

- Бронислава Малиновского как один из источников семантической концепции языка Лондонской лингвистической школы // Сб. науч. тр./ Моск. пед. ин-т иностр. яз. М., 1986. Вып. 275. С. 118-125.
- 7) Firth J.R. The Technique of Semantics // Transactions of the Philological Society. London: Oxford Univ. Press, 1935. P. 36-72.
- 8) Lyons Firth's Theory of Meaning // In Memory of J.R. Firth / Eds. C.E. Bazell, et al. London: Longmans, 1966. P. 288-302.
- 9) Malinowski B. Classificatory Particles in the Language of Kiriwina // Bulletin of the School of Oriental Studies. London, 1920. Vol. I, Part 4. P. 33-78.
- 10) Malinowski B. The Problem of Meaning in Primitive Languages. Supplement I. (1923) // Ogden C.K. Richards I.A. The Meaning of Meaning (A Study of the Influence of Language Upon Thought and of the Science of Symbolism). London: Paul, Trench, Trubner & Co., 1936. P.296-336.

J. Gavrilova
THE KEY ASPECTS OF FIRTH'S SEMANTIC THEORY

Abstract: This article deals with review and analysis of John R. Firth's semantic theory. John Rupert Firth is an outstanding British orientalist and linguist of the XXth century and is also the founder of the London school of linguistics. A great deal of attention is paid to the terminology used by the linguist together with the sources of Firth's theory and his connection with the famous British linguist and anthropologist B. Malinowski. Firth's semantic theory was the first attempt, took place in the British linguistic studies, to use systematically the principles of structural analysis in dealing with languages.

Key words: semantics, theory, linguistics, analysis, situation.

УДК 378

Короткина И.Б.

ВОЗМОЖНОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ЗАРУБЕЖНОГО ОПЫТА РАЗВИТИЯ АКАДЕМИЧЕСКИХ ЯЗЫКОВЫХ НАВЫКОВ В РОССИЙСКОМ ОБРАЗОВАНИИ*

Аннотация: В статье рассматривается место академического письма в концепции «новой грамотности», обусловленной медийной революцией; исследуется зарубежный опыт развития академических языковых навыков и пути его использования в применении к русскому языку, что может способствовать интеграции России в международную образовательную среду и повышению конкурентоспособности российского образования.

Ключевые слова: грамотность, академическая грамотность, академические навыки, критерии оценки.

Многие десятилетия система российского образования функционировала в относительной изоляции от мирового опыта, что не могло не отразиться на различиях в понимании целей и ценностей образования, его содержания и подходов к обучению. Такие расхождения не только затрудняют процесс интеграции России в мировое образовательное пространство, но и в значитель-

ной мере препятствуют достижению нашими выпускниками уровня подготовки, соответствующего требованиям современного общества: «В нашем обществе Века Информации – XXI века – знание становится главным капиталом, а способность критически мыслить – основой демократического взаимодействия» [8, vi].

Эти проблемы становятся особенно актуальными в условиях так называемой «новой медийной революции» и переходом к информационной экономике. В научных дискуссиях все чаще звучит вопрос о рождении «общества знания» и «общества грамотности», в связи с чем пересматривается и сама концепция грамотности. Так, в научной и методической литературе один за другим появляются новые термины, такие как цифровая грамотность, медийная грамотность, информационная грамотность, мультиграмотность и даже силиконовая грамотность и кибершкола (см., напр., [6; 7; 8; 13; 14; 17]).

Понятно, что российское образование не может оставаться в стороне от этих дискуссий, и уже многое сделано на пути преодоления разры-

* © Короткина И.Б.

ва между Россией и Западом. Два десятилетия в российском образовании идет работа по переосмыслению устоявшихся традиционных представлений об образовании. Масштабные проекты, такие как национальный проект «Образование», проект «Реформа системы образования» [4], международное исследование PISA [2], были призваны изменить устройство системы образования, вписать ее в рамки новых социально-экономических отношений, придать ей гибкий характер, наделить школу как институт способностью оперативно реагировать на те вызовы, которые возникают как внутри страны, так и за ее пределами [4, 8]. Так, например, результатом российско-британского проекта «Управление качеством образования на основе взаимосвязи внутренних и внешних оценок работы школы» стало появление информационных докладов школ, что свидетельствует о том, что развитие отечественной образовательной системы идет по пути, сходному с общеевропейской и мировой практикой, выражающемуся во все большей открытости социуму [1, 10].

Тем не менее, от изменения в понимании целей и путей развития образования до внедрения этих изменений в повседневную практику пролегает долгий и нелегкий путь. Так, анализ опыта участия руководителей школ в национальном проекте «Образование» показывает, что цели и ценности новой философии образования ими в значительной мере только декларируются, а такие знания и умения как владение методами аналитической деятельности или умение подготовить публичный доклад о деятельности школы свойственны лишь меньшинству или только отдельным директорам [4, 69-70]. Действительно, анализ текстов, написанных руководителями – участниками упомянутого российско-британского проекта, показал существенные недостатки как в логике изложения и организации текста, так и в самом языке докладов. Поскольку для участия в проекте были отобраны лучшие из лучших, то о способности писать у «рядовых» руководителей школ можно только догадываться (эти опасения в полной мере подтвердились в процессе диссертационного исследования автора).

Еще один тревожный пример недостатка самостоятельного мышления показали результаты международного проекта PISA, в котором проводилось тестирование учащихся из российских и зарубежных школ. В аналитических материалах Центра оценки качества образования выделены следующие глобальные недостатки в работах российских школьников: «недостаток строгости мышления, точности мысли, недостаточная

сформированность мыслительных операций, в частности, анализа, обобщения, оценки, а также недостаток самостоятельности мысли и инициативы». В выводах также содержится указание на то, что «значительное влияние на результаты тестирования оказало овладение общеучебными умениями организовывать собственное познание, управлять познавательным процессом» [2, 205-208].

Таким образом, международные исследования вскрывают недостаточность развития умений и навыков самостоятельного, критического и аналитического мышления и умения работать с различного рода информацией как у российских школьников, так и специалистов со стажем. Очевидно, что причины такой безграмотности коренятся не в недостатке личных способностей, а в содержании российского образования, которое не развивает навыков критического мышления, выработки собственных идей и изложения их соответствующим языком. В то же время именно целенаправленное развитие таких навыков и умений позволяет зарубежным учащимся справляться с задачами, требующими принятия нестандартных решений, анализа и синтеза информации.

Комплекс этих умений и навыков представляет собой особый вид грамотности, который определяется международным образовательным сообществом как *академическая грамотность*. По определению австралийского ученого Билла Грина [9, 39-40] академическая грамотность включает три аспекта:

1. Операциональная грамотность – языковая (особенно письменная) компетентность.
2. Культурная грамотность – понимание дискурса или культуры: умение осуществлять коммуникацию на языке специфической группы людей или предмета (напр., научный язык экономики, образования и т.д.).
3. Критическая грамотность – понимание того, как создается и интерпретируется знание (напр., умение понять, что подразумевает автор газеты или научной статьи).

Таким образом, в основе академической грамотности лежат умения анализировать и критически мыслить, грамотно используя различные «языки» как на перцептивном, так и на продуктивном уровне. Соответственно, комплекс академических навыков обычно составляют:

- академическое чтение (Academic Reading) – умение находить, оценивать информацию и анализировать прочитанное;
- академическое аудирование (Academic Listening) – умение слушать доклады, выступле-

ния и лекции, выделяя основные мысли;

- академическая речь (Academic Speaking) – умение строить выступление, последовательно и убедительно излагать мысль;

- академическое письмо (Academic Writing) – умение строить гипотезы, делать выводы, организовывать и структурировать собственный текст.

В практике работы языковых центров университетов Великобритании, США, Австралии и других стран? развитие этих умений и навыков часто происходит комплексно, в системе таких курсов как искусство презентации (Presentation Skills), работа на лекции (Listening to Lectures), участие в семинарах (Seminar Skills), ведение дискуссии (Discussion Skills), и т.д. Например, языковой центр университета Уорика (Великобритания) провел крупное исследование, в результате которого выяснилось, что стиль и приемы, которыми пользуются современные лекторы, кардинально отличаются от тех, на которые опирались британские учебники еще в 90-е гг. Они шутят, ведут себя неформально, выдвигают неожиданные, порой парадоксальные гипотезы и вступают в дискуссии и научные споры со студентами. В результате был создан принципиально новый курс по академическому аудированию – ‘EASE (Essential Academic Skills in English)’ [12], основой которого стали фрагменты живых лекций профессоров разных факультетов.

Однако в центре внимания языковых центров, как показал опыт практических исследований, проведенных нами в университетах Великобритании и анализ мировой научно-методической литературы, уже более 10 лет находятся навыки *академического письма*. Пристальное внимание к письму и озабоченность недостатком развития навыков изложения идей в текстовом формате обусловлено рядом факторов. Во-первых, процессы демократизации и падение барьеров между Западом и Востоком обусловили широкий приток в западные университеты студентов из стран Восточной Европы, СНГ и Китая, которые оказались совершенно не подготовлены к тем требованиям, предъявляемым этими университетами к письменным работам (эссе). Это относится и к России, где навыки письма ограничиваются требованиями орфографии и пунктуации, а русский язык не только оторван от других предметов, но и накрепко связан с художественной литературой. Следствием этого является эмоциональность текстов российских студентов, предвзятость авторов, неумение обосновывать и, что самое главное, выражать собственные идеи.

Во-вторых, преподавание английского

языка в России ориентировано, как правило, на грамматику и устную коммуникацию в сфере неформального общения. Тем временем уже более 20 лет в мире преподается язык для специальных целей (ESP – English for Specific Purposes), основными направлениями которого являются английский для академических (ААЦ) и профессиональных (АПЦ) целей [3; 10]. Согласно данным российско-британского проекта RESPONSE, несмотря на востребованность навыков письма среди выпускников и работодателей, этому виду деятельности отводится последнее место на занятиях АПЦ [3, 7]. Более того, среди целей, которые преподаватели ставят в обучении АПЦ, письмо занимает последнее место.

Наконец, третьим фактором, определяющим приоритет развития навыков академического письма, является вторая волна «новой медийной революции», рождение Web 2.0. Вследствие этой волны произошло усложнение форм коммуникации и смещение их в сторону письменных. По выражению И.Снайдер, мы находимся в процессе перехода от эры массовой коммуникации к эре индивидуализированной коммуникации, от однонаправленной коммуникации – к разнонаправленной, от пассивной аудитории – к интерактивной [17, 179]. Ученые из США, Австралии, Канады и Великобритании (М.Варшавер, Дж. Камминс, Л.Манович, Д.Бакингом и др. [6; 7; 8; 14; 19]) определяют новую грамотность как совокупность академической грамотности и цифровой, которая, в свою очередь, подразделяется ими на грамотность компьютерную, информационную, мультимедийную и грамотность коммуникации посредством компьютера [19, 36-46]. Такая грамотность требует все более сложного знания знаковых систем, различных «языков» и умения пользоваться сложными графическими и визуальными объектами.

Таким образом, отсутствие специальных программ, курсов и предметов, направленных на развитие академических языковых навыков и, в первую очередь, навыков академического письма в системе российского образования служит серьезным препятствием на пути формирования грамотности выпускников в соответствии с требованиями века.

В зарубежной практике академическая грамотность развивается посредством специальных курсов в программе университетов и колледжей. Например, в требованиях, сформулированных в документе «Академическая грамотность: перечень компетенций, ожидаемых от студентов, поступающих в общественные колледжи и университеты Калифорнии», говорится: «Все элементы

академической грамотности – чтение, письмо, умение слушать и говорить, критическое мышление, умение пользоваться технологиями, а также способы мышления, которые способствуют успешности обучения, требуются от поступивших на любое научное направление. Эти компетенции должны осваиваться в предметных областях высшего образования. Их преподавание, таким образом, входит в обязанность университетов и колледжей» [5, 2].

Развитие академических языковых навыков, хотя и опирается на прекрасно разработанную методологию и блестяще написанные учебные пособия на английском языке (например, курсы академического письма Э.Ошимы и Э.Хог [16], Р.Р.Джордана [11], Джона Морли [15] и др.), к конкретному языку не привязано. Например, блестяще разработанный с точки зрения проверки навыков самостоятельного мышления тест TALL – Test of Academic Literacy Level, уровневый тест академической грамотности университета Претории, ЮАР [18], можно сдавать как на английском, так и на африкаансе. Это означает, что разработка соответствующих курсов в системе российского образования и на основе русского языка отнюдь не является сверхъестественной задачей. Так, на базе Санкт-Петербургской академии постдипломного педагогического образования нами было проведено исследование, в ходе которого был разработан и апробирован учебно-методический комплекс по развитию умений академического письма для руководителей школ. Полученные результаты не только продемонстрировали резкое повышение качества письма в экспериментальной группе, но и показали, что в процессе обучения участники эксперимента приобрели принципиально новое для себя знание, которое позволило преодолеть ряд стереотипов, по-иному взглянуть на роль русского языка в школе и оценить значение развития академических языковых навыков.

Результаты исследования позволили сделать вывод о целесообразности и перспективности дальнейшего изучения зарубежного опыта развития академических языковых навыков, внедрения методологии их развития в российскую систему образования и эффективность методов и технологий, использованных в ходе проведения эксперимента.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

- 1) Информационный доклад школы: Методическое пособие для руководителей учреждений общего образования. СПб.: КАРО, 2007. 304 с.
- 2) Новый взгляд на грамотность. По материалам международного исследования PISA-2000. М.: Логос, 2004. 296 с.: ил.
- 3) Обучение английскому языку специальности в вузах современной России: результаты предпроектных исследований. / Под ред. Л.Б.Кузнецовой и Саймона Вайнтруба. СПб: «Петрополис», 2002. 156 с.
- 4) Формирование инновационного ресурса педагогических кадров системы образования через развитие системы повышения квалификации: сборник рекомендаций. М.: Университетская книга, 2007. 288 с.
- 5) Academic Literacy: A Statement of Competencies Expected of Students Entering California's Public Colleges and Universities. ICAS, 2002. 82 p.
- 6) Buckingham D. Defining digital literacy. // Digital Kompetanse, No. 1 (4), 2006. Pp. 263-276.
- 7) Buckingham D. Media education and the end of the critical consumer. // Harvard Educational Review, No. 73 (3), 2003. Pp. 309-327.
- 8) Cummins, J., Brown, K. and Sayers, D.: Literacy, Technology, and Diversity. Pearson, Allyn & Bacon, 2007 280 p.
- 9) Green, B. The new literacy challenge / Literacy Learning: Secondary Thoughts, vol. 7, no. 1, 1999. Pp. 36-46.
- 10) Hutchinson T., Waters A. English for Specific Purposes. Cambridge: CUP, 1998. – 192 p.
- 11) Jordan R.R., Academic Writing Course: Study Skills in English. Essex: Pearson Education Ltd., 1999. 160 p.
- 12) Kelly T., EASE: Essential Academic Skills in English: Volume 1 CD-Rom: Listening to Lectures, Seminar Skills 1: Presentations, Seminar Skills 2: Discussions, the University of Warwick, 2006
- 13) Luke C. Cyber-schooling and technological change: multiliteracies foe new times. // Multiliteracies: Literacy Learning and the Design of Social Futures./ B.Cope, M.Kalantzis (Eds.). London: Routledge, 2000. Pp. 69-91.
- 14) Manovich L. The Language of New Media. Cambridge, MA: MIT Press, 2001. 254 p.
- 15) Morley J., Doyle P., Pople I., University Writing Course. Berkshire: Express Publishers, 2007. 120 p.
- 16) Oshima A., Hogue A., Writing Academic English. New York: Pearson, 2006. 337 с.
- 17) Snyder I. Communication, imagination, critique – literacy education for the electronic age. // Silicon Literacies: Communication, Innovation and Education in the Electronic Age. / I.Snyder (Ed.). London: Routledge, 2002. Pp. 173-183.
- 18) TALL: Test of Academic Literacy Levels. Unit for Language Skills Development. Pretoria: University of Pretoria, 2004. 19 p.
- 19) Warschauer, M. Millennialism and media: Language, literacy, and technology in the 21st century. AILA Review, No. 14, 2001. Pp. 49-59.

I. Korotkina

INVESTIGATING WAYS OF APPLYING EAP METHODOLOGY TO RUSSIAN EDUCATIONAL PRACTICES

Abstract: Academic writing skills are becoming increasingly essential as the concept of literacy is being re-defined. Along with digital literacy, aca-

ademic literacy is regarded as a pre-condition for successful work and life in the 21st century. To facilitate the integration process, an attempt is made to introduce EAP methodology into the Russian learning environment.

Key words: literacy, academic literacy, academic skills, writing skills, assessment criteria.

УДК 81'36:811.161.1

Кузьмина И.А.**РОЛЬ РУСИСТОВ В ФОРМИРОВАНИИ КОНЦЕПЦИИ ЧАСТЕЙ РЕЧИ***

Аннотация: Проблема выделения частей речи в языках различного строя считается одной из наиболее дискуссионных проблем общего языкознания. В данной статье рассматриваются принципы частеречных классификаций в современной грамматической науке, даётся теоретический обзор научных исследований отечественных лингвистов и их роль в формировании концепции частей речи.

Ключевые слова: полидифференциальный принцип, модифференциальный принцип, знаменательные части речи, служебные части речи.

В современном языкознании части речи выделяются по двум принципам: полидифференциальному и модифференциальному.

Полидифференциальный принцип, основывающийся на старой филологической традиции, представлен в советском языкознании в работах Л.В. Щербы, В.В. Виноградова, А.И. Смирницкого, Б.А. Ильиша. Следуя этому принципу, части речи выделяются по трем критериям: семантическому, формальному и функциональному.

Семантический критерий рассматривает оценку абстрактной семантики слов, благодаря которой слова объединяются в словесные совокупности, которые противопоставляются друг другу в содержательном плане. Подобная семантика имеет два аспекта сопоставления: внеязыковой (денотативный) и внутриязыковой (формально-релятивный). К первому аспекту относятся знаменательные слова, а ко второму служебные. Знаменательные слова относятся ко всему языковому строю, а служебные слова выполняют уточняющие функции и являются элементами лексики.

С помощью формального критерия словарный состав языка распределен по группам, имеющим определенные признаки и выполняющим определенные функции. Формальные признаки частей относятся к разрядам знаменательных слов, которые являются открытыми в языковой системе и имеют грамматические и лексические формы словоизменения.

С помощью функционального критерия раскрываются синтаксические свойства частей речи в предложении. Знаменательные слова, в зависимости от языка, должны занимать определенную позицию в предложении и являться самостоятельными членами предложения (подлежащее, сказуемое, дополнение, обстоятельство и т.д.). Служебные слова выполняют свои функции в зависимости от знаменательных слов в предложении (предлоги, союзы и т.д.).

Модифференциальный принцип основывается на синтаксических свойствах слова. Появление этого принципа обуславливается тем, что при полидифференциальной классификации слов существует сложность определения грамматического статуса таких лексем, которые имеют морфологические характеристики знаменательных слов, но отличаются от знаменательных слов по функции и выполняют роль служебных и вспомогательных элементов.

Разрабатывая вопрос о частях речи применительно к русскому языку, А.А. Потебня детально проанализировал части речи с их семантической стороны, показав вместе с тем их синтаксическую роль. Для А. А. Потебни чрезвычайно важным было установление связи между языком и мышлением в их функционировании и развитии. Подчеркнутое внимание к психологии, к самому процессу речетворчества привело А. А. Потебню к утверждению о примате предложе-

* © Кузьмина И.А.