

ОБ АФФЕКТИВНОЙ СОСТАВЛЯЮЩЕЙ УЧЕНИЯ/ ОБУЧЕНИЯ И ЯЗЫКОВОЙ ТРЕВОГЕ

*Не бывает удовольствия в чистом виде,
тревога всегда бредёт за ним.*

Овидий

Обучать иностранному языку и изучать иностранный язык сегодня – это сплошное удовольствие. Мир становится меньше. Над некогда туманным Альбионом тумана почти не видно. Один знакомый англичанин, отвечая на вопросы аудитории о культуре «страны изучаемого языка», сказал: «После ваших вопросов я чувствую себя обнажённым. Вы хотите познакомиться со всеми скелетами в наших шкафах». И у преподавателей, и у изучающих языки ресурсы почти не ограничены: великолепные учебные материалы, видео, аудио, учебные центры некоммерческих организаций, доступность международного тестирования, возможность учиться и работать за рубежом, туризм, реальная коммуникация, Интернет, наконец. Все эти факторы, безусловно, придают трудному процессу учения/ обучения приятные очертания. Но с Овидием нельзя не согласиться: удовольствие от перспектив и тревога перед неизвестным идут рука об руку. Есть ли место тревоге в учебной аудитории?

* © В.А. Кононова, Красноярский государственный университет, 2006.

1. *Classroom management, или простые истины*

Современному образованному преподавателю-практику английского языка хорошо известна важность того плохо определяемого, достаточно смутного, даже трудно переводимого на русский язык, по-разному понимаемого феномена под английским названием *classroom management*. Классические российские учебники по лингводидактике, теории и методике преподавания иностранных языков об этом явлении умалчивают либо упоминают между строк. Авторы, по-видимому, считают компоненты этой профессиональной компетенции преподавателя, широко обсуждаемой как в западной литературе, так и на различного вида форумах, обыденными, само собой разумеющимися, находящимися в рамках здравого смысла и не требующими особого теоретического обоснования. Причина недостаточного внимания к данному вопросу очевидна: речь идёт не о прямых стратегиях, техниках и приёмах обучения иностранному языку, а о функциях менеджмента: прогнозировании, планировании, координации, мониторинге, контроле и оценивании. Любая или почти любая западная книга по методике преподавания иностранных языков содержит если не главу, то хотя бы несколько страниц на эту тему [1,2]. Действительно, что же это такое – управление в классе? С чем имеет дело преподаватель-менеджер английского языка? Оказывается, с вещами достаточно, на первый взгляд, прикладными, если не банальными, которые можно поместить под рубрикой «Как правильно».

Итак, как правильно:

- Начать и закончить урок.
- Объяснить и спросить.
- Похвалить и поругать.
- Дать учебную инструкцию.
- Провести учебное задание.
- Использовать невербальные средства общения.
- Проконтролировать и организовать обратную связь с учащимся.
- Указать на ошибки и их исправить.
- Поддерживать дисциплину.
- Привлечь внимание.
- Организовать групповую и парную работу.
- Расставить мебель в классе.
- Пользоваться классной доской.
- Использовать аутентичные материалы. И что это такое – аутентичные?
- Распорядиться временем – своим и студента.
- Активно вовлечь в процесс учения – обучения всех, кто сидит в аудитории, не позволяя одним доминировать, а другим считать минуты до звонка.
- Дать домашнее задание.

Список этих немелких мелочей можно продолжить. Но все они, трудно не согласиться, сосредоточены вокруг основного вопроса, который можно отнести к аффективному аспекту ментальной деятельности в целом и учебной деятельности в частности: как создать благоприятную чёткую рабочую атмосферу на занятиях иноязычной речью, которая в конечном счёте внесёт свой вклад в эффективность учебного процесса, снимет или понизит тревожность, повысит внутреннюю мотивацию студентов.

2. *Эффект аффекта*

Как известно, методы обучения иностранным языкам изменяются под воздействием исследований в базисных для методики науках, одной из которых является психология. Несомненно, многообразие психологических концепций, лежащих в основе современной лингводидактики, не исчерпывается аффективной или эмоционально-конативной составляющей, но кратко остановимся на некоторых из них. Итак, что же такое аффект и какова его роль и место на занятиях иностранным языком?

Аффект (от лат. *affectus* – душевное волнение) – это относительно кратковременное, сильно и бурно протекающее эмоциональное переживание, комплекс эмоций: ярость, желание, любовь, ужас, отчаяние. Принято говорить о культуре аффекта как о совокупности норм, моделей, предписаний, определяющих форму выражения эмоциональных переживаний в той или иной культурной среде, в том числе образовательной. Тревога служит сильным аффективным фактором, который, как традиционно считается, затрудняет процесс обучения. Тревога ассоциируется с такими негативными чувствами, как беспокойство, неудовлетворённость, неуверенность в себе, опасение, напряжение [3].

Интерес к эмоционально-конативному аспекту в образовании не нов. В начале XX века эта тема поднималась в трудах Монтеessori, Выготского. В 60-х годах на пике популярности гуманистической психологии высказывались различные мнения о роли аффекта в обучении.

Известный специалист по обучению и познанию Эрнст Хилгард (США) (Hilgard) признаёт необходимость интегративного подхода: «Когнитивные теории обучения в чистом виде будут урезаны до тех пор, пока мы не признаем значимость аффективности». Говоря о глобальных направлениях обучения в XXI веке,

Р. Гросс (Gross) особо выделяет важность интеллектуального (whole-brain) обучения, которое признаёт роль эмоционально-конативного аспекта ментальной деятельности в целом [4].

Американский социальный психолог Роберт Б. Зайонц (Zajonc), специалист в области общей психологии и психологии личности, – автор двух интереснейших теорий, которые серьёзно влияют на переоценку места и роли аффективных факторов на уроке иностранного языка. В первой так называемой динамической теории социального содействия рассматриваются способы влияния присутствия окружающих на деятельность индивидуума. Зайонц экспериментально установил, что это присутствие улучшает выполнение простых заданий и ухудшает выполнение сложных. По его мнению, присутствие окружающих, увеличивая физиологическое возбуждение, помогает осуществлению хорошо заученных устойчивых реакций, но препятствует новым, еще не усвоенным. На вопрос, почему простое присутствие окружающих вызывает физиологическое возбуждение, автор теории отвечает, что присутствие других людей увеличивает сложность ситуации, ибо живые существа, в отличие от статичных элементов окружающей среды, непредсказуемы и потому вызывают более значительное возбуждение. Кроме того, присутствие других отвлекает, и это также вызывает возбуждение. Объяснение, данное эффекту присутствия, вписывается в более широкий контекст разработанной им теории эмоций, согласно которой эмоциональная реакция на стимул может возникать у человека без соответствующей когнитивной реакции. Теория эмоций подтверждается рядом эмпирических наблюдений и исследований. Например, люди эмоционально реагируют на раздражители, действующие на подсознание, с которыми они неоднократно сталкивались, но осознанно их не фиксировали и не определяли. Другим направлением исследований Зайонца являлся вопрос о том, как мимика воздействует на аффект. Его исследования показали, что это происходит путем изменения температуры мозга. Изучение взаимосвязи между эмоциональными и телесными состояниями указывает, что негативные аффекты связаны с правым полушарием, а позитивные – с левым [5].

В рамках обсуждаемого вопроса нельзя не упомянуть одного из влиятельнейших теоретиков необихевиористской теории научения – американского психолога, специалиста в области экспериментальной психологии, психофизиологии и сравнительной психологии Кеннета Вортенби Спенса (Spence). Спенс впервые в традиции бихевиоризма обратился к анализу индивидуальных различий мотивации, в частности тревожности как приобретенному влечению. Феноменом тревожности он начал заниматься для проверки некоторых следствий своей теоретико-ассоциативной концепции влечения [5].

Ещё один американский психолог и психотерапевт, один из основателей гуманистической психологии, теоретический и идейный лидер ее экзистенциалистской ветви Ролло Риз Мэй (May), анализируя проблемы современного человека, выдвигает на передний план проблему тревоги. Сама по себе тревога – нормальное, даже конструктивное чувство, связанное с ощущением угрозы чему-то значимому: физической жизни, психологической жизни либо личностным ценностям. Патологической является лишь тревога, несоразмерная поводу, утверждает автор, и задача психотерапевта (а в нашей парадигме – преподавателя) – не устранить тревогу вообще, а помочь принять ее и не допустить перерастания нормальной тревоги в патологическую. Гибкость личностных ценностей служит фактором, облегчающим совладание с нормальной тревогой. Аналогичным образом нормальная, соразмерная с ситуацией вина – это один из аспектов отношений с людьми. Она конструктивна, в отличие от патологической вины, перерастающей из нормальной [6].

Несомненно, мы не предполагаем, что управление всеми этими процессами есть решение всех проблем обучения иностранному языку и учения иностранного языка, но как преподаватель, так и студент получают немалые преимущества, если будут фокусироваться на этих «чувственных» составляющих. Конечно, можно слышать голоса, возражающие против такой постановки вопроса: аффект, тревога должны находиться в поле зрения психолога или психотерапевта. Возражая противникам такого подхода, Андерхилл (Underhill) подчеркивает, что «преподаватели, полагающие, что в их обязанности не входит принимать во внимание этот феномен, могут потерять некоторые важнейшие элементы в управлении успешным обучением». (Обратите внимание – в управлении, опять classroom management?) Более того, если мы игнорируем данные вопросы, мы просто снимаем с себя ответственность. Брунер (Bruner) напоминает нам, что если наши образовательные учреждения игнорируют такую эмоциональную составляющую, как чувство собственного достоинства, являющееся основой здоровьесберегающего образования, то ученики повернутся лицом к миллионам «антишкол», которые представляют им такие модели, которым общество не обрадуется [6].

Эмоциональное овладение языком выходит далеко за рамки обучения языку. Различные области человеческой деятельности подтверждают, что эмоционально-ориентированный подход играет важную роль в решении разнообразных задач. Служащие правоохранительных органов в Великобритании используют нейrolингвистическое программирование, чтобы быть более «эмоционально чувствительными». Олимпийские команды лыжников и другие спортсмены пользуются техниками визуализации как частью регулярных тренировок для того, чтобы настроиться на оптимальное эмоциональное состояние. В деловых кругах по всему миру с успехом используются программы стресс-менеджмента. Британский архитектор Норман Фостер известен тем, что создаёт максимально эмоционально-комфортные дома, используя новейшие технологии для возведения зданий. В самых разнообразных областях деятельности – музыка, медицина, экономика, психология – наблюдается растущий интерес к гуманистическому подходу и к эмоциональной стороне жизни.

Возможно, причина этого – как в изучении языков, так и в других областях общества – лежит в стремлении разных специалистов внести вклад в рост возможности человека.

3. Эмоции или когниции?

Следует заметить, что чувственная сторона обучения не идет в разрез с когнитивной. Они не могут быть отделены друг от друга. Ни одна из них не может превалировать. Ученые-нейрологи утверждают, что эмоции и когниции – партнеры человеческого разума. Более того, разум без эмоций таковым не является. Хотя психологи традиционно считали эмоции Золушкой умственной деятельности, сегодня пересмотр этого подхода ни у кого не оставляет сомнений. Оэтли и Дженкинс (Oatley и Jenkins) признают, что «эмоции – это не бесплатные приложения, а центр человеческой ментальной жизни. Они соединяют то, что важно нам, с миром людей, вещей и событий» [7].

Понимание аффекта для изучения языков важно, по крайней мере, по двум причинам. Во-первых, внимание к аффективным аспектам (как преодолеть проблемы, вызванные негативными эмоциями; как создавать позитивные эмоции и пользоваться ими) может привести к более эффективному изучению языка. Тревога, к примеру, может вызвать опустошение из-за неврологических особенностей префронтальной части мозга, что препятствует правильному функционированию памяти и, таким образом, уменьшает способность обучения. К счастью, преподаватели иностранного языка всё больше и больше понимают важность негативных эмоциональных факторов и способов их преодоления. Вторая сторона этого вопроса состоит в том, что стимулирование различных позитивных эмоциональных факторов, таких как чувство собственного достоинства, эмпатия, мотивация, также может значительно повлиять на процесс изучения языков.

В большинстве ситуаций значительно большее внимание уделяется проблеме негативных эмоций. К примеру, Дамасио (Damasio) перечисляет пять основных эмоций, которым подчиняются остальные. Это счастье, грусть, гнев, страх и отвращение. Гоулман (Goleman) видит в эмоциях следующие составляющие: гнев, грусть, страх, восторг, любовь, удивление, отвращение и стыд. В этих и других классификациях большинство эмоций – отрицательные. На этом фоне важно не упустить важность развития позитивных эмоций. Мотивация в большей степени есть движение к удовольствию, а не движение от боли. Скиннер (Skinner) последовательно утверждал, что более эффективна способность долговременного запоминания при условии позитивного закрепления, а не уклонения от стимулирующего воздействия [7].

Вторая причина внимания к вопросу эмоционально-конативного аспекта ментальной деятельности в преподавании языков кроется далеко за пределами преподавания и даже традиционных академических границ. Гоулман утверждает, что начиная с XVIII века западная цивилизация сконцентрировалась на рациональных, когнитивных функциях мышления, отрицая или игнорируя всё, что лежит в сфере эмоций или иррационального. Одним из последствий сложившейся ситуации стала сегодняшняя «эмоциональная безграмотность». «Мы переживаем времена, – утверждает учёный, – когда общество, похоже, разгадывает тайны на немыслимой скорости, когда эгоизм, насилие и низость духа губят добродетель общественной жизни. Мы всё больше убеждаемся, что основные моральные установки жизни происходят из основных эмоциональных способностей». Он находит решение в «новом видении того, что школы должны делать для того, чтобы дать ученику образование, соединяя разум и душу в классе. Он демонстрирует, как много образовательных программ очень успешно работают в сфере «эмоционального разума» [8]. Кстати, можно вспомнить и ироничного Монтеня: «Лучше всего я чувствую себя в обществе крестьян, поскольку недостаток образования позволяет им сохранять здравомыслие».

Эмоциональное поле может быть заполнено на любых учебных предметах, иностранные языки не исключение. В учебной аудитории, где преподаётся иностранный язык, особый акцент должен быть сделан на коммуникацию, имеющую смысл, а не просто на передачу информации или содержания. Именно поэтому эмоциональному аспекту здесь должно быть отведено место. Преподаватель иностранного языка должен ставить перед собой не только лингвистические цели, но и другие, более глубокие. Обучая языку, мы можем также научить жить более счастливо и быть ответственными членами общества. Чтобы достигнуть этого, нам надо учитывать как когнитивную, так и эмоционально-конативную природу и потребности.

Отношения между аффектом и изучением языка имеют двунаправленный характер. Внимание к чувственной стороне вопроса может улучшить обучение и изучение иностранного языка. Но и учение/обучение может значительно повлиять на воспитание эмоций.

Преподавание языков расширяется. Преподавание иностранных языков стало чрезвычайно открытым другим важнейшим областям – психологии, психолингвистике, социоллингвистике, нейрологии. Одновременно мы наблюдаем расширение целей преподавателя: преподаватель не просто учит языку, но развивает способность размышлять, учит совместной деятельности. Совместная языковая деятельность, по Шамо (Chamot), помогает развивать межличностный интеллект, который характеризуется способностью «понимать и эффективно отвечать запросам собеседника». Это, несомненно, шаг в развитии эмоциональной грамотности. Меняется и роль преподавателя. С точки зрения эмоционально-конативного обучения то, каков он, так же важно, как и то, что он делает. Хороший преподаватель знает и делает, но не менее важно то, что он сам из себя представляет. Это не означает, что преподаватель иностранного языка не нуждается, к примеру, в хорошем знании языка или методики преподавания языка. Это означает, что процесс обучения будет

более эффективным, если преподаватель сосредоточится на эмоциональной составляющей своего интеллекта, что позитивно изменит процесс изучения языка учеником. Трудно не согласиться с Лео Ван Лиром (Leo van Lier), который считает, что подготовка преподавателя иностранных языков должна состоять из трех составляющих:

- 1) что я имею (знание предмета + ресурсы);
 - 2) что я делаю (навыки и способности для создания образовательной среды);
 - 3) каков я (личные качества, мировоззрение, ощущение собственной миссии) [9].
4. Тревога: благо или зло?

Хотя изучение языка основано в основном на интерактивных видах деятельности, а его использование – на взаимодействии с другими людьми и другой культурой в целом, процесс усвоения другого языка находится под сильным как позитивным, так и негативным влиянием со стороны индивидуальных особенностей обучающегося. Имеет смысл остановиться на таком внутреннем факторе, как тревога.

Тревога является сильным аффективным фактором, который влияет на процесс обучения. Тревога ассоциируется с такими негативными чувствами, как беспокойство, неудовлетворённость, неуверенность в себе, опасение, напряжение. Херон (Heron) вводит термин «экзистенциальная тревога» и в отношении учебных групповых занятий выделяет в ней три составляющих:

1. Тревога признания: Буду ли я признан? Уважаем? Любим?
2. Тревога ориентации: Пойму ли я, что будет происходить?
3. Тревога выполнения: Смогу ли я понять то, что нужно выучить?

Тревога в учебной аудитории может иметь эффект винтообразной лестницы. Она заставляет нас нервничать и бояться, приводит к плохому выполнению задания, от этого тревога может ещё больше усилиться, а результат – ухудшиться.

В последние годы были предприняты серьёзные исследования, авторы которых (Horwitz and Young; H.D.Brown; Gardner; Oxford; Reid) сделали попытку ответить на следующие вопросы:

- Языковая тревога – это кратковременное состояние или длительное качество?
- Тревога губительна или полезна?
- Чем вызвана языковая тревога?
- Как распознать языковую тревогу в аудитории [8]?

Иногда тревога возникает как реакция на определённую ситуацию или событие, но она может быть и чертой характера. Языковая тревога может быть вызвана мимолетным страхом, когда человек, к примеру, должен поговорить с иностранцем. Это беспокойство со временем исчезает, но, к сожалению, у некоторых ситуация коммуникативной неудачи может закрепиться и превратиться в черту характера. Если такое происходит, негативный эффект сказывается как на изучении языка, так и в речевой деятельности.

Большинство исследователей говорят о негативном влиянии тревоги на речевую деятельность. Негативная тревога ведёт к исчезновению мотивации, отрицательным отношениям и убеждениям, трудностям в речевой деятельности. Ученые утверждают, что тревога – сильнейший коррелят в языковых достижениях. Исследования показывают, что негативная корреляция проявляется в следующем:

- в текущих оценках;
- в результатах тестирования;
- в результатах выполненных заданий по говорению и письму;
- в уверенности в себе при изучении языка;
- в чувстве собственного достоинства, признании самого себя.

Взаимоотношения между языковой тревогой и речевой деятельностью нельзя назвать простыми. Янг (Young) объясняет, что иногда языковая тревога распространяется на один навык и отсутствует в другом. Некоторые учёные пришли к выводу, что зачастую повышенная тревожность является следствием, а не причиной проблем с изучением языка.

Однако тревога может быть и полезной. Исследователи придерживаются различных точек зрения по поводу существования или важности полезной тревоги. Хорвиц (Horwitz) вслед за Зайонцем утверждает, что тревога может принести пользу только при выполнении самых простых учебных задач, но не при изучении языка в целом. Янг проинтервьюировал ряд экспертов-исследователей о пользе учебной тревоги и получил следующие ответы. Рардин (Rardin) полагает, что позитивный результат тревожности присутствует постоянно, но мы замечаем лишь негативный дисбаланс. Хадли (Hadley) считает, что определённая степень напряжённости может быть полезна при изучении языка, но она не хочет называть эту напряжённость тревогой. Террел (Terrel) также предпочитает термин «внимание», а не «тревога». Крашен (Krashen) утверждает, что при овладении языком пользы от тревожности быть не может, но она может присутствовать при выполнении определённых заданий в формальных учебных ситуациях. Полезная тревога приводит ученика в состояние учебной готовности – так считают некоторые исследователи [7].

5. Корреляты языковой тревоги

Корреляты языковой тревоги могут ранжироваться от очень личностной (чувство собственного достоинства) до процедурной (учебные задания и методы).

Чувство собственного достоинства, самоуважение

Чувство собственного достоинства – это суждение о себе с точки зрения действительности, эффективного взаимодействия с окружающим миром. Неуспешные ученики зачастую имеют более низкое самоуважение, чем успешные. Самоуважение становится уязвимым, когда студент считает себя компетентным в родном языке и неадекватным или ограниченным в изучаемом. Изучение иностранного языка может явиться угрозой чувству собственного достоинства, если ученики лишены своих обычных средств коммуникации, своей свободы делать ошибки, возможности вести себя как все. Но, как и тревога, самоуважение может быть чертой характера (присущая человеку личностная характеристика), так и состоянием, относящимся к определенной ситуации. Человек может высоко ценить себя в целом и потерять уважение к себе в определённой ситуации.

Толерантность к двусмысленности

Толерантность к двусмысленности есть принятие неопределённых ситуаций. Изучающий иностранный язык сталкивается с огромным количеством двусмысленности значений, ссылок, произношения, что может увеличить языковую тревогу. Студенты, которые допускают определённый уровень неопределённости, упорно продолжают изучать язык. И наоборот, студенты, напуганные двусмысленностью, неопределённостью языка, теряют уверенность.

Способность к рискованным действиям

Для изучающих иностранный язык гораздо разумнее брать средние, но разумные риски, такие как угадывание значений с опорой на фоновые знания или высказывание вслух несмотря на возможность ошибок, чем не участвовать в рискованных действиях полностью или браться за экстремальные, неоправданные риски. Студенты, которые избегают рискованных действий, блокируются собственной критикой или критикой со стороны других. Они не получают достаточно практики и замедляются в собственном языковом развитии.

Соревновательность, дух соперничества

Замечено, что дух соперничества может привести к языковой тревоге. Это происходит, когда сравнивают себя с другими или с собственным идеалом. Некоторые студенты, особенно те, которые живут в культурах с ценностями конкурентноспособности, стремлением вырваться вперед, выигрывают от соревновательности. Эмоциональная важность духа соперничества для отдельно взятой личности зависит также и от его учебного стиля, природы соревнования, требований и ценностей общества.

Тревога общения

Тревога общения может включать в себя беспокойство о манере говорить, стеснительность, боязнь публичного выступления, смущение, общественно-оценочную тревогу, предчувствие коммуникативной неудачи. Люди с повышенной тревогой за оценку себя другими склонны действовать таким образом, чтоб минимизировать вероятность негативной оценки. Эти люди стараются избегать или исключать ситуации, в которых другие могут отозваться о них негативно. Общаясь в таких ситуациях, они не проявляют инициативу и поддерживают беседу минимально. В языковых аудиториях такая тревога явно прослеживается тогда, когда собеседник пассивен, предпочитает молчать, отвечает лишь в случае крайней необходимости. Люди, которые боятся коммуникативных неудач, с большим нежеланием вступают в коммуникацию, они стремятся либо избегать, либо прерывать разговоры как можно быстрее.

Тревога тестирования

Тревога тестирования представляет из себя склонность переживать по поводу последствий низких результатов тестирования или другого вида оценивания вне зависимости от того, насколько оправданны эти переживания. Студенты, испытывающие тревогу тестирования, часто страдают от когнитивных помех и не могут сосредоточиться на конкретном задании во время тестирования.

Идентичность и культурный шок

Идентификация с языковой группой или целевой культурой предполагает, что студент находится внутри, он «свой человек». Янг считает, что тревога понижается, если студент чувствует эту идентификацию, и, напротив, повышается, если студент не чувствует связи с группой. Парадокс, но тревога может возрастать из-за сверхидентификации в языковой группе и сопровождаться чувством потери собственного «я». Это беспокойство может быть частью так называемого культурного шока. Адлер (Adler) определяет культурный шок как «форму тревоги, появляющейся из-за потери легко узнаваемых и понятных признаков и символов общественных отношений». Культурный шок характеризуется следующими симптомами: эмоциональная слабость, физическое недомогание, паника, гнев, чувство отчаяния, жалость к себе, недостаток уверенности, нерешительность, грусть, состояние отчуждения, ощущение стесненной индивидуальности и восхваление своей собственной культуры. Тем не менее, если правильно управлять этими симптомами, культурный шок может стать дополнительной учебной кросс-культурной возможностью, поднимающей культурное самосознание и реинтеграцию личности.

Убеждения-стереотипы

Исследования доказывают, что стереотипы как студентов, так и преподавателей напрямую связаны с языковой тревогой. Изучающие иностранный язык зачастую убеждены, что им следует говорить на иностранном языке без ошибок, с великолепным произношением, что изучение, к примеру, английского состоит

в основном из перевода с английского, что двух лет достаточно, чтобы бегло говорить на языке, что некоторым языки даются легче, чем другим, и т.д. Эти убеждения могут быть далеки от реальности и вести к языковой тревожности. У многих преподавателей иностранного языка имеется убеждение, что они должны быть директивны, авторитарны, мало того, они должны поддерживать состояние страха и должны исправлять малейшие ошибки. Такие стереотипы также могут привести к языковой тревоге.

Учебные задания и методы

Наибольшую тревогу у студентов вызывают устные презентации перед всем классом и критические замечания преподавателя перед всем классом. Отдельные виды заданий уменьшают страх и тревогу.

Взаимодействие между преподавателем и студентом

Многие исследователи находят причину языковой тревоги во взаимодействии между преподавателем и студентом. Грубое исправление ошибок, насмешливое или неловкое обращение с ошибками перед всем классом, игнорирование конфликта учебного стиля студента и стиля преподавателя – все это увеличивает учебную тревогу [7].

6. Кто виноват?

Интересно отметить, что изучающие иностранные языки наличие собственной тревожности признают, а её причины зачастую видят не в себе, а в обстоятельствах. В г. Красноярске в рамках Программы подготовки управленческих кадров для организаций народного хозяйства Российской Федерации (так называемая Президентская Программа) 90 участников заполнили анкеты, нацеленные на выявление тревожности и её причин в начале курса, рассчитанного на 180 часов занятий иностранным языком в аудитории в течение одного учебного года. Следует отметить, что слушателями программы являются успешные управленцы, имеющие высшее образование, прошедшие конкурсный отбор, имеющие как минимум стаж работы три года на различных предприятиях. Им была предложена следующая анонимная анкета (приведена частично):

Испытываете ли вы чувство приятного ожидания от занятий иностранным языком в начале учебного года?

1. Нет.
2. В некоторой степени.
3. Да.

Испытываете ли Вы некоторую тревожность в начале курса по языку?

1. Нет.
2. В некоторой степени.
3. Да.

Что Вас тревожит (если Вы отметили 3-й или 2-й ответ)? (Можно пометить несколько ответов)

1. Я не смогу понять, что будет происходить.
2. Я не смогу понять то, что нужно выучить.
3. Я не буду признан, я потеряю лицо.
4. У меня не будет хватать времени, чтоб достичь успеха.
5. Я не верю в изучение иностранного языка в группе.
6. Я боюсь, что языковой уровень моих одноклассников окажется выше моего уровня.
7. Я боюсь, что языковой уровень моих одноклассников окажется ниже моего уровня, значит, я просто потеряю время.
8. Я боюсь говорить на иностранном языке с другими.
9. Я боюсь, что у меня нет способностей.
10. Я не доверяю преподавателям.

Результаты показали, что 92 % респондентов (82 человека) испытывали чувство приятного ожидания от занятий английским языком. 70 % (63 человека) испытывали разную степень тревожности. 12 % (11 человек) признались в боязни говорить с другими на иностранном языке (причина в себе), и 46 % (41 респондент) ответили, что у них не будет хватать времени, чтоб достичь успеха. Эти 46 % нуждаются в особом внимании преподавателя, они заранее программируют себя на неудачу «по объективным причинам».

7. Диагноз: речевая тревога

Преподаватели и исследователи могут легко распознать речевую тревогу через специальные тесты. Один из них – известный тест FLCAS (Foreign Language Classroom Anxiety Scale), автор Хорвиц (Horwitz). [4] Но речевая тревога видна и без инструментов, невооружённым глазом. Её признаки таковы:

- Общее уклонение: «забывает» ответ, демонстрирует небрежность, уходит с занятий, опаздывает, не делает домашние задания, показывает низкий уровень вербализации, не проявляет инициативы, не способен ответить даже на простые вопросы.
- Физические действия: ёрзает, вертится, играет с волосами или одеждой, нервно перебирает предметы, заикается и запинаясь, дрожит, не в состоянии воспроизвести звуки и интонации изучаемого языка даже на уровне повторения.
- Физические симптомы: жалуется на головную боль, судороги, необъяснимую боль или напряжение в любой части тела.

- Другие признаки, которые могут отражать речевую тревогу, зависят от культуры: социальное уклонение, перфекционизм, уклонение от разговора, отвод взгляда, проявление недружелюбия, односложные или уклончивые ответы, маскирующее или защищающее собственным образом поведение (неестественный смех, улыбки, кивание, шутки), неспособность перебить говорящего, когда необходимо, чрезмерное соперничество, чрезмерная скромность или самобичевание («Я такой дурак»). Хотя типы поведения варьируются в различных культурах: то, что может быть принято за тревогу в одной культуре, является поведенческой нормой в другой.

8. Речевая тревога: скорая помощь

Какие же учебные действия следует выбрать студенту, чтобы справиться с собственными эмоционально-конативными недругами? Исследованием, разработкой, а также классификацией различных учебных стратегий, в том числе стратегий аффективных, которыми могут пользоваться студенты в процессе учения, занимались ряд западных исследователей. Так, О'Мейли (O'Malley) выделяет три типа категорий в классификации учебных стратегий: метакогнитивные, когнитивные и социоаффективные. К интересующим нас в данном контексте социоаффективным О'Мейли относит следующие стратегии:

- 1) *сотрудничество* – совместная деятельность с одним или несколькими партнёрами в группе;
- 2) *вопросы на уточнение* – умение задать преподавателю или языковому партнёру вопрос, умение просить повторить или привести примеры [10].

Ребекка Оксфорд (Oxford) в своей классификации учебных стратегий описывает прямые и не прямые действия. Аффективные стратегии (affective strategies) Оксфорд относит к непрямым и выделяет среди них следующие:

- *снижение уровня собственного беспокойства, освобождение от чувства тревоги* (контроль своего эмоционального состояния, релаксация, дыхательные упражнения, медитация, музыка, смех);
- *самовдохновение* (позитивные высказывания о своём учении, похвала);
- *измерение своей эмоциональной температуры* (прислушивание к себе, использование листа наблюдений за собой, обсуждение своих ощущений с другими).

Близки к ним и социальные стратегии (social strategies):

- *задавание вопросов* (просьба уточнить, исправить, подтвердить);
- *сотрудничество с партнёрами по общению, в первую очередь с успешными пользователями языка;*
- *сопереживание другому человеку* (понимание чужой культуры, других мыслей и чувств партнёров) [11].

Действия же преподавателя должны идти в унисон со стратегиями студента, преподавателю следует знать, каким образом можно снизить негативную тревожность:

- Помочь студентам понять, что эпизоды речевой тревоги могут быть кратковременными и не обязательно развиваются в долговременную проблему.
- Повышать самоуважение студентов, для которых речевая тревога уже стала характерной особенностью, их уверенность в себе, предоставляя им различные возможности для успешности.
- Поощрять сдержанные рискованные действия и толерантность к неопределённости в комфортабельной обстановке.
- Уменьшать нездоровую конкуренцию в классе.
- Быть очень четким в формулировании целей уроков; найти нужные стратегии для того, чтоб достичь эти цели.
- Позволять студентам использовать язык, далёкий от совершенства.
- Помочь расслабиться через музыку, игры и смех: «Что сделалось смешным, не может быть опасным» (Вольтер).
- Пользоваться честными тестами с четкими заданиями знакомого типа.
- Помогать студентам реалистично оценивать собственный прогресс.
- Поощрять успешность.
- Подбирать виды деятельности, которые удовлетворят различные учебные стили и стратегии.
- Давать возможность студентам распознавать симптомы тревоги.
- Помогать студентам практиковать позитивное самоодобрение и когнитивную переоценку негативных или иррациональных идей.

Эти простые тезисы очень созвучны составляющим из области *classroom management*. Однако это поле ещё во многом остается в эмоционально-конативном плане землей неизведанной, той *terra incognita*, которая ждёт своих исследователей.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Ur, P. (1996). A Course in Language Teaching. – UK: CUP.
2. Underwood, M. (1996). Effective Class Management. – UK: Longman.
3. Большой психологический словарь. Сост. Мещеряков Б., Зинченко В. – М.: Олма-пресс, 2004.

4. Stern, H.H. Fundamental Concepts of Language Teaching. (2001). – UK: OUP.
5. Хьелл, Л., Зиглер, Д. Теории личности. – СПб.: Питер, 2005.
6. Лихи, Т. История современной психологии. – СПб.: Питер, 2003.
7. Arnold, J. (2000). Affect in Language Learning. – UK: CUP.
8. Wenden, A. and J. Rubin. (1987). Learner Strategies in Language Learning. – USA: Prentice Hall.
9. Von Worde, R. Students' Perspectives on Foreign Language Anxiety. (2003). – Inquiry, Volume 8, №1.
10. O'Malley, J.M. and A.U. Chamot. 1990. Learning Strategies and Second Language Acquisition. – UK: CUP.
11. Oxford, R. (1990). Language Learning Strategies. – Rowley, Mass.: Newbury House.

Н.В. Кошкова, Н.В. Климович *

ЭКВИВАЛЕНТНОСТЬ ПЕРЕВОДА И ПЕРЕВОДЧЕСКАЯ КРИТИКА (на материале перевода романа Д. Брауна «Код Да Винчи» на русский язык)

Вопрос эквивалентности перевода не раз затрагивался исследователями. По мнению А.Д. Швейцера [8], эквивалентность ориентирована на результаты перевода, на соответствие текста перевода определенным параметрам оригинала и предполагает максимально полную передачу «коммуникативно-функционального инварианта» оригинала. Однако в реальной жизни переводчик не всегда имеет возможность максимально полно передать всю систему смыслов, заключенную в исходном речевом произведении. Поскольку реальные переводы соответствуют оригиналам в разной степени, то, по мнению В.Н. Комисарова [4], только «сопоставление переводов с их оригиналами показывает, что существуют несколько типов эквивалентности» [4, с.134]. В передаваемом от Источника к Рецептору (переводчику) тексте В.Н. Комиссаров [4] выделяет пять основных уровней плана содержания:

1. Уровень языковых знаков (слов).
2. Уровень высказывания.
3. Уровень (структуры) сообщения.
4. Уровень описания ситуации.
5. Уровень цели коммуникации.

Данная последовательность уровней, по мнению В.Н. Комисарова [4], отражает не только структуру содержания текста, но и основные этапы анализа Рецептором переданного ему текста. Характеризуя эти уровни, он отмечает, что верхним порогом переводимости будет эквивалентность на низшем уровне (т.е. на уровне лексических единиц), а низшим ее порогом – эквивалентность на высшем уровне (т.е. на уровне цели коммуникации). В.В. Сдобников и О.В. Петрова отмечают, что «эквивалентность на более высоких уровнях еще не означает эквивалентности на более низких, тогда как эквивалентность на низшем уровне автоматически предполагает эквивалентность и на более высоких уровнях, поскольку переводчик должен последовательно уяснить все уровни содержания оригинала, от языковых знаков цели коммуникации» [7, с.253].

Некоторые исследователи (А.Д. Швейцер [8], Н.К. Гарбовский [3]) выделяют прагматический, семантический и синтаксический уровни эквивалентности. Данные уровни в нормальной речевой коммуникации находятся в определенных иерархических отношениях: семантический уровень подчиняет себе синтаксический, и оба они подчинены прагматическому уровню. Внутри семантического значения различаются сигнификативное и денотативное. Таким образом, модель переводческой эквивалентности выстраивается в трех уровнях: в прагматическом, в семантическом и синтаксическом.

Н.К. Гарбовский [3] считает, что «полная эквивалентность, или собственно эквивалентность, между текстом оригинала и текстом перевода достигаются тогда, когда на всех ... уровнях эквивалентность значения ИТ инвариантна значениям ПТ» [3, с.296]. Таким образом, под эквивалентностью мы будем понимать «сохранение относительного равенства содержательной, смысловой, семантической, стилистической, и функционально-коммуникативной информации, содержащейся в оригинале и переводе» [2, с.19].

В теории переводоведения для оценки качества перевода также используется термин «адекватность». Однако различие между ними, по мнению Н.К. Гарбовского [3], состоит в том, что, несмотря на то, что обе категории имеют оценочный и нормативный характер, «эквивалентность ориентирована на результаты перевода, на соответствие текста перевода определенным параметрам оригинала, в то время как адекватность связана с условиями протекания межъязыкового коммуникативного акта. Иными словами, если эквивалентность отвечает на вопрос о том, соответствует ли конечный текст исходному, то адекватность отвечает на вопрос о том, соответствует ли перевод, как процесс данным коммуникативным условиям.... Адекватность представляет собой некий компромисс, на который идет переводчик, жертвуя эквивалентностью, для решения главной задачи, и имеет не максимальный, а оптимальный характер» [3, с.292].

* © Н.В. Кошкова, Н.В. Климович, Красноярский государственный университет, 2006.