

СЕКЦИЯ 17

**Современные проблемы лингвистики
и методики преподавания
иностранных языков и культур**

Борунов А.Б.

Лингвостилистические и композиционные особенности
художественной прозы современного американского прозаика Р.Н. Митры

Воронова В.В.

Проект как средство организации
иноязычной учебно-познавательной деятельности студентов

Гришина О.В.

Формирование ключевых компетенций
средствами иностранного языка
как обязательного компонента
профессиональной компетентности выпускника вуза

Жиленко Н.В.

Интерактивное обучение иностранным языкам в неязыковом вузе

Залугина М.В.

Моделирование самостоятельной работы
на начальном этапе обучения в неязыковом вузе

Мацкевич К.О.

Процесс чтения с точки зрения процесса восприятия
(психологический аспект)

Молодкина Е.В.

Проблема контроля при обучении чтению на иностранном языке

Морозова Е.Н.

К проблеме обучения терминологии
на занятиях по иностранному языку в неязыковом вузе

Мятлева М.И.

Тестовое задание как инструмент
для измерения степени сформированности
речевых умений и навыков

Панкратова Е.А.

Компетентностный подход к высшему профессиональному образованию
как проблема научного исследования

Синцов В.Ю.

Метафора и метонимия как средства создания образной речи
в современном английском языке

Сывороткин М.М.

О методических приемах изучения взаимодействия языков
Типы иноязычных слов

Лингвостилистические и композиционные особенности художественной прозы современного американского прозаика Р.Н. Митры

В данной статье рассматриваются языковые и композиционные особенности творчества Р.Н. Митры, современного американского писателя, произведения которого еще не переведены на русский язык, следовательно, широко не исследованы в отечественной науке.

Жанр произведений, взятых для анализа, определяется как психологический детектив или роман [6. С. 9] либо же детективный роман, как пишет сам автор [5]. Действительно, с одной стороны, это детективная история, а с другой стороны, книги повествуют о продолжительном периоде жизни нескольких героев, что характерно для жанра роман. Анализируемые произведения связаны общим сюжетом. Когда роман «Очень банальная страсть» («A Very Insipid Passion») вышел в свет, он являлся законченным произведением, не было ни малейшего намека на то, что он часть серии, и лишь в конце книги автор говорит о возможном продолжении: «perhaps not an epilogue» [6. С. 323]. За ним последовали «Грехопадение» («Impute Fall to Sin») и «Дождь, полный призраков» («A Rain Full of Ghosts»). Затем появляется четвертая книга «Если бы не смерть» («If there wasn't death»), в которой серия обретает название «Таинственное убийство на Манхэттене» («Manhattan Murder Mystery»).

Все книги Р.Н. Митры имеют особенности, объединяющие их: композиционная организация текста, включение интертекстуальных элементов, наличие аллюзий, многоплановость повествования, использование выразительных средств на различных языковых уровнях, в том числе и особенности графические; употребление лексики разных подъязыков.

Композиционная организация текста вызывает интерес как ученых, занимающихся стилистикой, так и литературоведов, так как особая организация текста художественного произведения может нести в себе дополнительную информацию. Так, организация текста указывает на желание автора показать равнозначность материала, образующего произведение или, наоборот, на стремление выделить, заострить внимание читателя на какой-либо части произведения. Кроме того, к композиционной организации текста относят прием интертекстуальности.

Интертекстуальность – термин для обозначения общего свойства текстов, выражающегося в наличии между ними связей, благодаря которым тексты могут многими разнообразными способами явно или неявно ссылаться друг на друга. Всякий текст «вбирает в себя другой текст и является репликой в его сторону»; это «диалог текстов», то есть включение в текст фрагментов, цитат из других произведений [2. С. 542]; [3. С. 476]. Так, роман Митры Р.Н. «Грехопадение» состоит из двух частей, которые не имеют заглавий, однако каждая снабжается стихотворным отрывком (рубаи Омара Хайяма). Рассмотрим пример из романа:

Part One

*I sometimes think that never blows so red
The Rose as where some buried Caesar bled;
That every Hyacinth the Garden wears
Dropt in its Lap from some once lovely Head* [6. С. 23].

С одной стороны, данные вкрапления в авторский текст можно рассмотреть как структуру «роман внутри другого романа», так как все вкрапления из Хайяма – это рубаи и вместе представляют собой единое произведение. С другой стороны, данные вкрапления можно рассматривать как эпиграфы, то есть интертекстуальные элементы, которые выполняют номинативную функцию, раскрывая содержание последующей за ними главы. В свою очередь назначение названия – это очерчивание основного сюжета главы, однако название явно передает содержание, а автор с помощью четверостиший лишь завуалированно намекает на дальнейшее развитие событий [1].

Автор использует имена собственные из античной истории и мифологии, что является примером аллюзии. Естественно, люди, которых сравнивают с героями античности, получают какую-то характерную черту их характера: *You skinny shrink, this is Mother. The Cerberus at your door has laryngitis* [6. С. 63]. Автор использует слово *Cerberus* (Цербер – мифологическое существо, пес тремя головами, охраняющий вход в царство мертвых), проводя сравнение с охраной, которая не предупредила о приходе посетителя, в данном случае инспектора Добеллии [1].

Использование лексики разных подязыков в произведениях является отличительной особенностью творчества Р.Н. Митры. В романах наряду с общелитературной лексикой используются, с одной стороны, слова "низкие", находящиеся на периферии словаря, такие как сленг и жаргон, но именно эта лексика позволяет ярче выразить эмоции, произвести впечатление на читателя, показать социальный статус человека. Рассмотрим пример: *Dobellia said, still subdued by the great one's arrival, «He's pissed, that's why...»* [6. С. 125]. Использование просторечия и вульгаризмов также преследует стилистическую цель придания большей естественности репликам героев, а сокращения вспомогательных глаголов и выпадение звуков является характерной особенностью речи современных американцев, это придает диалогам определенную динамику. С другой стороны, этой лексике противопоставляется совершенно другой пласт – научная лексика, фразеологические единицы иностранного происхождения и варваризмы, профессиональные слова и выражения. Употребление в романе такой стилистически различной лексики предполагает резкие переходы между диалогами, в которых использованы жаргонизмы, сленгизмы и вульгаризмы, и разговорами в официальной обстановке. Таким образом, автор дифференцирует части книги, показывает читателю с помощью словоупотребления, что данное действие происходит в официальной обстановке.

Важно графическое оформление некоторых элементов текста, так как автор вносит дополнительные оттенки именно посредством графики. Об особой стилистической нагруженности шрифтов и пунктуации писали многие отечественные лингвисты: И.В. Арнольд, А.Н. Мороховский, Е.Е. Анисимова и др. Так, чтобы выделить чужеродный текст в романе, автор использует курсив или более крупный шрифт.

Таким образом, романы Р.Н. Митры отличаются образностью, которая создается за счет использования писателем разнообразных выразительных средств и стилистических приемов, композиционной организации текста, интертекстуальности и аллюзии. Выразительные средства и фигуры речи усиливают впечатление читателя от прочтения произведения, с их помощью автор передает тончайшие оттенки душевного состояния героя, его поведения и миропонимания. Именно в богатстве использования лексики, разнообразии выразительных средств, экспрессии языка проявляется писательское мастерство автора.

Литература

1. Борунов, А.Б. Интертекстуальность в творчестве современного американского прозаика Р.Н. Митры / А.Б. Митры // Молодой учёный. – 2010. – № 9.
2. Лукин, В.А. Художественный текст (основы лингвистической теории и элементы анализа): учеб. для филол. спец. вузов / В.А. Лукин. – М., 1999.
3. Михальская, Н.П. История английской литературы: учеб. для студ. филол. и лингв. фак. высш. пед. учеб. заведений. – 2-е изд., стер. / Н.П. Михальская. – М., 2007.
4. Mitra, R.N. *A Very Insipid Passion* / R.N. Mitra. – М.: Manager, 2002.
5. Mitra, R.N. *A Rain Full Of Ghosts* / R.N. Mitra. – Baltimore, 2004.
6. Mitra, R.N. *Impute Fall to Sin* / R.N. Mitra. – М., 2005.

Проект как средство организации иноязычной учебно-познавательной деятельности студентов

Одной из основных задач современной высшей школы является формирование у студентов опыта творческой самостоятельности. Такой опыт обучающиеся приобретают в организованной учебно-познавательной деятельности, в частности при выполнении исследовательских проектов. Проект рассматривается нами как средство организации учебного познания, поэтому в процессе обучения профессионально-ориентированному иностранному языку особое внимание уделяется проектной методике.

По мнению ряда ученых, учебно-познавательная деятельность – это учение обучаемых, направленное на решение познавательной задачи. «В учебном процессе в качестве такой задачи всегда должна выступать учебная или иная проблема» [1. С.14]. При разработке проектов учебно-познавательная деятельность студентов осуществляется в процессе творческой самостоятельной работы, при этом объектом деятельности является личностно-значимая в профессиональном плане проблема. Об этом свидетельствуют примеры некоторых коллективных проектов, разработанных студентами специальности «Безопасность жизнедеятельности в техносфере»:

- Drinking water quality;
- Recycling paper as the way of saving forests;
- Industrial wastes as an ecological problem;
- Persistent organic pollutants.

Метод проектов представляет собой нетрадиционный способ организации образовательного процесса, а следовательно, и иноязычной учебно-познавательной деятельности студентов. Ценность любого проекта заключается в том, что он направлен на развитие творческого интеллекта, самостоятельности и инициативности в приобретении профессиональных знаний. При этом важно заметить, что в основе решения исследуемой проблемы лежит не только знание иностранного языка, но и умение применять знания из разных научных областей и пользоваться накопленным жизненным опытом.

Разработка проекта предполагает два аспекта учебно-познавательной деятельности: исследовательский и языковой. Исследовательский аспект заключается в том, что авторы проекта самостоятельно планируют свою деятельность, выдвигают гипотезы, определяют логику разработки проекта, подбирают необходимую информацию из многочисленных источников, анализируют отобранный материал, приводят аргументы, делают выводы и предлагают пути решения исследуемой проблемы, то есть действуют в соответствии с планом научного поиска. Всё это поддерживает в постоянном развитии научное мышление студентов и активизирует их познавательную самостоятельность. Знания «непосредственно воспринимаются... из индивидуальной деятельности либо от исследовательской работы коллектива» [2. С. 24].

Языковой аспект учебно-познавательной деятельности предполагает, что процесс познания осуществляется на иностранном языке. Работая с профессионально-ориентированными текстами и научными статьями, студенты знакомятся с научным стилем речи, прослеживают строгую логичность научного изложения. Защита проекта требует от его разработчиков умения излагать на иностранном языке ход и результат своего исследования, а также высказать свое отношение к изученным проблемам.

В процессе проектного коллективного творчества у обучаемых формируется и развивается учебно-познавательная компетенция, под которой мы понимаем умение организовывать самостоятельную познавательную деятельность и получать знания с помощью иностранного языка, а также готовность применять данный язык для осмысления тех или иных явлений действительности.

Однако успех учебно-познавательной деятельности полностью зависит от управления этим процессом, поэтому следует упомянуть о корректирующих действиях со стороны преподавателя. При разработке проектов студентами преподаватель всегда выступает в роли наставника, оказывая консультативную помощь.

Таким образом, метод проектов рассматривается как одно из важнейших средств организации иноязычной учебно-познавательной деятельности студентов, направленных на развитие творческой самостоятельности.

Литература

1. Пидкасистый, П.И. Организация учебно-познавательной деятельности студентов.— 2-е изд., доп. и пераб. / П.И. Пидкасистый.— М.: Педагогическое общество России, 2005.— 144 с.
2. Карпов, А.О. Исследовательское образование: ключевые концепты / А.О. Карпов // Педагогика.— 2001.— № 3.— С. 20 – 30.

**Формирование ключевых компетенций
средствами иностранного языка
как обязательного компонента
профессиональной компетентности выпускника вуза**

Основная цель профессионального образования определяется как подготовка специалиста, свободно владеющего своей профессией, способного к эффективной работе по специальности на уровне мировых стандартов, готового к постоянному профессиональному росту, социальной и профессиональной мобильности, вступлению в межкультурную профессиональную коммуникацию.

Современный специалист после окончания вуза должен быть способен не только адаптироваться и преобразовывать социальную среду, оперативно устанавливать культурные, личностные и деловые контакты, но и проявлять свою профессиональную компетентность.

Профессиональная компетентность выпускника вуза представляет собой целостную систему свойств, которая необходима для эффективности выполнения тех или иных видов профессиональной деятельности на основе определенных профессионально значимых личностных качеств, знаний, умений, навыков и ценностных ориентаций.

Развитие профессиональной компетентности подразумевает формирование ключевых компетенций, определяющихся особенностями и требованиями той профессиональной области, в которой будет работать выпускник. Ключевые компетенции – это результат образования, представляющий собой освоенные способы деятельности по решению общих задач во всех профессиональных сферах, связанных с умениями человека взаимодействовать с другими, работать с информацией и т. д. Ключевые профессиональные компетенции являются обязательным компонентом качественного профессионального образования, они представляют собой способность личности решать задачи, возникающие перед ней в процессе профессиональной деятельности.

Формирование и развитие не только предметно-специализированных, но и ключевых компетенций происходит в процессе обучения иностранному языку. На занятиях по иностранному языку формируются следующие ключевые компетенции: 1) компетенции социального взаимодействия (умение общаться устно, умение сотрудничать, способность учитывать точки зрения и интересы другого); 2) компетенции самоорганизации и самоуправления (уверенность в себе, способность работать самостоятельно, способность адаптироваться к изменяющимся условиям); 3) компетенции самостоятельной познавательной деятельности (умение находить и анализировать информацию из различных источников).

В процессе изучения иностранного языка целесообразно имитировать социальное и профессиональное взаимодействие (взаимодействие студентов в условиях ролевых или деловых игр), использовать аутентичные формы (дискуссия). Эффективному формированию ключевых компетенций способствует также интеграция знаний из различных областей путем изучения таких тематических разделов как «Умение строить отношения», «Эффективное деловое общение в контекстах разных культур и обстоятельств» и др.

Готовность к постоянному профессиональному росту и приобретению новых знаний обеспечивается исследовательской деятельностью студентов. Совместная работа в группе является важным условием позитивного взаимодействия в коллективе и стремления к самосовершенствованию. Особенно эффективен метод проектов, направленный на создание профессионально-ориентированных проблемных ситуаций для развития творческой самореализации студентов.

Ключевые компетенции как обязательный компонент профессиональной компетентности направлены на творческую самореализацию личности, социальное взаимодействие и успешную адаптацию к изменяющимся условиям. Они способствуют эффективной деятельности человека в социуме, и их можно применять в самых различных как социальных, так и профессиональных сферах.

Интерактивное обучение иностранным языкам в неязыковом вузе

На современном этапе модернизации российского образования перед вузами ставится задача формирования целостной системы универсальных, умений, навыков, опыта и личной ответственности обучающихся, то есть ключевых компетенций, определяющих современное качество содержания образования.

Важными целями становятся готовность к сотрудничеству, развитие способности к созидательной деятельности, толерантность, умение вести диалог, находить компромиссы. Результатом образовательной деятельности выступает не система знаний, а набор ключевых компетенций в различных сферах, среди которых выделяют коммуникационную. Гуманистическая парадигма современного образования особое внимание уделяет становлению человека как субъекта общения и взаимодействия с другими людьми.

Одним из средств достижения целей, стоящих перед современным образованием, является технологический подход.

На данном этапе отсутствует единое понимание термина *педагогическая технология*. В разных источниках и у разных авторов можно найти разное понимание этого термина (словарь В.И. Даля, документы ЮНЕСКО, Б.Т. Лихачёв, В.П. Беспалько, В.М. Монахов, В.В. Гузеев, М.В. Кларин, Г.В. Селевко и др.) Следующее определение даёт С.Б.Ступина: «Технология обучения – это способ реализации содержания обучения, предусмотренного учебными программами, представляющий систему форм, методов и средств обучения, обеспечивающую наиболее эффективное достижение поставленных целей» [1].

По уровню применения технологии бывают общепедагогические, частнопредметные и локальные (модульные) технологии.

По ориентации на личностные структуры педагогические технологии подразделяются на информационные, операционные, саморазвития, эвристические и прикладные. Технологический подход к обучению предусматривает точное инструментальное управление учебным процессом и достаточно гарантированное достижение поставленных учебных целей.

Проблема активизации познавательной деятельности, развития самостоятельности и творчества обучающихся была и остается одной из актуальных задач педагогики. Одним из современных направлений активного обучения является интерактивное обучение.

Под интеракцией в педагогике понимается способ познания, осуществляемый в формах совместной деятельности обучающихся, все участники образовательного процесса взаимодействуют друг с другом, обмениваются информацией, решают проблемы совместно, моделируют ситуации, оценивают действия коллег и свое собственное поведение, погружаются в реальную атмосферу делового сотрудничества по разрешению проблем.

Наиболее часто термин *интерактивное обучение* упоминается в связи с информационными технологиями, дистанционным образованием, использованием ресурсов Интернета, а также электронных учебников и справочников, работой в режиме онлайн.

В настоящий момент в современной педагогической науке формируется и уточняется понятие *интерактивное обучение* как

- обучение, построенное на взаимодействии учащегося с учебным окружением, учебной средой, которая служит областью осваиваемого опыта;
- обучение, которое основано на психологии человеческих взаимоотношений и взаимодействий;
- обучение, понимаемое как совместный процесс познания, где знание добывается в совместной деятельности через диалог, полилог.

Интерактивное обучение предполагает отличную от привычной логику образовательного процесса: не от теории к практике, а от формирования нового опыта к его теоретическому осмыслению через применение.

Принципами интерактивного обучения являются следующие:

- диалогическое взаимодействие;
- работа в малых группах на основе кооперации и сотрудничества;
- активно-ролевая (игровая) деятельность;
- тренинговая организация обучения.

При интерактивном обучении педагог выполняет функции помощника в работе, одного из источников информации. Центральное место в его деятельности занимает не отдельный учащийся, а группа взаимодействующих учащихся, которые стимулируют и активизируют друг друга.

Формы и методы интерактивного обучения можно разделить на следующие:

- *дискуссионные* (диалог, групповая дискуссия, разбор ситуаций из практики, анализ ситуаций морального выбора и др.);
- *игровые* (дидактические и творческие игры, в том числе деловые, или управленческие игры, ролевые игры, организационно-деятельностные игры;
- *тренинговые формы проведения занятий* (коммуникативные тренинги, тренинги сензитивности), которые могут включать в себя дискуссионные и игровые методы обучения.

Интерактивное обучение иноязычному общению опирается на разработки ученых-методистов И.Л. Бим, Г.А. Китайгородской, Р.П. Мильруда, Е.И. Пассова, В.В. Сафоновой, Т.С.Серовой, С.Г.Тер-Минасовой и др. Интерактивное обучение находится в центре внимания таких ученых как Л.К. Гейхман и Е.В. Рогинко. Практическая значимость исследования Л.К. Гейхман определяется тем, что на основе разработанного ею интерактивного подхода построена модель интерактивного обучения общению и созданные для ее реализации учебно-методические пособия используются в качестве одногодичного курса обучения студентов-экономистов гуманитарного факультета иноязычному деловому общению, обеспечивая процесс формирования коммуникативной компетентности [2]. Также интерактивный подход и модель дистанционного обучения иностранным языкам разработали Л.К. Гейхман и ее коллеги [3]. Построенная на основе интерактивного подхода модель представляет собой двухфазное образование, где на первой фазе посредством общения происходит обучение взаимодействию, проходящего все уровни до сотрудничества, изменяющего групповую динамику, приводящего к становлению толерантности и формирующего само умение сотрудничать. На второй фазе осуществляется целенаправленное обучение собственно общению как развиваемому на основе сформированного взаимодействия специально фиксированному способу формирования и формулирования мысли, общение на этой фазе является целью, а не только средством.

Интерактивные методы обучения студентов иноязычному профессиональному общению на основе текстов по специальности разработала Е.В. Рогинко. Тексты по специальности являются источниками практико-ориентированной информации и способствуют развитию мотивационной и операционной готовности студентов к иноязычному профессиональному общению. Использование интерактивных методов обучения и в том числе создание на их основе спецкурса, позволяющего расширить диапазон иноязычного профессионального общения на основе текстов по специальности, является для неязыкового вуза объективной необходимостью, обусловленной глобальной информатизацией и интенсификацией международных связей [4].

Литература

1. Ступина, С.Б. Технологии интерактивного обучения в высшей школе: учеб.-метод. пособие / С.Б. Ступина.– Саратов: Изд. центр «Наука», 2009.– 52 с.
2. Гейхман, Л.К. Интерактивное обучение общению (общепедагогический подход): дисс. ... д-ра пед. наук; 13.00.01.– Екатеринбург, 2003.– 426 с.
3. Гейхман, Л.К. Интерактивный подход и модель дистанционного обучения иностранным языкам [Электронный ресурс] / Л.К. Гейхман [и др.].– Режим доступа: <http://iii04.pfo-perm.ru>
4. Рогинко, Е.В. Интерактивные методы обучения студентов иноязычному профессиональному общению на основе текстов по специальности англ. язык техн. вузов / Е.В. Рогинко.– М., 2010.– 169 с.

Моделирование самостоятельной работы на начальном этапе обучения в неязыковом вузе

Перед высшей школой в настоящее время поставлена задача подготовки высококвалифицированных специалистов, способных быстро и самостоятельно ориентироваться в современных экономических условиях. На занятиях по иностранному языку можно развить и достичь такие качества как самостоятельность, оперативность, развитие творческих способностей и т. д., при этом необходимо смоделировать учебный процесс так, чтобы будущие специалисты были готовы самостоятельно совершенствовать свои профессиональные знания и продолжать свое обучение в дальнейшем, искать возможности для более широкого развития, саморазвития и самореализации. Новые образовательные программы (бакалавров и магистров) способствуют развитию таких качеств.

В современных условиях выпускник должен обладать различными общекультурными компетенциями, среди которых достижение различных языковых компетенций. Они приобретаются под руководством преподавателя и закрепляются в ходе самостоятельной работы. Для успешного осуществления самостоятельной работы студентов необходимы последовательные действия: комплексный подход и организация по всем формам аудиторной работы, сочетание всех типов самостоятельной работы студентов, обеспечение контроля над качеством выполнения.

Для того чтобы самостоятельной работы студентов стала результатом их внутреннего побуждения, а не проходила под внешним давлением, следует развивать мотивацию их самостоятельной деятельности, необходимо моделирование (последовательность) действий, направленных на обеспечение активной познавательной деятельности каждого студента, ее максимальной индивидуализации с учетом психофизиологических особенностей и академической успеваемости, преследуя при этом цель максимально содействовать развитию индивидуальности. Именно поэтому уже с первых занятий следует прививать элементарные навыки самостоятельной работы студентов, причем обязательно под руководством преподавателя, затем более сложные, далее – творческие. Основными задачами самостоятельной работы студентов на начальном этапе следует считать проведение коррективной работы, обучение студентов работе со словарем; в группах со слабой подготовкой следует приучать студентов к выполнению различного рода домашних заданий. Так, выполняя упражнение по грамматике, следует выделить грамматическую модель на основе примеров, затем придумать пример на эту модель.

На начальном этапе целесообразно предлагать студентам прорабатывать материалы самостоятельно, затем осуществлять контроль над усвоением ими материала с помощью вопросов, тестов, разъяснять отдельные трудные моменты для понимания, после этого приступить к первичному закреплению материала на соответствующем лексико-грамматическом материале.

Особое внимание на начальном этапе обучение в вузе следует уделять внимание работе с фоновыми материалами, используя при этом компьютерные средства, которые выступают в роли посредника между преподавателем и студентом, оказывают помощь в организации самостоятельной работы студентов на индивидуальном уровне, осуществляют постоянный контроль с последующей корректировкой обучения навыков и умений в технике чтения, говорения, аудирования, а также запоминание лексико-грамматического материала.

Эффективным способом в усвоение изучаемого материала является самостоятельная работа студентов под наблюдением преподавателя в аудитории. Эта работа в парах (общение с партнером); при работе с группой преподаватель – центральное лицо, студенты выполняют его задание, получают от него оценки. Преподаватель – помощник, в случае необходимости, наблюдатель, который собирает и анализирует ошибки после выполнения задания. Подобный вид работы может быть использован как для закрепления лексического, так и грамматического материала и способствует более спонтанному использованию материалов студентами.

На повышение качества самостоятельной работы студентов влияет много факторов: прежде всего правильный отбор учебного материала, предоставление концептуальной модели, которая бы позволила интенсифицировать как обучение, так и самостоятельную работу, а студент смог бы в процессе обучения и выполнения самостоятельной работы смоделировать в своем сознании ту деятельность, которой его учили, чтобы добиться результата.

Систематически и правильно проводимая самостоятельная работа является проявлением самостоятельной деятельности студентов, обеспечивает формирование полноценных практических умений в области иностранного языка и вносит решающий вклад в формирование социальных качеств личности.

Процесс чтения с точки зрения процесса восприятия (психологический аспект)

Основной смысл понятия *процесс чтения* заключается в понимании письменных текстов. *Чтение* – это сложный вид деятельности, который вовлекает в себя как процесс восприятия, так и мысль. Чтение состоит из двух, связанных между собой процессов: узнавание лексической единицы и понимание смысла текста. Узнавание лексических единиц относится к процессу восприятия, а именно: каким образом они относятся к разговорному языку. Понимание смысла – это процесс получения смысла слов, предложений и отдельно взятых текстов. Читатели обычно используют полученные грамматические навыки, словарный запас, опыт чтения текстов и другие стратегии для понимания письменных текстов.

«Чтение (как уже достаточно сформированная деятельность) всегда подчинено его основной задаче – пониманию письменного сообщения», – указывается в работе В. Глухова и В. Ковшикова «Психолингвистика. Теория речевой деятельности» [1].

В статье «Некоторые аспекты восприятия иностранных текстов в психологии чтения» С.В. Полякова отмечает, что психологические представления о восприятии и понимании текста иностранных языков по сложившейся в исследовательской практике традиции не выходят за пределы определенных сфер психической реальности. «Большинство исследований в этой области посвящены изучению текста с точки зрения преподавания иностранного языка как особой формы индивидуальной активности. Наиболее значимые работы посвящены психологии обучения иностранным языкам в школе; коммуникативным методам; вопросам психолингвистического сопровождения процесса обучения иностранным языкам; обучению чтению на иностранном языке», – подчеркивается в работе С.В. Поляковой [2].

Рассмотрим, что представляет собой процесс чтения с точки зрения процесса восприятия. «Развитие понимания читаемого в процессе формирования чтения у детей идет в тесной связи с развитием процесса восприятия», – указывают В. Глухов и В. Ковшиков. «В самом начале формирования чтения понимание идет не совместно, а лишь вслед за восприятием, по мере развития и автоматизации навыка чтения, понимание начинает опережать процесс восприятия, что проявляется в возникновении смысловых догадок, угадывание смысла в пределах отдельных слов» [1].

Как полагает Л.С. Цветкова, у взрослого человека акт чтения протекает в полном и неразрывном единстве процессов восприятия и понимания читаемого [3].

Следующие стадии восприятия речи (процесс слушания или чтения) выделяет О.Я. Гойхман: переход с акустического или графического кода на код внутренней речи; расшифровка синтаксических структур, грамматических форм; понимание общего плана высказывания; понимание замыслов и мотивов высказывания; оценка полученной информации (содержание высказывания, его идеи, позиции говорящего); понимание выбора формы и языковых средств [4].

Понимание (как составная часть процесса восприятия) включает два уровня: языковой и содержательный. Первый без второго возможен, а второй без первого – нет. Очевидно, что полное понимание достигается не всегда. Эффективное восприятие возможно при активном желании воспринимающего понять речь автора высказывания.

Проблема восприятия иностранных текстов является проблемой чтения в контексте иноязычной деятельности. В статье «К психологии освоения иноязычного лингвистического опыта» В.Г. Тылец делает вывод, что несмотря на широкую представленность различных теорий, концепций и подходов к проблеме овладения иностранным языком, ограничиваются двумя смысловыми сферами – психолингвистической и психо-дидактической. При овладении иностранным языком актуализируется способность субъекта к восприятию и обработке информации для коммуникативного и информационного обмена [5].

Литература

1. Глухов, В. Психоллингвистика. Теория речевой деятельности / В. Глухов, В. Ковшиков.– М., 2007.
2. Полякова, С.В. Некоторые аспекты восприятия иностранных текстов в психологии чтения / С.В. Полякова // Вестник Пермского ун-а. Иностранные языки и литература.– 2007.
3. Цветкова, Л.С. Афазия и восстановительное обучение / Л.С. Цветкова.– М., 1988.
4. Тылец, В.Г. К психологии освоения иноязычного лингвистического опыта / В.Г. Тылец // Вестник Ставропольского гос. ун-та.– 2002.– № 30.
5. Гойхман, О.Я. Речевая коммуникация: учеб. / О.Я. Гойхман, Т.М. Надеина.– М., 2008.

Проблема контроля при обучении чтению на иностранном языке

В настоящее время в отечественной и зарубежной методике преподавания иностранных языков весьма актуальна проблема контроля речевых умений.

Это обусловлено целым рядом причин, главной из которых является возросшее значение практического владения различными видами речевой деятельности на иностранном языке в жизни современного общества. Сказанное в большой мере относится к умению читать, поскольку в условиях растущих контактов и усиления обмена информацией между странами чтение литературы на иностранных языках, художественной, технической, специальной, публицистической и т. д. приобретает характер необходимой и особенно существенной речевой деятельности. При задачах практического овладения иностранным языком контроль речевых умений, несомненно, должен играть ведущую роль.

Традиционные формы контроля чтения на иностранном языке – чтение вслух, ответы на вопросы, постановка вопросов к содержанию прочитанного, пересказ, изложение, перевод – имеют серьезные недостатки и не дают надежных показателей уровня успешности обучения чтению. Чтение вслух, ответы на вопросы, постановка вопросов к содержанию прочитанного, перевод весьма уязвимы с точки зрения критерия экономности, что значительно снижает их эффективность в учебном процессе. Другие формы контроля неадекватны как формы контроля именно чтения, так как проверяют умение читать на иностранном языке в комплексе с не менее сложными другими речевыми умениями (например, пересказ, скорее, отражает определенный уровень владения устной речью, изложение – умение излагать то или иное содержание в письменной форме и т. д.). Именно поэтому тестирование речевых умений приобрело особую популярность в последнее время. Тесты являются не только эффективным инструментом контроля, но и адаптации. Тесты помогают сосредоточиться на извлечении информации с нужной полнотой и глубиной. Стимулируя интеллектуальную активность студентов, тест требует минимального применения продуктивных форм. Тест – хороший инструмент адаптации, так как сам материал теста служит подкреплением. Облегчая и убыстряя понимание, тест дает возможность предъявлять большие требования к объему чтения. Целесообразность применения тестов для контроля чтения определяется рецептивным характером как самого процесса чтения, так и умственных действий обучаемых при работе с избирательными текстами. В качестве объектов тестирования в области чтения следует выделить адекватность восприятия чтецом текста и адекватность понимания прочитанного. На характер чтения наиболее существенное влияние оказывают два фактора: предполагаемое использование извлекаемой при чтении информации и вытекающая отсюда невольная установка читающего на степень полноты и точности понимания прочитанного.

Эффективный контроль чтения будет способствовать

- обогащению лексических навыков;
- обогащению грамматических навыков;
- обогащению фонетических навыков;
- стимулированию к разговорной практике;
- мотивации к изучению иностранного языка;
- формированию умственной деятельности студентов.

К проблеме обучения терминологии на занятиях по иностранному языку в неязыковом вузе

Основной задачей в преподавании иностранного языка в неязыковом вузе является обучение студентов профессионально-ориентированному общению. Специализированные тексты, являющиеся основным учебным материалом при обучении, содержат большое количество терминов, которые создают трудности при переводе. Соответственно при подготовке студентов к работе с профессионально-ориентированным текстом необходимо уделять особое внимание специфике перевода терминов. *Термины* – это слова, словосочетания, сочетания слов и букв-символов, слов и цифр-символов, принятые в определенной профессиональной сфере и «используемые для точного выражения специальных понятий и обозначения специальных предметов» [1. С. 224]. Терминологическая лексика несет основную семантическую нагрузку в тексте и занимает главное место среди прочих общелитературных и служебных слов. Перевод специализированного текста должен удовлетворять определенным требованиям: верно передавать смысл в форме, по возможности близкой к форме оригинала, отступления же должны быть оправданы особенностями русского языка или требованиями стиля. Как отмечает И.С. Алексеева, «...для передачи терминов в научном тексте должны использоваться однозначные, независимые от контекста соответствия – эквиваленты. Значительная часть эквивалентов содержится в двуязычных специальных словарях. Замена терминов близкими по значению словами недопустима» [2. С. 253]. Большое количество терминов, среди которых даже сложные и многокомпонентные, зафиксированы в двуязычных словарях, имеют постоянные эквиваленты в русском языке и не представляют собой сложностей при переводе. Многие же из вновь создаваемых в каком-либо языке терминов не имеют эквивалентов при переводе на другие языки и могут быть отнесены к группе безэквивалентной лексики. Перевод таких терминов объективно вызывает определенные трудности, которые преподавателю необходимо объяснять на занятиях. Принимая во внимание, что термин – это слово, имеющее определенные особенности, для перевода выделяют три категории соответствий: эквиваленты, вариантные и контекстуальные соответствия, все виды переводческих трансформаций. Студентам необходимо показать, что из них наиболее применимыми для перевода терминов на лексическом уровне оказываются соответствия-эквиваленты, заимствования посредством транскрипции и транслитерации, калькирование, а также лексические замены.

Одной из важных практических задач перевода терминов в специальном тексте является правильный выбор варианта в тех случаях, когда для иноязычного термина существуют соответствия в виде слова родного языка и слова заимствованного. Студенты, выбирая вариант для передачи того или иного термина, должны знать, что в переводе могут быть «заимствования полезные и необходимые, заимствования допустимые, и заимствования ненужные, избыточные, затрудняющие понимание» [3. С. 300]. Одной из важных проблем является обучение переводу многокомпонентных терминов. Как указывает М.М. Степанова [4], студентов необходимо знакомить с такими способами перевода как поэлементный, при котором каждый препозитивный компонент словосочетания может рассматриваться как определение к главному слову и описательный, позволяющий передать на русском языке понятие, выраженное безэквивалентным термином.

Таким образом, студентам, обучающимся переводу специализированной литературы, необходимо развивать навыки и умения понимания особенностей перевода иноязычной терминологии для их будущей успешной профессиональной деятельности.

Литература

1. Нелюбин, Л.Л. Толковый переводоведческий словарь / Л.Л. Нелюбин. – М., 2008.
2. Алексеева, И.С. Профессиональный тренинг переводчика / И.С. Алексеева. – СПб., 2001.
3. Фёдоров, А.В. Основы общей теории перевода / А.В. Фёдоров. – СПб., 2002.
4. Степанова, М.М. Роль теоретических знаний в обучении переводу экономической терминологии / М.М. Степанова // Проблемы лингвистики, методики обучения иностранным языкам и литературоведения в свете межкультурной коммуникации: материалы II Междунар. науч.-практ. конф. (24 – 25 марта 2009 г.). – В 3-х ч. Ч. II: Методика обучения иностранным языкам. – Уфа: Издательство БГПУ, 2009. – С. 227 – 229.

Тестовое задание как инструмент для измерения степени сформированности речевых умений и навыков

Контроль является, как известно, важнейшим фактором в процессе обучения любому предмету, в том числе и иностранному языку. Контроль позволяет не только установить уровень успешности обучения, но и выявить недостатки в знаниях, умениях и навыках учащихся и тем самым определить необходимые изменения, которые следует внести в методику работы. Вопросы использования современных средств контроля в процессе обучения иностранному языку являются актуальными и для высшего профессионального образования.

Знание иностранных языков, как и любое другое знание, нуждается в четкой системе контроля и оценки. Система контроля и оценки знаний постоянно совершенствуется. Одним из направлений ее развития на современном этапе является внедрение тестирования в учебный процесс.

Применение тестовых методик можно расценивать как один из способов повышения эффективности учебного процесса в целом вследствие присущих преимуществ.

К основным из них можно отнести возможность проведения теста практически на любом занятии, так как выполнение теста занимает немного времени при одновременной проверке всех студентов группы. При выполнении тестов все студенты работают на протяжении одного и того же временного интервала с одинаковым по объему и сложности материалом, что исключает влияние на оценку ответов такого фактора как везение-невезение. Тестовые задания более конкретны, чем вопросы, а также не содержат "лишних" слов для выражения требуемого смысла и знания.

Тесты по существу представляют собой совокупность тестовых заданий. Прежде чем говорить об основных параметрах тестового задания для измерения уровня сформированности умений (на примере чтения), следует дать дефиницию самого исследуемого термина. В различных источниках приводятся различные варианты трактовки понятия *тестовое задание*. В «Англо-русском терминологическом справочнике по методике преподавания иностранных языков» тестовое задание (testing point) трактуется как минимальная составляющая единица теста, которая предполагает определенную вербальную или невербальную реакцию тестируемого. При составлении теста по иностранному языку количество и содержание тестовых заданий, как правило, зависит от цели тестирования, технических возможностей и уровня подготовленности преподавателя в области тестового контроля знаний обучаемых.

Тестовые задания должны отвечать определенным требованиям. Основными из них являются следующие:

- 1) тесты должны быть четко сформулированы; вопросы могут быть и на родном языке, при этом заранее определяются параметры и критерии оценки правильного ответа;
- 2) формат заданий должен быть знакомым для испытуемого и учитывать прошлый опыт, связанный с обучением языку, или последующую деятельность, где будут применяться языковые знания;
- 3) тест учебных достижений (achievement test), с помощью которого проверяются уровень овладения учащимися конкретным языковым материалом, а также степень сформированности речевых умений и навыков за определенный период обучения, должен в полной мере отражать тип текстов и те виды упражнений и заданий, которые выполнялись в ходе аудиторных занятий;
- 4) тестовые задания следует располагать по степени нарастания трудности, что соответствует дидактическому принципу – от простого к сложному.

Кроме того, следует помнить, что с помощью тестовых заданий проверяются только те умения и навыки, которые относятся к измеряемому конструкту, а каждое тестовое задание измеряет только одно умение. Соблюдение вышеперечисленных и ряда других общих требований к тестовым заданиям при составлении тестов позволит обеспечить возможность применения тестовых методик в процессе обучения иностранным языкам с максимальной степенью эффективности.

Компетентностный подход к высшему профессиональному образованию как проблема научного исследования

Современный этап развития высшего образования характеризуется переходом на многоуровневую систему в контексте реализации компетентностного подхода, заданного Болонским процессом. В российской действительности компетентностный подход закреплён в текстах основных государственных документов в области образования в Российской Федерации: «Стратегии модернизации общего образования» (2001 г.), «Концепции модернизации российского образования на период до 2010 г.» и в принятых в 2009 – 2010 гг. Государственных образовательных стандартах высшего профессионального образования по разным направлениям подготовки.

Дискуссия, развернувшаяся на страницах отечественной научной литературы, свидетельствует о разработанности базовых теоретических понятий компетентностного подхода, среди которых методологический анализ компетентностного подхода; его сопоставление со знаниево-центристским подходом; разграничение понятий *компетенция* и *компетентность*; компонентный состав компетентности.

Полиподходность в трактовке компетентностного подхода отмечает И.А. Зимняя [1]. Автор рассматривает его на трех уровнях методологического анализа (по концепции И.В. Блауберга и Э.Г. Юдина). На первом уровне – общефилософском, составляющем мировоззренческую основу анализа – компетентностный подход является системным, поскольку все компетентности выступают в качестве элементов системы личностных свойств человека. С позиции генетического подхода личные свойства человека – это психические новообразования, которые изменяются и становятся в процессе инновационно-эволюционного развития человека. Второй – общенаучный уровень, – с точки зрения И.А. Зимней, предполагает рассмотрение процессуально-результативного подхода. Автор обращает особое внимание на обязательность включения оценочных процедур в процессе формирования компетентностей. На конкретно-научном уровне – третьем уровне рассмотрения методологического основания – И.А. Зимняя выделяет четыре подхода: потенциально-актуальный, комплексный; личностно-деятельностный; ситуационно-проблемный; задачный. Потенциально-актуальный, комплексный подход предполагает четкое разграничение понятий *компетенция* и *компетентность*. Личностно-деятельностный подход на конкретно-научном уровне соотносится с глобальной целью образования – развитием личности в единстве ее интеллектуального, эмоционально-волевого и поведенческого аспектов личности человека через содержание, организацию и управление образовательным процессом. Ситуационно-проблемный подход описывается как организационно-управленческая форма образования, которая предполагает создание учебных ситуаций различных уровней проблемности. Задачный подход подразумевает предварительное моделирование иерархии позиционно-ролевых задач.

Сравнивая компетентностный подход с предметноориентированным, А.В. Хуторской подчеркивает личностную ориентированность, деятельностно-практический характер и культурологическую направленность первого при условии сохранения фундаментальности и универсальности российского образования [2]. Ключевые образовательные компетенции А.В. Хуторской рассматривает как отдельный элемент содержания образования.

Реализация компетентностного подхода диктует необходимость отказа от знаниево-центристского. Остановившись на практической направленности компетентностного подхода, И.А. Зимняя особо подчеркивает нацеленность на знания не только *что*, но и *как* делать, а также обращает внимание на нетождественность и непротивопоставленность ЗУНовскому подходу, поскольку он устанавливает подчиненность знаний умениям, усиливая практическую ориентированность на применение знаний [1].

Понятия *компетенция* и *компетентность* А.В. Хуторской [2] различает как *общее*, формируемое в образовательном процессе, и *индивидуальное*, приобретенное в результате образовательного процесса. По мнению А.В. Хуторского, *компетенция* – «совокупность взаимосвязанных качеств личности (знаний, умений, навыков, способов деятельности), задаваемых по отношению к определенному кругу предметов и процессов и необходимых для качественной продуктивной деятельности по отношению к ним». Под *компетентностью*

ученый понимает «владение, обладание человеком соответствующей компетенцией, включающей... личностное отношение к ней и предмету деятельности». Автор имеет в виду заданное требование к образовательной подготовке обучающегося, когда употребляет термин *компетенция*, и личностное качество при использовании термина *компетентность*.

Также противопоставляет понятия *компетенция* и *компетентность* И.А. Зимняя как *потенциальное* и *актуальное*. Так, в работах автора читаем о том, что «компетенции как некоторые внутренние, потенциальные, сокрытые психологические новообразования (знания, представления, программы (алгоритмы) действий, системы ценностей и отношений выявляются в компетентностях человека» [3]; «компетентность есть всегда актуальное проявление компетенции» [1]; «основывающийся на знаниях, интеллектуально и личностно обусловленный опыт социально-профессиональной жизнедеятельности человека» [4. С. 35]. Понятие *компетентность*, как считает автор, шире, чем понятие *компетенция*, поскольку оно не только когнитивно-знаниевый компонент, но и личностные свойства человека.

Делая выбор в пользу термина *компетентность* в противовес *компетенции*, Ю.Г. Татур определяет *компетентность* как «качество человека, завершившего образование определенной ступени, выражающегося в готовности (способности) на его основе к успешной (продуктивной, эффективной) деятельности с учетом ее социальной значимости и социальных рисков, которые могут быть с ней связаны» [5. С. 24].

В качестве характеристик актуальных компетентностей И.А. Зимняя предлагает следующие пять компонентов:

- 1) *мотивационный* – готовность к проявлению личного свойства в деятельности;
- 2) *когнитивный* – владение знанием средств, способов, программ выполнения действий, решение социальных и профессиональных задач, осуществление правил и норм поведения;
- 3) *поведенческий* – опыт реализации знаний, умений в разнообразных стандартных и нестандартных ситуациях;
- 4) *ценностно-смысловой* – ценностно-смысловое отношение к содержанию компетенции, его личная значимость;
- 5) *эмоционально-волевой* – эмоционально-волевая регуляция как способность адекватно ситуациям социального и профессионального взаимодействия регулировать проявления компетентности.

Также Ю.Г. Татур предлагает компонентный состав компетентности любого вида, который включает четыре обязательных элемента:

- положительную мотивацию к проявлению компетентности;
- ценностно-смысловые отношения к содержанию и результату деятельности;
- знания, лежащие в основе выбора способа осуществления деятельности;
- умение, опыт / навык успешного осуществления необходимых действий на основе имеющихся знаний [5 С. 25].

Проведенный анализ литературы свидетельствует о четкости теоретических понятий, наряду с размытостью представлений о практической реализации компетентностного подхода в условиях подготовки студентов различных направлений и профилей в соответствии с ГОС ВПО третьего поколения. В связи с этим представляется необходимым продолжить исследование прикладного характера и разработать соответствующую методику.

Литература

1. Зимняя, И.А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании (авторская версия) / И.А. Зимняя. – М.: ИЦ ПКПС, 2004. – 40 с.
2. Хуторской, А.В. Определение общепредметного содержания и ключевых компетенций как характеристика нового подхода к конструированию общеобразовательных стандартов / А.В. Хуторской // Интернет-журнал «Эйдос». – 2002. – 23 апр. – <http://www.eidos.ru/journal/2002/0423.htm>
3. Зимняя, И.А. Общая культура и социально-профессиональная компетентность человека // Интернет журнал «Эйдос». – 2006. – 4 мая. – <http://www.eidos.ru/journal/2006/0504.htm>.
4. Зимняя, И.А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования / И.А. Зимняя // Высшее образование сегодня. – 2003. – № 5. – С. 34 – 42.
5. Татур, Ю.Г. Компетентность в структуре модели качества подготовки специалиста / Ю.Г. Татур // Высшее образование сегодня. – 2004. – № 3. – С. 20 – 26.

Метафора и метонимия как средства создания образной речи в современном английском языке

Средства создания образной речи в современном английском языке – это лексические и фразеологические единицы, результирующее семантическое значение которых представляет собой концептуальное взаимодействие предметно-логического и переносно-фигурального денотатов, структурированных в соответствующие фреймы. Логическим итогом создания образных средств является возникновение семантической двуплановости, при которой соответствующие семы предметно-логического значения не исчезают, а переходят в семантическую структуру производного значения.

Средства, о которых идет речь, могут быть выражены в современном английском языке наряду с другими номинациями метафорой и метонимией.

Метафора в когнитивной парадигме анализа представляет собой концептуальное пересечение предметно-логического и переносно-фигурального денотатов, структурированных в соответствующие фреймы, на основании отношения сходства (внешнего, внутреннего или функционального).

В семасиологической парадигме анализа рассматриваемое образное средство может быть интерпретировано как результат следующего перераспределения семного состава соответствующей лингвистической единицы: 1) замены архисемы исходного значения на архисему переносного значения; 2) актуализации релевантных сем предметно-логического денотата, которые переходят в переносно-фигуральный денотат; 3) частичного погашения сем, отражающих видовые особенности предметно-логического денотата.

Представляется целесообразным проанализировать процесс генезиса метафоры на примере лексемы "warm" в значении "эмоционально теплый". Анализируемый семасиологический алгоритм имеет следующий вид: 1) происходит замена архисемы "относящийся к неодушевленному объекту" на архисему "относящийся к человеку"; 2) сема исходного значения "характеризующий температуру" переходит в переносно-фигуральный денотат, претерпевая соответствующую трансформацию, – "относящийся к эмоциональной сфере"; 3) семы, отражающие видовые особенности предметно-логического денотата, частично погашаются.

Метонимия представляет собой концептуальное пересечение на основании отношения смежности предметно-логического и переносно-фигурального денотатов, структурированных в соответствующие фреймы. В семасиологическом плане метонимию целесообразно рассматривать как результат замены архисемы предметно-логического денотата на архисему переносно-фигурального денотата и трансформации релевантных сем исходного значения, которые переходят в семантический дериват.

Иллюстрацией указанного процесса может служить номинация "flute" в значении "флейтист".

Процесс перераспределения семного состава рассматриваемого слова, приводящий к генезису метонимии, может быть эксплицирован следующим образом: 1) происходит замена архисемы "неодушевленный объект" на архисему "человек"; 2) дифференциальные семы предметно-логического денотата "музыкальный инструмент, характеризующийся соответствующими свойствами" переходят в переносно-фигуральный денотат с релевантной трансформацией – "музыкант, играющий на том инструменте, обозначенном в предметно-логическом значении слова».

В заключение целесообразно констатировать, что метафора и метонимия представляют собой продуктивные и экспрессивные средства создания образной речи в современном английском языке.

О методических приемах изучения взаимодействия языков

При определении источника заимствования, необходимых условий, путей и правил учеными разработаны специальные приемы методического характера. Как считает Ю.Д. Дешериев, такие приемы можно условно разделить на два типа.

Методические приемы первого типа касаются социальных фактов, обуславливающих взаимодействие языков. Эти приемы должны в первую очередь обеспечить выяснение условий и характера протекания общественных (экономических, политических, бытовых, производственных, брачных и всяких иных) связей у народов, языки которых взаимовлияют друг на друга. С этой целью путем изучения и обследования районов взаимодействия и взаимовлияния языков необходимо выяснить следующее:

- 1) основные этапы установления политических, экономических и культурных связей между народами-носителями соответствующих языков;
- 2) какие языки взаимодействуют – родственные или неродственные;
- 3) характер контактов (постоянные или временные, то есть в период сезонных работ, летней кочевки и т. д.), контактирование в пограничных районах, смешанное расселение в одних и тех же районах, общение на производстве, на сельхозработках, в школах, государственных и общественных организациях, на бытовом уровне и т. д.

Знание этих фактов помогает разработать методические приемы исследования процессов влияния на развитие и взаимодействие языков.

Методические приемы второго типа касаются собственно лингвистических явлений, возникших в исследуемых языках под влиянием общественного развития в связи с процессами взаимодействия языков. Методические приемы второго типа должны обеспечить следующее:

- 1) выявление иноязычных элементов, появившихся в разных сферах языка;
- 2) выяснение источников и путей заимствования;
- 3) особенности функционирования в определенных сферах языка;
- 4) семантическое переосмысление заимствованных слов, сужение или расширение их значений, кальки, дублеты и т. д.;
- 5) фонетическое и морфологическое видоизменение заимствованных элементов, расширение и сужение грамматического значения;
- 6) особенности проникновения иноязычных структурных моделей слога, слова, словосочетания, простого и сложного предложения в структуру данного языка;
- 7) жанрово-стилистические особенности, возникшие под внешним влиянием;
- 8) своеобразие взаимопроникновения и развития исконных и заимствованных элементов в языках, испытывающих влияние других языков;
- 9) характер развития исконной структуры языка, степень внешнего влияния на тенденцию развития исконной структуры;
- 10) своеобразие взаимодействия исконных и заимствованных элементов, место явлений, возникших в результате этого внутривидового взаимодействия исконных и заимствованных элементов.

Такая позиция определяет общее направление, объем и задачи предлагаемых методических приемов.

«Лексические, грамматические и фонетические заимствования, – пишет Ю.Н. Караулов, – изучаются обычно либо в парах языков, и тогда... рассматриваются как следствие историко-культурных (материальных и интеллектуальных) контактов языков и народов, их носителей либо во всей... совокупности с позиций одного языка – языка-реципиента – как один из факторов языкового изменения, характеризуя структурные и функциональные особенности этого воспринимающего языка. При этом заимствуемая лексика, словообразовательные элементы и модели, заимствуемые иногда словоизменительные элементы и фонетические единицы

выступают как чужеродные – ассимилированные или со временем отвергаемые воспринимающим языком – явления. Далее исследуются пути ”натурализации“, то есть системного осмысления заимствованных явлений и правил, семантического и фонетического изменения воспринятых единиц... Лингвистический аспект изучения заимствований ограничивается исследованием их адаптации к системе воспринимающего языка, полностью игнорируя их использование для характеристики языка-источника. Именно в таком смысле практикуемый в языкознании подход к анализу заимствований можно назвать ”взглядом извне“, только со стороны языка-реципиента» [1].

В нашем исследовании также осуществляется прежде всего лингвистический, в отличие от экстралингвистического, системный подход к анализируемому материалу, «с позиций одного языка – языка-реципиента», то есть русского языка. Такой подход сочетается с функциональным и ортологическим подходами, при которых заимствования также рассматриваются в аспекте системности и информативности.

В соответствии с поставленными задачами и установками используется комплекс исследовательских методов и приемов: системного и лексикографического описания, сравнительно-сопоставительный, словообразовательный, элементы компонентного анализа и статистического подсчета.

Литература

1. Караулов, Ю.Н. Обратный словарь заимствований как способ изучения лингвоэкологии /Ю.Н. Караулов // Известия АН СССР. Сер. лит. и яз.– 1979.– Т. 38.– № 6.– С.540

Типы иноязычных слов

Основными типами иноязычных слов, выделяемыми при классификации по степени адаптации, являются заимствования, варваризмы, экзотизмы.

Наименее адаптированными считаются варваризмы, то есть иностранные слова, употребляемые в устной или письменной практике в силу моды или иных экстралингвистических причин, но не закрепленные в языке ни функционально, ни стилистически. Как правило, варваризмы приводятся на латинице. К варваризмам могут быть отнесены международные латинские термины (биологические, медицинские, философские, юридические и др.), используемые по традиции или в целях сохранения тождества в контекстах на разных языках.

Основным критерием выделения варваризмов является их написание с помощью букв того алфавита, который принят в языке-источнике, однако встречается мнение, что передача варваризмов в тексте русскими буквами не меняет их характера, например, *тет-а-тет*, *де-факто* и др. Более надежным критерием представляется то, что варваризмы не называют никаких иностранных реалий, имеют соответствия в русском языке и легко могут быть переведены путем замены соответствиями, то есть выполняют чисто стилистические или экстралингвистические функции. Вряд ли правомерно объяснять их неосвоенность «особенностями фонетического и грамматического свойства», так как формальная адаптация не вызвала бы особых трудностей. Иногда варваризмы называют иноязычными вкраплениями, но это не совсем объективно, так как они имеют регулярное употребление в закрепленных за ними функциональных сферах.

Более адаптированными считаются так называемые экзотизмы, то есть заимствования с четкой принадлежностью к определенной стране или национальности, используемые при описании особенностей жизни и быта, для создания «местного колорита» (*чалма*, *лаваш*, *сейм*, *франк* и т. п.). Все экзотизмы обладают определенными признаками формального вхождения – включены в систему грамматических категорий, многие из них освоены фонетически и грамматически.

Можно предположить, что по уровню лексической адаптации варваризмы являются иноязычными словами, прошедшими противопоставление с исконными синонимами, дифференцировавшимися с ними по функционально-стилистическим параметрам, тогда как экзотизмы не прошли еще первого этапа адаптации, поэтому менее адаптированы.

В настоящее время наблюдается критическое отношение к делению заимствований на основе степени их адаптированности, так как при этом происходит смешение формальных (адаптация слов в заимствующем языке) и функциональных (употребительность) признаков. Классификация заимствований по степени адаптации может быть правомерна лишь в какой-то определенный исторический период, то есть при синхронном подходе к лексике. Для каждого последующего периода такая классификация будет явно анахронична по отношению к постоянно развивающейся лексической системе языка. Однако если эта классификация и имеет ряд недостатков, то изучение особенностей процесса адаптации представляет весьма значительный интерес с точки зрения определения закономерностей адаптации заимствований русским языком.

Таким образом, рассмотренные проблемы заимствования иноязычных слов в русский язык показывают, что заимствование как способ пополнения лексики для наименования новых понятий, дифференциации и детализации уже существующих понятий, замены описательных оборотов и устранения омонимии в целом является положительным явлением. Заимствование не является однородным явлением. Оно может происходить на разных языковых уровнях, и в зависимости от этого можно выделить отдельные виды и подвиды заимствований, отличающиеся характером материала, переносимого из одного языка в другой.