грамматических и лексических навыков и интересен учащимся: студенты наглядно представляют себе, для чего им нужны качественные языковые знания.

Исходя из вышеизложенного, можно сделать вывод о том, что активные методы обеспечивают решение образовательных задач в разных аспектах повышения познавательной активности учащихся: развитие творческих способностей и нестандартности мышления, активизацию самостоятельной деятельности, развитие коммуникативно-эмоциональной сферы личности студента, формирование положительной мотивации, эффективное усвоение большого объема учебной информации, развитие познавательных процессов – речи, памяти, мышления, раскрытие личностно-индивидуальных возможностей учащегося и определение условий для их проявления и развития. Следует также отметить, что применение исследовательских и поисковых технологий обучения помогает осмысленно ставить собственные цели, планировать ход выполнения заданий, оценивать и объяснять полученные результаты. Использование

этих методов позволяет в значительной мере реализовать сущностные черты компетентностного подхода, добиться результата, оптимального для каждого студента [1, 116].

Таким образом, развивая необходимые профессиональные компетенции выпускника вуза средствами дисциплины "Иностранный язык", решается одна из важнейших проблем современного высшего образования в эпоху глобализации – подготовка специалистов, готовых к социальной и академической мобильности и компетентных в профессиональном отношении. Эффективность формирования иноязычной коммуникативной компетентности будущего специалиста обеспечивается посредством использования активных методов обучения, адекватно отражающих содержание и структуру иноязычной коммуникативной компетентности будущего специалиста [3, 51].

Библиографический список

1. Агафонова Е.А. К вопросу о применении метода Case-study и использовании Интернет-ресурсов как активных методов обучения иностранному языку в техническом вузе // Молодой ученый. 2011. № 6. Т.2. С. 114-116.
2. Widdowson, G. Aspects of Language Teaching. Oxford University Press, 1990. 224 с.
3. Гринченко Т.В. Активные методы обучения иностранному языку в неязыковом вузе // Вестник Сев НТУ. Вып.105. 2010. С.46-51.
4. Зайцева И.В. Профессионально-ориентированное обучение иностранному языку студентов исторического факультета: дисс... канд.пед. наук. Елец, 2004. 233 с.
5. Казанцева Е. М. Обучение студентов выразительности речи при создании деловых писем на немецком языке: языковой вуз: дисс... канд.пед. наук. Иркутск, 2008. 182 с.
6. Полат Е. С., Бухаркина М. Ю., Моисеева М. В., Петров А. Е.; под ред. Е. С. Полат. М.: Изд центр "Академия" 2000. 272 с.
7. Сафроненко О. И. Программно-методическое, технологическое и кадровое обеспечение качества системы многоуровневой языковой подготовки студентов неязыковых вузов. Ростов н/Д: ЦВВР, 2006.

ВОЗМОЖНОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ СЕТИ ИНТЕРНЕТ В ПРОЦЕССЕ ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

Современные информационные и коммуникационные технологии (ИКТ) открывают новые возможности в самых разных отраслях профессиональной деятельности, предлагая простые и удобные решения широкого круга задач. Использование компьютера и Интернета значительно расширяет выбор материалов и форм учебной работы, позволяет сделать занятия яркими и увлекательными, эмоционально и информационно насыщенными. Данные технические устройства помогают педагогу в подборе дидактического материала, составлении заданий, тестов, позволяют внести в работу новую творческую составляющую.

ИКТ могут использоваться на всех этапах обучения: при объяснении нового материала, закреплении, повторении, контроле знаний, умений и навыков. При этом для обучающихся они выполняют различные функции: педагога, рабочего инструмента, объекта обучения, партнера, игровой среды. ИКТ выступают в качестве:

- источника учебной информации (частично или полностью заменяя преподавателя и книгу);
- наглядного пособия качественно нового уровня с возможностями мультимедиа;
- индивидуального информационного пространства;
- тренажера;
- средства диагностики и контроля и др. [1].

Таким образом достигается:

1. Разнообразие форм представления учебного материала, домашнего задания, заданий для самостоятельной работы.
2. Повышение мотивации учения и закрепление интереса к изучаемой дисциплине.
3. Стимулирование познавательной деятельности студентов (посредством визуализации, развития воображения, творческих способностей).

* © Мантуленко В.В., 2012

4 Глубокое понимание изучаемого материала через моделирование основных учебных ситуаций [3].

Диапазон использования компьютера и Интернета в учебном процессе велик: от тестирования студентов, учета их личностных особенностей до тренинга определённых умений и навыков. Работа с современными техническими устройствами не только способствует повышению интереса к учебе, но и даёт возможность регулировать предъявление учебных задач по степени трудности, поощрение правильных решений. Кроме того, ИКТ позволяют полностью устранить одну из важнейших причин отрицательного отношения к учебе – неуспех, обусловленный непониманием материала или пробелами в знаниях. Работая на компьютере, студент получает возможность довести решение задачи до конца, опираясь на необходимую помощь.

Одним из источников мотивации является занимательность. Игровая компьютерная среда, соединяясь с конкретной учебной задачей, позволяет обучаемому легче и быстрее усваивать материал. Возможности современных технических средств неисчерпаемы, хотя не менее важно, чтобы эта занимательность не стала доминирующим фактором, не заслоняла учебные цели. Практика показывает, что они имеют немало преимуществ перед традиционными методами обучения: индивидуализацию обучения, интенсификацию самостоятельной работы учащихся и повышение познавательной активности [3].

Основной целью обучения иностранным языкам является формирование и развитие коммуникативной культуры учащихся, обучение практическому овладению иностранным языком. Задача преподавателя состоит в том, чтобы создать условия практического овладения языком для каждого студента, выбрать такие методы обучения, которые позволили бы каждому обучающемуся проявить свою активность, своё творчество. Современные педагогические технологии такие, как обучение в сотрудничестве, проектная методика, использование новых информационных технологий, Интернет-технологий помогают реализовать лично-ориентированный подход в обучении, обеспечивают индивидуализацию и дифференциацию обучения с учётом способностей студентов, их уровня обученности, склонностей и т.д.

Как известно, основная цель изучения иностранного языка, которая объединяет в себе другие (образовательную, воспитательную, развивающую

шую), – формирование коммуникативной компетенции. Коммуникативный подход подразумевает обучение общению и формирование способности к межкультурному взаимодействию, что является основой функционирования Интернета. Интернет представляет собой международное многонациональное, кросс-культурное общество, чья жизнедеятельность основана на электронном общении миллионов людей во всем мире. Интернет предлагает своим пользователям многообразие информационных и коммуникационных ресурсов. Базовый набор услуг может включать в себя: информационные порталы, справочные материалы, сайты по страноведению, электронную почту, телеконференции, видеоконференции, возможность публикации собственной информации, создание собственной домашней странички [2].

Ресурсы сети Интернет могут быть полезны при обучении аудированию: существуют программы – синтезаторы речи, способные превращать печатный текст в звук, то есть с их помощью можно озвучить любую фразу из учебника или другого пособия, а озвученный фрагмент не просто прослушать, но и сохранить у себя на диске. В глобальной информационной сети можно найти программы, например, Audacity, YackPack и другие, позволяющие записывать собственные аудио-сообщения, обмениваться ими, накладывать на них музыкальные фрагменты, развивая тем самым разговорные и фонетические навыки обучающихся.

При обучении чтению Интернет – превосходное средство для получения информации о последних событиях в мире, источник аутентичных и актуальных материалов для чтения, предоставляемых сайтами крупных газет и журналов, тематических информационных порталов.

Примечательно, что новостной материал можно не только прочитать, но и прослушать на многих языках, а на сайте BBC World Service (<http://www.bbc.co.uk/worldservice>) даже выбрать для себя подходящий уровень владения английским. CNN World News (<http://cnn.com/WORLD>) также предоставляет информацию на нескольких языках и двойную классификацию статей, здесь можно вызвать аудио и видео сопровождение.

Важно, что выше упомянутые ресурсы помимо основной, информационной, функции реализуют также функцию коммуникативную, обеспечивая посредством дискуссий, доски объявлений, чатов и связью с редакцией возможность постоянного взаимодействия читателей друг с другом и авторами статей.

The New York Times помимо вышеперечисленного предлагает своим читателям учебную версию газеты с готовыми поурочными разработками.

В дополнение к работе над навыками чтения и говорения через Интернет-ресурсы можно пополнять словарный запас, составляя глоссарии тематических статей, рассматривая используемую в них лексику, неологизмы.

Интернет является источником аудио- и видео- ресурсов, которые могут быть дидактизированы преподавателем и использованы на занятиях по иностранному языку для решения различных задач. При выборе данных материалов из Интернета необходимо учитывать ряд факторов: их уместность, занимательность, тематическое соответствие, аутентичность, новостную ценность, педагогическую целесообразность и продолжительность. Критерии выбора зависят от доступности материалов (уровень владения иностранным языком) или гибкости использования в учебной работе. В данном контексте важны следующие основные факторы:

- степень визуальной поддержки, чёткость картинки и звука, плотность языка, дикторское качество звучания, языковая насыщенность, языковой уровень;

- зрелищность, полнота, продолжительность, соответствие содержанию, степень завершённости, наличие сопутствующих учебных материалов.

Интернет может и должен использоваться не только пассивно, но и активно. Студенты могут попробовать себя здесь не только в роли потребителей, но и поставщиков информации, создавая собственные заметки в журналах, блогах, статьи, аудио-ролики и видео-сюжеты. Интересной и полезной представляется работа студентов в языковых тандемах, реализуемая как через электронную почту, так и Skype [1, 2].

Таким образом, Интернет в современном сообществе представляет собой стремительно расширяющуюся базу для создания новой информационно-образовательной среды, различных форм обучения, реализации профессиональных и личных потребностей и интересов людей. Преподаватель иностранного языка, использующий информационные и коммуникационные технологии, в том числе технологию сети Интернет и разрабатывающий на их основе учебные материалы, должен комплексно формировать и развивать следующее:

- аспекты иноязычной коммуникативной компетентности во всём разнообразии её составляющих – языкового, грамматического, социокультурного, компенсаторного, учебно-познавательного;

– когнитивно-коммуникативные умения осуществлять поиск и отбор, производить обобщение, классификацию, анализ и синтез полученной информации;

– умения представлять и обсуждать результаты работы с ресурсами сети Интернет;

– навыки использования ресурсов сети Интернет для образования и обучения с целью знакомства с культурно-историческим наследием различных стран и народов, а также представлять свою страну, город, культуру, язык;

– умение использовать ресурсы сети Интернет для реализации своих информационных интересов и потребностей.

Грамотное включение мультимедийных элементов в образовательную среду – важный методологический элемент обогащения содержания и совершенствования учебного процесса.

Библиографический список

1. Протопопова В.В. Использование ресурсов Интернета в современном образовании // Вестник Самарского муниципального института управления: теоретический и научно-методический журнал. Самара: Изд-во «Самарский муниципальный институт управления», 2009. №8. С. 113–121.

2. Протопопова В.В. Использование современных информационных и коммуникационных технологий в процессе преподавания иностранного языка (монография). Самара: Изд-во «Самарский муниципальный институт управления», 2009. 92 с.

3. Сысоев, П.В., Евстигнеева, М.Н. Использование новых учебных Интернет-технологий в обучении иностранному языку (на материале культуроведения США) / Вестник ТГУ. 2008. Вып. 2 (58). С. 363–371.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

1. *Агеенко Наталья Владимировна*: кандидат педагогических наук, доцент кафедры иностранных языков Самарского государственного университета.
2. *Ащеулова Полина Васильевна*: студент магистратуры Самарского государственного университета по направлению «Теория литературы».
3. *Баганова Полина Александровна*: кандидат педагогических наук, доцент кафедры иностранных языков филиала Самарского государственного экономического университета в г. Тольятти.
4. *Билетова Татьяна Геннадьевна*: старший преподаватель кафедры иностранных языков Самарского государственного университета.
5. *Бушев Александр Борисович*: доктор филологических наук, профессор кафедры гуманитарных и социальных дисциплин филиала Санкт-Петербургского государственного инженерно-экономического университета в г. Твери.
6. *Вашурина Екатерина Андреевна*: кандидат филологических наук, преподаватель кафедры английской филологии СамГУ.
7. *Герасимова Ирина Николаевна*: старший преподаватель кафедры иностранных языков Самарского государственного университета.
8. *Горелова Анна Валериевна*: старший преподаватель кафедры иностранных языков Самарского государственного университета.
9. *Губанов Сергей Анатольевич*: кандидат филологических наук, старший преподаватель НОУ ВПО «Международный институт рынка».
10. *Дудович Дарья Леонидовна*: преподаватель кафедры иностранных языков Самарского государственного университета.
11. *Ильичева Наталия Витальевна*: кандидат филологических наук, доцент кафедры иностранных языков Самарского государственного университета.
12. *Исаева Ольга Николаевна*: старший преподаватель кафедры иностранных языков Самарского государственного университета.
13. *Клименко Людмила Александровна*: преподаватель кафедры иностранных языков Самарского государственного университета.
14. *Костикова Лидия Петровна*: доктор педагогических наук, профессор кафедры иностранных языков Рязанского государственного университета.

15. *Кожевникова Людмила Александровна*: кандидат педагогических наук, доцент кафедры иностранных языков Самарского государственного университета.
16. *Кошарская Екатерина Викторовна*: старший преподаватель кафедры иностранных языков Самарского государственного университета.
17. *Кучумова Галина Васильевна*: доктор филологических наук, доцент кафедры немецкой филологии Самарского государственного университета.
18. *Левченко Виктория Вячеславовна*: доктор педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой иностранных языков Самарского государственного университета.
19. *Мантуленко Валентина Вячеславовна*: кандидат педагогических наук, доцент кафедры иностранных языков Самарского государственного университета.
20. *Мельникова Ирина Марковна*: кандидат педагогических наук, доцент кафедры иностранных языков Самарского государственного технического университета.
21. *Новикова Вера Павловна*: кандидат филологических наук, доцент кафедры английского языка факультета иностранных языков Челябинского государственного педагогического университета.
22. *Плеханова Нелли Александровна*: кандидат педагогических наук, доцент кафедры немецкой филологии Самарского государственного университета.
23. *Слобожанина Наталья Александровна*: кандидат филологических наук, старший преподаватель кафедры иностранных языков Самарского государственного университета.
24. *Соколова Елена Александровна*: кандидат педагогических наук, преподаватель кафедры иностранных языков Самарского государственного университета.
25. *Тарнаруцкая Елена Петровна*: кандидат филологических наук, доцент кафедры иностранных языков Самарского государственного университета.

Научное издание

**АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ ПЕДАГОГИКИ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ,
ФИЛОЛОГИИ И МЕТОДИКИ ПРЕПОДАВАНИЯ
ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ**

Всероссийская заочная конференция

(Самара, 14 июня 2012 г.)

Материалы и доклады

Под общей редакцией В. В. Левченко

Публикуется в авторской редакции

Титульное редактирование *Т. И. Кузнецовой*
Компьютерная верстка, макет *Н. П. Бариновой*

Подписано в печать 22.10.2012. Формат 60x84/16. Бумага офсетная.
Печать оперативная. Усл.-печ. л. 7,9; уч.-изд. л. 8,5. Гарнитура Times.
Тираж 100 экз. Заказ № 2231.

Управление по информационно-издательской деятельности Самарского
государственного университета: www.infopress.samsu.ru
Издательство «Самарский университет», 443011, г. Самара, ул. Акад. Павлова, 1.
Тел. 8 (846) 334-54-23
Отпечатано на УОП СамГУ