

ИНОСТРАННЫЕ ЯЗЫКИ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ

Научный журнал

Выпуск 1

Рязань 2004

СОДЕРЖАНИЕ

Р а з д е л I

Проблемы когнитивной семантики

Е.Г. Логинова

Концептуальная связь пространственных и временных значений
английских предлогов *in, on, at, after, before*3

О.Г. Самаркина

Сопоставительный анализ механизмов метафоризации
в английских и русских фразеологизмах9

Р а з д е л II

Общие проблемы обучения межкультурной коммуникации

Л.В. Абракова

Единая Европа: языковой аспект интеграции..... 18

М.К. Денисов

Некоторые проблемы формирования стратегии
познания иноязычной культуры21

Я. М. Колкер, Е. С. Устинова

Личностно-ориентированные технологии
в преподавании иностранных языков28

С.А. Ламзин

К вопросу о языковом мышлении
и о лингводидактическом принципе учета родного языка 38

Р а з д е л III

Обучение видам речевой деятельности

Е.В. Игнатова

О некоторых приемах руководства
иноязычной читательской деятельностью
в процессе обучения немецкому языку 45

А.А. Куличков

Содержание обучения аудированию
как компоненту профессиональной компетенции переводчика 48

Р а з д е л IV

Межъязыковые сопоставления как основа формирования языковой компетенции

Л.М. Притчина

Когнитивные аспекты категории времени во французском языке и их учет при формировании навыка выбора временных форм	57
<i>Б.П. Следников, Н.В. Антоновская</i>	
К вопросу об оптимизации обучения второму иностранному языку на факультетах иностранных языков	61
<i>Е.В. Слепцова</i>	
Проявление языковой интерференции при изучении иностранного языка	66

Р а з д е л V

Проблемы использования современных технологий в преподавании иностранных языков и перевода

<i>В.А. Розатин</i>	
Методические принципы составления преподавательских Web-ресурсов	74
<i>И.Н. Трушкова</i>	
Классификация и аннотация курсов дистанционного обучения, созданных на базе Интернет-ресурсов.....	82
<i>В.В. Шубин</i>	
Возможности и ограничения использования компьютера при переводе	87



Р а з д е л I

ПРОБЛЕМЫ КОГНИТИВНОЙ СЕМАНТИКИ

Е.Г. Логинова

Концептуальная связь пространственных и временных значений английских предлогов *in, on, at, after, before*

Изучение языковых способов выражения отдельных концептов приобрело в современной лингвистике широкое распространение. Большое число работ в зарубежном и отечественном языкознании посвящено концептуализации пространства и времени, прежде всего в сфере семантики предлогов. В том или ином ракурсе эта тема представлена в работах Talmy 1983, Jackendof и Landau 1991, Яковлевой 1994, Селиверстовой 1998, Мажар 2001 и др. Ей был посвящен ряд конференций в России и за рубежом. Между тем незаслуженно мало внимания уделяется когнитивной основе данных процессов – концептуальным связям, механизмам и моделям ассоциативного взаимодействия концептов. Исходя из этого мы ставим своей целью в данной статье определить соотношение концептов, которые обеспечивают представление категорий пространства и времени в языке и рассмотреть взаимосвязь языковой семантики и концептуальных систем, которыми оперирует человеческое сознание.

Время и пространство являются двумя важнейшими из познанных человеком форм существования материи, которые всегда интересовали исследователей самых разных областей человеческого знания. Во многих мифопоэтических традициях идея единства пространства и времени соотносится с образом круга, символа целостности и гармоничной завершенности. Это нашло свое последовательное отражение в концептуализации времени как идеи «вечного движения». М.Ю. Рябова, рассматривая концепт времени в древнегерманской мифологии, отмечает «неразрывность времени и пространства в архаической модели мира», которая проявляется в их «способности к перетеканию, взаимопроникновению, перевоплощению друг в друга» [1].

Действительно, тенденция к «спасилизации» времени, его деактуализации, превращению во внешнюю форму и тем самым уподоблению времени пространству и, с другой стороны, темпорализация пространства, приобретение им характеристик времени получила широкое распространение.

Обращение к предлогам в качестве объекта исследования неслучайно. Несмотря на интерес ученых к этой части речи, до сих пор нет полного адекватного описания семантики предлогов. Так, в обзорах современных подходов к описанию семантики предлогов, предлагаемых в работах Е.В. Рахилиной 1998, В.А. Плунгян

1998, М.В. Филипенко 2000 и других авторов, показано, что любой предлог обозначает «некую конфигурацию» ориентируемого объекта и ориентира и неверно описывать эту конфигурацию в чисто пространственных или чисто временных терминах. Мы полностью разделяем эту точку зрения. Более того, результаты проведенного нами исследования подтвердили, что содержание такой «конфигурации» сложнее, чем простое указание на взаимное расположение двух объектов в физическом пространстве или на временной оси.

В настоящее исследование были включены сочетания с английскими предлогами *in, at, on, after, before*.

In, at, on – это предлоги, у которых большинством классических направлений признаются и пространственные, и временные значения. Существует ряд работ по их семантике, но ни в одной из них не ставилась задача выявления концептуального соотношения пространственных и временных значений. С учетом взглядов и трактовок, предложенных другими авторами, нами был проведен критический анализ семантики *in, on, at*, обобщение имеющихся данных и исследование концептуальных взаимосвязей пространственных и временных описаний с этими предлогами.

Что же касается *after* и *before*, данные предлоги еще не являлись предметом самостоятельного исследования, и в лингвистических работах нет полного описания их семантики. В связи с этим для определения семантической структуры предлогов *after* и *before* нами было проведено специальное исследование, в котором использовался и, на наш взгляд, оказался эффективным гипотетико-дедуктивный метод. Он включает в себя несколько этапов.

Начальным этапом работы было изучение словарных дефиниций, описывающих семантику выбранных единиц и подбор материала, на основании которого можно было бы сделать предварительные выводы о семантической структуре и функционировании исследуемых предлогов. Материалом послужили минимальные контексты (предложения), собранные методом компьютерной выборки, преимущественно из художественной литературы XX века.

Далее, на основании анализа собранных высказываний, были выдвинуты гипотезы о семантике исследуемых единиц в локативных и темпоральных сочетаниях и проведен опрос носителей английского языка для верификации гипотез. Результаты проведенного исследования мы попытались представить в виде концептуальных моделей пространства и времени. Нами были выделены следующие модели концептуализации пространства и времени в семантике английских предлогов *in, on, at, after, before*:

- порядок следования объектов;
- «овеществленное» пространство;
- закрытое множество однородных объектов;
- функциональное пространство.

Выделяя данные модели, мы считали целесообразным исходить из пространственного опыта, который дан человеку в чувственном восприятии. Как пишет Е.С. Кубрякова, мы живем в мире вещей и общаемся с окружающими нас людьми. Но мы «живем и в мире языка, который предлагает нам увидеть и понять мир в терминах уже означенной действительности» [2. С. 33]. Все это выводит нас на релевантность пространственных параметров, которые могут восприниматься и осознаваться человеком и для которых затем устанавливаются соответствия в семантической системе языка. Кроме того, большинство метафорических моделей используют именно пространственную область в качестве своего источника. Нами выделены три пространственных или условно пространственных представления, на основе которых происходит метафоризация:

- представление о порядке расположения или следования объектов;

- представление о некоем физическом объекте, обладающим объемом и поверхностью;
- представление о функциональном пространстве.

1. Рассмотрим первую из выделенных нами моделей концептуализации пространства и времени в английском языке – порядок.

Порядок – некое представление, которое используется для обозначения нахождения объекта в физическом пространстве. Идея порядка связана с представлением о направленном пространстве и близка понятию ряда. Однако, несмотря на схожесть, их различает очень существенный семантический признак. Ряд, как отмечает Т.Н. Маляр, – это совокупность позиций, занимаемых объектами, а порядок – определенная последовательность их расположения [3. С. 184]. В отличие от ряда, порядок указывает лишь то, что позиция одного объекта следует непосредственно за позицией другого, не определяя их местоположение.

Как показали результаты исследования, позиция одного объекта относительно другого может описываться сочетаниями с предлогами *behind* и *in front of*, а порядок следования позиций, занимаемых двумя объектами, – сочетаниями с предлогами *after* и *before*. Сравним: *always behind like a donkey's tail (DS)*; *the faculty marched in pairs, one after another (WNDS)*. В первом описании мы имеем дело с рядной структурой, т.к. человеческое тело или тело животного можно представить как совокупность позиций в ряду с заданным направлением: центральная часть (туловище) принимает позицию ориентира, а другие части тела занимают позицию перед ним и за ним, составляя единую пространственную структуру. Во втором примере колонна маршировала по парам, одновременно и в одном направлении, при этом каждая пара следовала в строго определенной последовательности. Иными словами, *after* устанавливает порядок следования позиций в ряду, абстрагируясь от пространственной структуры.

2. Другое представление о нахождении объекта в пространстве выражено в семантике английских предлогов *in* и *on*. Это так называемое «овеществленное» пространство.

Когда мы говорим о чем-то, касающемся пространства, мы описываем это с учетом геометрических измерений объектов (длины, ширины, глубины, высоты). Следовательно, мы можем представить себе пространство «овеществленно», в виде некоего объекта, а поскольку любой объект имеет объем и поверхность, мы как бы «переносим» эти признаки на физическое пространство при его описании.

Так, пространственное представление, передаваемое предлогом *in*, строится на понятии объема, т.е. прежде всего оно трехмерно, и в его пределах заключен некий объект. Например: *in the vase*. Предлог *on* передает представление о некой поверхности, которая может либо служить опорой для объекта, чье местонахождение мы описываем, либо контактировать (соприкасаться) с ним: *on the shelf*.

3. Представление о закрытом множестве объектов широко распространено в языке и является естественным следствием визуального восприятия: многое из того, что мы видим, можно представить и как целое, и как множество, состоящее из однородных элементов. В исследовании Т.Н. Маляр выделяются следующие типы ориентира – члена закрытого множества:

- определенным образом ориентированные части одного объекта (низ/верх, передняя/задняя/боковая сторона, начало/конец и т.п.);
- функционально-конструктивные элементы объекта;
- объекты, расположенные на траектории движения и составляющие таким образом ту совокупность точек-ориентиров, которая определяет маршрут движения [3. С. 53].

Например: *at the corner of the street* – здесь мы не имеем дело ни с объемом,

ни с поверхностью, ни с порядком. Угол улицы представляет собой некую часть ее как закрытого множества или списка функционально-конструктивных элементов, относительно которых и определяется положение объекта.

4. Положение объекта в пространстве может определяться на основе функциональных параметров. Данное пространственное представление также передается предлогом *at* и свойственно именно английскому языку. В качестве ориентира могут выступать объекты, представляющие собой функциональные пространства, а именно – здания, помещения, территории, предназначенные для выполнения определенной деятельности (вокзал, рынок, магазин, ресторан и т.п.). Например: *to be at the market* (делать покупки на рынке). В русском языке, как это видно из перевода, информация о характере деятельности включается в глаголсказуемое. Это связано с тем, что в русском языке нет предлога, который бы однозначно определял местоположение некоего объекта как позицию, связанную с осуществлением деятельности, предусмотренной функциональным назначением ориентира.

Итак, мы рассмотрели основные модели расположения объектов в пространстве. Обратимся теперь к данным представлениям с точки зрения временного восприятия.

1. Проведенное нами исследование семантической структуры английских предлогов *after* и *before*, дает возможность утверждать, что порядок – это представление, применимое и для определения местоположения объектов как физических единиц, и для единиц временных. В роли последних могут выступать некие временные точки или отрезки, которые представляются отдельными моментами существования мира и имеют разные обозначения. Связано это с тем, что наше представление о времени достаточно условно. Человек «приписывает» дискретность потоку времени, воспринимая все существование в виде неких событий, которые, в свою очередь, вписываются в общее представление о порядке. Например: *after a few days, before six o'clock, before Christmas, after dinner, after one's arrival* и т.п.

Таким образом, сама идея порядка синкретична, применима и к объектам, и к событиям, которые сменяют друг друга в определенной последовательности, поэтому «порядок» – представление одновременно и пространственное, и временное.

2. При рассмотрении «овеществленного» пространства для нас наибольший интерес представляют особые «пограничные» случаи употребления предлогов *in* и *on*. Так, например, *in the rain; in the dark*.

Дождь, темнота, по определению Б.Б. Базаровой, как и другие явления окружающей среды, мыслятся в виде замкнутого объема, когда определенная часть пространства в определенное время находится в сфере воздействия атмосферных изменений, внутри их [4. С. 29]. Иными словами, мы имеем дело с неким пространством, заполненным событием или качеством. Мы вряд ли можем говорить здесь о метафоризации пространственных представлений в том понимании, как она представлена в работах Дж. Лакоффа и М. Джонсона (1999).

Более справедливо, на наш взгляд, говорить здесь о соотношении эксплицитной и имплицитной информации. Под имплицитной информацией мы понимаем, вслед за К.А. Долининым, «то содержание, которое прямо не воплощено в узальных лексических и грамматических значениях языковых единиц» [5. С. 38]. Так, в описании *in the rain* дождь исходно обладает теми признаками, которые ему приписываются. Это некое трехмерное пространство, где идут осадки в виде дождя. В английском описании эксплицитно представлено только событие, а представление об объеме является имплицитной информацией, но при этом оно не меняется и не уподобляется чему-то другому. В русском языке, говоря *под дождем*,

мы выбираем иные пространственные характеристики, свойственные этому атмосферному явлению: дождь идет по направлению сверху вниз, значит, мы находимся под ним.

Как видим, данная ситуация по своим свойствам допускает разное осмысление в русском и английском языках, так как пресуппозиционная информация отбирается каждым языком в силу устоявшихся конвенциональных употреблений и передается значениями того или иного предлога. Это связано с тем, что языковая картина мира, созданная в том или ином языке, определяется не только теми концептами, которые лежат в основе значения отдельных языковых единиц, но и неким стандартным узуальным представлением некоторых ситуаций, которые по своим объективным свойствам и исходя из общих возможностей человеческого восприятия допускают и другое их представление. Существование конвенциональных осмыслений подобных «двусмысленных» денотативных ситуаций свидетельствует, как пишет О.Н. Селиверстова, «о необходимости выделять особый уровень концептуализации, который предшествует ее обозначению через языковой знак» [6. С. 11]. Л. Талми также выделяет подобный уровень описания, называя его «культурный предвыбор» [7].

Когда же мы говорим о времени, мы представляем его членимым, «делим» на отрезки и уподобляем их неким пространственным единицам, например: *in May, on Sunday*. Именно в таких описаниях, на наш взгляд, происходит метафоризация, так как здесь мы «приписываем» выделенным дискретным единицам существования мира качества, им не свойственные, но которыми обладают физические объекты: расположение в некоем объеме (среде) или на некоторой поверхности (опоре).

3. Представление о принадлежности отдельных элементов или объектов определенному закрытому множеству, так же как и представление о порядке, может сочетаться как с пространственными, так и с временными понятиями.

Так, например, мы можем представить множество как реальную пространственную единицу. В этом случае объединенные объекты могут реально являться естественными компонентами более крупного объекта, например, приводимое выше описание *at the corner of the street*, или могут выделяться по принципам «верх/низ», «начало/конец» и т.п. Кроме того, объединяющим элементом может служить полоса движения (улица, железная дорога и т.п.), когда примыкающие к ней объекты – здания, строения, населенные пункты – составляют некое единое пространство маршрута движения, например: *the train stopped at London*. В данном описании Лондон представлен как один из членов целого списка населенных пунктов, через которые проходит поезд и которые в совокупности составляют маршрут его движения по железной дороге. Употребление в подобном контексте предлога *in* также возможно, однако в этом случае Лондон будет рассматриваться индивидуально, не как член определенной группы, а как некое трехмерное пространство, обладающее объемом и поверхностью.

Очевидно, что данная концептуальная модель – принадлежность объекта или объектов закрытому множеству – достаточно регулярно отражается в семантике английского языка, сочетаясь при этом и с временными представлениями. Как в пространстве движущийся объект проходит ряд точек, так и время можно представить как набор неких дискретных точек или отрезков, в течение которых происходят некоторые события. В этом случае мы можем рассмотреть положение объекта из каждой точки или отрезка, например: *at Christmas, at the age of 5*. В данных описаниях некая временная точка или отрезок рассматривается на фоне определенного множества как один из его членов. Так, праздники представляют собой некий ограниченный закрытый список ежегодно повторяющихся событий

в жизни общества, а возраст связан с временными характеристиками продолжительности жизни человека, и эту информацию можно представить как одну из точек закрытого множества «пространства» отдельно взятой жизни.

Таким образом, объединение объектов в закрытое множество может опираться на разные признаки, сочетаясь и с пространственными, и с временными концептами.

4. Функциональное пространство очень похоже по своим характеристикам на закрытое множество. Мы можем выделить пространство физически оформленное, например, приводимое ранее описание *at the market*, и пространство неконвенционального типа, например: *at the wedding*.

В первом примере временное значение возникает из пресуппозиции: речь идет о нахождении в некотором геометрико-физическом пространстве и существует связь с временной длительностью этого пребывания. Однако, хотя присутствие *at the market* предполагает нахождение в определенном месте, ведущее, как нам кажется, – вовлечение в определенную деятельность.

Во втором примере само пространство может трактоваться и как некая дискретная единица существования, и как определенное функциональное участие в некоем событийном пространстве. Временной отрезок представляет собой сложный комплекс, включающий в себя целый ряд компонентов (участники, их действия, отношения между ними и т.п.). В целом эта система представляет собой отдельные элементы и связи между ними, и весь комплекс заключен в «событийную оболочку». Само существительное *wedding* не вводит указания на место («геометрическое» пространство), в котором реализуется событие. Однако такое указание входит в значение сочетания с предлогом *at*, создавая, таким образом, представление о «геометрико-событийном пространстве». Вхождение в такое пространство предполагает, с одной стороны, то или иное участие в самом событии, а с другой стороны, нахождение в определенном месте. Это дает нам возможность говорить о частичной метафоризации, когда какому-то событию (чаще – ритуализованному) приписываются характеристики функционального или событийного пространства.

Таким образом, в проводимом нами исследовании мы попытались проанализировать концептуальное соотношение пространства и времени именно с лингвистической точки зрения, сквозь призму семантики английских предлогов *in, on, at, after, before*. Результаты исследования позволяют нам сделать вывод о существовании ряда моделей концептуального соотношения пространственных и временных значений английских предлогов, что отражает объективные характеристики окружающего мира. Степень и роль метафоризации, которая идет по линии пространство (область-источник) – время (область-цель), может быть различной для разных моделей:

1. Временная семантика английских предлогов *in, on* представляет собой наиболее очевидную метафоризацию пространственных представлений, так как времени, которое не обладает такими признаками, как поверхность, длина, ширина, высота, как бы «приписываются» эти качества. Ограниченные рамки статьи не позволяют нам подробно остановиться на том, какие факторы играют роль в этом процессе, мы можем отметить лишь размер и возможность наполнения некими качествами и событиями.

2. Существуют некие общие модели, которые применимы и к пространственным единицам, и к временным. В этом случае происходит не переосмысление сущности временных единиц, а «наложение» единого представления на пространство или время. К таким моделям относятся представление о порядке, которое реализуется в семантике английских предлогов *after* и *before*, и представ-

ление о закрытом множестве объектов, которое выражено в семантике английского предложения *at*. Единственное, что мы «приписываем» времени, когда говорим о порядке или о закрытом множестве, – это дискретность.

Третий тип соотношения пространства и времени – конкуминантное соотношение, когда функциональное пространство или некое событие, которое также может быть представлено как функциональное пространство, трактуются в языке как некие пространственно-временные комплексы. Это тоже отражает объективное единство данных бытийных категорий. Собственно же в языке существуют сочетания, в которых можно выделить доминанту (*at the market*), и сочетания, где этого сделать нельзя (*at the wedding*). В последнем примере мы можем, вероятно, говорить о частичной метафоризации.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

- 1.Рябова М.Ю. В пространстве времени // Проблемы историко-типологических исследований германских языков в лингвоэтническом аспекте. Иркутск, 2001.
- 2.Кубрякова Е.С. Размышления о судьбах когнитивной лингвистики на рубеже веков // Вопросы филологии. 2001. № 1.
- 3.Маляр Т.Н. Концептуализация пространства и семантика английских пространственных предлогов и наречий: Дис. ... д-ра филол. наук. М., 2001.
- 4.Базарова Б.Б. Частицы с пространственным значением в современном английском языке // М., 1997. С. 25–33 (Тр. МГЛУ. Вып. 438).
- 5.Долинин К.А. ИмPLICITное содержание высказывания // Вопросы языкознания. М., 1983. № 6. С. 37–47.
- 6.Селиверстова О.Н. Компонентный анализ многозначных слов. М., 1975.
- 7.Talmy L. How language structures space // Spatial orientation. Theory, research and application. New York, 1983.

ИСПОЛЬЗОВАННАЯ ХУДОЖЕСТВЕННАЯ ЛИТЕРАТУРА, СЛОВАРИ И ПРИНЯТЫЕ СОКРАЩЕНИЯ

1. DS – Wilstach F. A Dictionary of Similes. – Detroit, 1981.
2. WNDS – Webster’s New Dictionary of Synonyms. – Springfield: Merriam, 1984.
3. Fitzgerald – Scott Fitzgerald. The Beautiful and Damned. – Penguin Books, 1968.

О.Г. Самаркина

Сопоставительный анализ механизмов метафоризации в английских и русских фразеологизмах

Сопоставительное изучение процессов метафоризации во фразеологических единицах английского и русского языков (далее – ФЕ) имеет особую значимость для подготовки к общению на межкультурном уровне. Фразеологизмы, будучи результатом вторичного наименования в языке, обладают свойством «навязывать» говорящим на данном языке специфичный взгляд на мир – взгляд, являющийся результатом того, что метонимические, сравнительные и, конечно, метафорические обозначения действительности,

«вплетаясь» в концептуальную систему отражения мира, «окрашивают» ее в соответствии с национально-культурными традициями и самой способностью языка называть видимый и невидимый мир тем или иным способом. «Фразеологическая единица является своеобразным константом мировидения и миропонимания. Она хранит и воспроизводит культурные традиции общенародного менталитета» [1. С. 37].

Двойная референция фразеологизмов – к миру слов, с одной стороны, и миру действительности – с другой, предопределяет необходимость изучения как значения компонентов ФЕ и их лексической сочетаемости, так и изучение их (ФЕ) семантико-ономасиологических особенностей как единиц номинации. Метафоризация при этом рассматривается как процесс, лежащий в основе именовании объектов внеязыковой действительности, и как один из основных способов формирования смысла вторичной номинации.

Метафоризация как основной способ организации значения фразеологизмов заключается в образном переосмыслении концептов, содержащихся в сознании индивида, и их вербализации в языке посредством имеющихся номинативных единиц, слов. Значение ФЕ не может быть выведено из самостоятельного значения каждого слова, в нее входящего. Например, если о ком-то сказано, что он *работает плохо*, то смысл словосочетания складывается из смыслов отдельных слов *работать* и *плохо*.

Если же сказать, что кто-то *работает спустя рукава*, то смысл «*небрежно, плохо*» для современного носителя языка не вытекает из значения глагола *спустить* и существительного *рукава*. Получается, нельзя предвидеть, какая семантика заложена в особом, фразеологическом сочетании при сложении самостоятельных слов. И тем более нельзя предвидеть, как один и тот же смысл, концепт, будет выражен в разных языках. Почему общий концепт «*затянуть какое-нибудь дело*» реализуется в английском фразеологизме «*to put things on the shelf*» – «положить вещи на полку» или «*to put on the back burner*» – «поставить на заднюю конфорку» и в русском – «*отложить в долгий ящик*»? [Здесь и далее перевод единиц на русский язык наш – О.С.]

Каким образом происходит переосмысление значения в ходе метафорического наименования явлений и предметов окружающей действительности в разных языках?

Для того чтобы ответить на эти вопросы, нами было проанализировано 80 пар ФЕ, основанных на метафоре и эквивалентных по значению в английском и русском языках. Цель анализа – рассмотрение механизмов метафоризации как способа создания значения фразеологизмов и отражения особенностей восприятия действительности в англоязычной и русскоязычной культурах. Для этого необходимо проанализировать процессы метафорообразования как бы с конца: чтобы понять механизм метафоризации, мы исходили из значения ФЕ и через соотнесение метафорических образов с исходным концептом строили модели метафоризации, формирующие значения фразеологизмов, с последующим их сравнением в английском и русском языках.

Анализ фразеологизмов разных языков как источника национально-культурной информации, выявляющих своеобразие отражения действительности в различных культурах, неразрывно связан с рассмотрением картины мира, в частности, языковой картины мира, выражающей взаимоотношения человека с миром, важнейшие условия его существования в мире. Языковой картиной мира принято называть информацию, рассеянную по всему концептуальному каркасу и связанную с формированием самих понятий при помощи оперирования языковыми значениями и их ассоциативными полями, что обогащает содержание концептуаль-

ной системы, которой пользуются как знанием о мире носители данного языка.

Мы исходим из того, что язык непосредственно участвует в двух процессах, связанных с концептуальной картиной мира. Во-первых, он формирует языковую картину мира. Во-вторых, сам язык выражает другие картины мира человека, которые посредством специальной лексики входят в язык, отражая особенности культуры. При помощи языка опытное знание, полученное отдельными индивидами, превращается в коллективное достояние, коллективный опыт, различный в разных культурах. Для нас в контексте данного анализа особенно важен второй аспект, связанный с отражением национальной культуры в языке.

Необходимость рассмотрения языка как непосредственной данности обусловила использование синхронного подхода в выявлении общего и отличного в действии механизмов метафоризации, организующих значение фразеологизмов английского и русского языков.

Сравнение выбора определенного фразеологического «оформления», сделанного носителями русского и английского языков в процессе метафорической презентации того или иного понятия или явления действительности, позволило выделить несколько групп ФЕ.

Образная структура большинства английских и русских фразеологизмов, основанных на метафорическом взаимодействии значений слов, характеризуется сходством значения и моделей метафоризации при частичной или полной вариативности образных компонентов, например, *one's heart leaped into one's mouth* и *душа ушла в пятки* «испугаться, испытывать сильный страх». Анализ данных ФЕ показал, что для передачи одинакового смысла в обоих языках используется одна и та же модель метафоризации, а именно переосмысление действия (испугаться – *to leap*, *уходить*), совершаемого предметом (орган человеческого тела – *heart*, воображаемая часть человека – *душа*) в определенном направлении (в другой орган человека/часть тела человека – *mouth*, *пятки*).

Испугаться, испытывать сильный страх

<i>one's heart leaped into one's mouth</i>	<i>душа ушла в пятки</i>
1) действие (<i>to leap</i> – прыгать, скакать)	1) действие (<i>уйти</i>)
2) предмет – орган человека (<i>heart</i> – сердце)	2) предмет – воображаемая часть человека (<i>душа</i>)
3) направление действия (<i>mouth</i> – рот)	3) направление действия (<i>пятки</i>)

Вариативность компонентов в данном примере носит полный характер по нескольким причинам: во-первых, различаются образы, описывающие действие, его направление и предмет, совершающий действие; во-вторых, коннотативное значение русского глагола *уходить* несколько отличается от английского *to leap*, в котором, помимо семы движения, заложена сема интенсивности (*to leap – to move suddenly and quickly*) [8]. Наконец, движения предметов совершаются в разных направлениях: в английском – вверх, а в русском – вниз. В английской ФЕ сердце «прыгает» вверх, вызывая неприятное, пугающее, удушающее ощущение. В русской ФЕ душа воспринимается как вместилище чувств и эмоций человека и она опускается в самые нижние части ног – стопы, в частности в пятки.

Следующий пример иллюстрирует частичное совпадение моделей метафоризации и частичную вариативность компонентов при совпадении значения: *to get on the wrong side of the bed* и *встать не с той ноги*. И английская и русская ФЕ означают «быть в мрачном, дурном настроении, в раздраженном состоянии с момента пробуждения». При этом в обоих случаях подразумевается отсутствие принципиальной разницы, с какой стороны кровати или с какой ноги встает чело-

век утром. Это мелочь, не имеющая значения. Следовательно, вся ирония ситуации состоит в том, что плохое настроение человека не вызвано никакими серьезными причинами. Модели метафоризации, реализующие данное значение в обоих языках, могут быть представлены следующим образом: в английском – действие, выполняемое человеком в определенном месте, а в русском – действие, выполняемое человеком определенным образом.

**Быть в мрачном, дурном настроении,
в раздраженном состоянии с момента пробуждения**

<i>to get on the wrong side of the bed</i>	<i>встать не с той ноги</i>
1) действие (<i>to get up</i> – встать) 2) место совершения действия (<i>the side of the bed</i> – сторона кровати) 3) характеристика предмета (<i>wrong</i> – неправильная, не та)	1) действие (<i>встать</i>) 2) манера выполнения действия (<i>с ноги</i>) 3) характеристика предмета (<i>не с той</i>)

Концепт «проснуться» в английском и русском языках представлен глаголами одного значения. Вариативность проявляется в разном переосмыслении концепта «в плохом настроении», который в английском языке метафорически выражается в ироничном образе кровати с правильной и неправильной сторонами, а в русском – в образе той или не той ноги человека.

Полное несовпадение моделей метафоризации при частичной вариативности компонентов наблюдается в следующем примере: *to turn a deaf ear to smb* и *ухом не вести*. Единый концепт, стоящий за обеими ФЕ, «не слушать, игнорировать» реализуется через следующие модели метафоризации: в английском – направленное действие (*to turn*) предмета (*a deaf ear*) на другой предмет (*to smb*), в русском – отсутствие действия (*не вести*) предмета (*ухо*).

Не слушать, игнорировать

<i>to turn a deaf ear to smb</i>	<i>ухом не вести</i>
1) орган физического восприятия восприятия (<i>ear</i> – ухо) 2) характеристика предмета (<i>deaf</i> – глухой) 2) направленное действие	2) отсутствие действия

Частичная вариативность компонентов в данном примере выражается не только и не столько в наличии действия в английском и его отсутствия в русском, сколько в различии образов. У носителя английского языка ФЕ *to turn a deaf ear to smb* скорее всего будет ассоциироваться со змеей из Библии, которая, не желая слушать голоса заклинателей, прижимала одно ухо к земле, а другое закрывала хвостом [5]. В русском же фразеологизме *ухом не вести* интерпретация созданного образа включает в сознании реципиента ассоциации с собакой, которая не ведет ухом, если ее ничего не настораживает. Кроме того, в данных ФЕ наблюдается различие в способах выражения отрицания, заложенного в их значении. В английском фразеологизме негативное значение передается лексически, за счет семы отрицания, заложенной в семантике слова *deaf* «not able to hear anything, or not able to hear very well» (не способный слышать или не способной слышать хорошо). В результате создается образ человека, у которого одно ухо ничего не слышит. В русской ФЕ отрицание выражено при помощи отрицательной частицы *не*

перед глаголом и создается образ предмета, не выполняющего действие. Эта разница в данном примере может быть обусловлена спецификой выбора средств выражения отрицания в английском и русском языках.

В ходе метафоризации при создании некоторых фразеологизмов для выражения одного и того же значения используются одинаковые образы и модели метафоризации совпадают, например, *to make both ends meet* и *сводит концы с концами*. Оба фразеологизма означают «с трудом справляться с нуждой, едва укладываться в сумму заработка, жалованья, в смету и т.п.» Для реализации данного концепта задействованы одинаковые модели метафоризации, а именно: переосмысление действия, направленного на предметы с целью их соединения. Действие выражено глаголами «*to make meet*» и «*сводит*», предметы, которые нужно соединить, «нужды» – существительными «*ends*» и «*концы с концами*».

**С трудом справляться с нуждами,
едва укладываться в сумму заработка,
жалованья, в смету и т. п.**

<i>to make both ends meet</i>	<i>сводит концы с концами</i>
1) предметы (both – оба, два) 2) действие, направленное на соединение предметов (to make meet – заставить встретиться)	1) предметы (множество – концы с концами) 2) действие, направленное на соединение предметов (сводит)

Из схемы видно, что в английской ФЕ присутствует количественное ограничение (не больше двух), а в русской ФЕ конкретное число отсутствует. По-видимому, именно идея множественности предметов (концов) в русском фразеологизме передает оценку переосмысляемого факта действительности, а именно значение трудности выполнения действия. В английском фразеологизме это значение передается скорее всего семантикой глагола «*to make*», приобретшего в ходе метафоризации дополнительные оттенки значения: *to make both ends meet* – «*to manage to live on a small amount of money*» (ухитриться жить на очень скромный заработок), где *to manage* – «*to succeed in doing something, especially something that needs a lot of effort or skill*» (справиться с выполнением какого-либо дела, особенно дела, которое требует много сил и умений) [9]. Интересно, что в варианте английского фразеологизма «*to make ends meet*» полностью отсутствует количественное ограничение при сохранении значения «трудности». Кроме того, значение русского фразеологизма может приобретать другой оттенок в определенных контекстах: «справляться с какими-либо затруднениями в работе, в деле, согласовывая различные части, стороны какой-либо работы, дела, соединять их вместе» [4], «*to combine facts in order to figure smth out*» [3]. Например: «Первый раз пишу большую книгу и еще не умею *свести концы с концами*» – из письма П. Павленко А.М. Горькому от 9 ноября 1935 года. Значение английского фразеологизма ограничено финансовыми трудностями [6, 7, 9].

Таким образом, при совпадении моделей и образов метафоризации данные ФЕ частично различаются коннотативными характеристиками, связанными с оценкой одного и того же интерпретируемого факта действительности.

Абсолютное несоответствие образов английских и русских ФЕ, передающих одно и то же значение и основанных на метафорическом взаимодействии компонентов, встречается редко.

Так, пара фразеологизмов *to wear one's heart on one's sleeve* и *душа нараспашку* характеризуется одним и тем же значением, но разными образами и моде-

лями метафоризации. В обоих фразеологизмах передается значение чрезмерной открытости человека, но в английском – через действие, направленное на предмет и указание места. В русском фразеологизме описание характеристики человека осуществляется через характеристику предмета.

**Не скрывать своих чувств, мыслей, выставлять
их напоказ, не отличаться сдержанностью**

<i>to wear one's heart on one's sleeve</i>	<i>душа нараспашку</i>
1) действие, направленное на предмет (<i>to wear</i> – носить)	1) предмет – воображаемая часть человека (<i>душа</i>)
2) предмет (<i>heart</i> – сердце)	2) характеристика предмета
3) место (<i>on one's sleeve</i> – на рукаве)	(<i>открытая нараспашку</i>)

Образ, использованный для метафорической презентации концепта чрезмерной откровенности в английском языке, на наш взгляд, значительно экспрессивнее, чем в русском. Он может вызывать в сознании носителя языка, по крайней мере, две ассоциации: со средневековыми рыцарями, которые носили цвета своей дамы на рукаве, и с отрывком из трагедии Шекспира «Отелло», когда Яго говорит:

When my outward action doth demonstrate
The native art and figure of my heart
In compliment extern, 'tis not long after
But I will wear my heart upon my sleeve
For daws to peck at. (act I, sc. I)

Для понимания этого фразеологизма человеку необходима экстралингвистическая информация, отражающая его происхождение.

В русском фразеологизме используется достаточно распространенный образ души, которая в данном случае также переосмысливается как вместилище чувств и эмоций человека, но распахнутое, раскрытое для других людей, за счет чего реализуется концепт чрезмерной открытости.

В следующем примере к несовпадению образов и моделей метафоризации добавляется различие в способах выражения отрицательного отношения к действию, то есть различие в формировании коннотативного смысла. Во фразеологизмах *to build a fire under oneself* и *рубить сук, на котором сидишь* в ходе метафоризации отрицательная характеристика действия, создающего угрозу или приносящего вред самому деятелю, выражается по-разному. Так, в русском фразеологизме сема разрушения представлена в виде глагола действия «рубить», который в словаре С.И. Ожегова определяется как «ударяя чем-нибудь острым, разделять на части, отсекаать, размельчать». В английском фразеологизме действие субъекта наоборот носит созидательный характер: *to build* – изготовить что-либо, разрушение и вред может принести огонь костра (*a fire*), который может сжечь своего создателя.

**Своими действиями создавать угрозу,
вредить самому себе**

<i>to build a fire under oneself</i>	<i>рубить сук, на котором сидишь</i>
1) действие (<i>to build</i> – строить)	1) действие (<i>рубить</i>)
2) объект действия (<i>fire</i> – костер)	2) объект действия (<i>сук</i>)

3) конкретизация места (<i>under oneself</i> – под собой)	3) конкретизация объекта (<i>на котором сидишь</i>)
---	--

Действие, направленное на объект и совершаемое в определенном месте	Действие, направленное на определенный объект
---	---

В процессе анализа нам встретились интересные, хотя и редкие, случаи полного совпадения моделей метафоризации при частичной вариативности компонентов во фразеологизмах, отличающихся по значению, например, *to keep one's ear to the ground* и *держатъ нос по ветру*. Эти ФЕ содержат похожие образы и в обоих языках используется одна и та же модель метафоризации, а именно переосмысление действия (знать, прислушиваться – *to keep, держать*), совершаемого предметом (орган человеческого восприятия – *ear, нос*) и направленного на другой объект (происходящее вокруг, общественное мнение – *the ground, ветер*). Вариативность компонентов носит частичный характер: во-первых, при совпадении компонента, обозначающего действие, *to keep, держать*, варьируются компоненты *ear/нос* и *the ground/ветер*; во-вторых, различающиеся компоненты относятся к одинаковым семантическим полям: *ear/нос* – органы физического восприятия, *the ground/ветер* – природа.

<i>to keep one's ear to the ground</i>	<i>держатъ нос по ветру</i>
1) действие (<i>to keep – держать</i>) 2) орган физического восприятия (<i>ear – ухо</i>) 3) направленность действия (<i>the ground – земля</i>)	1) действие (<i>держатъ</i>) 2) орган физического восприятия (<i>нос</i>) 3) направленность действия (<i>ветер</i>)

Однако концепты, метафорически переосмысленные в данных фразеологизмах, отличаются. В английском языке *to keep one's ear to the ground* означает «to take care to be well-informed about what's going on around you, to listen carefully hoping to get advance warning of smth» (стараться быть хорошо осведомленным о текущих событиях, внимательно за всем следить, чтобы избежать возможных неприятностей). В русском языке *держатъ нос по ветру* значит «применяться к обстоятельствам, беспринципно меняя свои убеждения».

Стараться узнать, что грядет	<i>keep one's ear to the ground</i>	держатъ нос по ветру	Применяться к обстоятельствам
---------------------------------	---	-------------------------	----------------------------------

Рассмотрение фразеологизмов английского и русского языков, возникших в результате метафоризации концептов, общих для носителей двух культур, показывает, что несмотря на то, что можно обнаружить сходные модели метафоризации, явно прослеживаются различия по нескольким направлениям: в одних и тех же моделях используются различные образы, иногда принадлежащие к различным семантическим полям; различаются пути переосмысления в рамках одной и той же модели метафоризации, наблюдаются различия в возникающей в ходе метафоризации коннотативной оценке обозначаемых предметов и явлений действительности. Национальные различия представителей разных культур, проявляющиеся в многообразии задействованных образов, объединяют схожие мыслительные

и психические процессы, способствующие преломлению реалий окружающей действительности в языке.

Проведенный анализ еще раз подтвердил, что концепты как единицы мышления народа не зависят в содержательном плане от языка народа – содержание концепта определяется не языком, а отражением действительности сознанием познающего эту действительность субъекта. Особенности мышления и психические процессы, способствующие преломлению реалий окружающей действительности, в языке у представителей разных культур схожи. Именно это обуславливает тот факт, что во многих ФЕ совпадают модели метафоризации. Но в ходе языкового выражения номинативными средствами того, что познано мышлением народа и сочтено важным для использования в обмене информацией, в языке закрепляются именно единицы, ассоциирующиеся с культурно-национальными эталонами, стереотипами. При употреблении в речи они отражают характерный для той или иной лингвокультурной общности менталитет, так как «субъект номинации и речевой деятельности – это всегда субъект национальной культуры» [2. С. 71]. Это объясняет многообразие задействованных образов и различия в коннотации. Своеобразные, непредсказуемые, даже причудливые образы, созданные во фразеологизме, обусловлены спецификой механизмов метафоризации в английском и русском языках, которые отражают национально-культурное своеобразие. Знание и учет этой специфики необходимы для адекватной интерпретации фразеологизма в ходе общения между представителями разных культур.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Аванесян Ж.Г. Сопоставительная фразеология и межкультурная коммуникация (на материале английских фразеологизмов с компонентами «heart», «soul» и русских фразеологизмов с компонентами «душа» и «сердце» // Полифония образования и англистика в современном мультикультурном мире: Тезисы первой международной конференции Ассоциации англоведов и преподавателей английского языка. М., 2003. 173 с.
2. Верещагин Е.М., Костомаров В.Г. Язык и культура. Лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного. М., 1990. 169 с.
3. Кузьмин С.С. Русско-английский фразеологический словарь переводчика. М.: Флинт-Наука, 2001.
4. Фразеологический словарь русского языка / Под ред. А.И. Молоткова. М.: Сов. Энциклопедия, 1967.
5. Collins V.H. A Book Of English Idioms With Explanations. – Longmans, Green and Co, London, New York, Toronto, 1960.
6. Chambers English Dictionary of Idioms.
7. «Something to Crow About». A Concise Collection of American English Idioms for Everyday Use.
8. Macmillan English Dictionary for Advanced Learners.
9. Spears, Richard A. American Idioms Dictionary, special edition. – National Text-book Company, Lincolnwood, Illinois, USA, 1991.



Р а з д е л I I

ОБЩИЕ ПРОБЛЕМЫ ОБУЧЕНИЯ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ

Л.В. Абракова

Единая Европа: языковой аспект интеграции

Язык народа – один из неотъемлемых элементов его национальной культуры и самосознания, которому принадлежит ключевая роль во многих областях жизни того или иного социума, и едва ли не в первую очередь, – в образовании и воспитании. В то же время образование, как и знания и наука, интернационально. Вполне естественно, что их развитие в современном мире происходит в русле всеобъемлющих интеграционных процессов, а зачастую и опережает их.

В данной работе нами предпринята попытка проанализировать влияние полиязычия на интеграционный потенциал современной Европы, а также рассмотреть возможные пути решения языковой проблемы в рамках ЕС.

Несмотря на убедительный прогресс, достигнутый мировым сообществом на пути объединения, интеграционные тенденции по-прежнему наталкиваются на разнообразные, порой труднопреодолимые препятствия. Отдельные отечественные исследователи [6] объединяют объективные факторы, затрудняющие интеграцию, в три группы.

Первая группа проблем затрагивает социально-экономическую сферу общественных отношений. Это существенные диспропорции в уровне развития отдельных стран и регионов (именно эти диспропорции стимулируют, в частности, «утечку умов» из развивающихся стран в государства – лидеры мировой экономики), различия в национальном менталитете, в характере межэтнического взаимодействия, а применительно к образованию – расхождения, и весьма значительные, в специфике научных и образовательных традиций, частично несовместимых целей и приоритетов в этой области.

Вторая группа проблем касается информационно-коммуникативной сферы: неоднородные методики сбора, обработки, использования и передачи информации, принятые в разных странах, разница в понятийном аппарате (даже в рамках одной науки).

Наконец, к третьей группе факторов, активно препятствующих интеграционным процессам, относятся концептуальные разногласия между странами и целыми регионами: принципиально разные подходы к решению сходных задач, механизмы целеполагания, критерии оценки достигнутых результатов, в том числе и в образовании.

К этим группам проблем можно, на наш взгляд, добавить и четвертую – лингвистические факторы, затрудняющие интеграцию не только в общемировом контексте, но даже в пределах европейского континента.

В Европе постепенно стираются границы между государствами, ликвидируются таможенные барьеры, однако языковые границы между странами могут оказаться серьезным препятствием на пути к объединению Европы, так как их невозможно отменить «одним росчерком пера». Проблема усугубляется, во-первых, тем, что в мире еще нет опыта решения ее для столь большой группы высокоразвитых стран; во-вторых, внутри каждого государства – члена ЕС существуют и свои языковые трудности, связанные с многонациональным этническим составом, с большим числом иммигрантов и т.п.

При этих условиях обучение иностранным языкам играет приоритетную роль в социальном и духовном сближении народов. Канадский исследователь У.Ф. Маккей [3] замечает, что «политика обучения языкам неотделима от местных, этнических, культурных и национальных целей и от степени их соизмеримости, взвешенности и структурированности в системе государства».

Несомненно, любой из европейских языков, будь то язык малочисленного этноса или язык, на котором говорят миллионы людей во всем мире, – важная часть культурного богатства, которым располагает Европа, неотъемлемая составляющая культурного многообразия ЕС.

За свою многовековую историю Европа не единожды пыталась разрешить лингвистическую проблему, обращая то к одному, то к другому языку в качестве объединяющего начала. В эпоху Средневековья таким объединяющим языком для образованной части европейского общества был латинский. В XVIII веке в эпоху Просвещения его место занял язык Дидро, Вольтера и Монтескье – французский, который в течение многих десятилетий обеспечивал политический, культурный и научный диалог между народами Старого Света.

Сегодня все большее распространение в странах Европы, как и во всем мире, получает английский язык. Всего в мире насчитывается уже около 1,5 миллиардов человек, более или менее свободно говорящих по-английски. Почти в 90 странах он является либо вторым государственным, либо наиболее широко изучаемым иностранным языком [1]. Вполне естественно предположить, что действительно «английский язык – неизбежное будущее Европы. Он вытесняет французский и немецкий языки и становится наиболее распространенным языком среди европейцев» [4. С. 164].

Исследователь из Германии Т. Иклер, как и американские социологи, полагает, что повсеместное распространение английского языка – это единственное возможное на сегодняшний день средство для прекращения «злосчастной конкурентной борьбы языков» [7]. Американский лингвист У. Аммон также отмечает, что английский язык приобретает все больше международных функций, в том числе и в образовании, в то время как возможности других европейских языков по сравнению с английским становятся все более скромными.

Расширяющийся ареал английского языка в Европе, а также и постепенное стирание лингвистических границ внутри ЕС далеко не всеми специалистами воспринимается как позитивное явление. В основе их опасений лежит убеждение в том, что язык народа – носитель, хранитель и отражение его менталитета, культуры. Возрастающее влияние английского языка, навязывание, порой неосознанное, стоящего за ним менталитета ведет к нивелировке национальной самобытности, а повсеместное использование английского языка в образовании (не только в качестве изучаемого иностранного языка) способно еще более усугубить негативные последствия такой экспансии. В то же время Р. Познер прогнозирует в будущем установление «полиглотного диалога» на основе эволюционного сближения язы-

ков. Идея языковой интеграции близка и Й. Борну, который настаивает на противодействии англодоминирующему воздействию.

В работах отечественных ученых [2] предлагается несколько вариантов решения языковой проблемы в новой Европе.

1. Выбор одного из ныне существующих европейских языков в качестве языка общения для всех стран в рамках ЕС, языка общеевропейского образовательного пространства. Этот вариант едва ли можно назвать приемлемым, так как пока не выработаны четкие критерии, по которым из всего лингвистического многообразия можно было бы выбрать такой язык для объединенной Европы, не рискуя вызвать разногласия между странами-членами ЕС и ущемления прав носителей других языков.

2. Выбор одного из «мертвых» языков (латинский, древнегреческий, старопровансальский и т.п.) или искусственных языков (идо, эсперанто) для общения и образования на европейском континенте. Такой вариант, на первый взгляд, представляется оптимальным, так как он вполне нейтрален и потому не должен вести к обострению национализма. Проблемы, связанные с этим вариантом языковой политики, состоят в другом. Это в первую очередь трудности в освоении языка, с которыми придется столкнуться многомиллионному населению Европы. При этом может возникнуть и эмоциональный барьер – нежелание людей пользоваться чужим для всех языком. Во-вторых, сфера функционирования таких языков довольно узка, что затрудняет прежде всего их использование в образовании.

3. Еще более утопичной представляется попытка сохранить языковое равноправие всех стран ЕС на межгосударственном уровне. В этом случае каждый образованный европеец должен владеть (хотя бы на минимально необходимом для общения уровне) всеми языками современной Европы.

4. Наиболее реалистичен, на наш взгляд, путь решения проблемы, предложенный Р.Г. Котовым [5]. Он заключается в том, чтобы «создать варианты существующих языков для облегчения общения в «социальной» и «технологической» сферах общества. Речь идет при этом не о каких-либо искусственных языках, а о целенаправленно ограниченных естественных языках, т.е. о разработке их упрощенных вариантов (типа Basic English, Français Fondamental, Grunddeutsch)». Что же касается сферы образования, то активное использование таких разработок существенно расширяет возможности для обучения студентов за границей, для обмена идеями, методиками и для согласования терминологии в образовательных стандартах государств. Образование на основе таких упрощенных языков приобретает качественно иной характер, строится на межкультурализме и на уважении всех народов, населяющих Европу.

Образование в духе межкультурализма – одно из приоритетных направлений социальной политики Европейского сообщества. Резолюция (78)41 по образованию в области прав человека, принятая Комитетом министров ЕС 25 октября 1978 года, рекомендует странам – членам единой Европы позаботиться о том, чтобы «образование в области прав человека и основных свобод заняло бы подобающее место в программах обучения и подготовки, начальной и по месту работы, на всех уровнях».

Языковая проблема в ЕС все еще далека от разрешения. Вопрос фактически сводится к тому, стоит ли признавать один язык языком общения в рамках ЕС или же необходимо сохранять языковую полифонию. От ответа на этот вопрос зависят направления и темпы развития интеграционных тенденций в образовании, одной из фундаментальных основ которого является язык.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Кабакчи В.В. Английский язык межкультурного общения: Учеб.-справ. пособие. СПб., 1993.
2. Лиферов А.П. Лингвистические проблемы западноевропейской интеграции в сфере образования // Развитие региональных систем образования: методология, теория, практика: Сб. статей. Рязань, 1997. С. 7–21.
3. Маккей У.Ф. Значение языков в современном мире / Пер. с англ. // Перспективы: Вопросы образования. 1993. № 1. С. 49–63.
4. Нэбитт Дж. Что нас ждет в 90-е годы. Мегатенденции: Год 2000. Десять новых направлений на 90-е годы / Пер. с англ.; Дж. Нэбитт, П.Эбурдин. М., 1992. 414 с.
5. Котов Р.Г. Современная научно-техническая революция и ее влияние на развитие языка // Онтология языка как общественного явления. М., 1983. Гл. 6. С. 208–286.
6. Тагунова И.А. Международные исследовательские проекты в образовании: проблема совместимости // Педагогика. 1993. № 5. С. 105–109.
7. Ickler Th. Zur Sprachpolitik der EG: Sprachreport // Informationen und Meinungen zur deutschen Sprache. 1991. № 1. P. 18.

М.К. Денисов

Некоторые проблемы формирования стратегии познания иноязычной культуры

Положение о неотделимости изучения иностранного языка от одновременного ознакомления учащихся с культурой изучаемого языка, ее историей и современной жизнью является в настоящее время общепризнанным.

Одновременно наблюдаются некоторые противоречия между требованиями коммуникативного подхода к обучению иностранным языкам, определяющими из которых являются направленность на гуманитаризацию процесса обучения, поддержание высокого уровня мотивации, рассмотрение языка как средства, обеспечивающего диалог культур [3. С. 100], и наличием и разработанностью комплексных интегрирующих форм обучения иностранным языкам, обеспечивающих взаимодействие родной и иноязычной культуры.

Целью настоящей работы является исследование некоторых проблем формирования у учащихся стратегии познания иноязычной культуры как одного из аспектов создания глобальной картины мира средствами иностранного языка, что предполагает, в свою очередь, интегративный подход к развитию глобальных характеристик школьников (полипарадигмальность, толерантность [4]) и овладению ими глобальными концептами на основе универсалий культуры.

Предметом дальнейшего рассмотрения в рамках разработки интегрированного модульного комплекса «Иностранный язык + иноязычная культура» в контексте глобального образования¹ являются следующие проблемы, возникающие в связи с формированием у обучаемых стратегии познания иноязычной культуры:

– Существует ли необходимость в специальном тематизировании культур-

¹ Подробнее см.: Денисов М.К. Значение, перспективы и проблемы использования интеграционного модуля «Иностранный язык + культура» в системе глобального образования // Изучение и преподавание современных языков: проблемы и решения: Сб. науч. статей. Тамбов: Изд-во ТГУ им. Г.Р. Державина, 1999. С. 95–103.

ного аспекта языка?

– В какой степени необходимо учитывать культурные знания в процессе изучения иностранного языка?

– Каким образом можно практически связать обучение языку с сообщением знаний об иноязычной культуре?

Анализ лингвистического и в большей степени дидактико-методического аспектов этих проблем является предпосылкой для определения содержания, принципов, приемов и методов, а также форм организации данного интегрированного курса.

Обратимся к рассмотрению первой проблемы. Общеизвестно, что при обучении иностранному языку необходимо учитывать как минимум три компонента: языковые средства; правила их ситуативного употребления; культурноспецифический фон [2].

Конечно, языковые средства и правила их ситуативного употребления играют важнейшую роль, но если не учитывать при этом культурноспецифический фон, то это по меньшей мере может иметь такие же последствия, как дефицит языковых средств.

Иллюстрация и анализ такой ситуации представлены, например, в одной из работ немецкого ученого Г.-Г. Люгера [9. С. 27], который исследует культурно обусловленные трудности в употреблении, интерпретации и понимании в языковом плане правильно оформленной (грамматическое построение, лексическое наполнение) и ситуативно адекватно употребленной (завершение разговора, прощание) фразы «Komm doch mal vorbei!» («Заходи как-нибудь!») в диалоге арабского и немецкого студентов, которые привели к непониманию (в данном случае полный неожиданности для немца визит араба к нему).

Анализируя данный факт, автор предполагает, что оба партнера основываются на различных правилах и традициях нанесения визитов. Арабский участник диалога интерпретирует данную фразу немецкого языка так, как он употребил бы ее в своей собственной культурной среде, не задумываясь при этом о возможности другого значения (такая формулировка является для араба открытым приглашением, сдержанность и недоумение немецкого студента при его неожиданном визите воспринимаются им как отсутствие гостеприимства или даже личное оскорбление).

Немецкий партнер, в свою очередь, полностью полагается на свою интерпретацию значения данной фразы, которую он ожидает от своего партнера по диалогу в обычной ситуации (всего лишь показатель заинтересованности в продолжении или углублении связей, а не приглашение заходить в любое время без предварительной договоренности). При этом он не замечает, что такая интерпретация может быть не известна арабскому студенту, так как она не представлена в его культуре.

Таким образом, оба ожидают друг от друга совершенно иных реакции и способа поведения [9. С. 28].

Такую же ситуацию можно наблюдать не только при непосредственном, но и опосредованном контакте с иноязычной культурой, например, чтении литературы на иностранном языке.

Очевидно, что культурный аспект языка должен быть каким-то специальным образом тематизирован. Актуальность данной проблемы нашла свое отражение в целом ряде исследований как отечественных, так и зарубежных методистов, и в своем решении получила широкую интерпретацию от формирования страноведческой и лингвострановедческой компетенции (И.Л. Бим, Н.И. Гез, Н.Д. Гальскова и др.) до выделения национально-культурного (З.Н. Никитенко, О.М. Осия-

нова) и социокультурного компонентов содержания обучения (В.В. Сафонова).

Не рассматривая в данной работе подробно все эти подходы, возможно, однако, проследить в них общее сходство, как минимум, при выделении национально-маркированных лексических единиц в результате сопоставительного анализа (это группы безэквивалентной, фоновой и коннотативной лексики (Е.М. Верещагин, В.Г. Костомаров) и сходные формы работы с ними. Очевидно, что данные группы национально-маркированных единиц определяют первый компонент (языковые средства), который необходимо учитывать при обучении иностранному языку, и в какой-то степени отражают содержание третьего компонента (культурно-специфический фон).

Однако при обучении иностранному языку необходимо еще учитывать методическую типологию ситуаций с точки зрения отражения в них родной и изучаемой культур. Данная типология, разработанная применительно к преподаванию русского языка как иностранного, выделяет следующие ситуации: 1) характерные для иноязычной действительности; 2) характерные для родной действительности; 3) совпадающие, на первый взгляд, в изучаемой и родной культурах, но отличающиеся по своему содержанию; 4) ситуации изучаемой культуры, сознательно не включенные в учебный процесс ввиду их неактуальности для учащихся, к которым обращен учебник [2].

Все это позволяет нам в значительной степени установить *различия в языковом плане в иноязычной и родной культурах*.

Не менее важное, на наш взгляд, для тематизирования культурного аспекта языка – выявление *точек соприкосновения двух культур*.

Принимая за основу концепции глобального и межкультурного подходов, при обучении иностранному языку необходимо учитывать следующие положения:

– творцами любой культуры являются люди;

– каждая группа нашла при этом свой собственный путь для решения 10 базисных проблем человечества:

питание \ еда	управление \ правительство
одежда	война \ оборона
жилище \ проживание	искусство \ ремесло
организация семьи	знание \ наука
социальная организация	религия

– неизбежным является то, что разные группы нашли различные решения этих проблем, что отражается в языке и речевом поведении [10. С. 105].

Данные положения могут быть проиллюстрированы следующей схемой, отражающей, на наш взгляд, реальное сопряжение родной и иноязычной культур:

Взаимодействие культур		
Родная культура		Иноязычная культура
<i>Различное по форме</i>	<i>Общее по сути</i>	<i>Различное по форме</i>
Решения проблем, отраженные в языке и речевом поведении	Базисные проблемы человечества	Решения проблем, отраженные в языке и речевом поведении

Важным представляется то, что, хотя каждая культура рассматривает свой собственный путь как имеющий превосходство по отношению к другим (этноцентризм), отдельная культура не «лучше» или «хуже», она «иная», чем остальные, или отличная от других [10. С. 105], что подразумевает формирование таких качеств, как толерантность и чувство человеческой общности.

Предположительно, в будущем взаимодействие культур в решении ба-

зисных (следовательно, и глобальных) проблем человечества будет еще более тесным, например, в связи с расширением информационного пространства и т.п. Именно поэтому акцент в обучении иностранным языкам должен быть, на наш взгляд, перенесен *на установление общих точек соприкосновения родной и иноязычной культуры*.

Названные выше 10 базисных проблем человечества по своему содержанию соотносимы со списком основных культурных универсалий ², которые помогут тематизировать культурный аспект языка и могут лечь в основу учебных модулей интегрированного модульного комплекса «Иностранный язык + иноязычная культура»:

- Материальная культура (еда, одежда, помещения, транспорт \ средства передвижения и личное имущество).
- Искусство, стандарты вкуса и красоты, игры, отдых.
- Язык и невербальное общение.
- Общественно-социальные организации (сообщества, семья, системы родства).
- Общественное управление (системы общественного управления, институты управления \ власти, поощрения и наказания).
- Конфликт и война.
- Экономическая организация (системы торговли и обмена, добычи и производства, собственность, труд и уровень жизни).
- Образование и наука.
- Мировоззрение (система взглядов на мир и место человека в нем, включая религиозные).

На основе изложенного можно сделать вывод о том, что обучение в рамках интегрированного модульного комплекса «Иностранный язык + иноязычная культура» могло бы основываться на языковых явлениях, ситуациях и проблематике, общих для обеих культур, – родной и изучаемой (культурные универсалии). При этом, однако, необходимо учитывать различия в данных культурах, т.е. те различные решения базисных проблем человечества, которые нашли свое отражение в языке и речевом поведении представителей данных культур.

Суть второй проблемы можно сформулировать следующим образом: в какой же степени необходимо учитывать культурные знания в процессе обучения иностранному языку?

Исходя из того, что все дети внутри собственной культуры проходят аккультурацию по присущему этой культуре «правильному» пути [10. С. 105], речь здесь, естественно, не может идти о том, чтобы обучаемый полностью уподоблял свое поведение (как речевое, так и не речевое) поведению носителя иноязычной культуры.

Здесь можно согласиться с мнением Г.- Г. Люгера, который полагает, что необходимо давать обучаемому представление о том, какое поведение в определенных ситуациях является нормальным для носителей иноязычной культуры, каковы данные рамки, какой будет возможная реакция в случае неправильного поведения и какие возможности имеет обучающийся как участник коммуникации, чтобы не нарушить своей идентичности [9. С. 26].

Этого можно достичь с помощью культурного осознания (*kulturelle Bewusst-machung / cultural awareness*) [11. С. 155]. Оно предполагает взаимодействие с явлениями иной культуры, а также с иными взглядами на собственную культуру с той целью, чтобы обучаемый в сопоставительном плане осознал, что он находится

² Ученые, прежде всего социологи, выделяют более 60 культурных универсалий, см., напр.: Cleveland A., Craven J., Danfelter M. *Universals of Culture* // *Intercom*. 1979. В данной работе нами выбраны наиболее общие.

в значительной степени под воздействием собственной культуры, что иные культуры имеют другие – не худшие и не лучшие – стороны и создали в рамках исторического существования свои традиции, обычаи, условности и институты, чтобы удовлетворить схожие, общечеловеческие потребности. Необходимо научиться понимать эти различия и проявлять по отношению к ним терпимость.

Отправной точкой для такого понимания является создание собственных представлений (стереотипов) об иной культуре, так как только это делает возможным изучение данной культуры и тем самым – фиксирование (но не акцентирование) таких различий.

Как известно, на когнитивном уровне стереотипы являются обобщениями, которые сформированы индивидами, чтобы упорядочить восприятия и представления и уместить их в стандартные рамки. Основной функцией этого процесса является возможность ограничения объема и сложности воспринимаемой информации. Зачастую стереотипы сопровождаются позитивными или негативными предубеждениями. Так как они предполагают наличие точек соприкосновения, стереотипы могут быть очень полезными при обучении иностранному языку в контексте иноязычной культуры, если они постоянно соотносятся с индивидуальным опытом учащихся и статистическими данными и затем корректируются.

Таким образом, речь не идет о ликвидации всех стереотипов, что было бы в любом случае невозможно, а об осознанном и ответственном обращении с ними [7. С. 68].

Учащийся должен осознать, что человек постоянно сравнивает: любая новая информация, любой новый опыт воспринимается на основе того, что уже известно. Это зависит от структуры нашей памяти, от того, как мы учимся: любая новая информация запоминается не изолированно, а укладывается в определенные схемы. Эти схемы являются образцами, представлениями, например, представлением о том, как едят в ресторане. Эти представления находятся в значительной степени под влиянием воспитания (социализация), а следовательно, и под воздействием культуры.

Кроме того, необходимо осознать собственный масштаб сравнения, дабы избежать неправильных обобщений, в частности, стереотипов бытового уровня: «Все немцы едят только картофель» [11. С. 10] (вместо: «Немцы охотно едят картофель»), или еще более негативный вид – «образ врага», когда, к примеру, во время Второй мировой войны и после нее слово «немец» в СССР стало синонимом понятия «фашист» [8. С. 120].

На основании изложенного можно сделать следующий вывод: при учете степени необходимости культурных знаний в процессе обучения иностранному языку в контексте иноязычной культуры необходимо исходить из того, что обучаемый объективно не может полностью уподоблять свое поведение поведению носителя иноязычной культуры. Не нужно и не должно отказываться от своих представлений, но необходимо осознавать, что происходит *сравнение*.

Обратимся к рассмотрению третьей проблемы: каким же образом можно практически связать обучение языку с сообщением знаний о культуре?

В связи с данным вопросом, т.е. проблемой поиска наиболее эффективных путей формирования стратегии познания иноязычной культуры при обучении иностранным языкам, нам представляется интересным понятие «смена позиции в референтных отношениях», соотносимое с терминами немецких методистов, имеющими широкое применение в межкультурном подходе к обучению иностранным языкам – *Perspektivenwechsel / Perspektivenübernahme* (смена \ присвоение иной перспективы).

Однако оба эти термина, заимствованные из теории анализа текста, не могут быть, на наш взгляд, использованы при разработке интегрированного модуль-

ного комплекса «Иностранный язык + иноязычная культура», так как и «смена перспективы», и «присвоение иной перспективы» предполагают очень широкое толкование и противоречат положению о том, что обучаемый не может полностью уподобить (присвоить) свое поведение поведению носителя иноязычной культуры. Следование данным понятиям поставило бы практически недостижимые цели в рамках курса обучения.

Референтность (от lat. *referens* – сообщающий) – отношение значимости, связывающее субъекта с другим человеком или группой лиц. Понятие «референтность» впервые применил американский психолог Герберт Хаймон (Hyman), утверждавший, что суждения людей о себе во многом зависят от того, с какой группой они себя соотносят [5].

Это понятие получило широкое распространение, но оно толковалось исследователями по-разному. Так, американский психолог Музафер Шериф (Sherif, Muzafer) утверждал, что люди во всех областях жизни создают нормы или стандарты, которые, взаимодействуя, определяют их мышление и даже сознание³.

В отечественной психологии в основу его трактовки был положен момент значимой избирательности при определении субъектом своих ориентаций (мнений, позиций, оценок) (Е.В. Щедрина) [5].

В данном случае нас интересуют референтные отношения, где объектом является индивид или группа, с которыми субъект этих отношений сознательно или неосознанно себя соотносит, принимая и реализуя в своем поведении эталоны, нормы и ценности объекта или ориентируясь на них.

По мнению ученых, следует различать позитивные и негативные объекты референтных отношений. Негативными принято считать объект, с ценностями, нормами и стандартами поведения которого активно «не согласен» субъект референтных отношений, при этом он ведет себя так, как если бы стремился добиться отрицательных оценок, осуждения своего поведения со стороны объекта референтных отношений. Позитивным считают такой объект, ценности, нормы и стандарты поведения которого выступают ориентиром для субъекта и «одобрение» которого он как бы стремится получить [5. С. 339].

Как мы полагаем, *умение смены позиций в референтных отношениях применительно к изучению иностранного языка в контексте иноязычной культуры можно рассматривать как способность и готовность воспринять обучаемым (субъектом референтных отношений) точку зрения партнера (объекта референтных отношений), его интерпретацию поведения и его образцы понимания и, тем самым, лучше понять его действия.* Такое восприятие иной позиции служит тому, чтобы научиться оценивать другие лица с их способностями, знаниями и т.д. и, следовательно, научиться оценивать и ценить как свою собственную, так и иную культуру.

Предпосылкой смены позиции в референтных отношениях является, во-первых, знание того, что такая позиция имеется в наличии вообще, во-вторых, понимание необходимости смены позиции, в-третьих, когнитивная способность к смене позиции и, в-четвертых, способность установить различия между собственной и иной позицией.

Данные положения соотносимы с основными тезисами предложенной Р. Хенви кросс-культурной грамотности, предполагающей приоритет культурных универсалий над культурным разнообразием, т.к. именно культурные универсалии могут обеспечить глобальный диалог культур. По мнению Р. Хенви, овладение ею – чрезвычайно сложная задача, предполагающая последовательное прохожде-

³ Подробнее см.: Психология: Биографический библиографический словарь / Пер. с англ.; Под ред. Н. Шихи, Э. Чепман, У. Конрой. СПб.: Евразия, 1999. 832 с.

ние четырех уровней: от ознакомления с бросающимися в глаза особенностями (стереотипами), затем с глубинными отличиями через их понимание к осознанию права на их существование и в идеале – к способности восприятия чужой культуры глазами ее носителя [6. С. 33].

Как мы полагаем, формирование у обучаемых способности смены позиций в референтных отношениях и могло бы способствовать достижению этой цели.

В качестве примера использования элементов работы по формированию способности смены позиции в референтных отношениях могут послужить материалы, представленные в работе Р.-Э. Вике «Установление контактов» [11].

Основные этапы функционирования метода смены позиции в референтных отношениях, положенные в основу интегрированного модульного комплекса «Иностранный язык + иноязычная культура», могут быть, на наш взгляд, представлены в виде следующей пошаговой системы:

1. Констатация наличия явления (проблемы, ситуации, предмета), вызывающего интерес обучаемых, с целью осознания собственных ценностных представлений о нем и активизацией общего культурного фона.

2. Выявление позитивных и негативных характеристик данного явления (проблемы, ситуации, предмета), присущих ему в родной культуре (оба эти этапа помогают осознать понятия, которые кажутся сами собой разумеющимися в собственной культуре).

3. Выявление точки зрения носителей изучаемой культуры на данное явление в культуре обучаемых с целью установления типичных стереотипов, клише о собственной стране. Тем самым сравниваются позиции в референтных отношениях.

4. Выявление наличия интересующего явления в иноязычной культуре с целью концентрирования внимания обучаемых на культуре изучаемого языка.

5. Сравнение отличий и общностей данного явления в родной и иноязычной культурах. При этом осознаются и устраняются предубеждения и отрицательные стереотипы. Дополнительно приходит осознание необходимости развития способности смены позиций в референтных отношениях при изучении иностранного языка в контексте иноязычной культуры.

6. Установление точек соприкосновения двух культур, способствующих осознанию обучаемыми того, что данное явление существует как компонент культурной универсалии в любой культуре, но имеет свои отличия в сравнении с тем же явлением родной культуры, и что это необходимо знать и понимать или, по крайней мере, относиться к этому толерантно.

Данные этапы представляют лишь в общем виде систему работы с материалом (причем на всех компонентных уровнях: от языковых средств до правил их ситуативного употребления с учетом культурно-специфического фона) в рамках интегрированного модульного комплекса «Иностранный язык + иноязычная культура».

Работа на каждом этапе предусматривает наличие целого комплекса заданий, направленных не только на достижение поставленной для этого этапа целей глобального и интеркультурного образования, но и на формирование всех компонентов коммуникативной компетенции – лингвистического, тематического, социокультурного, компенсаторного, учебного [1. С. 14]. При этом уже сами задания могут, на наш взгляд, являться составляющими общего метода смены позиции в референтных отношениях.

Типология и комплекс таких заданий в рамках интегрированного модульного комплекса «Иностранный язык + иноязычная культура» требуют дальнейшей разработки.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Бим И.Л. Немецкий язык. Базовый курс. Концепция, программа. М.: Новая школа, 1995. 128 с.
2. Верещагин Е.М., Костомаров В.Г. Язык и культура. Лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного. 2-е изд., перераб. и доп. М., 1976.
3. Кондратьева Т.В. Первый советско-американский симпозиум по теоретическим проблемам обучения иностранным языкам // Иностранные языки в школе. 1990. № 3. С. 100–103.
4. Лиферов А.П., Степанов Н.А. Образование будущего: глобальные проблемы – локальные решения (Технология диагностики образовательных процессов). М.: Педагогический поиск, 1997. 52 с.
5. Психология: Словарь / Под общ. ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского. 2-е изд., испр. и доп. М.: Политиздат, 1990. 494 с.
6. Хенви Р. Достижимая глобальная перспектива / Пер. с англ. Рязань: Изд-во Ряз. гос. пед. ун-та, 1994. 92 с.
7. Kleinsteuber, Hans J. Stereotype, Images und Vorurteile – Die Bilder in den Klaffen der Menschen. In: Die hässlichen Deutschen: Deutschland im Spiegel der westlichen und östlichen Nachbarn/ hrsg. von Günter Trautmann. – Darmstadt: Wiss. Buchges., 1991. S. 60–69.
8. Korzow, Maxim. Wenn die Russen an die Deutschen denken. In: Die hässlichen Deutschen: Deutschland im Spiegel der westlichen und östlichen Nachbarn / hrsg. von Günter Trautmann. – Darmstadt: Wiss. Buchges., 1991. S. 119–126.
9. Lыger, Heinz-Helmut. Routinen und Rituale in der Alltagskommunikation. Fernstudieneinheit 6. Fernstudienprojekt zur Fort- und Weiterbildung im Bereich Germanistik und Deutsch als Fremdsprache. – Druckhaus Langenscheidt, Berlin, 1993. 112 S.
10. Sandhaas B. Interkulturelles Lernen als didaktisches Prinzip interkultureller Begegnungen. – Materialien Deutsch als Fremdsprache, Heft 30, 1.Auflage, Regensburg, 1991. S. 95–117.
11. Wicke, Rainer Ernst. Kontakte knüpfen. Fernstudieneinheit 9. Fernstudienprojekt zur Fort- und Weiterbildung im Bereich Germanistik und Deutsch als Fremdsprache. – Druckhaus Langenscheidt, Berlin, 1995. 168 S.

Я.М. Колкер, Е.С. Устинова

Личностно-ориентированные технологии в преподавании иностранных языков

В статье рассматривается вопрос о том, как личностно-ориентированные технологии в преподавании иностранных языков делают учащегося центром обучения и научения, но затрагиваются лишь некоторые аспекты этой обширной проблемы.

На протяжении веков образование как социальный феномен получило сотни определений. С чем только его ни сравнивали! Процесс обучения уподоблялся, как известно, письму на «чистой доске», наполнению пустого сосуда знаниями, утолению жажды из «священного фонтана знания» и т.п. Но ни одно из определений или аналогий до последнего времени не раскрывало процесс обучения и воспитания с технологической точки зрения. Лишь относительно недавно к образова-

нию стали относиться как к системе педагогических технологий, призванных обеспечить реализацию той или иной частной дидактической концепции. Отрадно то, что ни у кого не вызывает сомнений необходимость в системном подходе к обучению (Загрекова. 1999. С. 97–98).

Прежде всего попытаемся уточнить, как соотносятся такие дидактические понятия, как *подход, метод, прием, технология, задание*.

Понятия «подход» и «метод» нередко подменяют друг друга. Так, Д. Ларсен-Фриман использует их практически как синонимы (Larsen-Freeman, 1986). Другие исследователи считают, что подход отражает некую теорию, или парадигму исследования, в то время как метод – это «набор процедур». Метод в этом случае специфичнее подхода, но носит более общий характер, чем прием; метод, как правило, совместим с одним, а иногда с двумя подходами (Celce-Murcia, 1991).

Мы трактуем соотношение этих понятий несколько в ином плане. И подход, и метод рассматриваются как теории, основанные на определенной совокупности принципов. При этом подразумевается, что подход отражает процесс научения и концепцию взаимоотношения субъектов обучения – учащегося и обучающего. Метод обучения базируется на одном (или нескольких) подходах как философии становления личности и предлагает вытекающую из них концепцию обучения. Подход сфокусирован на ученике, метод же отражает деятельность учителя в соответствии с подходом. Подход носит теоретический характер, а метод – теоретико-практический. В теоретическом плане метод есть совокупность принципов обучения, а в практическом – совокупность образовательных технологий. Под технологиями (именуемыми в англоязычной литературе «techniques», «strategies», «procedures») мы склонны понимать не изолированные приемы, не поддающиеся исчислению и нередко изобретаемые творческими учителями, а основные способы организации учебной деятельности учащихся в соответствии с методическими принципами и принятым подходом. Так, например, к числу современных технологий, обеспечивающих творчество и взаимодействие обучающихся, относят технологии проектной работы, «мозгового штурма», взаимооценки учащихся, «пакета творческих работ» и т.п. В свою очередь, каждый из этих способов организации учебной деятельности может включать целый ряд частных приемов. Таким образом, прием как решение конкретной, ближайшей методической задачи соотносится с такими понятиями, как «упражнение» и «задание». Однако далеко не каждое задание является упражнением. Последний термин, как мы полагаем, соотносится с процессом автоматизации языковых навыков, требующим значительного числа повторений. Поэтому каждое упражнение представляет собой конкретный тип задания, но не каждое задание является упражнением. Задание, ставящее целью не выработку прочных автоматизмов, а творческое решение задачи, упражнением считать не вполне корректно.

Методы, как известно, бывают не только общими, но и частными. Так, можно говорить о методах скоростного чтения, о методе изучения иностранного языка с помощью сказок или «грамматических песен» и пр. Таким образом, единица достаточно вариативная, но наиболее обобщимая – это подход. Попытаемся выделить наиболее типичные подходы к обучению иностранных языков, существовавшие на протяжении нескольких десятилетий и возникшие относительно недавно.

Во-первых, это *бихевиористский подход*, возникший в США в середине XX века, согласно которому научение есть результат многократного воздействия системы специально подобранных стимулов, вызывающих строго запланированные ответные реакции, с немедленным подкреплением правильных реакций. На бихевиористском подходе основан хорошо известный метод Р. Ладо и Ч. Фриза – аудиолингвальный. Подобный подход обезличивает учащегося, а кроме того,

представляет речевую деятельность как совокупность изолированных фрагментов, не способствуя естественному общению. Поэтому он никак не может лечь в основу современной методики обучения иностранным языкам. Однако идея вычленения и градации трудностей и организации целенаправленной тренировки является ценным компонентом данного подхода, который может быть реализован в рамках иного, не аудиолингвального метода.

Во-вторых, в методике преподавания иностранных языков хорошо известен так называемый *натуральный» подход*, согласно которому научение иностранному языку проходит практически аналогично научению родному языку. Иными словами, ребенку свойственно учиться путем многократных проб и ошибок, путем запоминания и подражания, в естественной речевой среде, причем поощряются любые попытки общения, в том числе и изобилующие ошибками. Адепты этого подхода стремятся перекрыть канал родного языка, чтобы устранить интерференцию и усилить естественную мотивацию общения. Данный подход не учитывает, что в условиях дефицита учебного времени нельзя создать естественное речевое окружение и что подлинная мотивация не вызывается изгнанием родного языка с урока, так как обучающийся знает, что учитель поймет его и по-русски. Сильной же стороной натурального подхода является раскованная, дружелюбная атмосфера, а также дифференциация ошибок на те, что препятствуют и не препятствуют пониманию. И если на специальном факультете нужно безошибочное владение языком, то в средней школе, где допустима аппроксимация, дифференцированное отношение к ошибкам профилирует боязнь общения на иностранном языке.

Согласно третьему подходу, научение языку есть процесс применения усвоенных правил его функционирования. Это так называемый *«сознательный» подход* (В.А. Артемов, Б.В. Беляев, Л.В. Щерба и др.). В этом случае тренировка и практика в иноязычном общении следуют за этапом объяснения языкового материала. Это позволяет профилировать языковые ошибки или, по крайней мере, добиваться осознанной самокоррекции, а также способствует усвоению иноязычного материала в системе. Можно возразить, что в этом случае ученик является скорее объектом, нежели субъектом обучения, так как правила сообщаются ему зачастую в готовом виде. Однако сознательный подход отдает приоритет индуктивному выведению правил учениками с помощью учителя. Недостаток этого подхода заключается в ином: упор делается на освоение *языковой системы*, а не *системы речевых поступков и ситуаций* – нередко в ущерб коммуникативному аспекту методики.

Четвертый подход – это *подход коммуникативный* (Е.И. Пассов, В.П. Кузовлев и др.). Здесь научение языку есть научение передаче и пониманию фактов, мыслей, чувств в устной и письменной форме. Навыки используются в речи не после их приобретения, а в самом процессе их выработки. При несомненной ценности этого подхода, иногда неправомерно противопоставляется коммуникативность и сознательность – далеко не в пользу последней.

Пятый подход, который берут за основу авторы данного исследования, разрабатывающие одноименный метод, можно назвать *сознательно-коммуникативным* (сторонниками данного подхода правомерно считать таких ученых, как И.Л. Бим, М.Л. Вайсбурд, Р.П. Мильруд и др.). Здесь научение – это осознанный процесс приобретения коммуникативной компетенции в плане освоения: а) языковой системы; б) легко переносимых из родного языка привычных речевых действий, в) эффективных и емких коммуникативных стратегий (инструкции, комментария, суммирования, приведения примеров и аналогии, классификации, дефиниции и т.п.).

Шестой подход, отличный от предыдущего, но немало ему не противоре-

чащий, основан на *рефлексии* – научение происходит через осмысление собственного опыта научения. Это положение представляется чрезвычайно важным, так как важнейшая цель учебного процесса – научить учиться.

Следующий подход рассматривает научение иностранному языку как часть (и способ) познания иноязычной культуры, приобретения кросс культурной грамотности (М.З. Биболетова, С.Г. Тер-Минасова, и др.). Обучение иностранному языку предстает как обучение *межкультурной коммуникации*, где немаловажная роль отводится этикету общения в различных ситуациях, свойственных иноязычной культурной среде, поиску общего и различного в вербальном и невербальном поведении представителей родной и иностранной культуры, в проявлениях культуры в языковой системе.

Один из наиболее разработанных подходов в отечественной дидактике – это *проблемный подход*, где научение видится как решение постепенно усложняющихся алгоритмических и эвристических проблем. Такой взгляд на процесс научения хорошо согласуется с сознательно-коммуникативным подходом, и особенно с его когнитивными аспектами, будь то познание грамматической системы, сопоставительный анализ семантики слов, открытие для себя закономерностей риторики или выявление особенностей иноязычной культуры.

Существует также подход, где научение рассматривается как раскрытие потенциальных, ранее скрытых резервных возможностей человека (Г. Лозанов, Г.А. Китайгородская). *Суггестопедический* метод, основанный на этом подходе, опирается на так называемую инфантилизацию и релаксацию, благодаря которым создается благоприятная психологическая атмосфера, способствующая, по мнению суггестопедов, гипермнезии.

И, наконец, научение можно рассматривать как освоение правил человеческого общежития, правил эффективного сотрудничества. При таком подходе класс рассматривается как *сообщество в миниатюре* (a microcosm of society). Этот подход подчеркивает роль интерактивных технологий, сочетание группового взаимодействия и личной ответственности за результаты учебной деятельности.

В современной литературе упоминаются и такие подходы, как конструктивистский (научение как конструирование собственного знания), социально-когнитивный, схематический (представляющий процесс познания как последовательный ряд метакогнитивных схем), подход, основанный на теории переработки информации и т.д. (Ormrod. 1998. P. 4–7).

Итак, некоторые из подходов явно противоречат друг другу (например, подход, на котором основана суггестопедия, противоречит сознательно-коммуникативному, а бихевиористский несовместим с натуральным). Однако многие подходы могут мирно «уживаться» в рамках одного метода, хотя последний, вероятно, должен преимущественно базироваться на каком-то одном подходе. Кроме того, даже концептуально несовместимые подходы могут «делиться» друг с другом отдельными технологиями и приемами, если последние не противоречат избранной концепции. Так, сознательно-коммуникативный подход вполне может взять из бихевиористского идею структурированных тренировочных упражнений, а из суггестопедии – идею «интонационных качелей» как приема, упрочивающего запоминание. Все это возможно потому, что даже среди противоречащих друг другу «измов» нет непреодолимой пропасти.

Дело в том, что несоответствие некоторых фактов уже известной теории не говорит о ее несостоятельности. Для этих фактов может быть найдена другая теория, их обобщающая. То же относится к условиям обучения иностранным языкам. Если четырехлетнего ребенка обучает постоянно состоящая при нем гувернантка, лучше владеющая иностранным языком, чем его родным, оптимален натуральный подход. Если группа туристов хочет за две недели овладеть набором фраз, соот-

ветствующих ограниченному кругу речевых ситуаций, суггестопедический подход как нельзя лучше соответствует этим целям и условиям. Поэтому, «несмотря на теоретические разногласия приверженцев различных «-измов», мы окажем студентам большую услугу, если сосредоточимся не на самих «-измах», а на тех закономерностях научения, которые пронизывают любой из них» (Ormrod. 1998. P. 8).

Особенность нашего исследования заключается в том, что трактовка проблемы личностно-ориентированных технологий рассматривается в различных перспективах. Говоря о подготовке учителей в педагогическом университете, следует выделить, по крайней мере, два взаимосвязанных аспекта: обучение профессии (то есть преподаванию) и обучение специальности (в данном случае иностранным языкам). Практический курс иностранного языка, изначально предназначенный для овладения специальностью, повседневно формирует и профессиональную компетенцию в тех или иных ее проявлениях. Школьные технологии хотя и являются слепком вузовских, но могут иметь много общего, ибо основываются на тех же общих закономерностях научения и нередко проистекают из аналогичного подхода к обучению. Поэтому для студента-филолога педагогического профиля рефлексия важнее, чем, допустим, для студента той же специальности, но переводчика по профессии: анализируя то, как его обучают и что при этом достигается, студент ежедневно пополняет свой педагогический арсенал. Соответственно, один из ведущих принципов обучения студентов педвуза личностно-ориентированным технологиям – *профессионализация практических занятий по специальности как один из путей повышения мотивации учения*. При этом студент приобретает педагогический опыт не только «про запас»: он активно сотрудничает с преподавателем, влияя на структуру учебных занятий. Осознавая конечную и промежуточную цели занятия (то есть видя его структуру) и адекватно оценивая свои результаты, студент может отказаться от выполнения слишком легких или непосильных для него заданий, предлагая оптимальную альтернативу. Студент имеет право предложить и иной способ достижения цели, например, коллективное обсуждение проблемы вместо ее индивидуального решения, если это не во вред учебному процессу. Отвергая же инициативу студента, преподаватель должен обосновать отказ и (или) предложить взаимоприемлемую модификацию задания, для чего нужна достаточно быстрая реакция, находчивость и вербализация своего педагогического видения занятия. Поэтому второй принцип обучения личностно-ориентированным технологиям в педвузе – это *взаимообучение* (то есть взаимное обогащение педагогического опыта студентов и преподавателя). Если студент привык, что на него смотрят как на сотрудника, то и сам он в роли учителя вряд ли предпочтет авторитарный стиль преподавания. Ему будет легче создать в классе «ситуацию совместной продуктивной и творческой деятельности учителя с учениками и учеников друг с другом», выбрать путь общения с учениками, «предполагающий взаимообусловленность, учет позиций каждого из полюсов, но не поглощение одного другим» (Ляудис. 1998. С. 94, 90).

Преыдушие два принципа предполагают третий – *открытый характер процесса обучения*, то есть доступ студента на «педагогическую кухню». Студент должен не только понимать, почему ему предлагается та или иная последовательность заданий, но и предугадывать, каким может быть дальнейший ход занятия, причем догадка должна быть методически обоснована. Так, Б. Розеншайн и Дж. Гюнтер предлагают стратегию «think aloud», то есть «порассуждаем вместе», – иными словами, совместное предугадывание хода занятия (Rosenshine, Guenther, 1992). Здесь следует отметить, что данная стратегия влечет за собой расширение типологии заданий. Преподаватель вынужден соответствовать ожиданиям студентов в плане разнообразия и целесообразности приемов. Поэтому, как видим, прин-

цип открытости обучения неотъемлем от принципа взаимообучения. На уровне частной дидактики, то есть методики преподавания иностранных языков, реализации вышеупомянутых принципов способствуют, в частности, следующие теории, выступающие как механизмы анализа и построения учебных занятий в школе и в вузе (Колкер, Устинова, Еналиева. 2001):

– теория компонентного анализа и ступеней формирования сложных речевых умений, обосновывающая последовательность их формирования и возможность подключения сложных умений в их ядерном варианте на ранних стадиях обучения языку;

– теория звеньев формирования навыка или умения, которая показывает студенту, как сочетать тщательную градацию языковых трудностей с интеллектуальной и эмоциональной насыщенностью урока, с личностной значимостью выполняемых заданий;

– теория связей между заданиями, способствующая целостности занятия как единства образующих его заданий.

Данные теории характеризуют процессуальную сторону обучения и научения. Что же касается содержательной стороны, то личностно-ориентированные технологии наиболее полно реализуются в рамках так называемого «контекстного обучения». Этот термин заимствован нами у А. Вербицкого и В. Кругликова (Вербицкий, Кругликов. 1999) как русскоязычный аналог английского термина *content-based education*, то есть *обучение на содержательной основе*.

Если рассматривать контекстное обучение как реализацию личностно-ориентированных технологий, то можно сказать, что наряду с вышеупомянутыми принципами, в его основу могут лечь также принципы *природосообразности, личностного подхода и культуросообразности*, выдвигаемые рядом ученых (Круглый стол. 1996).

Принцип природосообразности трактуется достаточно широко. Сюда включают учет половозрастных особенностей учащихся, сохранение индивидуальности каждого из них, формирование чувства ответственности за состояние окружающей среды и собственного здоровья и т.д. (см: Зембицкий, Бондаревская. 1996).

Принцип личностного подхода означает признание учащегося активным субъектом процесса образования, причем отмечается, что две противоположные тенденции – «усиление личностного начала и одновременное усиление тенденции кооперирования ... не полярны и не противоречат друг другу» (Ляудис. 1998. С. 96).

Принцип культуросообразности предполагает диалог культур, тенденцию к энциклопедичности, к интеграции знаний, к гуманистической и эстетической направленности, распространяющейся и на области естественного научного знания (Бондаревская. 1995. С. 33–34).

Попытаемся рассмотреть контекстное обучение подробнее, ибо, как видно из вышесказанного, это понятие емкое и многогранное.

Ученые трактуют это понятие двояко. С одной стороны, оно воспринимается как система дидактических форм, методов и средств, моделирующих предметное и социальное содержание будущей профессиональной деятельности, на канву которой наложено усвоение знаний (Вербицкий, Кругликов. 1999. С. 102). Иными словами, с помощью значимого, аутентичного контекста преодолевается фрагментарность знания и его оторванность от будущей практической деятельности.

Другую трактовку контекстного обучения мы встречаем у зарубежных ученых, исследовавших академическую успеваемость студентов, для которых язык обучения не является родным, что препятствует успешности обучения. В этом случае идет параллельное обучение содержанию специальности и языку данной страны. Как и в концепции А. Вербицкого и В. Кругликова, здесь даются аутен-

тичные тексты по специальности. Студентов учат соотносить содержательный материал, получаемый на занятиях по иностранному языку, с данными, получаемыми в ходе слушания лекций вместе со студентами-носителями данного языка (Raphan, Moser. 1993/1994).

И, наконец, третья трактовка данного понятия предлагается теоретиками и практиками преподавания иностранных языков, для которых наполнение программы по иностранному языку значимым содержанием – неотъемлемое условие для эффективного обучения языку как академической дисциплине. В данном случае не язык является средством освоения специальности, а обращение к различным аспектам человеческого опыта способствует успешности обучения иностранному языку (см., напр.: Snow. 1998. С. 1). В таком преломлении принцип контекстного обучения в равной степени применим как в школе, так и на специальном факультете педвуза. Как пишет М. Сноу в обосновании своего понимания контекстного обучения, содержательно-ориентированная программа по иностранному языку:

- ◆ снимает произвольно обозначенные границы между формой и содержанием;
- ◆ отражает интересы и нужды учащихся;
- ◆ включает сферы, в которых учащиеся будут пользоваться иностранным языком в реальной жизни;
- ◆ предлагает учащимся аутентичные тексты и задачи;
- ◆ оптимизирует усвоение иностранного языка за счет организации познавательной деятельности;
- ◆ создает педагогическое обеспечение для овладения иноязычной компетенцией (Snow. 1998).

Основная проблема педагога, преподающего в русле контекстного обучения, состоит в том, чтобы способствовать формированию целостного видения мира, не жертвуя системностью и последовательностью в освоении основ изучаемой дисциплины. Поэтому школьный учитель, вне зависимости от специальности, должен быть в известной мере «энциклопедистом».

Суть контекстного образования в нашей трактовке (применительно к личностно-ориентированным технологиям) состоит в том, что учащиеся, будь то школьники или студенты, начинающие или продвинутые:

- ◆ обсуждают проблемы, которые они с интересом обсуждали бы и на родном языке;
- ◆ самостоятельно принимают решения, высказывают личные мнения;
- ◆ демонстрируют или приобретают знания в различных сферах человеческого опыта, где иноязычные навыки и умения выступают как средство достижения цели, как способ обмена информацией;
- ◆ обучаются видеть мир в его целостности, устанавливать причинно-следственные связи, предсказывать последствия тех или иных решений и поступков, рассматривать одно и то же явление в различных перспективах;
- ◆ овладевают культурой стран изучаемого в сопоставлении с собственной культурой в более широком контексте мировой культуры;
- ◆ развивают потребность в самостоятельном поиске информации как на родном, так и на иностранном языках, для последующего обмена информацией с преподавателем и товарищами;
- ◆ обучаются видеть язык не только как форму, но и как содержание, то есть постепенно формируют в своем сознании языковую картину мира.

Мы исходим из того, что контекстное обучение, с одной стороны, совер-

шенствует иноязычную компетенцию, придавая языковым средствам коммуникативную значимость в глазах учащихся, а с другой стороны, обеспечивает более широкий кругозор, прочное запоминание и более глубокое понимание других дисциплин.

В соответствии с теорией звеньев учебного процесса выражение собственного мнения, принятие смысловых решений возможно даже в процессе жесткой тренировки, например, в порождении речевых образцов по заданной модели. В методике 90-х годов широко внедряется понятие «задание, сфокусированное на ученике» («*learner-centred task*»), в отличие от задания, навязанного учителем («*teacher-centred task*»), которое, как считается, противоречит современной дидактике. Сравним, например, такие инструкции, как: «Правда ли, что обычно выбирают друзей, похожих на себя? А у вас с лучшим другом больше общего или различного?». Это задание дает учащемуся полную свободу выбора не только средств выражения, но и формы выражения мысли – от рассуждения и полемики до детального описания. Задание же пересказать сравнительное описание близко к тексту, даже если ему придана коммуникативная направленность («Который из двух героев вам больше понравился?»), жестко регламентирует содержание и форму высказывания. Однако, применительно к преподаванию иностранных языков, где огромен удельный вес тренировки, то есть, по выражению Б.А. Лapidуса, «направляемой активизации материала», предпочтительнее задания с двойной фокусировкой, которые мы бы назвали «*learner/teacher-centred tasks*». В этом случае учитель с помощью инструкции направляет логику высказывания в определенное русло и тем самым предопределяет использование целевого языкового материала. Учащийся же вправе высказывать любые суждения в пределах обозначенных рамок границ коммуникативной ситуации, требующей определенного языкового оформления. Допустим, для тренировки в употреблении придаточных времени и условия учащимся даются готовые высказывания-прогнозы о жизни человечества через сто лет, а учащиеся реагируют на них, выражая собственное отношение к той или иной вероятности: «*It will be wonderful if...*»; «*It will be terrible if...*»; «*I won't be surprised if...*». Такие задания особенно важны в языковом вузе, где форма не менее значима, чем содержание. Они поощряют личностную заинтересованность учащихся в двух аспектах: студент-лингвист высказывает свое мнение или отношение и в то же время работает над эффективностью высказывания.

Весьма существенно, что при применении контекстной методики большинство из вышеперечисленных требований могут найти воплощение даже на начальной ступени обучения в школе. В этом случае контекст может создаваться средствами родного языка. Так, например, в начальном курсе английского языка для пятиклассников структуры «*Давайте поедим в...*», «*Приезжайте в...*» отработывались параллельно с названием стран с применением следующих приемов: 1) «*Представьте, что вы перевоплотились поочередно в каждого из этих литературных героев – Тома Сойера, д'Артаньяна, Чипполлино и пр. Пригласите весь класс посетить вашу страну*». 2) «*У нас есть машина времени. Мы можем отправиться в любую страну и в любую эпоху. Куда нам отправиться, чтобы увидеть: Христофора Колумба накануне отплытия на поиски Нового Света? рыцарей короля Артура? ... и т.д.*».

Некоторые из аспектов, составляющих суть контекстного обучения, нуждаются в комментарии. Так, способность смотреть на мир в разнообразных перспективах, с нашей точки зрения, предполагает:

- ◆ Пересечение двух или более научных перспектив. Например, студентов четвертого курса на занятии по устной практике просят рассмотреть проблему голода в определенном регионе планеты с точки зрения агро-

нома, правительственного чиновника, географа, специалиста по футурологии, по генной инженерии. Каждый студент должен подготовить пятиминутное выступление для «круглого стола», которое затем обсуждается его участниками. Для этого студент должен самостоятельно ознакомиться с аутентичными материалами по проблеме.

- ◆ Пересечение двух или нескольких личных точек зрения. «Как могут разные люди или один и тот же человек в разном настроении (в разные периоды жизни) смотреть на то или иное явление, например, что означает уход на пенсию – период заслуженного досуга? одиночество и отчаяние? спокойное созерцание пройденного жизненного пути? Что лично для вас символизируют такие жизненные вехи, как окончание школы, женитьба, рождение ребенка, смена места работы?».
- ◆ Пересечение объективной (научной) картины мира и субъективной (поэтической, мифологической, религиозной и пр.). Например: «Передайте на английском языке содержание стихотворения А.А. Тарковского «Посредине мира». Какие научные факты могут оправдать следующий художественный образ из стихотворения: «За мною мириады инфузорий, передо мною мириады звезд. Я между ними лег во весь свой рост, – два берега связующее море, два космоса соединивший мост?»
- ◆ Пересечение серьезного и юмористического осмысления явления. Допустим, при рассмотрении проблем семейных отношений студентам предлагается решить, а затем прокомментировать следующую загадку: «Два господина и два раба, – а всего двое». Эта цитата из «Словаря дьявола» А. Бирса определяет сущность супружеских отношений. Интеллектуальное напряжение актуализирует значимость проблемы и стимулирует выражение личностного отношения к проблеме.
- ◆ Пересечение вербального и невербального выражения своего видения мира. Например, «Какие литературные приемы аналогичны по функции таким кинематографическим приемам, как рапидная съемка, замедленная съемка, крупный план, постепенное исчезновение изображения?».
- ◆ Совмещение фактологического и символического видения действительности. Здесь также могут сочетаться вербальные и невербальные компоненты. Например, «Будь вы художником, что бы вы изобразили на обложке изучаемого художественного произведения? Объясните ваши ассоциации». Или: «Какой значок вы бы предложили для участников экологической конференции?».

Другим аспектом контекстного обучения, нуждающимся в более подробном освещении, является рассмотрение языка как содержания, то есть развитие познавательного интереса к сопоставлению особенностей родного и иностранного языков.

В плане активизации мышления и обеспечения личностной вовлеченности актуальны, в частности, следующие виды учебной деятельности:

– Определение родственных иноязычных или русскоязычных слов, на первый взгляд отдаленных по значению (depend, pendulum, suspenders; столовая, столица, престол и т.п.) и сопоставление однокоренных рядов слов в родном и иностранном языках.

– Поиски этимологически родственных слов в родном и иностранном (иностранном) языках и попытки объяснить их близость культурно-исторически-ми процессами (ср.: рус. «чай» и англ. «China» в значениях «Китай» и «фарфор»). Исследование заимствований и объяснение причин, по которым слово могло прийти в родной язык из того или иного иностранного или из родного в иностранный.

– Выявление общего и различного в образном метафорическом мышлении,

проявляющемся в пословицах и поговорках (от близких по образу – «Убить двух зайцев» и «Убить двух птиц одним камнем» до отдаленных по образности. Ср.: рус. «У семи нянек дитя без глазу» и англ. «Слишком много поваров портят бульон»); поиск различных пословиц (внутри одного языка и на межъязыковом уровне), идентичных по метафорическому смыслу.

– Сопоставление грамматических структур родного и иностранного языков и выявление различий в способах видения действительности (например, включение англоговорящими прошедших событий в сферу настоящего как части своего жизненного опыта).

– Выявление особенностей грамматики родного языка, не поддающихся логическому объяснению, как способ профилактики «языкового шовинизма» (например, употребление единственного числа в родительном падеже с существительными после числительных *два, три, четыре*).

– Сопоставление семантических полей слов в родном и иностранном языках: выявление пересекающихся и дополнительных значений.

– Исследование реалий в иностранном языке и соответствующих особенностей культуры страны.

– Исследование изменений значения слова вместе с появлением нового обозначаемого (например, русское слово «поезд», существовавшее задолго до появления этого средства транспорта, означало ранее вереницу транспортных средств, кортеж – ср.: «свадебный поезд»; в английском же языке значение слова «train» как «поезд» возникло метафорически, от изначального использования слова «train» в значении «шлейф платья»).

– Уяснение общего и различного в речевом этикете. Например, в английском языке отсутствует этикетная формула, соответствующая русскому выражению «Приятного аппетита». В русском же этикете не принято многократно приветствовать одного и того же человека при каждой встрече на протяжении дня. Для русскоговорящего выражения «рад встретиться» и «рад увидиться с вами» означает одну и ту же коммуникативную ситуацию, в то время как для англоговорящего первая из этих фраз означает ситуацию знакомства, а вторая – встречу с уже знакомым человеком.

– Осмысление внутреннего образа словосочетаний, не совпадающих по особенностям употребления с родным языком, с целью предупреждения ошибок (например, по-английски говорят не «под дождем», а «в дожде» – человек как бы окутан облаком дождя; не «зависеть от...», а «зависеть на...», то есть судьба как бы висит на волоске, не «отказаться от чего-то», а «отказаться что-то», то есть отвергнуть что-то и т.п.).

– Выявление возможностей адекватного перевода при недоступности буквального перевода, например, в игре слов.

– Все способы догадки о значении неизученных слов иностранного языка по форме, то есть по общему корню, по словообразованию или словосложению.

Благодаря включению подобных приемов развития языковой картины мира у обучающихся профилируется психологическое неприятие норм иностранного языка как нелепых и раздражающих, формируется взгляд на родной язык как бы со стороны, что позволяет по-новому оценить возможности языка как неотъемлемой части культуры, и в какой-то степени развивается готовность к восприятию чужой культуры глазами ее носителя.

Личностно-ориентированные технологии, кроме всего прочего, в силу своей прагматичности в какой-то степени примиряют различные подходы к обучению, ибо та или иная технология может отвечать нескольким закономерностям научения, что в известной мере ставит ее над теоретическими ограничениями отдельного подхода. И напротив, конкретная закономерность научения может на-

ходить свою реализацию в целом ряде технологий и частных приемов.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Бондаревская Е.В. Ценностные основания личностно-ориентированного воспитания // Педагогика. 1995. № 4.
2. Вербицкий А., Кругликов В. Контекстное обучение: формирование мотивации // Высшее образование в России. 1999. № 1.
3. Загрекова Л. Основы педагогических технологий // «Высшее образование в России». 1999. № 1.
4. Колкер Я.М., Устинова Е.С., Еналиева Т.М. Практическая методика обучения иностранному языку. М.: Academia, 2001.
5. Круглый стол: Теория и практика личностно-ориентированного образования // Педагогика. 1996. № 5.
6. Ляудис В.Я. Новая парадигма педагогической психологии и практика инновационного образования // Вестник Московского университета. 1998. № 2.
7. M. Celce-Murcia M. Language Teaching Approaches: an Overview. – In: Teaching English as a Second or Foreign Language. Ed. by M. Celce-Murcia, 1991.
8. Larsen-Freeman D. Techniques and Principles in Language Teaching. Oxford Un-ty Press, 1986.
9. Ormrod J.E. Teaching Teachers: the Problem with Emphasizing «Isms». Доклад, представленный на конференции AERA, San Diego, California. April, 1998.
10. Raphan D., Moser J. Linking Language and Content: ESL and Art History // «TESOL Journal, vol. 3, # 2, 1993/1994).
11. Rosenshine B., Guenther J. Using Scaffolds for Teaching Higher-Level Cognitive Strategies. – In: Teaching for Thinking. Ed. by J. Keefe & H. Walberg. Reston, Virginia, 1992.
12. Snow M. A. Content-Based Instruction: a Method with Many Faces. Доклад, представленный на конференции AERA, San Diego, California. April, 1998.

С.А. Ламзин

К вопросу о языковом мышлении и о лингводидактическом принципе учета родного языка

Цель статьи заключается в том, чтобы аргументировать необходимость альтернативного взгляда на означенные проблемы и иного подхода к их решению.

В лингвистической литературе можно прочитать следующее: «В силу *всеобщности* человеческого мышления и *универсальности* механизма познания окружающего мира в *каждом* языке, особенно в его лексическом составе и *миро-воззрении* носителей языка, формируется *определенное* представление о мире» (выделено мною – С.Л.) [5. С. 118]. В связи с этим возникает вопрос, почему в каждом языке формируется разное представление о мире, если человеческое мышление характеризуется всеобщностью, а механизм познания – универсальностью?

Для того чтобы разобраться в этом и в последующих вопросах, затрагиваемых

в данной статье, необходимо, на наш взгляд, исходить из сущности языкового знака. Языковой знак представляет собой результат понимания той или иной предметности. Знак фиксирует результат понимания, интерпретации того или иного явления, признаков и сущности этих явлений, их идеи. Языковой знак указывает на смысл какой-либо вещи с точки зрения понимания смысла людьми. Но в знаке не выражаются смысл и сущности вещей как таковые – слова не есть понятие, но определенным образом осмысленное и выраженное понятие, определенным образом понятое (интерпретированная) и выраженная вещь. Понимание и интерпретация каких-либо явлений, их смысла и сущности, посредством знаков (снабжения знаками) означает, что 1) понимание объектов и их сущности может происходить под разным углом зрения, по различным параметрам, вследствие чего возможны самые разнообразные взгляды на отображаемые явления; 2) понимание и интерпретация смысла и сущности познаваемых объектов является мыслительным процессом (мышлением). Из этого можно заключить, что помимо мышления как функции мозга, как естественного умственного процесса, заключающегося в анализе и синтезе отображаемых явлений, присущего всем людям и одинакового для всех людей, у нас есть основания говорить о языковом мышлении, особенности которого определяют специфику отдельных языков⁴. Именно развитием языкового мышления определяется формирование отдельными языками специфичной для них языковой картины мира и языкового сознания у людей (что необходимо учитывать и при обучении иностранным языкам, однако существование специфичного языкового – иноязычного – мышления и по настоящее время отрицается в лингводидактике)⁵.

Данная проблема в преподавании иностранных языков связана с учетом роли родного языка в этом процессе.

Исследуя особенности обучения иностранному языку в аспекте межкультурного взаимодействия, мы провели среди студентов языковых факультетов констатирующий срез (тест)⁶, который был связан с анализом методического принципа учета особенностей родного языка при овладении иностранным. Согласно данному принципу, «только опираясь на родной язык, указывая на выразительные средства родного языка в сопоставительном плане, можно добиться ясного понимания соответствующих структур и значений в чужом языке» [2. С. 64–65].

Здесь, во-первых, возникает вопрос: «Что такое особенности родного языка? Является ли, например, широкое распространение в русском языке одноставных предложений и, в частности, инфинитивных, его особенностью? Инфинитивные предложения достаточно употребительны в русской разговорной речи. Может эта их распространенность рассматриваться как особенность русского языка? Или особенностью будет некоторое исключение из какого-либо прави-

4 «От чистого мышления языковое мышление отличается тем, что оно является каждый раз не чистым мышлением в понятиях, но тем или иным пониманием этого мыслительного процесса, тем или иным преломлением и конкретизацией, тем или иным воплощением в целях обозначения вещей и общения между людьми, или, вообще говоря, той или иной его интерпретацией» [1. С. 105–106].

5 См. например: «Проблема учета процессов мышления при обучении иностранным языкам рассматривается в методике обучения иноязычной речи в двух направлениях. Первое направление связано с тем, что определенная группа психологов и методистов как советских, так и зарубежных полагает необходимым при обучении иностранному языку обучать «иноязычному мышлению». Эти ученые исходят из того, что мысли в разных языках оформляются по-разному, что система понятий различна, а поэтому различно и мышление. Данное положение нельзя признать правомерным. Дело в том, что мышление, как и язык, не является классовым: в отличие от языка, оно не является и национальным. Мышление – общечеловеческая функция. Поэтому научить новому «иноязычному мышлению» невозможно» [3. С. 31].

6 В опросе принимали участие студенты 1–5 курсов немецкого отделения факультета иностранных языков Рязанского государственного педагогического университета (РГПУ) – 78 человек, студенты 1–3 курсов немецкого факультета Московского государственного лингвистического университета (МГЛУ) – 49 человек.

ла?». Во-вторых, при описании данного принципа не указывается, как же учитывать особенности родного языка (если такие будут определены). Из характеристики данного принципа можно только заключить, что весь язык в целом, со всеми его компонентами является особенностью (что, возможно, и соответствует реальному положению вещей).

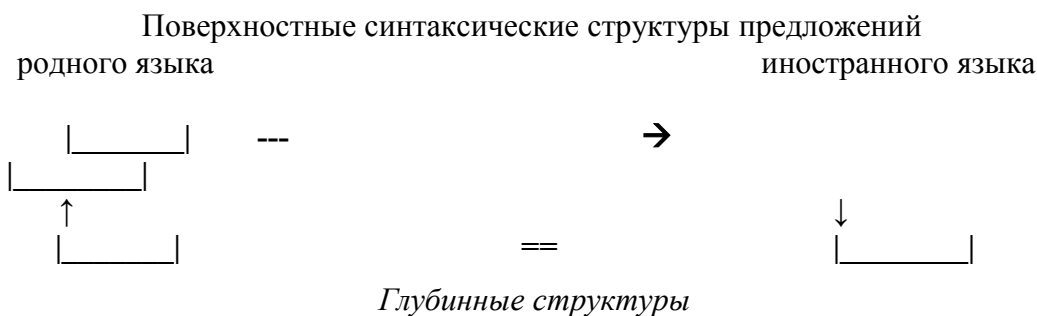
При проведении теста мы исходили из следующих теоретических положений.

Общение, выражение и понимание мыслей посредством языка при его (языка) обычном, нормальном (без патологических отклонений) употреблении происходит без какого-либо вербального перевода. Использование иностранного языка как средства общения на уровне носителей языка предполагает его употребление без какого-либо перевода на родной язык.

По концепции Н.И. Жинкина, смысловая обработка текста осуществляется не на вербальном уровне. Содержание текста, передаваемое языковыми знаками, сукцессивно, преобразуется в симультанную схему, обладающую предметной наглядностью, переводится на универсальный предметно-изобразительный код (УПК). УПК – это субъективный язык, отдельные фрагменты которого осознаются в разной степени. Известно, что одно и то же содержание может быть выражено с помощью различных поверхностных синтаксических структур, причем структур любого языка. Это свидетельствует о том, что на уровне «глубинных структур» смысл имеет свои собственные и единицы, и синтаксические правила. В этих глубинных принципах организации высказывания содержатся и определенные универсалии: «Однако хотя это и субъективный по средствам язык (УПК – С.Л.), но организация его универсальна: «Это логические правила, на основе которых возникает смысловая структура». На этот язык происходит перевод как при внутри-, так и при *межъязыковой* коммуникации» (выделено мною – С.Л.) [4. С. 68].

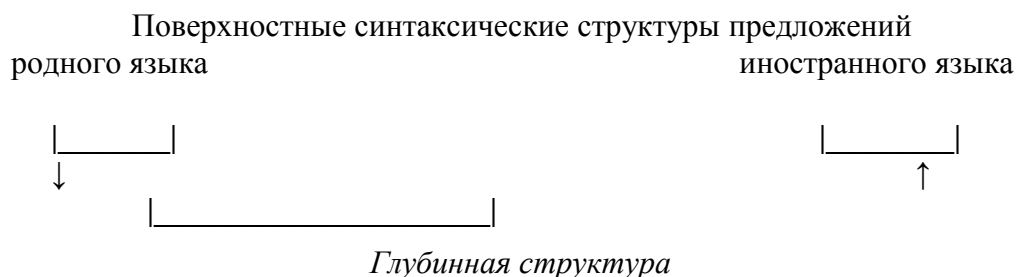
Внутренняя программа построения отдельной фразы складывается из некоторых смысловых вех, которые представляют собой корреляты отдельных, важных для высказывания компонентов – таких, как субъект, предикат, объект. Акт предикации является основной операцией, осуществляемой на уровне внутренней речи. Результатом таких операций является иерархия предикатов. Вершина иерархии выражает предикативную связь очень сжато (только для себя), а нижние служат для передачи информации понятным образом для собеседника.

При обучении иностранному языку для тренировки правильности употребления грамматических явлений нового языка часто применяется перевод с родного языка на изучаемый. В таких предложениях поверхностная структура предложения совпадает с глубинной структурой. При этом подразумевается, что, передавая какое-либо грамматическое явление одного языка средствами другого, сохраняется тем самым и смысл всего предложения (с учетом, конечно, правильности использования лексем):



Если же эквивалентную передачу содержания русских предложений на

изучаемый язык с помощью аналогичных грамматических явлений иностранного языка сделать невозможной или затруднительной, то тогда у обучаемых возникнет необходимость передавать на иностранном языке непосредственно глубинный смысл предложения родного языка без учета его поверхностной структуры:



Возникает вопрос методического плана: «Насколько выработанная привычка при переводе предложений на иностранный язык опираться на поверхностную структуру предложений родного языка (и исходить из нее) будет отрицательно сказываться на передаче непосредственно глубинной смысловой структуры исходного предложения?».

Итак, констатирующий срез состоял из двух частей и содержал следующие задания.

Первая часть включала следующие задания: 1) студенты должны были подчеркнуть сказуемое в предложениях русского языка; 2) студенты должны были определить тип придаточного предложения в русском предложении, предварительно выбрав одно из возможных их классификаций (школьная, логическая, структурно-семантическая). Во второй части студентам было необходимо перевести на иностранный язык ряд простых и сложных предложений.

Первое задание (подчеркнуть сказуемое) было связано также с переводом, и цель его помимо прочего заключалась в том, чтобы выяснить, влияет ли умение/неумение студентов определить сказуемое в русском языке на правильность построения предложений на иностранном. Во втором задании (определить тип придаточного предложения) проверялось, по существу, умение студентов определить в предложении синтаксическую функцию придаточного (идентифицировать его как подлежащее, сказуемое, дополнение и т.д.), т.е. определялась их общелингвистическая способность ⁷.

Первое задание из первой части теста (определить сказуемое) правильно выполнили в целом 35 % студентов МГЛУ и 33 % студентов РГПУ. Во втором задании из первой части среза правильно квалифицировали придаточные предложения 35,4 % студентов МГЛУ и 27,4 % студентов РГПУ. На немецком языке содержание без ошибок и с сохранением смысла в целом передали соответственно 27,5 % и 16 %. Если учитывать варианты переводов без ошибок, но с изменением смысла, то показатель будет несколько выше.

В качестве примера простого предложения из первой части теста можно привести предложение «Он учится на врача». В русском варианте правильно определили сказуемое *учится на врача*: МГЛУ – 7 человек из 49, РГПУ – 7 студентов из 78. При переводе на немецкий язык вариантов без ошибок в МГЛУ было у 23 студентов (из 49), в РГПУ – у 37 (из 78), т.е. больше соответственно в 3 и 5 раз. Но и этот показатель следует признать низким, поскольку простое по содержанию и структуре предложение перевела правильно только половина опро-

⁷ Общелингвистическая способность включает в себя, на наш взгляд, умение определить синтаксическую функцию компонентов предложения, понять смысловые зависимости, скрывающиеся за внешней формой, умение понять смысл какого-либо предложения, фразы или структуры.

шенных студентов, хотя это предложение может быть переведено вполне адекватно двумя простыми вариантами:

- «Er studiert Medizin» (МГЛУ – 13 студентов; РГПУ – 28 студентов).
- «Er studiert Medizin, um Arzt zu werden (sein)» (МГЛУ – 10 человек, РГПУ – 7 человек).
- В качестве примера сложных предложений, предлагаемых для перевода (вторая часть теста), можно привести следующие:
- «Каждый старается, как бы было поменьше трудностей» (придаточное дополнительное). В немецком языке для передачи синтаксической структуры русского предложения могут быть использованы следующие грамматические явления:

как дополнение:

инфинитивный оборот: Jeder versucht ... zu haben;

придаточное предложение: Jeder versucht, dass...

как обстоятельство цели:

инфинитивный оборот: Jeder bemüht sich, ... um zu haben;

инфинитивный оборот: Jeder gibt sich Mühe, um... zu haben;

как определение:

инфинитивный оборот: Jeder gibt sich Mühe, um... zu haben.

Таким образом, правильность грамматического оформления немецкого предложения зависит не от того, умеют ли студенты определить синтаксическую функцию придаточной части в русском предложении, а определяется вообще способностью студентов находить в предложении синтаксические функции его компонентов.

Что касается содержания данного предложения, то оно допускает двойное толкование: а) Каждый старается, чтобы иметь поменьше трудностей (чтобы избежать трудности); б) Каждый старается, чтобы возникло поменьше трудностей (т.е. прилагать усилия к тому, чтобы лишние трудности не появлялись, бороться с имеющимися трудностями). В переводах данного предложения на немецкий язык его носителями (студенты из ФРГ) в равной мере встречаются оба варианта. Русские студенты при переводе в подавляющем большинстве передавали первое смысловое содержание данного предложения (избегать трудности). Попытку передать иное содержание (правда, с грамматическими ошибками) предприняли 11 студентов МГЛУ и 5 студентов РГПУ.

- В качестве второго предложения (из второй половины среза) можно назвать следующее: «Ты часто видела меня, чтоб я плакала?». В русском предложении придаточная часть – с двойной синтаксической связью. Она может быть квалифицирована как придаточное дополнительное и как придаточное определительное. Грамматически правильное построение немецкого предложения определяется несколькими обстоятельствами.

Использование или неиспользование в предложении местоимения «mich» определяет то, какое придаточное может быть использовано:

– Hast du mich oft gesehen (когда?), wenn ich geweint habe?

– Hast du oft gesehen (что?), dass (wie) ich geweint habe?

Итак, среди немецких придаточных предложений в данном случае нет придаточных определительных.

Варианты, в которых студентами в качестве определения использовался Partizip II – weinend (Hast du mich oft weinend gesehen?), квалифицируются носителями языка как малоупотребительные. Вместо этого грамматически наиболее правильным вариантом является перевод «Hast du mich oft weinen sehen?». Данная синтаксическая конструкция не имеет аналога в русском языке, поэтому ее пра-

вильное употребление не определяется знаниями родного языка.

Обобщая результаты проведенного среза, следует констатировать, что при переводе студенты чаще всего исходят из формальной структуры русского предложения и стремятся воспроизвести ее в структуре немецких предложений.

Анализ ошибок, допущенных студентами при переводе, позволяет отметить следующее:

- многие студенты не понимают синтаксическую функцию используемых инфинитивных оборотов и не осознают необходимости в правильном использовании коррелятов, связанных с управлением глагола и коррелята «es»;

- у студентов в сознании не сформирован «штамп языковых знаков», связанных с достаточно широкоупотребительными словами (sich setzen; studieren; in Ordnung sein; bereit и др.);

- в сознании у студентов недостаточно хорошо сформированы парадигматические (словообразовательные) связи (kommen – durchkommen, vorkommen; setzen – sich einsetzen), что определяет, в свою очередь, «штамп» данных языковых знаков в сознании обучаемых.

Смысл опоры на родной язык при обучении иностранному заключается в том, чтобы с помощью средств родного языка обозначить, начать раскрывать содержание знаков (смысловые связи) нового языка, раскрыть функции того или иного явления в изучаемом языке, а затем показать, как она передается средствами изучаемого языка, независимо от того, как данные функции или смысловые связи выражаются на родном языке. И при подобном анализе необходимо раскрыть все особенности употребления новых лингвистических средств. В таком сопоставлении речь идет об осознанных знаниях. Если же объяснение каких-либо явлений изучаемого языка происходит через знания родного языка, которые не осознаются обучаемыми, то в таких случаях, наверное, не может быть осознанного изучения новых лингвистических явлений.

Опираясь на результаты проведенного теста, мы считаем возможным и обоснованным сделать следующие выводы (с учетом того, что иностранным языком был немецкий; при других языках могут быть и некоторые особенности).

1. Правильное использование иностранного языка при формулировании мысли (умение грамматически правильно строить предложение) зависит от уровня развития языкового (иноязычного) мышления и общелингвистической способности, сформированной при изучении родного языка, но не от сформированности учебных умений (склонять, спрягать и т.п.) на материале родного языка.

2. Неумение определять синтаксическую функцию компонентов предложения (в частности, придаточных предложений) причинным образом объясняет появление ошибок при построении предложения на изучаемом языке (неумение использовать корреляты, неправильное употребление инфинитивных оборотов в различных синтаксических функциях).

3. Некоторые студенты не умеют определять глубинное смысловое содержание предложения, скрываемое за поверхностной синтаксической структурой. Это приводит к искажению смысла высказывания при переводе его на иностранный язык или определяет неспособность студентов перевести предложения.

4. Использование переводов с родного языка на иностранный с целью адекватной передачи поверхностной синтаксической структуры предложения родного языка средствами иностранного (что нашло широкое распространение в практике обучения иностранному языку) приводит в случае невозможности осуществления подобной трансляции к отрицательной интерференции.

5. Для развития у учащихся способности использовать иностранный язык при формулировании мысли в процессе общения на уровне носителей языка (т.е.

без внутреннего перевода с использованием родного языка) необходимо в процессе обучения разъединить две языковые системы (родного и изучаемого языка) и сформировать в сознании учащегося динамическую систему иностранного языка, способную функционировать автономно без связи с системой родного языка.

6. При обучении иностранным языкам необходимо развивать у обучаемых и опираться на иноязычное мышление, определяющее специфику каждого конкретного языка, иноязычного языкового сознания и особенности формального (языкового) оформления мысли и выражения разнообразных смысловых связей.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Лосев А.Ф. Знак. Символ. Миф. М.: Изд-во МГУ, 1982. 480 с.
2. Ляховицкий М.В. Принципы и методы обучения иностранным языкам // Методика обучения иностранным языкам в средней школе. М.: Высшая школа, 1982. С. 58–74.
3. Миролюбов А.А. Связь методики обучения иностранным языкам со смежными науками // Методика обучения иностранным языкам в средней школе. М.: Высшая школа, 1982. С. 21–43.
4. Тарасов Е.Ф., Уфимцева Н.Ф. Знаковые опосредователи мышления // Исследование речевого мышления в психолингвистике. М.: Наука, 1985. С. 51–72.
5. Уфимцева А.А. Роль лексики в познании человеком действительности и в формировании языковой картины мира // Роль человеческого фактора в языке: Язык и картина мира. М.: Наука, 1988. С. 108–141.



Р а з д е л III

ОБУЧЕНИЕ ВИДАМ РЕЧЕВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Е.В. Игнатова

О некоторых приемах руководства иноязычной читательской деятельностью в процессе обучения немецкому языку

Специфика читательской деятельности заключается в том, что она связана с эмоциональным восприятием текста. Восприятие художественного текста предполагает эмоционально-насыщенное и действенное отношение к нему читателя, сопереживание, требующее активной работы воссоздающего воображения и оформления этой работы в продуктах творческой деятельности. Это, в свою очередь, ведет к углублению и обогащению понимания литературного текста, который становится для читателя «близким человеком».

Следовательно, читательская деятельность не является бесстрастно познавательным, рассудочным актом, а строится как глубоко личностный процесс, возбуждая работу чувств, воображения, вовлекая жизненный опыт обучаемых. Эти ее особенности, а также причастность самой литературы к творчеству позволяют характеризовать читательскую деятельность как творческую, связанную с формированием опыта творческой деятельности читателя. Необходимое условие ее проявления – создание в обучении проблемных ситуаций, преодоление которых требует творческого поиска.

Однако в процессе обучения иностранному языку творческие виды деятельности при работе с литературными текстами до сих пор не получили должного воплощения на практике. Так, часто литературный текст рассматривается вне широкого контекста литературной эпохи, течения, направления; языковая сторона рассматривается в отрыве от содержания текста и ее роли в реализации творческого замысла автора, что не обеспечивает глубины проникновения в идейно-художественное содержание литературного произведения. Чтение поэтических текстов ограничивается, главным образом, выразительным чтением и не включает их интерпретацию и анализ. Беседа по прочитанному зачастую сводится к вопросно-ответным упражнениям, что не способствует развитию речемыслительной активности обучаемых. Таким образом, при работе с литературными текстами не учитывается их специфика, а это снижает эмоциональный эффект чтения художественного текста.

Вместе с тем литературный текст благодаря своим особенностям, таким

как отображение реальной действительности в художественных образах, наличие в ткани текста его эмоционального подтекста, типизации изображенного и др., включает в себе дополнительные возможности для создания проблемных ситуаций, взаимодействия с текстом и через него с автором, литературными персонажами, эпохой. Художественный текст рождает множество ассоциативных связей с жизненным опытом студентов, их читательским опытом по аналогичной тематике, с произведениями смежных искусств, со сведениями из других областей знаний. Эти ассоциативные связи дают простор для активизации творческой, познавательной и коммуникативной деятельности читателя. Творческая деятельность реализуется, как показано в работе И.Я. Лернера, в интеллектуальных процедурах, которые отличаются от общеизвестных способов действий (сопоставления, сравнения, анализа, умозаключения и т.п.) и могут сводиться к следующим: самостоятельный перенос усвоенных знаний и умений в новую ситуацию; видение новой функции знакомого материала, видение проблемы в знакомой ситуации; видение структуры объекта; видение альтернативы способа решения проблемы; комбинирование нового способа решения из известных (4. С. 11–16).

Отсюда следует, что накопление опыта творческой деятельности обучаемых происходит по мере развития их самостоятельности в рамках читательской деятельности, которая может находить свое отражение в различных вариантах решения познавательных задач, имеющих творческий характер. Они могут выражаться в различных видах деятельности, предоставляющих возможность осуществлять процедуры творческой деятельности, например, увидеть функцию знакомого текста, ставшего предметом инсценировки, этюда-импровизации по домысливанию отдельных эпизодов литературного текста; переносить усвоенные знания и умения в новую ситуацию (написание сценария ролей персонажей, авторских ремарок, изготовление подрисуночных надписей, составление рассказов с изменением лица, жанра художественного текста); увидеть элементы изучаемого текста и соотнести их друг с другом (составление кадрового плана к диафильму, изготовление комикса); научиться спорить с самим собой, подвергать сомнению принятое решение, выбрать лучший вариант, допуская альтернативные (подготовка вопросов для коллективного обсуждения прочитанного, различные литературные игры: игра в эпитеты, с «рассыпанным» текстом, иллюстрациями, в «рекламу героя», составление ребусов и кроссвордов, организация конкурсов и дискуссий); комбинировать репродуктивную деятельность с элементами продуктивной (написание аннотаций, резюме, заметок в газету) и т.д.

В результате осуществления читательской деятельности у студентов формируются умения читательского опыта, а именно: умение увидеть читаемое в воображении, представить себе образы текста; умение правильно читать художественный текст, фонетически правильно произносить слова, выделять логические ударения, паузы, соблюдать особенности интонационного оформления высказываний; умение услышать и передать своеобразие речи персонажа и слов автора; умение соотнести музыкальную и изобразительную иллюстрацию с идеей художественного текста, его эмоциональной тональностью, атмосферой и духом эпохи. Написание сценариев, комиксов, ролей персонажей и авторских ремарок включает продуктивную речевую деятельность обучаемых и способствует совершенствованию их коммуникативной компетенции. Участие в коллективной работе усиливает социализацию личности, служит формированию социального и эмоционального опыта учащихся. Эти виды деятельности на иностранном языке широко представлены в книгах для чтения к действующим учебникам немецкого языка, разработанных нами [1], и с успехом используются при организации занятий по домашнему чтению на младших курсах языкового вуза.

Среди приемов руководства читательской деятельностью на иностранном

языке важное место занимают приемы, направленные на преодоление возможных трудностей читающего при восприятии литературных текстов, обусловленных их особенностями: содержательной, структурной и языковой сложностью. Пути преодоления конкретных трудностей обучаемых при чтении художественных текстов с учетом специфики текстового материала и особенностей читательской деятельности рассматривались нами в других работах [2, 3]. Здесь же мы ограничимся кратким обзором возможных вариантов использования приемов, активизирующих иноязычную читательскую деятельность.

Объектом заданий поискового, познавательного характера могут выступать языковые средства, служащие реализации творческого замысла автора. Среди них следует назвать те, в которых реализуются специальные приемы, специфические для литературных текстов, например:

- задания на нахождение опор-подсказок, позволяющих проникнуть в фактическое содержание художественного текста (сигналов внутритекстовых связей, модальных, тематических слов и словосочетаний, текстообразующих элементов);
- задания на распознавание образного компонента слов и словосочетаний, способов и средств словесной изобразительности и художественной выразительности;
- задания на выявление лингвострановедческих реалий и их группировку применительно к определенной области действительности или тематике;
- задания на поиск и нахождение структурных и смысловых ориентиров литературного текста с использованием внешней архитектоники, различение предложения, относящихся к той или иной композиционно-речевой форме и т.д.

Выполнение этих заданий проходит успешнее, если обучаемым предлагается решить ту или иную коммуникативную задачу, которая стимулирует их действия и позволяет представить предполагаемый результат по выполнению задания. Этому способствует, например, ведение читательских протоколов. В них студенты регистрируют свои впечатления, ассоциации в виде опорных слов тезисов; фиксируют ответы на вопросы в связи с читаемым, которые нацеливают на характеристику персонажей, выявление отношений между ними и облегчают извлечение фактуальной информации (описание фактов, событий, места действия, времени и т.д.); заносят найденные ими средства, позволяющие проникнуть в содержание и смысл литературного текста. Использование читательских протоколов позволяет выработать определенный алгоритм, отражающий логическую схему проникновения в предметно-содержательный план читаемого и способствует формированию приемов рационального извлечения фактуальной информации и средств ее выражения за счет компактности формы ведения протоколов, наглядности, обзорности и экономии языковых средств. Эти качества читательских протоколов позволяют работать с ними уже в аудитории со сравнительно низким уровнем коммуникативной компетенции обучаемых. По мере ее роста степень развернутости протоколов может увеличиваться.

Ведение читательских протоколов служит подготовительным этапом для дальнейшей работы, направленной на анализ и интерпретацию читаемого. Обсудив содержание фактической информации, можно перейти к решению таких коммуникативных задач, как узнать/установить/выяснить, с какими событиями из окружающей нас жизни связаны описанные в литературном тексте явления, какие факты вызывают положительные/отрицательные эмоции, какие ассоциации возникают в связи с читаемым, с какими сведениями из других областей знаний возможно увязать действие текста, какие произведения отечественной литературы или искусства затрагивают аналогичные проблемы и т.д.

Эти приемы руководства читательской деятельностью приучают читателя самостоятельно осуществлять интеллектуальные процедуры творческой деятельности, устанавливая обратную связь со своим жизненным миром, с произведениями литературы стран изучаемого языка и родной литературы, а также с произведениями различных видов искусств и способствуют повышению мотивации в изучении иностранного языка, обогащению эмоционального опыта.

В заключение отметим, что обучение чтению художественных текстов на иностранном языке представляет собой широкое поле для творческой деятельности участников педагогического процесса. Предлагаемые примеры руководства читательской деятельностью, создавая единый ансамбль, могут способствовать развитию самостоятельности и творческих возможностей обучаемых в их непосредственном общении с литературным текстом. Соединенные с направляющим участием преподавателя, они обеспечивают сотрудничество субъектов учебно-воспитательного процесса, в котором каждый приходит через адекватное понимание литературного текста к овладению ценностями культуры, к освоению духовных богатств художественной литературы и языка, расширяя свое видение мира, проникая в кросс-культурные традиции, систему ценностей народов стран изучаемого языка.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Игнатова Е.В. Книга для чтения к учебнику немецкого как второго иностранного языка на базе английского «Мосты» для 7–8 классов общеобразовательных учреждений. М.: Март, 1998. 114 с.; Мосты 2: Книга для чтения к учебнику немецкого как второго иностранного языка на базе английского для 9–10 классов общеобразовательных учреждений. М.: Март, 2000. 151 с.
2. Игнатова Е.В. Комментарий как средство и прием преодоления трудностей учащихся при чтении литературных текстов в условиях углубленного изучения немецкого языка // Многоуровневое образование: проблемы лингводидактики: Межвуз. сб. науч. трудов ВГПУ. Волгоград: Перемена, 1994. С. 35–43.
3. Игнатова Е.В. Преодоление трудностей учащихся, обусловленных структурно-композиционными особенностями литературных текстов при их чтении // Вопросы обучения иностранным языкам в школе: Сб. трудов. Брянск: Изд-во БГПУ, 1996. С. 35–43.
4. Лернер И.Я. Проблемное обучение. М.: Знание, 1974. 64 с.
5. Лернер И.Я. Умение читать творчески. Роль информативного текста учебника в развитии учащихся // Вечерняя средняя школа. 1989. № 5. С. 28–31.

А.А. Куличков

Содержание обучения аудированию как компоненту профессиональной компетенции переводчика

Процесс устного последовательного перевода (УПП) обладает рядом особенностей, существенным образом отличающих его от других видов перевода. В отличие от перевода письменного, при УПП оригинальный текст предъявляется переводчику однократно, исключается возможность как предварительного ознакомления с содержанием оригинала, так и возврата к ранее отработанным частям текста перевода с целью исправления ошибок, внесения уточнений или совершенствования формулировок. [6. С. 98]. Глав-

ное отличие УПП от другой разновидности устного перевода – синхронного перевода – состоит в несравнимо большей нагрузке на оперативную память последовательного переводчика, который работает не с единицами порядка *синтагма – придаточное – простое предложение*, а со сложными предложениями или группами предложений, нередко с отрезками звучащей речи длительностью в несколько минут.

Необходимость точного, неискаженного запоминания продолжительных отрезков речи в сочетании с неизбежной ограниченностью объема оперативной памяти человека вызывает потребность в смысловой переработке содержания текста, заключающейся в *свертывании* информации, укрупнении блоков запоминаемого материала. Ключевым механизмом этого этапа деятельности последовательного переводчика является *девербализация* (термин Р.К. Миньяра-Белоручева), то есть освобождение заключенного в тексте смысла от языковых средств, форм и структур исходного языка (ИЯ) [12. С. 132].

Использование при УПП переводческой записи хотя и помогает переводчику удержать в памяти более крупные сегменты речи оратора, однако не меняет сути дела и не отменяет необходимости смысловой переработки уже на этапе восприятия. В отличие от стенограммы, фиксирующей поверхность оригинала, переводческая скоропись отражает глубинную суть информации, содержащейся в исходном тексте, включая в себя лишь смысловые опорные пункты, то есть наиболее важные, наиболее трудно запоминаемые и наиболее яркие элементы смыслового содержания текста.

При этом запоминание или запись, применяемые последовательным переводчиком, должны обеспечивать ему возможность на этапе развертывания отрезка текста на языке перевода (ПЯ) придать производимому им тексту степень подробности изложения, прагматическую направленность, стилистическую отнесенность, эмоциональную окрашенность, художественную оформленность и т.п., максимально подобные соответствующим параметрам оригинала. В решении этой задачи переводчик опирается на свои фоновые знания (общеэнциклопедические и специальные), на лингвистический и экстралингвистический контекст, прибегает к приемам компенсации, экспликации и даже стилизации.

В несколько упрощенном виде процесс УПП может быть представлен в виде следующей схемы...

Здесь цепочка последовательно расположенных элементов в левой части схемы (1) изображает линейно протекающий отрезок речи ИЯ (поверхность оригинала), а сходная цепочка в правой части (5) – соответствующий отрезок речи на ПЯ, производимый переводчиком. Сходящиеся и сливающиеся к центру линии слева (2) символизируют процессы девербализации и компрессии с укрупнением блоков информации, сопровождающимся уменьшением их количества; симметричные им ветвящиеся линии справа (4) представляют обратный процесс смыслового развертывания и ревербализации. Квадрат в центре (3) – это тот черный ящик, в котором и происходит собственно процесс перевода.

Этапы 1-й (аудирование) и 5-й (говорение) являются внешними непосредственно наблюдаемыми; речь, воспринимаемая и звучащая на этих этапах, несомненно, относится соответственно к ИЯ и ПЯ. Что касается этапов со 2-го по 4-й, то здесь дело обстоит сложнее. Вопрос о том, на каком языке происходит мыслительный процесс и правомерна ли такая постановка вопроса вообще, относится к числу кардинальных нерешенных проблем лингвистики и психологии. Представляется, что теория и практика УПП могли бы внести свой вклад в исследование этой проблемы. Изучение записей, выполняемых как опытными, так и начинающими переводчиками, и в особенности того языка, на котором большей частью

ведутся эти записи, могло бы предоставить в распоряжение ученых интересный материал. Имеющиеся на настоящий момент свидетельства на этот счет носят отрывочный характер [12. С. 85–86], однако широкое использование различного рода графических символов, не относящихся ни к какому конкретному языку, а также случаи, когда переводчик-полиглот включает в свои записи элементы языков, вообще не участвующих в данной переводческой ситуации, позволяют предположить, что внутренние этапы процесса УПП не соотносятся жестко с каким-либо определенным языком.

В связи с этим особую актуальность приобретает совершенствование владения аудированием на профессиональном уровне для переводчика, тем более что данная проблема недостаточно разработана в теоретическом и практическом плане.

Анализ публикаций по вопросам перевода свидетельствует о том, что основными направлениями исследований в этой области являются теория перевода и психологические аспекты деятельности переводчика; работы же по методике обучения переводу в целом и устному переводу в частности (см. исследования М.М. Букаревой, И.А. Григорьевой, М.Д. Кирьян, В.Н. Крупнова, Р.К. Миньяр-Белоручева, А.Ф. Ширяева, и др.) еще весьма немногочисленны. Вышеизложенное побудило нас выбрать в качестве предмета нашего исследования методику обучения переводу в рамках устного последовательного перевода. При выборе темы мы исходили из того, что устный перевод, в котором различают синхронный и последовательный, является более сложным, чем письменный, так как протекает в условиях острого дефицита времени, исключает возможность пользоваться справочной литературой, требует большего напряжения и высокой квалификации переводчика. Последовательный перевод применяется в основном при встречах государственных, политических и общественных деятелей, на конференциях, на международных форумах, особенно в тех случаях, когда используются два рабочих языка, а также при сопровождении делегаций и отдельных лиц. В данном исследовании рассматривается последовательный перевод с записями, так как с него начинается обучение устному переводу и он служит основой для последующего формирования умений двустороннего и синхронного переводов.

Ряд исследователей и опыт самих переводчиков свидетельствует о том, что в процессе перевода в направлении «иностранный язык – родной язык» трудности, связанные с восприятием исходного текста, проявляются в большей мере, чем трудности, связанные со структурированием конечного текста [15. С. 84]. Переводчик должен максимально полно и точно понять текст оригинала с учетом ситуации, коммуникативного намерения оратора, фоновых и предметных знаний аудитории с целью последующего воспроизведения воспринятого текста на языке получателя. Поэтому важность совершенного владения аудированием на профессиональном уровне для переводчика очевидна.

Исследования в области речевой деятельности (А.А. Леонтьев, А.Ф. Ширяев) позволяют сделать вывод о том, что виды речевой деятельности (в нашем случае аудирование), включаясь или преобразуясь в профессиональную деятельность, приобретают новые качества, реализуемые при помощи соответствующих профессиональных умений. Для эффективного формирования этих умений требуется специальное обучение.

Некоторые авторы указывают на специфику профессионального аудирования в процессе последовательного перевода, выделяют ряд его характеристик, но конкретной методики обучения аудированию как компоненту профессиональной деятельности не предлагают. Наиболее значимыми в этой области являются исследования Р.К. Миньяр-Белоручева. Автор впервые рассматривает аудирование как важный промежуточный этап деятельности переводчика, выделяет ряд осо-

бенностей и рассматривает причины, влияющие на аудирование текста переводчиком [12, 13, 14].

Вносит вклад в разработку данной проблемы и диссертация М.М. Букаревой, в которой впервые ставится и теоретически обосновывается вопрос о взаимосвязанном обучении слушанию и говорению в рамках профессиональной деятельности переводчика. Автор рассматривает «переводческое» аудирование, выделяет ряд его специфических черт и соответствующих им умений. Однако разработанная ею методика обучения устному переводу предусматривает формирование умений переводчика в комплексе, а конкретных приемов обучения собственно «переводческому» аудированию в диссертации не предлагается.

Что касается практики преподавания на переводческом отделении Рязанского государственного педагогического университета имени С.А. Есенина, то методика обучения «переводческому» аудированию также разработана недостаточно. Профессиональные умения переводчика формируются в основном комплексно в процессе обучения собственно переводу, причем большая часть занятий посвящается изучению языковых соответствий иностранного языка и родного.

Итак, мы исходим из предположения, что профессиональное переводческое аудирование обладает всеми характеристиками, присущими аудированию вообще, но кроме того имеет и ряд специфических особенностей, которые отличают его от непрофессионального аудирования.

Следовательно, необходимо определить умения, обеспечивающие реализацию свойств, присущих профессиональному аудированию в рамках деятельности устного переводчика. Известно, что основными составляющими человеческой деятельности являются осуществляющие ее действия (А.Н. Леонтьев). Опираясь на психологическую теорию школы Л.С. Выготского, мы вслед за А.А. Леонтьевым рассматривали понятие речевого умения в связи с понятием речевого действия как способность осуществлять то или иное действие по оптимальным параметрам. На основании этого положения были проанализированы установленные свойства переводческого аудирования с целью определения тех речевых действий, которые служат для их реализации. Путем преобразования речевых действий была получена нижеследующая номенклатура умений переводческого аудирования, которые должны стать объектом формирования.

- Полно и точно понимать сообщение, предназначенное для других лиц, с целью передачи его средствами другого языка, не являясь при этом непосредственным участником акта общения.

Понятие «переводческое понимание» довольно часто встречается в литературе (см. работы В.Н. Комиссарова, О.Д. Мешкова и др.), однако нигде точно не определяется. Обычные рецепторы нередко довольствуются весьма приблизительным пониманием текста. Встретив, например, сообщение о том, что какой-то человек является «яркой личностью» или что он произнес «яркую речь», русский человек может не задумываться над точным значением слова «яркий». Для него ясно, что оно передает весьма положительную оценку и не нуждается в конкретизации. Однако при переводе на английский язык переводчику придется сделать окончательный выбор между возможными интерпретациями, поскольку ему надо решить, какое из английских слов (*brilliant, impressive, graphic, moving, extraordinary*) можно использовать в качестве соответствия. Понимание переводчиком оригинала в определенной степени обусловлено и особенностями языка перевода. Так, при анализе значения английского глагола прошедшего времени переводчик будет вынужден искать в оригинале дополнительную информацию, которая позволит ему сделать в переводе выбор между совершенным и несовершенным

видом.

Таким образом, по нашему мнению, *переводческое понимание есть такой уровень проникновения в смысловую структуру текста, которое обеспечивает эффективную и быструю передачу этой структуры языковыми средствами другого языка.*

- Компрессировать сообщение / отбирать ключевую информацию и удерживать ее в памяти для последующей передачи на языке перевода.
- Делить текст на смысловые сегменты и выделять из каждого ключевые слова для последующей письменной фиксации.
- Принимать сообщение параллельно с записями поступающей ключевой информации.
- Воспринимать на слух, удерживать в памяти прецизионные слова с целью их письменной фиксации для последующей передачи на языке перевода.
- Прогнозировать продолжение сообщения, относящегося к разным областям общественно-политической жизни, опираясь на профессиональные знания и опыт, а также коммуникативную ситуацию.
- Использовать факторы коммуникативной ситуации с целью компенсации языковых, предметных и фоновых знаний у переводчика или восполнения потерь информации.
- Удерживать в поле внимания как смысловое содержание, так и его языковую реализацию, включая и стилистические характеристики, и ораторские приемы с целью их передачи на языке перевода.
- В опоре на ситуацию уяснять мотив и коммуникативное намерение оратора с целью их сохранения при переводе.
- Анализировать поступающую информацию с учетом предметных и фоновых знаний аудитории.

Таким образом, у аудирования как компонента профессиональной деятельности переводчика имеются специфические свойства, и необходимо разработать специальные приемы формирования соответствующих профессиональных умений.

Для решения этой задачи важно было определить характер учебных текстов, на материале которых должно быть реализовано обучение переводческому аудированию, поскольку текст является центральным звеном содержания обучения рецептивным видам речевой деятельности. В свете коммуникативно-ориентированной методики тексты, предъявляемые студентам в процессе обучения, должны быть аналогами тех текстов, которые типичны для естественного общения и в первую очередь для профессиональной деятельности (С.К. Фоломкина). Это особенно важно для будущих переводчиков, так как жанрово-стилистическая норма текста имеет большое значение в точной передаче смысла на языке перевода (В.Н. Комиссаров).

В процессе последовательного перевода переводчик имеет дело с образцами публичной речи. Анализ соответствующей литературы (Г.З. Апресян, Е.А. Ножин, В.В. Одинцов, И.Р. Гальперин и др.) и подлинных образцов английской публичной речи позволил выделить ее основные жанры / типы текстов.

Известно, что каждый жанр наряду с общими чертами публичной речи обладает присущими только ему свойствами, которые могут оказывать серьезное влияние на понимание текстов данного жанра. Поэтому представилось необходимым изучить отобранные жанры и установить их особенности, поскольку английская публичная речь в целом и входящие в нее жанры еще нигде не были достаточно полно и системно описаны. Жанры исследовались по следующим параметрам:

- ведущая коммуникативная функция текста и коммуникативная ситуация, в которой произносится публичная речь;
- наличие/отсутствие письменного текста в основе публичной речи;
- длина предложений;
- композиция;
- способ изложения;
- метод изложения / расположение главной мысли;
- основные стилистические черты и способы их реализации в тексте;
- информационная насыщенность;
- продолжительность звучания.

Для разработки методики обучения аудированию как компоненту профессиональной деятельности переводчика было весьма важно установить трудности смыслового восприятия отобранных жанров, чтобы обеспечить градуированность процесса обучения. С этой целью каждый жанр был рассмотрен с позиции трудности его понимания переводчиком (нами использовались результаты исследований психологов и методистов по вопросам смыслового восприятия на слух иноязычных текстов – И.Н. Алексеевой; Н.В. Балкевич; Н.И. Гез; Н.В. Елухиной; И.А. Зимней и др.). Так как градуированный и поступательный характер обучения может быть достигнут путем расположения жанров от легких к трудным, установленные трудности были условно приняты за равновеликие, каждая обозначена единицей и получена суммарная трудность, которая послужила основанием для иерархии жанров текстов публичной речи: сообщение, торжественная речь, полемическая речь, доклад, выступление, лекция.

Полученные данные мы обобщили в таблицу...

Проведенный анализ, установивший наличие большого числа специфических особенностей каждого жанра, привел нас к выводу о том, что для успешного понимания текстов данных жанров переводчик должен обладать помимо профессиональных умений еще и частными, специфическими умениями для понимания текстов конкретных жанров публичной речи. Строго говоря, данные умения не являются профессиональными умениями переводчика, их можно квалифицировать как умения, обеспечивающие более высокий уровень понимания текста любым слушателем. Однако формирование этих умений в процессе обучения аудированию как компоненту деятельности переводчика вполне оправдано, так как, во-первых, данные умения обеспечивают более совершенное владение аудированием, столь необходимое переводчику-профессионалу, а во-вторых, речь идет об умениях смыслового восприятия текстов именно тех жанров, которые характерны для профессиональной деятельности переводчика, то есть жанров публичной речи. Данные умения были установлены путем анализа особенностей аутентичных текстов выделенных жанров. Полученный список был сокращен путем применения следующих критериев:

- исключались общие умения аудирования как вида речевой деятельности, уже достаточно сформированные к моменту обучения аудированию как компоненту профессиональной деятельности переводчика;
- объединялись умения, общие для смыслового восприятия нескольких жанров.

В результате был получен следующий список умений, специфических для смыслового восприятия текстов каждого жанра публичной английской речи (умения расположены по мере предъявления жанров от легких к трудным):

- аудировать тексты, которые составлены по законам письменной речи;
- аудировать высокоинформативные тексты, имеющие низкую избыточность, удерживать в памяти всю информацию;

- аудировать тексты, в которых используется описание как способ изложения;
- аудировать эмоционально-насыщенные тексты, содержащие большое количество стилистических фигур и тропов, удерживать их в памяти;
- аудировать тексты, в которых используется индуктивный метод изложения;
- понимать главную мысль, которая сформулирована в конце или вообще не сформулирована;
- воспринимать и удерживать в памяти как смысл, так и стилистические черты текста, выраженные с помощью определенных лингвистических черт;
- аудировать тексты, в которых преобладает полемика как способ изложения;
- аудировать тексты со сложной композицией, являющиеся составной частью дискуссии, в которых может отсутствовать введение;
- аудировать тексты, в которых чередуются различные способы изложения;
- устанавливать информирующую и воздействующую функции текста и удерживать в памяти языковые средства их реализации;
- аудировать тексты с «размытой» композицией.

Обладая исходными данными – номенклатурой умений профессионального переводческого аудирования, иерархией жанров текстов публичной речи, которые типичны для последовательного перевода, и специфическими для аудирования данных жанров умениями, – стало возможным приступить к разработке методики обучения аудированию как компоненту профессиональной деятельности переводчика.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Букарева М.М. Интенсификация самостоятельной внеаудиторной учебной деятельности студентов с использованием ТСО при формировании профессиональных умений переводчика (английский язык): Автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 1986.
2. Журавлева П.Д. Развитие речевого слуха как компонента профессиональной подготовки преподавателей иностранного языка (языковой вуз, английский язык): Автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 1983.
3. Здоровова Б.Б. Модификации просодической системы под влиянием изменений темпа речи (экспериментально-фонетической системы под влиянием изменений темпа речи): Автореф. дис. ... канд. филол. наук. М., 1982.
4. Зубанова И.В. Некоторые содержательные и методологические вопросы учебного курса последовательного перевода // Актуальные проблемы преподавания перевода и иностранных языков в лингвистическом вузе: Сб. МГЛУ. Вып. 423. М., 1996. С. 15–22.
5. Кабакчи В.В. Практика английского языка: Сборник упражнений по переводу. СПб., 1999.
6. Комиссаров В.Н. Теория перевода (лингвистические аспекты). М., 1990.
7. Комиссаров В.Н., Коралова А.Л. Практикум по переводу с английского языка на русский. М., 1990.
8. Комиссаров В.Н. Лингвистика перевода. М., 1980.
9. Комиссаров В.Н. Теоретические основы методики обучения переводу. М., 1997.
10. Крюкова О.П. Фоностилистические особенности ораторской речи (Экспериментально-фонетическое исследование на материале американского варианта

- английского языка): Автореф. дис. ... канд. филол. наук. М., 1981.
11. Лихобабин Б.И. Обучение аудированию диалогической речи на английском языке в языковом вузе: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 1975.
 12. Миньяр-Белоручев Р.К. Как стать переводчиком? М., 1994.
 13. Миньяр-Белоручев Р.К. Обучение переводу в школе с углубленным изучением ИЯ // ИЯШ. 1995. № 1. С. 22–25.
 14. Миньяр-Белоручев Р.К. Теория и методы перевода. М., 1996.
 15. Швейцер А.Д. Основные проблемы обучения перевода с русского языка на иностранный // Актуальные проблемы преподавания перевода и иностранных языков в лингвистическом вузе: Сб. МГЛУ. Вып. 423. М., 1996. С. 84–90.
 16. Шпринберг Д. Обучение аудированию на 3 курсе языкового вуза: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. Л., 1973.



Р а з д е л I V

МЕЖЪЯЗЫКОВЫЕ СОПОСТАВЛЕНИЯ КАК ОСНОВА ФОРМИРОВАНИЯ ЯЗЫКОВОЙ КОМПЕТЕНЦИИ

Л.М. Притчина

Когнитивные аспекты категории времени во французском языке и их учет при формировании навыка выбора временных форм

Проблемы межкультурной коммуникации актуальны и для методики обучения грамматике, в частности, для формирования грамматических навыков, основанных на анализе, соотнесении различных подходов к явлениям и раскрытии соответствующих понятий в разных языках. В связи с этим особый интерес представляет когнитивный подход к языковым явлениям, применение которого на материале временных форм французского языка и будет рассмотрено в данной статье.

Порождение текста в вербальной коммуникации связано в значительной мере с правильным выбором глагольной формы при линейном развертывании текста в соответствии с коммуникативным намерением говорящего. Процесс текстообразования – это процесс, в котором выбор последующего элемента детерминируется не жесткой цепью следования языковых единиц, а осмысленным *выбором* из ряда возможных элементов (из совокупности системно-организованной), которые по закону обратной связи оказываются оптимальными в корреляции с реальной ситуацией [1. С. 6].

Именно выбор представляет наибольшую трудность при построении иноязычного текста, так как требует установления логических взаимосвязей и взаимозависимостей, что невозможно без общего видения картины мира, места данного понятия в общей системе понятий. Индивид, являясь мыслящим и творческим существом, особым образом отражает мир в своем сознании и определяет в нем свое место, становясь при этом той точкой отсчета, относительно которой воспринимает все сущее [2. С. 95]. Поэтому обучение выбору языковых явлений без учета их когнитивного аспекта вряд ли можно считать эффективным. Изолированное рассмотрение временных форм в практических грамматиках, перечень случаев их употребления не дают положительных результатов, о чем свидетельствуют многочисленные ошибки, допускаемые обучаемыми, причем некоторые из них обладают поразительной стойкостью – встречаются вплоть до старших курсов, несмотря на большой языковой опыт студентов.

При формировании понятийной основы навыка выбора временных форм

следует иметь в виду соотношение двух понятий – времени объективного и времени субъективного. Субъективное время представляет собой отражение в человеческом сознании объективного времени. Поскольку время объективное не воспринимается непосредственно органами чувств в отличие от объективного пространства, его преломление в мозгу человека допускает наибольшую свободу воображения. Как справедливо отмечает Е.И. Шендельс, признаки субъективного времени противоположны во многом объективному времени. Субъективное время не линейно, оно допускает *скачки, зигзаги*, изменяет свой темп, может менять направление – быть *ретроспективным* и *проспективным*. Человек как мыслящее и чувствующее существо определяет время по отношению к самому себе. Деление на настоящее, прошлое и будущее происходит по субъективным законам мышления и имеет относительный характер. Для человека существенны многие обстоятельства, сопутствующие временному протеканию – кратность действия, его законченность, последовательность, длительность. Объективное время имеет лишь одно измерение (в отличие от трехмерного пространства), субъективное же время может быть многомерным. [4. С. 71]. Для выражения временных отношений каждый язык создал помимо лексических, словообразовательных, синтаксических способов особую морфологическую парадигму временных форм, разную в разных языках. Лингвистическая категория времени призвана передать объективное время сквозь призму субъективного времени со всеми особенностями последнего [4. С. 72].

Во французском и русском языках разная система временных форм, причем наиболее ярко это различие проявляется в плане прошедшего времени, поэтому именно прошедшие времена вызывают наибольшие затруднения у обучаемых. В русском языке одно прошедшее время в отличие от французского, и чтобы его употребить, носителю русского языка не требуется анализировать временные последовательности, определять ретроспективное направление действия, его ограниченность или неограниченность. Обучение же употреблению временных форм прошедшего плана во французском языке невозможно без такого анализа.

Рассмотрение конкретных случаев употребления временных форм в тексте показывает, что серия следующих друг за другом действий (основная линия повествования) выражается временной формой *passé composé*; описания, повторяющиеся действия, действия, одновременные с другими действиями прошедшего плана, выражаются *imparfait*, для обозначения ретроспективных действий используется *plus-que-parfait* [3].

Большую сложность представляет определение границ действия и, соответственно, выбор *passé composé* или *imparfait*. Действие может быть ограничено предшествующим или последующим действием, а также лексическими средствами, причем длительность может быть различной – от нескольких секунд до нескольких лет и более.

Например:

Elle йtait la, le chapeau dans ses mains: pendant quelques secondes la scine ancienne a revйcu (S. Prou. P. 120).

Се parc а йтй concйдй а Lol pendant dix ans (M. Duras. P. 145).

При выборе временных форм следует также учитывать, что действие, имеющее значительную протяженность во времени, может вместе с тем быть ограниченным в своем протекании и, следовательно, выражаться *passé composé*. Ярким примером такого случая является наречие *longtemps* (долго), сама семантика которого указывает на длительность. И тем не менее это наречие требует употребления *passé composé*, поскольку, наряду с длительностью, оно подразумевает ограниченность. Этот случай представляет большую трудность для русских обучающихся, так как *longtemps* воспринимается ими лишь как показатель длитель-

ности. Вот некоторые примеры употребления временных форм с наречием *longtemps*:

J'ai mis longtemps a lui parler (M. Cardinal. P. 59).

Je l'ai regardé longtemps, fixement (S. Prou. P. 89).

При ограничении действия широко используются предлоги *pendant*, *au cours de*, *lors de*, *en*.

В качестве примера сложного взаимодействия временных форм при порождении текста в прошедшем плане приведем отрывки из произведений современных французских авторов, написанных от первого лица, что предполагает большую обращенность к собеседнику (читателю), и в которых для повествования используется *passé composé*, характерное для устной формы коммуникации.

Je suis resté (1) dans l'auto et, une fois de plus, j'ai regardé (2) le paysage triste d'une banlieue de grande ville. L'immeuble se dressait (3) haut, rigide... Par la porte d'entrée, trop petite par rapport à l'édifice...entraient (4) et sortaient (5) des gens... Ils avaient (6) tous une apparence terne, fâchée (M. Cardinal. P. 30).

Основная линия повествования в плане прошедшего времени – действия 1, 2 (*passé composé*); описания – действия 3, 4, 5, 6 (*imparfait*).

Un jour mon fils a branché (1) des écouteurs sur l'électrophone et il m'a fait (2) écouter un disque. J'ai vécu (3) un bien beau moment en compagnie de cette musique... Ensuite aux écouteurs j'ai perçu (4) des nuances extrêmement fragiles que je n'avais jamais perçues (5) auparavant. Eux n'avaient (6) pas besoin d'écouter pour les percevoir (M. Cardinal. P. 45).

Основная линия повествования – действия 1, 2, 3, 4 (*passé composé*); одновременность с прошедшим – действие 6 (*imparfait*); предшествование – действие 5 (*plus-que-parfait*).

Именно когнитивный подход к анализу языковых явлений дает преподавателю-практику четкие критерии выбора временных форм с учетом разных средств выражения субъективного времени в разных языках. С целью определения таких критериев нами был проведен анализ произведений современных французских писателей, в которых, как уже отмечалось выше, для повествования используется *passé composé*, и их переводов на русский язык. В русском варианте текста были проанализированы временные последовательности и показано, что прошедшее время в русском языке также неоднородно. Субъективное время, выражаемое им, также допускает скачки, зигзаги, может быть ограниченным и неограниченным, иметь ретроспективное направление, обозначать серию действий либо фон, на котором протекает другое действие прошедшего плана.

Ниже приводится перевод отрывка из романа А. Камю «Посторонний» с анализом временных последовательностей и его французский эквивалент.

Мы долго шли (1) по пляжу. Солнце жгло (2) невыносимо. Оно дробилось (3) на песке и на воде в колкие осколки... В самом конце пляжа мы набредли (4) на родничок, он выбегал (5) из-за большой скалы... Здесь мы увидели (6) тех двух арабов. Они лежали (7) на песке... С виду они были (8) смирные, даже кроткие. И к нашему появлению отнеслись (9) очень спокойно. Тот, который ударил (10) Раймона ... теперь молча смотрел (11) на него. Второй насвистывал (12) на тростниковой дудке... и повторял (13) опять и опять одни и те же три ноты (А. Камю. С. 65).

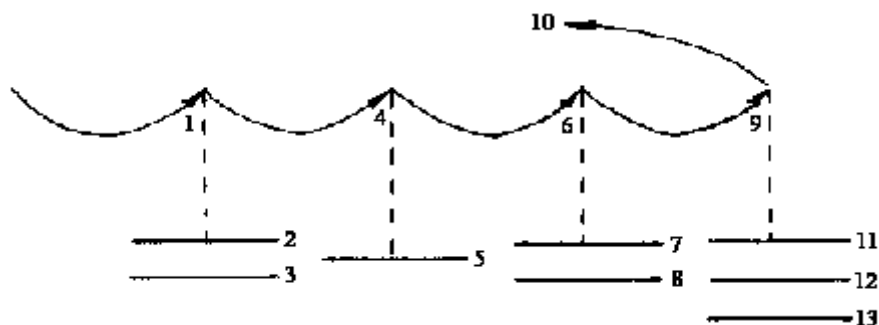
Основная линия повествования – действия 1, 4, 6, 9; описания – действия 2, 3, 5, 7, 8, 11, 12; повторяющееся действие – 13; ретроспективное действие – 10.

Выделенные временные последовательности можно представить графически. Так, стрелками можно изобразить следование действий, стрелкой, направленной назад, – ретроспективное действие, параллельными линиями – описание, одновременность и повторяющиеся действия.

Для сравнения приведем оригинал текста на французском языке:

Nous avons marché (1) longtemps sur la plage. Le soleil était (2) maintenant écrasant. Il se brisait (3) en morceaux sur le sable et sur la mer... Tout au bout de la plage, nous sommes arrivés (4) enfin a une petite source qui coulait (5) dans le sable, derrière un gros rocher. Là, nous avons trouvés (6) nos deux Arabes. Ils étaient (7) couchés... Ils avaient (8) l'air tout a fait calme et presque content. Notre venue n'a rien changé (9). Celui qui avait frappé (10) Raymond le regardait (11) sans rien dire. L'autre soufflait (12) dans un petit roseau et répétait (13) sans cesse ... les trois notes...

(A. Camus. P. 59).



Графическое изображение помогает лучше понять расположение действий во временном пространстве и позволяет на базе русских текстов выявить временные последовательности, для выражения которых во французском языке используются разные временные формы.

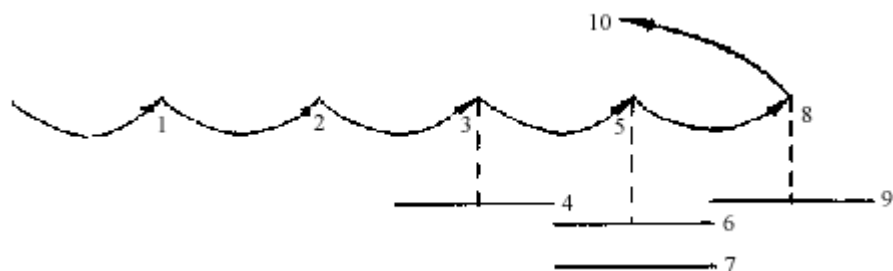
Приведем аналогичный пример:

День еще немного померк (1). Небо над крышами стало (2) краснеть, и с наступлением вечера улицы оживились (3). Люди возвращались (4) с прогулки. Среди прочих я узнал (5) достойного отца семейства. Детишки хныкали (6) и едва плелись (7)... И сейчас же кинотеатры всего квартала выплеснули (8) на улицу волну зрителей. Молодые люди шагали (9) решительней обычного ... наверно, фильм был (10) приключенческий (А. Камю. С. 50).

Основная линия повествования – действия 1, 2, 3, 5, 8; описания – действия 4, 6, 7, 9; ретроспективное действие (предшествование) – 10.

Французский вариант текста:

La journée a tourné (1) encore un peu. Au-dessus des toits, le ciel est devenu (2) rougeâtre et, avec le soir naissant, les rues se sont animées (3). Les promeneurs revenaient (4) peu a peu. J'ai rencontré (5) le monsieur distingué au milieu d'autres. Les enfants pleuraient (6) ou se laissaient (7) traîner. Presque aussitôt, les cinémas du quartier ont diversifié (8) dans la rue un flot de spectateurs. Parmi eux, les jeunes gens avaient (9) des gestes plus décidés que d'habitude et j'ai pensé qu'ils avaient vu (10) un film d'avantures (A. Camus. P. 39–40).



Таким образом, анализ временных последовательностей в тексте на русском языке и их графическое изображение помогают локализовать действие во временном пространстве и выбрать соответствующую временную форму во фран-

цузском языке.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Колшанский Г.В. Компоненты структуры текста // Лингвистика и методика в высшей школе (X): Сб. науч. трудов МГПИИЯ им. М. Горького. Вып. 170. 1981. С. 3–12.
2. Манерко Л.А. Предмет в пространстве через сложноструктурную единицу номинации // Номинация и дискурс: Межвуз. сб. науч. трудов. Рязань, 1999. С. 95–101.
3. Притчина Л.М. Употребление временных форм в тексте // Предложение и текст: Межвуз. сб. науч. трудов. Рязань, 1992. С. 81–90.
4. Шендельс Е.И. Категория времени в коммуникативном аспекте // Функционирование языковых единиц в коммуникативных актах: Сб. науч. трудов МГПИИЯ им. М. Горького. Вып. 272. 1986. С. 71–77.

ЦИТИРУЕМЫЕ ЛИТЕРАТУРНЫЕ ИСТОЧНИКИ

1. Камю А. Избранное: Сборник / Пер. с франц. М.: Радуга, 1989. 464 с.
2. Camus A. L'Étranger. La Peste. М.: Editions du Progrès, 1969. 335 p.
3. Cardinal M. La clé sur la porte. Paris: Grasset, 1972. 222 p.
4. Duras M. Le ravissement de Lol V. Stein. Paris: Gallimard, 1964. 191 p.
5. Prou S. Мiсhamment les oiseaux. Paris: Calmann-Levy, 1971. 159 p.

Б.П. Следников, Н.В. Антоновская

К вопросу об оптимизации обучения второму иностранному языку на факультетах иностранных языков

Обучение второй специальности на факультетах иностранных языков происходит в течение достаточно длительного времени. Накоплен определенный опыт, последовательно изданы несколько учебных пособий, однако сохранился ряд нерешенных вопросов. Одной из актуальных проблем на данном этапе мы считаем отсутствие оптимальных путей и форм организации обучения второму иностранному языку. Попытке решения этой проблемы мы посвящаем данную статью. При этом избрана одна языковая параллель – немецкий язык на базе английского.

Одним из наиболее важных факторов, определяющих успешность усвоения второго иностранного языка, мы считаем межъязыковое взаимодействие, т.е. взаимное влияние трех языков: родного и обоих иностранных. Овладение вторым иностранным языком на факультетах иностранных языков протекает в своеобразных условиях. Это своеобразие состоит в том, что к третьему курсу студенты приходят с достаточно сформированными навыками и умениями в первом (английском) языке, что не может не наложить свой отпечаток на характер межъязыкового взаимодействия. Поэтому, следуя известному в психологии закону смежности, определяющее влияние на усвоение второго иностранного языка оказывает не родной язык, а первый иностранный, т.е. в нашем случае – английский.

Это влияние носит двоякий характер: оно проявляется в положительном и

отрицательном переносе. Положительное влияние английского на немецкий проявляется в силу сходства ряда сравниваемых явлений, которые можно обнаружить во всех аспектах языка: фонетическом, а также в лексике и грамматике. Положительный перенос часто наблюдается при овладении навыками и умениями чтения, а отрицательное влияние наиболее заметно в говорении. Зрительное восприятие текста носит достаточно долговременный характер и в процессе осмысления может быть скорректировано, в то время как речевая экспрессия, в силу своей спонтанности и быстротечности, сильнее подвергается искажениям, и это может необратимо повлиять на эффективность общения. Устная форма общения – важнейшая в межлической коммуникации. В то же время обучение этому сложному процессу – самая трудоемкая работа. Оба обстоятельства и побудили нас ограничиться исследованиями особенностей процесса овладения устной речью на немецком языке в условиях интерферирующего влияния со стороны основного иностранного языка. В рамках этого аспекта предлагается методическое решение проблемы. Сопоставительный анализ систем немецкого и английского языков мы проводим по морфологическому и синтаксическому признакам.

Глагол. По образованию временные формы сравниваемых языков обнаруживают определенное сходство, хотя существуют и некоторые различия, которые влекут за собой ошибки в речи школьников на начальном этапе обучения. Так, из-за несоответствия совпадающих личных форм в английском языке их эквивалентам в немецком часто наблюдаются ошибки, особенно во 2 лице множественного числа. Аналогично – при употреблении императива: одной общей форме английского повелительного наклонения соответствуют в немецком языке три различные формы, например: *Schreib! Schreibt! Schreiben Sie!* Заметным расхождением в образовании перфектных форм сравниваемых языков является наличие одного вспомогательного глагола в английском и двух – в немецком. Поэтому у учащихся возникают трудности при выборе вспомогательного глагола *sein*. Расхождения касаются также количественной стороны: каждая временная форма в немецком языке представлена в одном варианте, а в английском – в двух (*Indefinite* и *Continuous*). К числу несопадений можно отнести также рамочную конструкцию, которая отсутствует в английском языке.

В образовании и употреблении пассивных конструкций в сравниваемых языках используются разные вспомогательные глаголы (*to be – werden*), а так называемый пассив состояния (*ist geschlossen – is closed*) по-разному интерпретируется в синтаксическом плане (в немецком языке это – именное сказуемое).

Студенты затрудняются также при выборе модального глагола, обозначающего долженствование (*sollen, müssen – must*), а английские эквиваленты глагола, выражающего желание, употребляются с частицей *to* перед инфинитивом (*He wants to go home*).

В употреблении временных форм в сравниваемых языках много общего, но встречаются и несоответствия, например:

Абсолютное употребление. В немецком диалогическом высказывании для обозначения прошедшего времени употребляется перфект, а в английском – *Past Indefinite*.

Относительное употребление. Интерференция обычно наблюдается при обозначении двух одновременных будущих действий: в немецком языке – с помощью перфекта в сочетании с *Futurum I*, а в английском – *Present Perfect + Future Indefinite*.

Изучая немецкий язык как второй иностранный, русскоязычные студенты (при первом языке английском) испытывают особые трудности в овладении таким лексико-грамматическим материалом, как глагольное управление – предложное (*warten auf...*) и беспредложное (*danken...*) – в случае его несопадения с управле-

нием в английском или с двумя языками (включая родной язык) одновременно. В этих случаях запоминание глагольного управления весьма затруднено ввиду отсутствия четких логических связей, и одного сравнения на этапе презентации явно недостаточно. Возникает необходимость в обильной тренировке.

Имя существительное. Предельной простоте английской системы существительных противопоставлена сложная многофлективная система в немецком языке. Наибольшие затруднения у учащихся вызывают различение артиклей по роду и образование множественного числа, а также обилие склонений. Названные различия сказываются поэтому на соотношении тренировочных упражнений на тренировочном этапе, который перегружен упражнениями, что усложняет переход к собственно коммуникативным упражнениям.

Местоимения. В системе местоимений наиболее часто наблюдается интерференция со стороны английского языка в следующих случаях: 1) *you*, которому в немецком языке соответствуют три местоимения; 2) *it* (личное), которое служит для замены только неодушевленных существительных; 3) атрибутивные местоимения имеют лишь один структурный вариант, не зависящий от рода и падежа существительного, для немецкой языковой системы характерна многофлективность; 4) возвратное местоимение усваивается с трудом в основном из-за его места в немецком предложении: в отличие от английского оно в немецком языке не имеет постоянного места, что зависит от вида и формы предложения, а также от того, чем выражено подлежащее – существительным или личным местоимением (также *man*); из-за большей многозначности английского местоимения ... *self* бывают ошибки при употреблении местоимения *selbst*; 5) формы *dessen*, *deren*, *denen* относительных местоимений.

Предлоги. Английский язык наиболее наглядно интерферирует при усвоении предлогов с *Genitiv*, сложных предлогов ввиду отсутствия их эквивалентов в английском языке, таких предлогов как *entgegen* и *gegenüber*. Последние два требуют дательного падежа и стоят в постпозиции, т.е. непосредственно после существительного или личного местоимения. В английском языке данное явление отсутствует. С другой стороны, в некоторых английских конструкциях (с пассивом или в вопросительных предложениях) предлог может стоять в конце предложения. В немецком языке это явление отсутствует, но в конце предложения могут стоять отделяемые глагольные приставки, которые учащиеся часто принимают за предлоги по аналогии с английским языком. Поэтому здесь также нужны сопоставления на этапе презентации материала.

С предлогами тесно связаны местоименные наречия. Последние нашли широкое распространение в немецком языке, но не имеют соответствия в английском и русском языках, поэтому они усваиваются с особым трудом.

Имя прилагательное. 1) *Склонение.* Многофлективность противопоставлена отсутствию окончаний в английском языке, что вызывает большую нагрузку на механическую память и значительные временные затраты на этапе тренировки. 2) *Степени сравнения.* Оба языка обнаруживают в этом аспекте значительное сходство. Трудности возникают лишь в отдельных случаях: при употреблении сравнительной степени в качестве определения, так как в английском языке этой структуре соответствует аналитическая форма (два слова); при использовании некоторых супплетивных форм (от *gern* и *bald*).

Синтаксис простого предложения. В английском и немецком языках порядок слов фиксирован, но по-разному. Так, в повествовательном предложении английского языка существует лишь один порядок слов, в то время как в немецком соответствии существует два варианта порядка слов – прямой и обратный. Если фиксированность подлежащего относительно сказуемого в английском

предложении нарушится, то пострадает стилистическая нейтральность. В немецком предложении фиксировано только сказуемое, а сдвиг подлежащего определяется тема-рематическими отношениями. Правильное употребление порядка слов в немецком предложении связано поэтому с интонацией. Интонационные структуры в сравниваемых языках сильно расходятся. Интонация немецкого предложения характеризуется большей напряженностью, компактностью, динамизмом, чем в английском языке, интонация которого отличается рыхлостью, обилием пауз, явлениями редукции. Законченности интонационного рисунка немецкого предложения способствует, в частности, наличие рамочной конструкции. О различиях в ритмике сравниваемых языков свидетельствует также неодинаковое фиксирование наречий: в немецком варианте они входят в одну синтагму с личной формой глагола, в то время как в английском выносятся часто в отдельную синтагму в конце предложения, например, наречие *too*. Ошибки в порядке слов на начальном этапе обучения можно поэтому объяснить влиянием английской интонации.

В порядке слов в вопросительных предложениях ошибки отмечаются значительно реже, так как подлежащее и сказуемое фиксируются в обоих языках примерно одинаково. Поэтому при презентации немецких простых предложений не следует ограничиваться сравнением порядка слов: необходимо сравнивать также интонацию.

Синтаксис сложноподчиненного предложения. Главные трудности немецкого сложноподчиненного предложения, вытекающие из интерференции со стороны английского языка, следующие:

– Порядок слов в придаточном (последнее место сказуемого в немецком языке). Эта трудность может усугубиться наличием возвратного местоимения, а также тем случаем, когда сказуемое состоит из нескольких слов.

– Порядок слов в главном предложении, следующем за придаточным (на первом месте находится изменяемая часть сказуемого). Аналогично работе с простыми предложениями необходимо сравнивать также интонацию в немецком и английском языках: в отличие от английского и русского языков движение тона в немецком сложном предложении подчиняется правилу заударного слога. Эту особенность интонационной структуры немецкого сложного предложения полезно учитывать и на тренировочном этапе.

– Согласование времен. В немецком языке различают абсолютное и относительное употребление форм: абсолютное – без сравнения с другим действием, относительное – с учетом другого действия (по линии одновременности или неодновременности). В случае неодновременности в немецком сложном предложении или на стыке двух простых употребляются: а) для двух прошедших действий – *Plusquamperfekt* и *Präteritum* (сходно с английским языком); б) при сравнении прошедшего действия с настоящим – соответственно *Perfekt* и *Präsens*, что не отмечается в английском языке; в) при сравнении двух неодновременных будущих действия – *Perfekt* и *Futurum I* (также несовпадение).

– Перечисленные правила распространяются почти на все случаи (кроме целевых придаточных и косвенной речи), в последнем случае английский язык интерферирует особенно заметно.

Организация работы на занятии. При организации работы над грамматическим аспектом мы придерживаемся общепринятой последовательности: презентация, тренировка, речевая практика (коммуникативные упражнения). Презентацию нового грамматического явления необходимо проводить на открытом сопоставлении сравниваемых структур в английском и немецком языках, при этом не на слух, а с визуальной опорой на материал. Тренировочные упражнения мы рекомендуем строить на одноязычной основе, визуально и на слух. Открытое сопо-

ставление с основным иностранным языком допустимо лишь при коррекции ошибок в речи учащихся. Для того чтобы придать тренировочному этапу речевую направленность, целесообразно в основу упражнений положить коммуникативные намерения, используя для этого существующие комплексы учебников [1]. В обобщенном виде эти комплексы представлены в известном пособии Е.И. Пассова [2].

В качестве иллюстрации ниже мы приводим перечень методических действий при работе со структурами, содержащими местоименные наречия.

1. Презентация

Сравните:

Английский	Немецкий
We ask Sid to take the books to the library	Wir bitten Sid, die Bücher in die Bibliothek abzugeben.
What do you ask him to do?	Worum bittet ihr ihn?

2. Тренировка (одноязычные упражнения)

- Ответить кратко на вопросы по образцу.
- Образец: – Du interessierst dich **für Kunst**, nicht wahr?
- – Ja, ich interessiere mich **dafür**.
- а) Hast du einmal an einer Reise teilgenommen?
- Du bist mit deinen Leistungen zufrieden, nicht wahr?
- б) Woran denkst du während der Stunden?
- Два участника диалога (–S1 –S2):
- Frage deinen Freund, **wofür** er sich interessiert.
- S1: **Wofür** interessierst du dich?
- S2: Für Sport. Interessierst du dich auch **dafür**?
- S1: Ja (Nein).
- Ответить, как обстоит дело с тем, о чем вас спрашивают. Диалог оканчивается эмоционально-оценочной репликой спрашивающего:
- – Interessierst du dich **für Musik**?
- – Nein, **dafür** interessiere ich mich nicht. (Ja...)
- – Schade. (Sehr schцn.)
- Выразите сомнение в услышанном.
- – Peter denkt immer an sein Studium.
- – Ich zweifle, ob er daran denkt.
- 3. Речевые упражнения
- Опишите, о чем вы говорили со своим другом. Выразите свое отношение к воспринятому вами, используя глаголы, указанные в карточке.
- Вы интересуетесь тем, как ваш друг провел летние каникулы. Инсценируйте беседу, опираясь на ключевые слова (глаголы и прилагательные с предложным управлением) на карточке.

Таково содержание предлагаемой нами концепции, основные положения которой заключаются в следующем:

1. Обучение второму иностранному языку на факультетах иностранных языков должно быть не стихийным, а управляемым процессом.

2. Для достижения указанной цели необходимо:

– обучать этому предмету с учетом межъязыкового взаимодействия, исходя из сложившейся ситуации, когда к началу обучения на третьем курсе студенты приступают со сложившимся опытом во владении первым иностранным языком,

влияние которого становится определяющим;

– дифференцированно подходить к определению объема тренировочных упражнений в зависимости от силы интерференции со стороны того или иного явления основного иностранного языка;

– на тренировочном этапе установить преобладание упражнений в освоении грамматических структур;

– для придания тренировочным упражнениям речевой направленности положить в их основу коммуникативные намерения;

– обеспечить хорошее владение обучающим (преподавателем немецкого языка) основами первого иностранного языка (английского).

Представляется, что практическая реализация изложенных положений улучшит уровень обученности студентов по данному предмету.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Волина С.А., Воронина Г.Б., Карпова Л.М. Учебник немецкого языка для первого года обучения языковых вузов и факультетов. М.: Изд-во ИЛБИ, 1997. 461 с.
2. Волина С.А. и др. Немецкий язык: Учебник для первого года обучения. М.: Высшая школа, 1987.
3. Пассов Е.И. Условно-речевые упражнения для формирования грамматических навыков. М., 1978.

Е.В. Слепцова

Проявление языковой интерференции при изучении иностранного языка

Проблема интерференции довольно сложна, так как еще не изучена окончательно. Большой интерес представляет собой природа этого явления, его психофизиологические основы и роль при изучении иностранного языка в средней школе и в вузах, а также при изучении второго иностранного языка.

К тому моменту, когда учащиеся начинают изучать иностранный язык, у них уже достаточно хорошо сформированы навыки родного языка. Поэтому при изучении иностранного языка они часто переносят навыки родного языка на иностранный. Когда начинается изучение второго иностранного языка, то на него будут переноситься уже навыки не родного, а первого иностранного языка. Возможен также и обратный процесс.

В данном случае мы имеем дело с межязыковой интерференцией, которая может быть положительной и отрицательной. Очень важную роль играет положительный перенос навыков, сформированных в первом иностранном языке, на изучаемый второй иностранный язык.

Рассматривая вопрос о психологической природе навыков и определяя навык как единство устойчивости и изменчивости, известный психолог С.Л. Рубинштейн наиболее полно характеризует сложную психофизиологическую природу навыка как динамический стереотип. Он объясняет также способность навыка к переносу.

Первые шаги в овладении иноязычной речью учащийся делает, опираясь на родной язык, связывая новые лексемы или фонемы не с объектами действительности, а со словами или звуками родного языка. То же происходит и при изу-

чении второго иностранного языка на базе уже достаточно хорошо изученного первого иностранного языка. На начальном этапе обучения создается так называемый субординативный тип билингвизма (двуязычия). Позже, на более высоком уровне владения языком, начинает складываться координативный билингвизм с двумя понятийными базами, каждая из которых связана с одним языком.

Необходимость создания этого механизма при обучении иностранному языку объясняется тем, что под влиянием среды доминирующего (родного, первого иностранного) языка притупляются не только произносительные навыки в иностранном (во втором иностранном) языке, но и слуховые представления, что создает своеобразную замкнутую двустороннюю связь этих аспектов, так называемые слухопроизносительные автоматизмы, которые не осознаются говорящим при пользовании родным (первым иностранным) языком. Слух билингвального говорящего настроен на волну родного (первого иностранного) языка, улавливая в звуках двух языков лишь общее и отбрасывая то, что отличает их друг от друга. Постепенно усиливается акцент в иностранном языке.

Проявление иноязычного акцента не носит случайного характера. Этого можно избежать, если сознательно использовать опору на родной (первый иностранный) язык. При этом недостаточно простого подражания звуковых систем родного (первого иностранного) и иностранного (второго иностранного) языков при сознательном отталкивании от родного (первого иностранного) языка.

Трудно понять язык, если нарушаются его фонетические нормы, а фонетически правильную речь не поймет человек с отсутствием фонетических навыков. Таким образом, автоматизированные слухопроизносительные навыки составляют основу развития всех видов речевой деятельности. Поэтому учебная программа предусматривает формирование фонетических навыков учащихся и студентов уже на первом году обучения иностранному языку.

Что касается *проявления языковой интерференции на фонетическом уровне*, то существует много видов фонетической интерференции, например:

- палатализация немецких согласных перед гласными переднего ряда: *bieten*;
- веляризация немецких согласных перед гласными заднего ряда: *Ton, tun*;
- произнесение немецких глухих согласных без аспирации (придыхания): *Peter, Tee*;
- часто отсутствующие фонемы одного языка заменяются «сходными» фонемами другого, например;
- – немецкий и английский [r] сильно отличаются, поэтому при изучении немецкого языка на базе английского этот звук произносится как в английском, и наоборот;
- – немецкий [ʃ] произносится перед [y:, ʏ:] как русский *щ*: *Schüler, schün*;
- – буквосочетание *kn* в немецком языке произносится англоговорящими как [n], так как в английском языке буква *k* перед *n* не читается;
- – буквосочетание *ch* произносится обычно как [k] в словах греческого происхождения (*Chor, Charakter, Chemie, Archi-tektur*).

Если произношение учащегося или студента неправильное, носитель языка сможет его понять, но общение будет затруднено. Поэтому, обучая иноязычному произношению, следует работать одновременно над тем, чтобы прививать и автоматизировать произносительные навыки и учить пониманию иноязычной речи на слух.

Наиболее трудные звуки иностранного языка имеют свою специфику и при их «введении» следует проводить тщательную работу. В первую очередь это относится к немецким звукам [s, o:, u:, r]; к английским [r, ж, p, u]; трифтонгам.

Решающим фактором в создании произносительных навыков являются фонетические упражнения, такие как, например:

1. Упражнения на восприятие нового звука на слух:
 - в речевом образце в речи учителя (диктора);
 - в отдельном слове.
2. Упражнения на воспроизведение фонетического явления:
 - восприятие отдельным учащимся и исправление учителем возможных ошибок;
 - воспроизведение хором вместе с учителем и без него.
3. Тренировочные упражнения:
 - считалки: *Dumme Nuss, dumme Kuh, Raus bist du!*
 - рифмовки: *Das ist Heidi, das ist Lene. Das sind Peter und Irene. Dogs are noisy, Dogs forget, Dogs are friendly When they're wet.*
 - песенки;
 - скороговорки: *Sieben Ziegen blieben liegen, sieben Fliegen flogen weg. Ein Student in Stulpenstiefeln stand auf einem spitzen Stein, stand und staunte stundenlang still die stummen Sterne an.*

При постановке произношения звуков и при обучении интонации надо применять аналитико-имитативный метод, который объединяет описание артикуляции звуков с наглядным показом (произнесение их диктором или учителем) и с последующим воспроизведением этих звуков учащимися (студентами).

Большие трудности возникают у учащихся (студентов) при обучении технике письма. Они связаны с усвоением особенностей звуко-буквенных соответствий в двух иностранных языках, так как обучение идет от звука к букве. Трудности в освоении написания немецких букв относятся к таким буквам как: *f, v, w, d, g, r, t, l, j*, сочетаниям: *ch, sch*.

В запоминании написания немецких букв и буквосочетаний могут помочь образцы и специальные упражнения, например:

- Упражнения на написание отдельных простых, затем сложных букв, *полностью или частично совпадающих в двух языках; отличающихся, но имеющих отдельные сходные элементы; несовпадающих по написанию.*
- Упражнения на написание буквосочетаний, изображающих *один простой звук: [k] – ck, ch, [s] – sch, sp, st, [i:] – ie, ih, ieh; сложный звук: [ae] – ei, ai, [ao] – au, [ou] – eu, di.*
- Упражнения на списывание отдельных слов, предложений из текста.
- Упражнения на звуко-буквенный анализ отдельных буквосочетаний, слов и предложений.

Важную роль для закрепления зрительно-графических и двигательных связей букв и буквосочетаний играет проговаривание, поэтому оно должно сопровождать все письменные упражнения.

Далее в статье будут затронуты и рассмотрены некоторые типичные ошибки, допускаемые при языковой интерференции. Под *языковой ошибкой* понимается обычно нарушение фонетических, грамматических или лексических норм языка. Ошибки могут иметь различные причины, но одной из причин неслучайных ошибок в иноязычном высказывании является двустороннее влияние языковых элементов и правил. Речь идет об ошибках, вызванных языковой интерференцией.

Типичные ошибки не зависят от структуры родного и иностранного (или

первого и второго иностранного) языков, а также от обучающих методов. Для каждого уровня владения языком существуют свои особенные типичные ошибки: отсутствие единой морфологической системы, замена отсутствующих морфологических средств лексическими, выражение основных синтаксических правил через относительно устойчивый порядок слов и т.д. Но опыт показывает, что не все ошибки можно объяснить с лингвистической точки зрения.

Типичные ошибки в области грамматики

Употребление артикля. Эта тема относится к одной из самых сложных в немецкой грамматике, и многочисленные исследования показали, что ошибки, допускаемые учащимися разных уровней языковой подготовки, существенно не отличаются друг от друга. Три формы артикля (определенный, неопределенный и нулевой) употребляются не в равной мере. Наиболее употребителен определенный артикль, затем нулевой, и менее всего – неопределенный артикль. Но наибольшее количество ошибок допускается при употреблении нулевого артикля, частотность ошибок при употреблении определенного и неопределенного артикля примерно одинакова. Это объясняется тем, что именно употребление нулевого артикля наиболее идиоматизировано, т.е. наименее закреплено правилами (например: j-m das Herz hcher schlagen lassen; ein Herz fjr j-n haben; sein Herz auf der Zunge tragen).

Употребление артикля определяется многочисленными правилами (в различных грамматиках существует до 100 правил употребления артикля), поэтому очень трудно запомнить их все. К тому же трудности в употреблении артикля вызывает тот факт, что три артикля – определенный, неопределенный и нулевой – не во всех своих значениях четко разграничиваются. Их употребление иногда зависит от грамматических, семантических, стилистических условий. Речь идет о таких случаях, когда употребление того или иного артикля регламентируется не правилами, а конкретной языковой ситуацией, в которой один артикль может заменить другой. Например, перед именами собственными употребляется нулевой артикль (кроме тех случаев, когда имеется какое-либо определение), но в разговорной речи или художественной литературе имена собственные нередко употребляются с определенным артиклем, например, чтобы выразить эмоциональное отношение к объекту: «Der Max muss heute kommen» (ср. с англ.: «There is a Mr. Black downstairs who wants to see you»).

При изучении второго иностранного языка нужно учитывать и то, что языки различаются некоторыми особенностями употребления артикля. Например, в немецком языке при обозначении профессии, функции или национальности артикль перед существительным не ставится (Er ist Lehrer. Er ist Deutscher), а в английском языке в подобных случаях ставится неопределенный артикль (He is a teacher). В немецком языке неопределенный артикль в таких случаях может ставиться лишь тогда, когда выражается одна общая особенность (Er ist ein Deutscher. = ein typischer Deutscher).

Употребление имен собственных. В этом разделе немецкой грамматики существует множество различных правил: имена собственные могут употребляться с артиклем (die Alpen, die Ostsee, die BRD, die Sonne, der Fuchs) и без него (Berlin, Rjazan', Russland). Правила, касающиеся географических названий, запоминаются легче. Выше частотность ошибок в употреблении названий улиц, зданий, кораблей, газет и журналов, произведений искусства, книг и т.п., хотя здесь тоже существуют свои правила.

Названия улиц, зданий, кораблей, газет и журналов, произведений искусства употребляются обычно с определенным артиклем (der Kreml, die «Rostock» (Schiff), die «Prawda», die «Sixtinische Madonna»). Но названия книг употребляются обычно без артикля («Faust» lesen, «Krieg und Frieden» von Leo Tolstoj wurde verfilmt). Если

же речь идет об именах в названиях книг или о ролях в пьесах, то может ставиться определенный артикль (Wir lesen gerade den «Faust»; Er spielt den Hamlet).

При обозначении типов и марок промышленной продукции существует два способа постановки артикля: если они являются обозначением класса, то ставится определенный артикль (Der Wartburg ist ein guter Mittelklassewagen); если имеется в виду отдельный экземпляр, то ставится неопределенный артикль (Ich möchte einen Wartburg kaufen).

Часто артикль ставится в том случае, если следует конкретное перечисление (например: Bilden Sie Verkleinerungsformen mit dem Suffix –chen. – Haus, Buch... – неверно, верно: Bilden Sie die Verkleinerungsformen mit dem Suffix –chen... Или, например: Aussprache deutscher Konsonanten l+m – неверно, верно: Aussprache der deutschen Konsonanten l+m...).

На наш взгляд, недостаточно внимания уделяется в учебниках или при объяснении артикля тому, что в немецком языке часто вместо артикля ставится притяжательное местоимение. Из-за этого не обязательно возникают ошибки, но появляется «ненемецкое» предложение (например: Der Mann bleibt sonnabends zu Hause – неверно, верно: Mein Mann bleibt sonnabends zu Hause. Или, например: In Anerkennung der Verdienste... – неверно, верно: In Anerkennung seiner / ihrer Verdienste...). Это обязательно должно учитываться при объяснении артикля, по крайней мере студентам.

Употребление нарицательных имен существительных – названий рода (категории). В немецком языке подобные обозначения, как правило, опускаются (Jahr, Stadt, Fluss, Bild и т.п.), например: Ich bin in der Stadt Rjazan' geboren – неверно, верно: Ich bin in Rjazan' geboren; Riga liegt am Fluss Daugawa – неверно, верно: Riga liegt an der Daugawa; Raffael malte das Bild «Sixtinische Madonna» – неверно, верно: Raffael malte die «Sixtinische Madonna».

Употребление времен. Здесь особые трудности вызывают три формы прошедшего времени, особенно претерит и плюсквамперфект (для изучающих немецкий язык на базе русского) и претерит и перфект (для изучающих немецкий язык на базе английского), так как в русском языке существует лишь одна форма прошедшего времени, а в английском употребление претерита и перфекта (в английском Past Simple и Present Perfect) определяется другими правилами, чем в немецком языке (в немецком языке выбор этих времен осуществляется по виду высказывания: монологическое или диалогическое, а в английском языке – по наличию временных указателей в предложении).

Претерит и плюсквамперфект часто употребляются неверно, прежде всего в пассиве. Так, Einmal erfahren die Kinder, dass der Vater einen Ferienscheck erhielt – неверно, верно: ... dass er einen Ferienscheck erhalten hatte). На примере «Wollte etwas nicht gelingen, gab sie nicht eher Ruhe, bis es ins Lot gebracht wurde / ins Lot gebracht worden war» четко видна разница между претеритом и плюсквамперфектом: претерит показывает в этом предложении одновременность двух действий (gab nicht Ruhe – bis ins Lot gebracht wurde), плюсквамперфект показывает последовательность действий в придаточном и в главном предложениях.

Но не только в придаточном, но и в простом самостоятельном предложении существует разграничение между претеритом и плюсквамперфектом (Gestern hatte er den ganzen Tag gearbeitet – неверно, верно: Gestern arbeitete er den ganzen Tag / ...hat er den ganzen Tag gearbeitet). При употреблении плюсквамперфекта в большинстве случаев ставится наречие schon. В конкретном предложении «Gestern hatte er das Buch schon besorgt» плюсквамперфект означает, что действие произошло до «gestern». Претерит означает, что время действия и время наблюдения за его результатом идентичны (Gestern besorgte er das Buch). Перфект в дан-

ном значении идентичен претериту, имеются лишь диалектальные различия.

Употребление пассива. Затруднение здесь вызывает различие между пассивом процесса и пассивом состояния, прежде всего в претерите (например: Дверь была открыта. – Die Тьг *war geuffnet* / Die Тьг *wurde geuffnet*). В современном немецком языке существует тенденция заменять пассив процесса на пассив состояния. Но есть много примеров, где необходимо четкое различие (например: Die Тьг *war geuffnet*, aber wann sie *geuffnet worden war*, wusste ich nicht. – В русском языке мы бы дважды употребили «была открыта»).

Категория наклонения. Сегодня в немецком языке существуют тенденции облегчать употребление временных форм сослагательного наклонения, например, презенс конъюнктив, заменяя его на форму с «wьrde». Такие формы предпочитают в разговорной речи, тогда как остальные формы сослагательного наклонения являются литературными. Чаще всего ошибки допускаются в придаточном предложении, когда конъюнктив или модальный глагол опускаются (так как их нет в русском языке), но должны ставиться в предложении (например: На чем лучше заострить внимание? – Worauf *soll* man seine Aufmerksamkeit eher lenken?).

Употребление отрицаний. Основная трудность здесь в том, что согласно правилу отрицание *kein* ставится перед существительным вместо неопределенного или нулевого артикля. Но существуют случаи, когда перед существительным ставится не *kein*, а *nicht*, например, в устойчивых словосочетаниях (Spielst du Klavier? – Nein, ich spiele *nicht* Klavier. Ich spiele Geige.).

Употребление инфинитива с частицей zu или без нее. Типичной ошибкой изучающих немецкий язык после английского является постановка частицы *zu* перед инфинитивом в предложениях с модальным глаголом *wollen*, так как в английском языке глагол «хотеть» – «to want» требует после себя употребления инфинитива с частицей *to*.

Глаголы с отделяемыми и неотделяемыми приставками.

Склонение прилагательных, субстантивированных прилагательных, наречий и причастий.

Типичные ошибки в области синтаксиса

Особые трудности вызывает у учащихся и студентов порядок слов:

- неправильная постановка предиката, прежде всего его отглагольной части;
- неправильная постановка отрицания *nicht*;
- неправильная постановка невербальных частей предложения, особенно в длинной атрибутивной цепи;
- неправильный порядок слов в придаточных предложениях, это касается в первую очередь сказуемого.

Типичные ошибки в области лексики

1. *Ошибки в словообразовании:*

– Немецкие композиты, которые часто образуются неправильно. Это касается прежде всего образований с прилагательными (не Buntkleid, а *buntes* Kleid; не Schnellreife, а *schnelles* Reifen; не Hauspflichten, а *hьusliche* Pflichten и т.п.).

Ошибки встречаются также в композитах имен существительных, если в первом компоненте слова выражается какая-либо особенность. Здесь немцы также предпочитают прилагательные (не Goldherbst, а *goldener* Herbst; не Herbststille, а *herbstliche* Stille и т.п.). При образовании неверных производных речь идет о внутриязыковой интерференции.

– Суффиксы. С неправильными суффиксами часто связаны иноязычные слова (Intensifikation или Intensifizierung вместо Intensivierung; Mechanisation вме-

сто *Mechanisierung*; *Standardisation* вместо *Standardisierung* и т.п.). Как правило, но не только, речь идет о существительных, образованных от глаголов на *-ieren*. Здесь существует множество возможностей словообразования (*Klassifikation* – *Klassifizierung*), лишь в редких случаях их можно употребить как синонимы. Можно заметить, что существительные на *-tion* образуются почти лишь от глаголов на *-ieren*; существительные на *-ung* также от глаголов на *-isieren*, *-ifizieren*, *-ieren*, а также то, что существительные на *-ung* образуются прежде всего от переходных глаголов. Кроме того, возможны также другие производные (*assistieren* – *Assistenz*, *kolportieren* – *Kolportage*).

2. *Ошибки, связанные с «ложными друзьями переводчика»*, т.е. используются одинаково звучащие или идентичные слова, которые имеют в немецком языке разные значения: кафедра (в вузе) – не *Kathedер*, а *Lehrstuhl*; аудитория (помещение) – не *Auditorium*, а *Hьrsaal*; методист – не *Metrodist*, а *Methodiker*; сессия – не *Session*, а *Prьfungszeit*; курс (учебный) – не *Kursus*, а *Studienjahr*; документы – не *Dokumente*, а *Papiere* / *Unterlagen* и т.д.

3. *Ошибки, переносющиеся из другого языка*. Здесь речь идет об индивидуальных ошибках (например: *Er lernt in der 5. Klasse* – неверно, верно: *Er geht in die 5. Klasse*; *Er ist ein starker Student* – неверно, верно: *Er ist ein guter / hervorragender / leistungsstarker Student*; *Noten / Zensuren stellen* – неверно, верно: *Noten geben / erteilen*; *zu Gast kommen / gehen* – неверно, верно: *j-n besuchen*; *zu Ostern / Weihnachten / zum neuen Jahr gratulieren* – неверно, верно: *frьhliches Ostern / Weihnachten, ein gesundes neues Jahr wьnschen* (*gratulieren* употребляется в сочетании с *zum Geburtstag, zur Jugendweihe, zur Hochzeit*, а также со всеми успехами в профессии или в спорте); *Gefьllt Ihnen das Essen?* – неверно, верно: *Schmeckt das Essen?*; *wir mit Heinrich* – неверно, верно: *Heinrich und ich*; *Sie trinkt Medizin* – неверно, верно: *Sie nimmt Medizin*; не *Schulkamerad*, а *Mitschьler*; не *Bьcherladen*, а *Buchhandlung*).

4. *Ошибки, возникающие из-за того, что немецкие слова, незначительно отличающиеся по значению, часто путают*, например: *Leute* и *Menschen* (люди): *Wie werden die Leute im 21. Jahrhundert leben?* – неверно, верно: *Wie werden die Menschen im 21. Jahrhundert leben?*. Слово «*Leute*» употребляется в значении «общественность» (*alte / junge Leute*), в значении «подчиненные» (*seine Leute = seine Arbeiter*) и в значении «близкие» (*meine Leute = meine Familie*), а также в устойчивых выражениях (*Kleider machen Leute*; *vor allen Leuten*).

Verhьltnis и *Verhalten* (отношение): *sein Verhalten zur Literatur* – неверно, верно: *sein Verhьdlnis zur Literatur*. Слово «*Verhalten*» означает «поведение, поступки», «*Verhьdlnis*» же – «вид (тип) отношения».

Begreifen и *verstehen* (понимать): *Er verstand, dass er verloren hatte.* – неверно, верно: *Er begriff, dass er verloren hatte.* Оба глагола означают «воспринимать что-либо духовно», но «*begreifen*» означает также «что-либо осмыслить», и в этом значении не может быть заменен на *verstehen*.

К подобным примерам относятся также: *Verbindung / Zusammenhang* (связь), *beginnen / anfangen* (начинать), *machen / tun* (делать), *erst / nur* (только), *schwer / schwierig* (трудно) и многие другие.

5. *Ошибки в употреблении предлогов*. Сюда относятся такие предлоги, как *in / an / auf*, *aus / von*, *nach / seit*, *ьr / zu*, *wдhrend / innerhalb*, *unter / zwischen*.

Предлоги *in*, *an*, *auf* особенно сложны в своем идиоматическом употреблении: не *auf eine neue Zeile schreiben*, а *in eine neue Zeile schreiben*; не *an unserer Seite stehen*, а *auf unserer Seite stehen*, а также в тех случаях, когда возможны все три или два предлога (но с разным значением): *von klein an / von klein auf*; *in der Uni / an der Uni*: *Er arbeitet heute in der Uni* (в здании университета), *Er studiert an der Uni* (университет как учебное заведение).

Предлоги *von* и *aus* обозначают исходный пункт, но *aus* связан с помещением, площадью: *von Berlin abfahren* (*aus Berlin abfahren* – неверно).

Предлоги *seit* и *nach* путают в таких примерах: *seit 8 Tagen / nach 8 Tagen*. Во временном значении эти предлоги четко различаются: «*seit*» обозначает протяженность времени (длительность), «*nach*» – отрезок времени с конечной точкой: *Nach 8 Tagen fühle ich mich nicht wohl* – неверно, верно: *Seit 8 Tagen...*; *Seit dem Sonnenuntergang ging es los* – неверно, верно: *Nach dem Sonnenuntergang...*

Предлоги *für* и *zu* путают в значении *Zweck / Ziel*: *für seine Gunsten* – неверно, верно: *zu seinen Gunsten*; *für ein Vorbild nehmen* – неверно, верно: *zum Vorbild nehmen*.

Предлоги *unter* и *zwischen* различаются в следующем: «*unter*» подчеркивает величину одинаковой категории (*sein Koffer unter den anderen*), «*zwischen*» подчеркивает различие двух категорий (*sein Koffer zwischen den Taschen*). В локальном значении «*zwischen*» обозначает нахождение между двумя объектами, а «*unter*» – среди трех и более: *Das Kind sitzt zwischen der Mutter und dem Vater. Er fand sein Buch unter den anderen Büchern*.

Итак, на рассмотренных выше примерах ясно, что проблема языковой интерференции достаточно сложна. Для того чтобы постараться преодолеть это явление при изучении иностранного языка и избежать как можно больше ошибок, необходимо учитывать все тонкости языка, типичные трудности и ошибки, которые возникают при изучении его фонетики, грамматики, лексики и синтаксиса. И ведущая роль отводится в этом, конечно, учителю, который способен помочь учащимся в преодолении многих трудностей путем объяснения этих языковых тонкостей и специфических моментов в том или ином иностранном языке.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Berdievski A.L. Interferenzfehler bei der Aneignung der Wortfolge des Deutschen und Ursachen ihres Entstehens // *Deutsch als Fremdsprache*. 1985. Nr. 2.
2. Вайнрайх У. Одноязычие и многоязычие // В сб.: *Новое в лингвистике*. М., 1972.
3. Esser U. Fremdsprachenpsychologische Betrachtungen zur Fehlerproblematik im Fremdsprachenunterricht // *Deutsch als Fremdsprache*. 1984. Nr. 3.
4. Kosmin O.G. *Theoretische Phonetik der deutschen Sprache*. Moskau, 1990.
5. Рубинштейн С.Л. *Основы общей психологии*. М., 1946.
6. Подольская Т.Е., Богомазова Т.С. К вопросу о фонетической интерференции // *Иностранные языки в школе*. 1979. № 1.



Р а з д е л V

ПРОБЛЕМЫ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ СОВРЕМЕННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ПРЕПОДАВАНИИ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ И ПЕРЕВОДА

В.А. Розатин

Методические принципы составления преподавательских Web-ресурсов

Возрастающее вместе с экспансией Интернета влияние его на состояние взаимодействия преподавателей и учащихся невозможно отрицать. На кафедре (как и в учительской) все чаще можно слышать в качестве осуждающего студента довода: «скачал реферат из Сети», «нахватался сетевых энциклопедий». Пора спросить себя: насколько объективны такого рода аргументы? Действительно ли всемирная информационная сеть нивелирует результаты серьезного изучения и насаждает практику поспешного усвоения поверхностных знаний? И если это так, то насколько это серьезно?

Очевидно, что недостатки Интернета присущи большинству информационных средств, зависящих от цифровых технологий: благодаря им опосредуются индивидуальности автора и потребителя информации, т.е. сама демократичная сущность Сети чревата снижением качества учебных материалов и процесса обучения. В российском образовательном пространстве эта демократичность, помимо прочего, слабо реализована в техническом отношении, т.е. Интернет пока еще недостаточно широко доступен школьникам и студентам. При текущем положении есть опасность, что в дальнейшем академическая составляющая Рунета окажется слабо обеспеченной стратегическими рекомендациями специалистов-педагогов.

В данной работе мы попытались соотнести с общепризнанными принципами организации работы по практике изучения иностранного языка конкретные и специфические условия изучения курса «Истории английской литературы» в 9–10 семестрах отделения «Филология» факультета иностранных языков. Этот курс, с одной стороны, языковой, он, если исходить из соотношения фактов и навыков, предполагает усвоение значительного объема конкретной информации и быстрое ее применение (перенос). В то же время изучение литературы на выпускном курсе предполагает теоретическую основательность и включенность в систему других филологических дисциплин.

По нашему предположению, основные дидактические принципы, на которые опирается лингводидактика, должны проявляться и при использовании новых технических средств, но уже возникли предпосылки для их корректировки в при-

менении к Интернету, если преподаватель создает ресурсы для непосредственного использования своими студентами.

Требование *наглядности* представляется наиболее явно реализуемым техническими средствами Интернета, поскольку иначе чем на основе постоянного сочетания различных раздражителей гипертекст просто не может реализоваться.

В то же время большинство аспектов данного понимания наглядности находятся за рамками методического исследования, так как являются сугубо техническими. Перечислим только некоторые из них:

- насыщенность web-страницы и зависимость скорости загрузки от объема;
- различия в отображении ресурса посредством разных браузеров;
- индивидуальные настройки пользователей и полнота восприятия ресурса [3].

Технические решения оказывают влияние на эффективность пользовательского контакта с ресурсами преподавателя, но их полное рассмотрение не связано непосредственно с приоритетами методической науки.

Существующее разнообразие академических, в том числе преподавательских, web-курсов является благотворным фактором, хотя в школах России пока еще мало соответствует требованиям времени. Прогресс в этой области очевиден, но нам представляется, что методическое обоснование утилизации технологий Интернета в обучении не должно отставать от реализации программ технического оснащения образовательных учреждений [9].

Как следует из опыта многих зарубежных коллег [2, 4, 5, 8], при работе над умениями иноязычного общения предлагается использовать участок Интернета как собрание ресурсов, позволяющее учащемуся иметь под рукой все необходимое для качественной проработки лекционного материала: тексты художественных произведений и критические мнения, справочный материал с возможностями поиска или статистического анализа и т.п.

В отличие от работы над творческим проектом на уровне мини-группы [1. С. 12] мы предлагаем в качестве первого этапа обучения при помощи Интернета, исходя из традиционных форм преподавания в отечественной высшей школе, лекционный курс и индивидуальную подготовку перед семинарскими занятиями.

Большая часть наших материалов была размещена на университетском сервере www.rspu.ryazan.ru/~rogatin/fifth.htm, что позволяло студентам заранее знакомиться с основным содержанием, выносимым на обсуждение (материалы сервера постоянно доступны студентам английского отделения).



Рис. 1. Начало проспекта Web-курса «Елизаветинская драматургия»

Для контроля не за продуктом, а за процессом желательно проводить мониторинг по формам работы преподавателя, в котором ненастойчиво предлагается сопоставить сетевое бытие с отсутствием такового, наличие аранжированных ресурсов с их самостоятельным поиском и обработкой. Формы мониторинга могут варьироваться от анкет до групповой дискуссии.

На первой стадии подготовки студент как бы удален из поля зрения преподавателя: он становится типом, усредненным образом, что является основным залогом обеспечения *доступности* языкового материала. Для компенсации этой авторитарности возможна организация высказываний и пожеланий по академическому курсу, в котором, как явствует из опыта, принимают участие в основном студенты, имеющие технические рекомендации по организации сайта и режима работы с ним. В нашем случае в курсе литературы предлагаются возможности голосования по выбору комедии и трагедии У. Шекспира для аудиторного обсуждения на семинаре. (После получения информации о художественных особенностях пьес ряд групп выбирает «Короля Лира», другие – «Макбета» или «Отелло», а задачей преподавателя становится генерализация опытов анализа пьес, прежде всего благодаря формальным процедурам.)

Межличностные отношения в группе являются особенно важными на этом этапе – возможность выбора не должна препятствовать выражению индивидуальности избирающего. Солидарность в выборе может означать подавление личности, и в этом случае важно обеспечить каждому возможность быть выслушанным.

Такой выбор сложно обеспечить на лекции, но вполне реально сориентировать курс (поток) на изучение конкретного материала (приобретение сходного опыта) и обдумывание проблем, связанных с его интерпретацией. Так, на лекциях вполне оправдывает себя экономия времени за счет предъявления иллюстративного материала на графопроекторе (overhead projector). Насколько же эффективнее применение мультимедийного проектора, если оно не сводится к постоянному предъявлению терминов и иллюстраций, а позволяет показать динамику мысли или исторического процесса.

Во время лекции студенты получают информацию о важных для преподавателя сайтах, где следует искать дополнительные источники или иные интерпретации литературных произведений, жанров или процессов, создаются условия для управляемого проявления и разрешения индивидуальных или групповых проблем. В противном случае возможны неожиданные для преподавателя случаи неполного или неточного выполнения заданий.

Зачастую то, что начинается как работа с узкой аудиторией, в Интернете приобретает некоторый резонанс и привлекает внимание внешних пользователей. Выполнение ограниченного, но определенного круга обязательств перед ними тоже должно стать предметом заботы автора. Просьбы переслать списки каталогов по теме, которая непосредственно не выделена в ресурсах автора, следует по возможности удовлетворять или, по крайней мере, давать минимальные пояснения.

Для внутренних пользователей, т.е. для студентов – участников курса, которые в идеале готовятся к семинарскому занятию в течение шести дней, должны существовать еще более комфортабельные условия. Одним необходимо иметь все возможные ссылки на оригинальные и переводные тексты книг; для других вполне достаточна подборка цитат и минимум работы с «мышью».

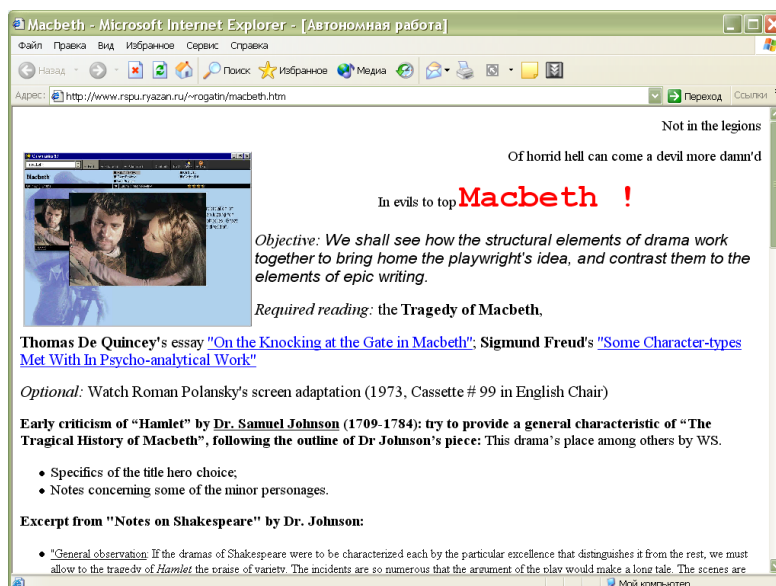


Рис. 2. Начало плана занятия по «Макбету»:
 постановка цели, внутренние и внешние ссылки

Дифференцированный подход можно реализовать на уровне потока, если для одной группы очевидно требуется гораздо больше времени и тренировочного материала для формулировки выводов, чем для их однокурсников. В таком случае возможна замена плана занятия, по которому группа готовилась, на другой, отдаленно напоминающий прежний. *Вариативность* плана не нуждается в объяснениях и ее необходимость следует постоянно подчеркивать при размещении ресурсов в Интернете.

Интерактивность работы поддерживается благодаря контролю за проектной работой (см. выше) и регулярным, особенно в сессию, вывешиванием информации о требованиях, сроках и результатах тестов или зачетов. Поздравление сдавшим зачет с первого раза служит хорошим стимулом и для остальных, кому потребуется дополнительное время.

Размещение на сайте неакадемической информации, на наш взгляд, способно сыграть определенную роль в повышении *интенсивности* работы студента над ресурсом. В Интернете очень легко отвлечься на яркие приманки и забыть о цели серфинга. Если сайт преподавателя «грешит» разнообразием, имеется хоть малая гарантия того, что студент не выйдет за его пределы без надежды вернуться. При этом другие курсы и академические проекты, заявленные преподавателем, иногда могут снабдить студентов аргументами в работе над целевым курсом. (В нашей практике культурно-информационная часть курса «Russian for Begin-ners» однажды пригодилась при обсуждении сущности афоризмов.)

При проведении семинарских занятий составление рефератов и их презентацию можно эффективно дополнить работой над мини-проектами, индивидуальными или групповыми, таким образом реализуя *индивидуальный подход* к участникам группы. Заранее объявляется, по каким подтемам обсуждения произведений имеются материалы для творческой работы (статьи, викторины, chat-rooms и т.п.). Студенты выбирают подтему и до занятия прорабатывают подобранный материал в компьютерной лаборатории. При этом студент сам выбирает подходящий для него темп работы и по возможности максимальный объем материала для проработки [7]. Если возникают трудности, они получают консультации у преподавателя по электронной почте. Однако следует стремиться к тому, чтобы ресур-

сы были снабжены объяснениями и при необходимости – ключом с ответами. Это позволит и студентам, не выбравшим данную подтему, проработать ее самостоятельно и участвовать в презентации в качестве оппонентов. Примером такой проектной работы может служить наша викторина по рифмовым инновациям Дж. Байрона.

Далее дается подборка цитат из драм Шекспира и поэмы Байрона. Участники группы должны, пользуясь языковым материалом, восстановить пропущенные рифмы и сделать выводы о качественных изменениях рифмы в поэзии английских романтиков. Ссылка на онлайн-версии произведений позволяет проверить свои догадки непосредственно по тексту (что предпочтительно, поскольку знание контекста обеспечит полноту выводов) или по ответам в рамках нашего сайта.

Rhymed Couplets in Shakespeare and Byron

Click the answer button to see the answer.

Compare the rhymes and attribute the quotations to the former or the latter.

What rhyme features helped you in this attribution work?

The time is out of joint; O cursed spite,
That ever I was born to set it ____.

Answer

And no one virtue yet – except starvation –
Could stop that worst of vices – ____.

Answer
propagation - GGB
propagation - GGB

But go they must at once, and will I – ____.

Answer


And hast thou kill'd him sleeping? O brave touch!
Could not a worm, an adder, do ____?


Answer

Рис.3. Викторина «Рифмованные дистихи у Шекспира и Байрона»

Концевая гиперссылка с данной страницы выводит на ключ, который не предлагает выводов, но обеспечивает проверку восстановленного текста, а также называет конкретные драмы, из которых взяты двустишия.

attribution answers

 spite - right (*Hamlet*), touch - so much (*A Midsummer's Night's Dream*), not I - 't untie (*Twelfth Night*)

 starvation - propagation, silly - nill I, persuaded - they did (from *Don Juan*)

[Back to Couplets Quiz](#)

Рис. 4. Страница с ответами на викторину

Если большинство студентов вовлечено в подобные минипроекты, достигается значительная экономия времени обсуждения материала непосредственно на занятии. При этом можно пользоваться и многочисленными онлайн-тестами по классическим произведениям, например, на сайтах www.creditsaver.com или www.sparknotes.com, но следует учитывать, что эти тесты, как правило, не нацелены на анализ композиции и вопросов формы; основной акцент в них делается на знание содержания (детали сюжета, характеристики персонажей и т.п.).

Координация работы над мини-проектом, как говорилось выше, предпочтительна по электронной почте, но возможны и устные консультации в течение недельной подготовки.

С данным аспектом связано требование, которое для преподавателя, активно работающего с Интернетом, становится обязательным: *регулярная обновляемость* сайта, при отсутствии которой его потенциал в значительной степени снижается. Важно, чтобы сайт содержал те ресурсы, которые заявлены на страницах для конкретных курсов, а также по возможности обновлялись устаревающие внешние гиперссылки. С этой целью рекомендуется интерактивный обмен информацией со студентами, когда они сообщают об устаревших ссылках или, наоборот, предлагают полезные новые связи. Вопросы, связанные с расписанием занятий, также легко решаются при наличии системы обновлений. По нашему опыту, обновление содержания курса через Интернет необходимо не менее одного раза в неделю в период проведения семинаров и, возможно, еще чаще при подготовке к зачетам и экзамену.

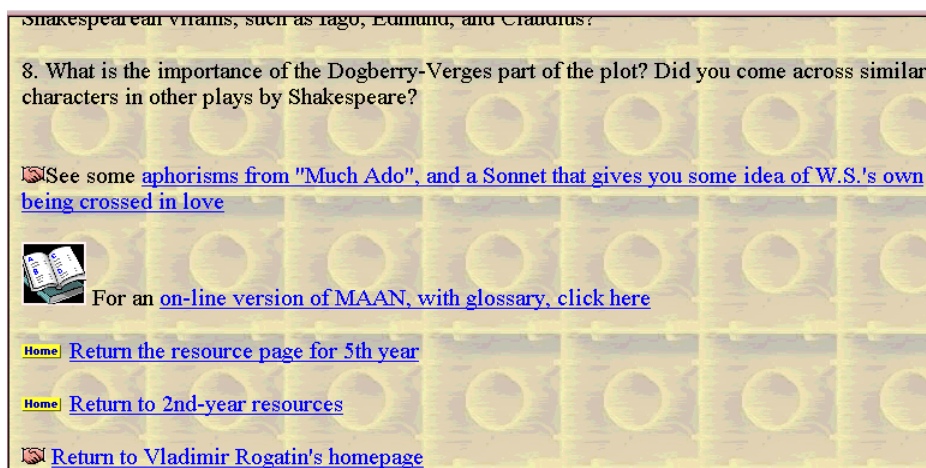


Рис. 4. Конец страницы с планом семинара по комедии «Много шума из ничего»

После этапа, связанного с работой в лаборатории, настает черед классного занятия, на котором доминирующей формой работы должна стать *продукция*, речевой синтез, т.е. все связанное с классификацией и интерпретацией произведения. Аналитическая работа как дополнение возможна при наличии серьезных проблем с самостоятельным истолкованием. В таких случаях возможно использование раздаточного материала (а на занятии в лаборатории – графо- или мультимедийного проектора) с дополнительной подборкой ресурсов.

Особенно много таких материалов потребовалось нам при изучении шекспировской хроники как уникального литературного жанра [10]. Студенты нуждаются в такой процедуре занятия и ресурсах, которые позволяют перенести умения работы с «чистыми» жанрами (комедия, трагедия) на данный материал. На семи-

нарских занятиях драма «Генрих IV. Часть первая» представляет преимущества при рассмотрении ее как синтеза комедийных приемов и трагического взгляда на историю Великобритании. Вниманию студентов предлагается информация о главном герое и его наследнике из энциклопедий «Encarta» и «Grolier» и критика С. Джонсона. Из сопоставления с содержанием пьесы следует, что Шекспир шел на умолчания и отступления от документа ради выразительного подкрепления своих политических предпочтений.

Политический облик автора на занятии мы воссоздаем, основываясь не на цитатах (отношение к событиям или поведению различных общественных сил), а на расстановке участников конфликта. Так, и король, и восставшие против него бароны представлены в качестве семьянинов (Нортумберленд, Перси, Мортимер). Выявляется сходство противопоставленных по смыслу своей деятельности героев (по возрасту, именам, интересам), и обыгрывается в фарсовом ключе неумение мятежников наладить домашние дела, нежелание идти на компромиссы.

Разумеется, центральный внутренний конфликт короля, связанный с неподобающим поведением принца, остается предметом обсуждения, но при этом затрагиваются и такие аспекты ренессансного мировоззрения, как отношение к войне и допустимость обмана в политике (план занятия см. на указанном сайте ... /hen-ryiv.htm.)

Сама форма заданий, составляющих план занятия, в Интернете не обязательно приобретает законченность и окончательность. В большинстве случаев варьирование заданий естественно подсказывалось ходом учебной работы. Интенсивность семинаров (еженедельный семинар в течение 6–7 недель) предполагала постоянную коррекцию поурочных планов в ходе практики их проведения. Самостоятельная подготовка к семинару начиналась за шесть дней до его проведения, но на занятиях студенты часто получали новый формат обсуждения классики, где основные изменения касались именно формы заданий.

Например, мы нередко включали в планы семинарских занятий задания на соотнесение реплик изучаемой драмы или романа с героями и ситуациями. Приведем примеры подобного варьирования. Только что упомянутый тип заданий был успешно апробирован на занятии по «Кентерберийским рассказам» Дж. Чосера. При этом инструкция к заданию звучала так: «Назовите, к кому из паломников относится данная характеристика; расскажите о задействованных средствах не прямой характеристики этого персонажа». Для одного из следующих занятий (по комедии У. Шекспира «Двенадцатая ночь») мы не дали инструкцию подобного типа, хотя содержание задания было аналогичным (подборка около десяти цитат из комедии). В связи с тем, что объем пьесы меньше чосеровского произведения, мы не ставили требования соотнести реплики с персонажами: такое задание привело бы к автоматизации умения и едва ли помогло бы вырабатывать навыки переноса умений на иноязычный материал. В трех группах из шести мы предложили следующий вариант инструкции: «Каковы функции данных реплик в тексте комедии? Эти реплики

- а) создают атмосферу сцены;
- б) выражают философию автора;
- в) характеризуют персонаж(ей)».

Оказалось, что задание такого вида (а в этом варианте в нем появилась формулировка цели и ключ в виде множественного выбора) позволяет более глубоко проанализировать сложные моменты пьесы: практически никто не ограничивался ответом на вопрос, а давал и развернутое доказательство.

В группе с несколько более слабой языковой базой нам необходимо было

на первых занятиях по Шекспиру приобрести навыки чтения текста XVI века, поэтому задание пришлось изменить и включить его в этап ознакомления; с него начинался семинар:

«Тексты шекспировских пьес включают три просодических компонента: прозу, белый стих и рифмованные двустишия. Покажите наличие элементов силлабо-тонического ритма в прозаическом отрывке из комедии «Много шума из ничего». Предложенный нами текст хотя и взят из другого произведения, однако содержит многочисленные вкрапления ритмических последовательностей, аналогичных трех-, четырех- и пятистопному ямбу. Студенты, скандируя синтагмы из реплик, приобретают навык голосового оформления шекспировского стиха и при этом комментируют формальные предпочтения драматурга в выборе стихотворного размера или прозаической формы в реплике или сцене.

Говоря о типах заданий, резко повышающих эффективность использования Интернет-технологий, мы несколько отвлеклись от рассмотрения дидактических и методических принципов построения web-ресурсов. Но в данном случае налицо именно такая ситуация, при которой окончательное суждение о номенклатуре заданий вынести сложно; правильнее говорить о сочетаемости его формы с целью планируемого этапа занятия.

Что касается набора принципов, то, совпадая в общих чертах с принятыми в «оффлайновой» аудитории, он неизбежно претерпевает изменения при помещении в общий ресурс. Здесь можно говорить и о соблюдении баланса между интересами целевой и широкой, «чужой» аудитории, и о многосенсорной направленности web-страницы. Прежде всего принцип изменяет свою роль или приобретает некий новый ракурс в связи со спецификой постоянной зависимости (в том числе позитивной) от технического обеспечения занятия.

В дальнейшем интересно было бы рассмотреть вопросы планирования учебного процесса (составление программы) и возможности организации контроля в основном при помощи сетевых технологий.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ И WEB-РЕСУРСОВ

1. Bunger Ursula. Internet per una glottodidattica aperta // «Quaderni del LEND», Milano, aprile 2001. P. 8–16.
2. Hurst, C. Children's Literature Site: Texts and Teaching... <http://www.carolhurst.com>
3. Kelly, C. Guidelines for Designing a Good Web Site for ESL Students // The Internet TESK Journal, Vol. VI, No. 3, March 2000. <http://www.aitech.ac.jp/~iteslj/Articles/Kelly-Guidelines.html>.
4. MacCurrey. A Clockwork Web Page. <http://www-scf.usk.edu/~mccarey/clockork>
5. Matsuoka M. Victorian Web. <http://lang.nagoya-u.ac.jp/~matsuoka>
6. Renascence Editions. <http://darkwing.uoregon.edu/~rbear>
7. Self-study Quizzes for ESL Students. <http://a4esl.org/q/hQ>
8. Shane, M. Fairy Tale Resource Page. <http://www.ualberta.ca/~mshane>
9. Кабанова В. Архетипы в мировой литературе. http://www.ic.sgu.ru/users/KabanovaI_V
10. Рогатин В. Исторический аспект в изучении хроники Шекспира студентами-филологами // Шекспировские чтения 2002. Abstracts / Владимир, 2002. С. 33–34.

КЛАССИФИКАЦИЯ И АННОТАЦИЯ КУРСОВ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ, СОЗДАНЫХ НА БАЗЕ ИНТЕРНЕТ-РЕСУРСОВ

В последнее время специалисты, занятые в сфере образования, стали свидетелями быстрого развития информационных и коммуникационных компьютерных технологий с привлечением ресурсов Интернета. Их возможности, в том числе обширная память и высокие темпы обработки информации, привлекли внимание как методистов, учителей-практиков, так и самих обучаемых. Нами обработано много курсов, доступных в Интернете и имеющих разностороннюю направленность. Вашему вниманию предлагается несколько видов курсов. Их трудно назвать абсолютно хорошими или плохими. У каждого из них есть свои преимущества и недостатки. Во-первых, конечно же, привлекает их красочное оформление и зазывающая реклама, обещающая, что это «именно то, что вам нужно». Но, к сожалению, большинство из них выпущено за рубежом и, соответственно, не адаптировано под русскоязычного пользователя. Во-вторых, многие из них нацелены только на один вид речевой деятельности. Помимо этого хотелось бы указать на их высокую цену как еще на один недостаток, но наряду с платными курсами существуют и бесплатные, которые ничуть не хуже первых.

Существует несколько классификаций курсов, в основе которых лежат разные принципы. Они, к примеру, могут иметь специфику, обусловленную самим предметом, а именно:

- базовый курс по иностранному языку для школьников (в помощь отдаленным регионам, отстающим ученикам и т.п.);
- курс второго иностранного языка для всех желающих;
- курс углубленного владения иностранным языком (для поступления в спецшколу, языковой вуз, для сдачи экзамена по курсу определенного профиля экстерном);
- курсы по обучению одному из видов речевой деятельности (прежде всего, конечно, чтению и письму, но при условии наличия соответствующего программного обеспечения – говорению и аудированию);
- бизнес-курс на иностранном языке и другие виды [4].

Курсы могут различаться в зависимости от цели и места получения дистанционного обучения:

- обучение в специализированных образовательных учреждениях, так называемых открытых университетах (самым крупным из подобных учреждений является открытый университет в Лондоне, Великобритания; в США примером такого университета может служить Национальный технологический университет в штате Колорадо);
- курсы самообразования (сюда входят программы на CD-ROM, видеозаписи; с такими программами учащиеся работают в автономном режиме, имея возможность в дальнейшем сдать экзамен экстерном и получить сертификат);
- неформальное дистанционное обучение на основе мультимедийных курсов (такие курсы ориентированы на обучение детей и взрослых, которые по каким-либо причинам не смогли или не могут учиться в обычной школе) [4].

Судя по описанным выше моделям, которые функционируют в мировой практике последних двадцати лет, основные цели дистанционного обучения можно сформулировать так:

- дать возможность обучаемым совершенствоваться, пополнять свои знания в различных областях;
- дать аттестат об образовании, ту или иную квалификационную степень на основе результатов соответствующих экзаменов;
- дать качественное образование по различным направлениям школьных и вузовских программ [4].

Как видно из вышесказанного, существует множество разнообразных курсов дистанционного обучения, отвечающих различным целям и методическим требованиям. В итоге их можно использовать не только индивидуально, но и для группы или построить на их основе свою собственную программу. Конечно же, здесь существуют сложности, обусловленные спецификой данного вида обучения, особенностями компьютерных, мультимедийных технологий.

В сущности, существует несколько видов технологий. Во-первых, можно, не подключаясь к Интернету, пользоваться обучающей программой, записанной, к примеру, на CD-дисках. На сегодняшний день подобные программы обладают высоким качеством и могут включать в себя упражнения, направленные на практику фонетических, лексических и грамматических умений и навыков, обучающие инструкции и комментарии, развивающие игры и тесты. Во-вторых, существуют разработки, позволяющие компьютеру самостоятельно программировать обучение, компоновать уроки и контролировать результаты (чаще всего первые два вида совмещаются). В-третьих, дистанционное обучение обладает огромным потенциалом для развития межкультурного общения. Существуют Интернет-технологии, позволяющие поддерживать коммуникацию. К ним относятся электронная почта, электронные конференции, электронная доска объявлений и WWW. И, наконец, на современном этапе развития создаются средства мультимедиа, основанные на компьютерной сети. Это и HyperCard, hypermedia и другие виды. Они позволяют передавать высококачественную аудио- и видеоинформацию с помощью ЭВМ.

Курсы, описанные ниже, могут применяться в группах и индивидуально, как на занятиях, так и самостоятельно. Основное их содержание – система заданий и упражнений.

Например, курс Seryoga's English Language School заслуживает особого внимания прежде всего тем, что разработан он специально для русскоязычного пользователя. Помимо готовых уроков, он содержит массу интересных фактов, картинок, карточек со словами и другой учебный материал, который может использоваться преподавателями на занятиях. Он также позволяет запустить программу какого-либо готового урока прямо на занятии. Кроме того, к этому курсу прилагаются несколько словарей, как одноязычные (Oxford Dictionary, Webster Dictionary, словарь синонимов и другие специальные словари), так и двуязычные. Эта программа может также помочь найти друзей по переписке в других странах, что частично позволяет обучающимся практиковать знания, полученные на занятиях.

Курсы English International и English Tests and Quizzes содержат тесты различного уровня сложности, которые контролируют уровень развития умений и навыков распознавания и употребления разных грамматических явлений, упражнения различного типа: множественный выбор, раскрытие скобок, заполнение пропусков, тесты на чтение, кроссворды и т.д. Этот курс также предлагает уроки, которые посылает по электронной почте каждую неделю. Помимо конкретных упражнений там также можно позаимствовать интересные идеи для занятий. Этому, кроме всего прочего, способствует и специальный сайт для преподавателей, желающих обмениваться опытом.

Следующий курс – Educational Virtual Reality Resources – является виртуальным, и именно его необычность привлекает больше всего. Он применим как

для индивидуального пользования, так и для группы. Положительной чертой этого курса является то, что он имеет ссылки ко многим университетам, предоставляющим курсы в режиме реального времени. Одним из них является Diversity University. Прежде чем начать само обучение, данное образовательное учреждение предоставляет подготовительный курс, обучающий желающих работать с Интернетом вообще и с данной программой в частности.

Этот курс подходит больше всего тем, кто хочет изучать английский язык на основе художественной литературы. В нем, например, содержатся целые готовые уроки по поэзии, а также по конкретным авторам и их произведениям. И учащиеся имеют возможность не только прочитать данные произведения, но и написать критическую статью и самим поучаствовать в ходе действий, «поговорить» с главными героями. Например, в уроке по Данте обучаемые видят на главном фоне врата ада, на которых написаны знаменитые строки «Божественной комедии». Студенты могут «попутешествовать» по всем кругам ада, «поговорить» там с Гомером, царем Миносом, увидеть Иуду, Брута, находящихся на самом дне, и даже Люцифера (кстати, компьютер проверяет правильность написания всех ваших реплик). Помимо этого в рамках курса разработана программа, объясняющая грамматику и тренирующая потом конкретные грамматические явления на практике, предлагая различные упражнения и тесты.

Следующие два курса обучают английскому языку на «живой» практике. Обучаемые в основном занимаются подготовкой письменных работ, статей на различные темы в процессе общения друг с другом, обсуждения проблем и обмена мнениями. Курс Dave's ESL Cafe, к примеру, имеет дискуссионный клуб, предметы обсуждения которого являются разнонаправленными. Они указаны в алфавитном порядке и включают такие темы, как еда, хобби, праздники, наука и т.д. Курс имеет также следующие сайты: Hint-of-the-Day, где содержится информация о каком-либо грамматическом явлении, Idea Cookbook, где можно найти интересные рецепты и поместить свои, Idiom Page, Phrasal Verb Page, Slang, Photo Gallery и т.д.

В курсе International Writing Exchange у учащихся есть возможность изучать английский язык, общаясь с зарубежными партнерами из разных уголков мира и обсуждая волнующие темы. Студенты не только на практике оценят свои знания языка, но и получают представление о том, как представители различных культур рассматривают одну и ту же проблему, что способствует принципам глобального образования. Можно написать статью на свою собственную тему, а можно выбрать одну из предложенных (например, эвтаназия: убийство или благородный поступок; табу в моей культуре; катастрофы: в какой степени техника может контролировать природу; апатия и равнодушие в нашем обществе и т.д.). Все статьи проверяются и рецензируются кураторами курса. Следует отметить, что данный курс рассчитан на довольно продвинутый уровень, т.к. требуется самостоятельно написать небольшую статью. Курс, в сущности, рассчитан на группу, за которую отвечает конкретный преподаватель, но есть возможность и подписаться индивидуально.

Следующий курс не имеет сильного эмоционального фона и рассчитан на уже взрослого, серьезного пользователя. American English Now предоставляет эссе на английском языке, имеющие касательство к тем или иным аспектам американской культуры. В данных эссе подчеркнуты определенные слова, значение и употребление которых обсуждается параллельно, в правой колонке. Положительным в этом курсе является то, что объясняются не только слова, но и целые синтаксические структуры и культурные реалии. Тему эссе пользователь может выбрать сам. Предметом обсуждения являются элементы поп культуры, политика США, американские идиомы, положение женщин и т.д. Включен также и специ-

альный бизнес-курс английского языка, в который входят такие темы, как переговоры, социализация и др. Недостатком данного курса является то, что он нацелен на развитие только одного вида деятельности – чтения и не дает возможности практиковать наработанные знания. Кроме того, как уже было сказано, он рассчитан на взрослого, частично подготовленного к подобному курсу человека, т.к. многие слова не переводятся и нужно хорошо понимать контекст, чтобы уловить их смысл. В то же время имеется подкурс для юного пользователя – A Young Readers Series, который построен по тем же принципам.

Создатели Aspera Priva Teacher положили в его основу два главенствующих принципа: обучение видам речевой деятельности в комплексе (чтению, письму, аудированию и говорению) и коммуникативные методы, которые выражаются в том, что обучаемые общаются и друг с другом (в дискуссионном клубе), и с куратором (оформляя письменные задания). Каждый урок и задание этого курса, как утверждают его авторы, разработан на основе этих двух принципов. Курс разделен на главы, и учащийся может начать с той, которая его больше заинтересует. Все главы взаимосвязаны, и в итоге обучаемый пройдет весь планируемый материал.

Следующий курс является специфическим, поскольку, обучая английскому языку, его авторы учат своих студентов самостоятельно разрабатывать мультимедийные материалы (например, Web страницы). Computer-Assisted Language Learning постоянно пополняется, т.к. постоянно ведутся исследования и создаются новые разработки. В рамках данного курса также широко обсуждаются возможности применения компьютеров для обучения иностранным языкам и дается информация о новейших компьютерных технологиях. Эта программа затрагивает различные дисциплины: и образовательные технологии, и методику обучения иностранным языкам, и дизайн мультимедийных материалов и инструкций, и некоторые специфические особенности программного обеспечения. Этот курс в основном рассчитан на преподавателей, желающих применять компьютерные технологии на своих аудиторных занятиях или создавать заочные мультимедийные курсы. Положительным моментом является тот факт, что сначала преподаватели сами пробуют заниматься и изучать язык в подобном режиме, учатся разрабатывать учебный план мультимедийного урока и изучают возможности WWW. По окончании курса они должны написать исследовательскую работу.

Как видно из обзора вышеописанных курсов, существует широкий спектр программ, которые ориентированы на пользователей с разными интересами и запросами. Одни рассчитаны на школьников, другие – на студентов и взрослых людей, желающих повысить свой образовательный уровень, а такие, как последний курс, – на преподавателей. Большинство программ разработано за границей, в них, к сожалению, отсутствует принцип опоры на родной язык обучаемых (хотя есть специальные курсы для итальянцев, французов, испанцев, японцев и даже поляков). Практически все они основаны на принципе сознательности. Коммуникативный принцип также почти везде соблюден, т.к. обучаемые общаются и с куратором, и с одноклассниками, разрабатывая проекты и обсуждая различные темы. Это, помимо всего прочего, создает положительный эмоциональный фон и ситуацию успеха. Большинство курсов являются яркими и привлекательными, изобилуя наглядностью – зрительной, слуховой и языковой. Все программы соблюдают интерактивный режим работы: можно связаться и с куратором, и с другими студентами, адреса которых предлагаются, часто есть ссылки к другим программам и библиотекам.

Дистанционное обучение несет в себе огромный мотивационный потенциал. Обучаясь интерактивно, студенты одновременно практикуются, общаясь с зарубежными друзьями с помощью ресурсов Интернета.

Список дистанционных курсов, рассмотренных в статье

1. American English Now: English Language and American Culture (<http://www.aenglobal.com/>)
2. Aspera PrivateTeacher (<http://www.privateteacher.com/>)
3. Computer-Assisted Language Learning (<http://www.coe.missouri.edu/~cjlw/t310/>)
4. Dave's ESL Cafe (<http://www.pacificnet.net/~sperling/eslcafe.html>)
5. Educational Virtual Reality Resources (<http://fog.ccsf.cc.ca.us/~kfrizler/training/moo.html>)
6. English International: Business English Exercises (<http://www.better-english.com/>)
7. English Space (<http://www.campus.ort.org>)
- 8) English Tests and Quizzes for Learner of English as a Second or Foreign language (<http://www.englishlearner.com>)
8. Seryoga's English Language School (<http://www.geocities.com/Athens/Oracle/3537/langframe.htm>)
9. Xercise Engine (<http://law.cs.hut.fi/XE/>)
10. Сервер лаборатории под руководством доктора пед. наук, профессора
11. Е.С. Полат (<http://www.corbina.ru/~polat>)
12. Сервер Челябинского государственного технического университета (<http://www.scholar.urg.ac.ru>)

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Дмитриева Е.И. О перспективах и возможностях дистанционного обучения иностранным языкам с использованием компьютерных телекоммуникационных сетей // Иностранные языки в школе. 1997. № 2.
2. Дмитриева Е.И. Основная методическая проблема дистанционного обучения иностранным языкам через компьютерные телекоммуникационные сети Internet // Иностранные языки в школе. 1998. № 1.
3. Дмитриева Е.И. Технологичность как основной методический подход к созданию курсов дистанционного обучения через Internet // Иностранные языки в школе. 1998. № 4.
4. Полат Е.С. Некоторые концептуальные положения организации дистанционного образования иностранному языку на базе компьютерных телекоммуникаций // Иностранные языки в школе. 1998. № 6.
5. Разинкина Е.М. Формирование готовности у будущих учителей к использованию компьютерных информационных технологий в профессиональной деятельности: Автореф. дис. ... пед. наук. Магнитогорск, 2000.
6. Серкова Н.В. Особенности динамики развития внимания и психической ригидности студентов в дистанционном и традиционном обучении: Дис. ... канд. психол. наук. Томск, 2000.
7. Шипелевич Л. Пути и способы мотивации обучения русскому языку с использованием современных технологий: Автореф. дис. ... д-ра пед. наук. М., 2000.
8. Distance Education at a Glance... A Series of Guides, 1996. (<http://www.uidaho.edu/evo/distgla.html>)
9. Misanchuk, E.R. (1994). Print Tools in Distance Education. In B. Willis (Ed.), Distance Education: Strategies and Tools. Englewood Cliffs, NJ: Educational Technology Publications.
10. Tennant R., J. Ober, A.G. Lipow. Crossing the Internet Threshold, 1994.

11. Willis, B. (1993). Distance Education: A Practical Guide. Englewood Cliffs, NJ: Educational Technology Publications.

В.В. Шубин

ВОЗМОЖНОСТИ И ОГРАНИЧЕНИЯ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ КОМПЬЮТЕРА ПРИ ПЕРЕВОДЕ

Развитие кибернетики и структурного языкознания породили мечты об умной машине, которая бы полностью избавила переводчика от творческих мук, делая его работу быстрее и лучше (ибо машина все делает по правилам, а значит правильно). Комментируя бурное развитие идеи машинного перевода, В.Н. Комиссаров отмечает, что на тот момент компьютеры успешно применялись для декодирования зашифрованных сообщений, а перевод можно было представить как декодирование текста на языке перевода, зашифрованного с помощью языка оригинала [2. С. 16]. Однако вскоре стало ясно, что компьютер не в состоянии заменить живого переводчика. Не произошло чуда и в наше время, когда технологический прорыв в производстве ПК, случившийся в последнее десятилетие, явил одновременно настоящую «эпоху Возрождения» машинного перевода. Несмотря на то, что возросший интерес к программам автоматического перевода был подкреплен мощным финансированием, реальность и в этот раз оказалась намного скромнее ожидаемых результатов. Приходится констатировать, что выводы, сделанные еще в 1966 году специально созданной в США комиссией ALPAC (Automatic Language Processing Advisory Committee), которые гласили, что «машинный перевод медленнее, хуже и вдвое дороже, чем перевод, выполненный человеком» [8], остаются актуальными и по сей день. Видимо, вопрос о программе, способной полностью заменить собой человека при переводе, разрешиться не ранее, чем ученым удастся создать искусственный интеллект. На сегодняшнем уровне развития компьютерных технологий без участия живого человека перевод осуществляться не может.

Говорить о компьютере, нам кажется, уместно не как о некоем эрзаце, призванном полностью заменить собой живого переводчика, а как о средстве технического вспоможения в переводческой деятельности человека. Рассматривая перевод как процесс во многом творческий, нельзя допустить даже мысли о его возможной «механизации». Как отмечает А.В. Федоров, именно творческий подход переводчика к своей работе обеспечивает во многом коммуникативную эквивалентность текстов исходного языка и языка перевода [3. С. 13]. Понятно, что при этом не может быть никакой речи о простом механическом лексико-грамматическом подборе в системе двух языков. Именно преследуя цель обеспечить коммуникативную равноценность текстов ИЯ и ПЯ, переводчик зачастую как раз отказывается от выбора ближайших грамматических или лексико-семантических соответствий. Нередко переводчик оказывается во власти экстралингвистической ситуации, и тогда он ищет нестандартные решения, занимаясь, в том числе, и языковым творчеством. Понятно, что никакого «творческого подхода» ожидать от компьютера мы не можем, но его логическое быстроедействие, большие резервы механической памяти, другие функциональные возможности могут превратить компьютер в мощное орудие производства в руках переводчика. Таким образом, как отмечает М.Я. Цвиллинг, наиболее реальной перспективой обладает в настоящем и ближайшем будущем именно «человеко-машинный перевод», за которым в международной практике закрепилось обозначение CAT (англ. Computer-aided translation) [5. С. 33].

Стремительное развитие и модернизация аппаратного обеспечения не поз-

воляют дать точные характеристики оборудованию, которое бы действительно отвечало стандартам сегодняшнего дня. В свою очередь А. Чербуленко сформулировал универсальные требования, которым должен отвечать компьютер переводчика: надежность, функциональность, достаточная мощность для работы различных приложений, доступность в цене [11. С. 45]. Добавим лишь еще одно требование – компактность. Излишне говорить, в каком выигрышном положении оказывается переводчик, имеющий в своем распоряжении компьютер типа ноутбук. При всех остальных равных возможностях именно компактность позволяет переводчику использовать персональные компьютеры этого типа не только на стационарном рабочем месте, но и брать их с собой «на выезд».

Рассмотрим непосредственно те возможности, которые приобретает переводчик, взяв на вооружение современные компьютерные технологии. Сохраняя объективность, сразу оговоримся, что использование компьютера при переводе имеет и определенные ограничения. В рассматриваемых ниже примерах эти трудности будут оговорены нами особо.

Электронные словари на компакт-дисках

Развитие мультимедийных технологий произвело настоящий переворот в мире печатных словарей. Возможность компактного хранения информации в электронном виде была незамедлительно востребована издательствами. На российском рынке электронные словари появились примерно десять лет назад. Первой ласточкой были системы Lingvo и «Джин», затем появился «Контекст», сравнительно недавно – словари «АльфаБайт» и «Мультилекс».

Продукты эти претерпели определенную эволюцию и представляют собой сегодня сложные системы, состоящие из нескольких компонентов:

1. Так называемая «оболочка» осуществляет взаимодействие с пользователем и интегрирует в одно целое все прочие компоненты системы.

2. Лингвистические модули реализуют различные процедуры обработки запроса к словарю. Например, находят словарную форму того слова, которое ищет пользователь, выделяют из запроса словосочетания, которые могут оказаться устойчивыми, и приводят их к нужной форме, исправляют ошибки, озвучивают отдельные слова и целые фразы и т.п.

1. Собственно словари, стоящие на виртуальной полке. Каждый словарь имеет автоматически создаваемый индекс, позволяющий найти все вхождения некоторого слова или словосочетания в словарные статьи.

2. Средства создания новых словарей, предоставляемые пользователю.

Можно говорить о значительных преимуществах электронных словарей перед классическими печатными изданиями. Так, немецкая исследовательница Аннелиза Форст выделяет следующие [9. С. 438]:

- Маленький вес и миниатюрность при равном объеме информации. Как известно, один CD-диск содержит примерно столько же информации, как и 270000 бумажных листов формата А4.
- Более быстрый поиск нужного слова.
- Возможность пополнения словарной базы собственными примерами.
- Возможность интеграции словаря непосредственно в текстовый редактор.
- Поиск слова в любой грамматической форме.
- Озвучивание слов.
- Возможность поиска слова одновременно в нескольких словарях.
- Более частое, по крайней мере теоретически возможное обновление словарной базы.
- А. Форст отмечает, однако, и некоторые недостатки, присущие словарям,

издаваемым в электронном виде [9. С. 439]:

- Неудобство считывания информации с монитора, так как последний имеет меньшее разрешение и более плохую контрастность между буквой и фоном. Разрешение монитора в среднем составляет 75 dpi против 2500 dpi у бумаги.
- Человек считывает информацию с монитора в среднем на 30 % медленнее, чем с печатного листа.
- Монитор компьютера отображает меньше текста, чем лист бумаги формата А4. Это объясняется тем, что монитор отображает страницу в альбомном формате, в то время как информация по традиции располагается в книжном формате. Таким образом, в среднем монитор оказывается заполненным текстом лишь на 20 %. Лист бумаги содержит 40 % текста.
- Срок хранения данных на CD-роме составляет 10-20 лет.

Относительно последнего пункта хотелось бы оговориться: что по сравнению с «продолжительностью жизни» книжного словаря это, конечно, мало, но, принимая во внимание то, как быстро происходит обновление словарной базы, этого времени жизнедеятельности электронного словаря может оказаться вполне достаточно для его полноценного использования.

Кроме названных выше «минусов», отметим у отечественных электронных словарей ограниченное число языковых пар. Российские разработчики электронных словарей обходят вниманием «неперспективные», с их точки зрения, языки, работая лишь с языками «мирового уровня» – английским, немецким, французским.

Специфичной для нашей страны является и другая проблема, которая зачастую стыдливо замалчивается при обсуждении вопроса о состоянии рынка программного обеспечения и электронных словарей, в частности проблема несанкционированного использования программного продукта. «Пиратские» копии популярных электронных словарей широко используются не только частнопрактикующими переводчиками, но и в некоторых переводческих фирмах и переводческих отделах предприятий. Несостоятельность закона об авторских правах, с одной стороны, и высокая стоимость оригинального продукта в соотношении с получаемым переводчиком за свои услуги вознаграждением – с другой, создали благоприятную почву для заполнения рынка «пиратскими» копиями и подталкивают переводчика к нарушению морально-этических и уголовно-правовых норм.

Компьютерные программы

Рынок компьютерных программ, которые могут значительно помочь переводчику в его работе, разнообразен. В первую очередь следует назвать *текстовые редакторы* – программы, позволяющие набирать и редактировать текст на компьютере. Самой, пожалуй, распространенной и широко известной программой такого типа является текстовый редактор Word компании Microsoft. Из отечественных разработок можно назвать хорошо зарекомендовавший себя текстовый редактор Lexicon. Среди возможностей текстовых редакторов В.Э. Фигурнов называет следующие [4. С. 271]:

- орфографическая и грамматическая проверка текста или его отрезка;
- подбор синонимов;
- использование множества различных шрифтов (размеров и начертаний) и символов и различных способов их выделения (полужирные, курсивные, подчеркнутые и т.д.);
- форматирование параметров абзаца текста и страниц документа;
- оформление таблиц;
- набор текста в несколько колонок;

- включение рисунков (графических файлов);
- автоматическая расстановка переносов, нумерация страниц и строк, создание оглавлений и указателей;
- удаление, копирование и перемещение произвольных отрезков текста, включение в него отрывков из других файлов.

Мы со своей стороны добавим еще одну, которую так ценят письменные переводчики – возможность интегрировать в текстовый редактор электронные словари.

Программы оптического распознавания текста (OCR) позволяют вводить в компьютер тексты со сканера и факс-модемов. Затратив несколько минут на то, чтобы отсканировать и распознать текст, переводчик получает его на экране компьютера в виде, близком к оригиналу. Программа сохраняет оформление документа, запоминая расположение текста в колонках, таблицы и рисунки. Имеющаяся у большинства программ система проверки орфографии найдет и исправит все неуверенно распознанные слова. Количество языков, которые могут быть распознаны программой, зависит от заложенных в нее возможностей. Так, хорошо известная у нас в стране программа FineReader фирмы ABBYY поддерживает более 30 языков.

За последние годы на рынке появилось множество *программ машинного перевода*. Как мы уже отмечали, эти программы нельзя, с нашей точки зрения, рассматривать как самостоятельно работающие и создающие полноценный перевод. Однако эти программы могут быть использованы профессиональным переводчиком на начальном этапе работы. Большинство современных программ имеют в своем арсенале объемные специализированные электронные словари, которые можно подключать при переводе текстов той или иной тематики. В результате переводчик получает «заготовку», которая облегчит ему дальнейшую работу над переводом. Удачным примером такой системы машинного перевода может служить отечественный программный продукт Promt»98 компании ПРОектМТ. Предлагая возможность подключения более 50 специализированных словарей, программа позволяет производить предварительную обработку текстов по машиностроению, здравоохранению, юриспруденции и т.д. Использование таких систем можно порекомендовать в первую очередь переводчикам, работающим с технической документацией или другими узкопрофильными текстами. Программы-переводчики вполне способны передать семантическое (денотативное или референциальное) значение оригинала. Плод же их работы будет соответствовать тому типу перевода, который О. Каде называет «необработанным», т.е. «передающим денотативное значение оригинала, но допускающим отклонения от нормы ПЯ» [10. С. 59].

Теоретические разработки, которые велись в последнее десятилетие в отдельных европейских университетах (Берлинский университет им. Гумбольда, университет г. Лейпцига, университет г. Тюбинген и др.) на базе сотрудничества лингвистов и инженеров по компьютерным технологиям, привели к созданию принципиально новых программных продуктов, способных обрабатывать живую человеческую речь. Так программа DragonDictate распознает звучащий текст, диктуемый человеком машине, и записывает его в текстовом формате на жесткий диск. Таким образом, у переводчика отпадает необходимость расшифровывать свои диктофонные записи и вводить их затем с клавиатуры. Программа позволяет производить дальнейшую правку текста, преобразованного компьютером из звукового ряда в графический, используя любой текстовый редактор. Программный продукт Verbmobil не только распознает человеческую речь, но и делает ее перевод на другой язык. Программа может быть использована при подготовке перевода протокола различных международных встреч, переговоров, симпозиу-

Интернет-технологии

Говоря о сферах применения Интернет при переводе, подробно исследовавшая этот вопрос Хельга Аренс называет следующие: а) поиск информации; б) поиск заказов на перевод; в) обмен данными [6. С. 33]. Практическую ценность этих возможностей глобальной сети наглядно показывает опрос, проведенный в 1996 году среди переводчиков, активно обращающихся в своей работе к Интернет-ресурсам [7]. Как свидетельствуют результаты проведенного анкетирования, наиболее востребованным для переводчиков сервисом является электронная почта (e-mail). С ее помощью переводчик может оперативно обмениваться информацией с коллегами и заказчиком, находясь от них даже на большом удалении. Расстояние между континентами электронное письмо преодолевает за считанные минуты. Передавать таким путем можно не только текстовую информацию, но также графические и звуковые файлы. Специальные программы-шифровальщики (например, известная программа PGP) позволяют производить кодирование передаваемой информации, обеспечивая, таким образом, ее конфиденциальность.

Целенаправленный обмен сообщениями по электронной почте получил название Интернет-конференций. Подписавшись на ту или иную тематическую конференцию, пользователь становится участником переписки, которая ведется между ее участниками. В настоящее время насчитывается более 10 000 конференций самой различной направленности. Тема конференции может касаться увлечений, актуальных проблем в жизни общества, профессиональных интересов. Для переводчика может оказаться интересным участие, например, в конференции sci.lang.translation, которая объединяет людей, занятых исследованиями в области перевода. Интернет-конференции содействуют обмену опытом, помогают найти единомышленников для работы над совместным проектом.

Подобный сервис предлагает и список рассылки. Оформив подписку на такой список, пользователь начинает получать статьи по интересующей его тематике. Отличие от Интернет-конференции состоит в том, что пользователь не является в данном случае активным участником ведущейся беседы, а лишь пассивным абонентом. Однако ничто не мешает любому из участников направить свою статью на сервер для ее дальнейшего распространения внутри группы. Для переводчиков интерес может представлять список рассылки LANTRA-L (<http://www.xs4all.nl/~jurnal/lantra.html>). Здесь можно получить статьи, касающиеся вопросов языкознания, в том числе перевода.

На втором месте по популярности и своей полезности стоит в рейтинге переводчиков сеть Web (WWW) – информационная система, объединяющая отдельные интернет-странички (homepage) [7]. Последние представляют собой файлы специального формата, содержащие текстовую, графическую и аудиоинформацию. Профессиональный переводчик может найти для себя в Сети массу полезной информации (прибегая к помощи поисковой системы или отказавшись от нее, заранее зная адрес интересующей странички). Так, на сайтах фирм-разработчиков прикладных компьютерных программ можно найти информацию о новых версиях программного обеспечения или даже получить эту обновленную версию, располагая лицензионной копией более ранней версии. Здесь же можно протестировать ту или иную программу, воспользовавшись демонстрационной версией. Примером может послужить сайт известной компании ПРОектМТ (www.promt.ru). В последние годы в Сети было размещено большое количество словарей и энциклопедий. Было бы лишним говорить об их полезности для переводчика. Приведем лишь несколько примеров таких ресурсов.

По адресу <http://www2.echo.lu.edic> расположен один из самых крупных терминологических банков данных, которым переводчик может воспользоваться через Интернет, это **EURODICAUTOM** Европейской комиссии. Здесь собрана и постоянно пополняется информация по всем актуальным для Европы темам, многочисленные принятые в Европе сокращения с их расшифровкой и т.д. Информация представлена на всех государственных языках Европейского Союза.

В полном объеме представлено в Интернет знаменитое энциклопедическое издание *Britannica*. Адрес в Интернет: <http://www.eb.co.uk>. Посетив сайт, можно воспользоваться тем же объемом информации, что содержится в печатной или CD-версии энциклопедии.

Англо-русский компьютерный словарь, расположенный по адресу <http://www.computer-museum.ru/dict/show-dict.pl>, предложит кроме простого перевода слова небольшую статью с объяснением, где может использоваться данный термин и что он означает. Общее количество статей в словаре – около 7 600, обновления происходят регулярно.

Наконец, переводчик может использовать Web для самопрезентации, рассказав на своей страничке о своей научно-исследовательской деятельности и предлагаемых им услугах в области перевода. Примеров подобных домашних страничек в Сети огромное множество.

Какие же «плюсы» и «минусы» можно выделить, говоря об использовании переводчиком Интернет-ресурсов? Положительными чертами, на наш взгляд, являются:

- мобильность, т.е. переводчик может пользоваться ресурсами Сети 24 часа в сутки;
- самый большой объем получаемой информации благодаря возможности задействовать различные каналы поиска (электронная почта, Интернет-конференции, сеть Web);
- интерактивность – возможность оперативной «обратной связи».
- Среди недостатков следует назвать:
- необходимость иметь дополнительное техническое оборудование (факс-модем) и доступ в Интернет;
- дополнительные расходы по оплате Интернет-соединения;
- неудобства восприятия текста, связанные с отображением текста на мониторе;
- предубеждения самих переводчиков по отношению к достоверности информации, представленной в Интернет;
- большой поток дополнительной (ссылки) и отвлекающей (реклама) информации, мешающей сконцентрироваться.

Подводя итог, мы можем констатировать, что современные компьютерные технологии нашли широкое применение в работе профессионального переводчика. Безусловно, их использование во многом облегчает его работу, но одновременно требует от человека дополнительных знаний и навыков. Препятствием, сдерживающим более активное распространение современных технологий, является достаточно высокая стоимость компьютерного оборудования и программного обеспечения. Выходом из такой ситуации могло бы стать открытие переводческих центров, где бы переводчик мог получить техническую поддержку для своей работы. Отдельного рассмотрения заслуживает вопрос возможности использования современных компьютерных технологий в процессе обучения студентов на переводческих отделениях институтов. Это дало бы молодым специалистам не только необходимые навыки, сделав их более конкурентоспособными, но и подняло бы сам процесс подготовки переводческих кадров на новый уровень. Таким образом,

как справедливо отмечает Л.О. Гуревич, необходимо разрабатывать новые методики редактирования, макетирования, собирания «компьютерных» библиотек. Студенты должны научиться ориентироваться и уметь использовать возможности Интернета и других информационных сетей [1. С. 97].

Прослеживая тенденцию ко все более глубокой интеграции компьютера в переводческий процесс и прогнозируя серьезные изменения на рынке переводческих услуг изменения, Союз переводчиков России предлагает ввести в реестр переводческих профессий такую новую специальность, как переводчик-программист. Специалисты этого направления должны заниматься разработкой программ и программного обеспечения для использования непосредственно в творческой работе переводчиков, а также для накопления, систематизации, хранения и передачи разного рода информации. Новизна этой деятельности и тематики, необходимость быстрого освоения компьютерной грамотности переводчиками, создания разного рода систем накопления и использования данных, электронных словарей требует дальнейшего оперативного исследования проблем и перспектив в этой области.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Гуревич Л.О. На пороге XXI века // Тетради переводчика. М.: Изд-во МГЛУ, 1999. № 24.
2. Комиссаров В.Н. Современное переводоведение. М.: ЭТС, 1999.
3. Федоров А.В. Основы общей теории перевода. М., 1983.
4. Фигурнов В.Э. IBM PC для пользователя. М.: Инфра-М, 1993.
5. Цвиллинг М.Я. Некоторые вопросы использования персонального компьютера в преподавании перевода // Лингвистика. Межкультурная коммуникация. Перевод. Курск, 1999. № 3.
6. Ahrens, Helga. Der Translator im Dschungel des Internet//TEXTconTEXT. 1999. № 3.
7. Alanen, Anukaisa. The Translation and the Current Services of the Internet, <http://www.uta.fi/~tranuk/prosemc.html> (1996).
8. ALPAC, Automatic Language Processing Advisory Council (1966) Language and Machines. Computers in Translation and Linguistic. National Research Council Publication 1416. Washington D.C.: National Academy of Sciences.
9. Forst (Walldorf), Annelyse. Online-Dokumentation // Forum für Fachsprachenforschung (Band 32) Wissenschaftliche Grundlagen der Technischen Kommunikation. Tübingen: Günter Narr Verlag, 1996.
10. Kade O. Übersetzungskategorien und Rationalisierung // Fremdsprachen. 1967. № 3.
11. Tscherbulenko A.K. Technische Ausrüstung des Übersetzers als Hilfsmittel zur Erhöhung seiner Konkurrenzfähigkeit // Thesen der Internationalen Germanisten- und Deutschlehrerkonferenz «Sprachpolitik Russlands im Europäischen Kontext». М.: Изд-во МГЛУ, 1999.

Главный редактор *Колкер Яков Моисеевич*

Редактор *В.Л. Рубайлова*

Технический редактор *С.В. Кошелева*

Подписано в печать 28.06.2004. Поз. № 42. Бумага офсетная. Формат 70x100¹/₁₆.

Гарнитура Times New Roman. Печать трафаретная.

Усл. печ. л. 11,08. Уч.-изд. л. 7,61. Тираж 300 экз. Заказ № 172.

Государственное образовательное учреждение высшего профессионального образования
«Рязанский государственный педагогический университет имени С.А. Есенина»
390000, г. Рязань, ул. Свободы, 46

Отпечатано в редакционно-издательском центре РГПУ
390023, г. Рязань, ул. Урицкого, 22