

**МИНИСТЕРСТВО ВЫСШЕГО И СРЕДНЕГО СПЕЦИАЛЬНОГО
ОБРАЗОВАНИЯ РЕСПУБЛИКИ УЗБЕКИСТАН
ГУЛИСТАНСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ**

На правах рукописи
УДК: 37.026:81'243

АБДУРАЗАКОВА ШАХИДА РАХИМОВНА

**ДИДАКТИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ СОЦИОКУЛЬТУРНЫХ ЛАКУН В
ФОРМИРОВАНИИ ИНОЯЗЫЧНОЙ КАРТИНЫ МИРА (1-2 КУРСЫ
ЯЗЫКОВОГО ВУЗА)**

13.00.02 – Теория и методика образования и воспитания (английский язык)
ДИССЕРТАЦИЯ
на соискание ученой степени PhD (доктора философии) в педагогике

Научный руководитель: Г.Т. Махкамова, д.п.н. проф.

Гулистан – 2021 г

ОГЛАВЛЕНИЕ

ВВЕДЕНИЕ.....	3
ГЛАВА I. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ ИНОЯЗЫЧНОЙ КАРТИНЫ МИРА.	
1.1. Гуманистический и герменевтический подходы в контексте повышения качества высшего лингвокультурного образования	12
1.2. Герменевтический подход к исследованию смысла культурных феноменов.....	20
1.3. Концепт «картины мира».....	31
1.4. Проблемы формирования вторичной языковой личности в контексте лингвокультурного образования.....	42
Выводы по первой главе.....	54
ГЛАВА II. МЕТОДИКА ФОРМИРОВАНИЯ КАРТИНЫ МИРА ПОСРЕДСТВОМ ИЗУЧЕНИЯ СОЦИОКУЛЬТУРНЫХ ЛАКУН.	
2.1. Аутентичный материал как источник репрезентации социокультурных лакун и формирования картины мира.....	56
2.2. Стратегии элиминации лакун в ходе межкультурного общения.....	66
2.3. Модель формирования иноязычной картины мира посредством изучения социокультурных лакун.....	74
Выводы по второй главе.....	86
ГЛАВА III. ОПЫТНО-ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ ПРОВЕРКА ЭФФЕКТИВНОСТИ РАЗРАБОТАННЫХ УЧЕБНЫХ СРЕДСТВ.	
3.1. Этапы организации эксперимента.....	89
3.2. Обучающий эксперимент и его результаты	98
Выводы по третьей главе.....	113
ЗАКЛЮЧЕНИЕ.....	115
ИСПОЛЬЗОВАННАЯ ЛИТЕРАТУРА.....	120
ПРИЛОЖЕНИЕ.....	135

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность и востребованность темы диссертации. Усиление роли антропоцентрической и межкультурной парадигм образования в мире заставило посмотреть на изучение языка сквозь призму носителя культурно-языковых и культурно-деятельностных ценностных установок, знаний и норм поведения. Благодаря культурологически-ориентированным подходам (межкультурному, кросс-культурному, лингвокультурологическому) к изучению лингвистических единиц получены данные о своеобразии этнокультурной картины мира народа носителя языка, что должно быть сформировано в процессе обучения языку. Поэтому межкультурный подход особенно важен при изучении безэквивалентных языковых и поведенческих единиц (социокультурных лакун), которые являются особым пластом вербально-семантического и когнитивного тезаурусов картины мира языковой личности. А изучение социокультурных лакун посредством интегрирования различных подходов позволяют расширить отмеченные тезаурусы.

Коренные реформы в сферах науки и образования, касающиеся улучшения качества системы обучения иностранным языкам в соответствии международных стандартов, обуславливают актуальность данной проблемы исследования, поскольку именно изучение социокультурных лакун является необходимым условием успешного формирования иноязычной картины мира и, соответственно, повышения качества коммуникативной компетенции студентов языкового вуза. «Узбекистан должен стать конкурентоспособным на мировой арене в области науки, интеллектуального потенциала, современных кадров, высоких технологий»[13]– эти слова Президента поставили новые задачи перед учеными в области методики преподавания иностранным языкам для подготовки специалистов, способных продуктивно

участвовать в ситуациях профессионального межкультурного общения. Новым способом решения вопроса усовершенствования методики обучения языку (как язык специальности) становится разработка специальной технологии обучения социокультурным единицам лакунизированного характера для формирования отмеченных тезаурусов иноязычной картины мира.

Настоящее диссертационное исследование в определенной степени соответствует решению задач, поставленных в Указе Президента «О Стратегии действий по дальнейшему развитию Республики Узбекистан» [2], в постановлениях «О мерах по дальнейшему развитию системы высшего образования»[4], «О мерах по дальнейшему расширению участия отраслей и сфер экономики и повышения качества подготовки специалистов с высшим образованием»[5], «О дополнительных мерах по повышению качества образования в высших образовательных учреждениях и обеспечению их активного участия в осуществляемых в стране широкомасштабных реформах» [6], «О мерах по поднятию на качественно новый уровень деятельности по популяризации изучения иностранных языков Республике Узбекистан»[7], в постановлениях Кабинета Министров Республики Узбекистан «О мерах по дальнейшему совершенствованию качества преподавания иностранных языков в учебных учреждениях»[9]; «О совершенствовании системы целевой подготовки научных и научно-педагогических кадров высшей квалификации»[8], а также в других нормативно-правовых актах, касающихся данной сферы деятельности. [1,3,10,12,14]

Соответствие исследования приоритетным направлениям науки и технологии республики. Данное исследование выполнено в соответствии с приоритетным направлением развития науки и технологий Республики Узбекистан: 1. «Формирование системы инновационных идей и способов их реализации в социальном, правовом, экономическом, культурном, духовном

и образовательном развитии информационного общества и демократического государства».

Обзор зарубежных научных исследований по теме диссертации. За последние десятилетия в зарубежной научной литературе проблема соизучения языка и культуры обсуждалась теоретиками и практиками, решаемая с помощью культурологически направленных подходов к формированию иноязычной картины мира, вторичной языковой личности на базе социокультурных единиц. Так имеется ряд зарубежных работ, рассматривающих: структурно-содержательную сущность языковой картины мира и языковой личности (Г.И.Богин [22]; Ю.Н.Караулов[40]; О.А.Корнилов[42]; З.Д. Попова и И.А.Стернин[62]; В.А.Маслова [50]; Т.Б. Радбиль[137]; О.Л. Кадилина[124]; В.И. Карасик[38]); проблему понимания и декодирования смыслов, а также герменевтические подходы в образовании (Г.И.Богин[21]; И.И.Халеева[80]; В.Г.Кузнецов[45]; А.А.Брудный[23]; Т.В.Зырянова[120]; И.Н.Лима[122]; Ю.В.Скугарова[139]; Н.Д.Gadamer[91,92]; N.Davey[90]); теорию лакунарности и различных классификаций лакун (В.Л.Муравьев[133]; Г.А.Антипов, О.А.Донских, И.О.Марковина, Ю.А.Сорокин[16]; Г.В.Быкова[26]; А.А.Махонина[132,55]; Ю.А.Сорокин[70]; И.А.Стернин[71]; Е.Н. Соловова и Е.А.Кривцова[67,68]); проблемы перевода или элиминации лакун (А.А. Арестова[17]; Г.В. Быкова[26]; Г.Ю. Данильченко[119]; У.Л. Кшеновская и А.В.Стародубцева [46]).

В зарубежной лингводидактической литературе также имеются исследования, непосредственно касающиеся проблем: формирования картины мира как ментальных структур или вторичной языковой личности (R.C. Shank & R.Abelson [107]; Anderson R.C[157]; L.Anderson & D.Krathwohl[83]; И.И.Халеева[80]; С.Г.Тер-Минасова[142,143]; Г.В. Елизарова[34]); изучения и обучения межъязыковым лакунам (D.

Jonassen[99]; С.И.Титкова;[145] Е.Н. Соловова и Е.А.Кривцова[67,68]; Т.Н.Ярмица[156]).

Степень разработанности проблемы. Среди отечественных ученых, внесших неоценимый вклад в решение проблем межкультурного или лингвокультурного образования следует отметить Г.Т. Махкамову[51,52,53,54, 131], Д.У.Хашимову [153], Н.Р.Исматуллаеву [121] и Н.З.Нормуродову[134, 135]. Так Г.Т.Махкамовой в докторской диссертации [131] рассматриваются вопросы формирования вторичной языковой личности, затрагиваются некоторые особенности социокультурных лакун и отмечается важность их изучения, предлагаются структурно-содержательные компоненты межкультурной компетенции и разрабатывается сама методика формирования межкультурной компетенции у студентов-лингвистов. В свою очередь, Д.У. Хашимова в своей докторской диссертации [153] исследует лакуны русского языка и разрабатывает методику обучения лакунам узбекским школьникам на занятиях по русскому языку на основе созданного электронного пособия. В работе Н.Р. Исматуллаевой [121] выявляются причины возникновения лакун и способы их устранения в китайском и узбекском языках. Ценным в этой работе является классификация выявленных лакун по лексико-семантическим и грамматическим, парадигматическим критериям, а также по типу вербализации речи. Для элиминации лакун предлагаются методы трансформационного и контекстного перевода.

Кандидатская диссертация Н.З. Нормуродовой [134] нацелена на комплексное исследование языковой личности в семантико-стилистическом, лингвопрагматическом, лингвокогнитивном аспектах на материале художественного диалога, чтобы выявить как языковая личность выражает себя в интеракции. В качестве объекта исследования в рамках докторской диссертации Н.З.Нормуродовой [135] выбрана уже дискурсивная личность, где ученый успешно определяет вербальные маркеры антропоцентризма в художественном дискурсе, исходя из семантико-стилистических,

коммуникативно-прагматических, когнитивных, культурологических, психологических особенностей дискурсивной личности автора и персонажа.

Анализ указанных научных работ свидетельствует о том, что в отечественной методике обучения ИЯ отсутствуют специальные исследования, посвященные формированию картины мира на базе изучения социокультурных лакун на занятиях по ИЯ на начальных курсах языковых вузов. Следовательно, не раскрытыми остаются вопросы, касающиеся культурной специфики учебного материала, типов социокультурных лакун и способов обучения этим единицам и выработке умений их распознавания и элиминации в контексте формирования иноязычной картины мира и организации успешной коммуникации с носителями языка. Считаю важным насыщать содержание обучения культурно значимым материалом, начиная с начальных курсов языкового образования.

Связь темы диссертации с научно-исследовательскими работами высшего образовательного учреждения, где выполнена работа. Диссертационное исследование выполнено в соответствии с направлением научно-исследовательских работ Гулистанского государственного университета в рамках практического проекта №71-07 «Педагогические технологии формирования духовно и профессионально развитой личности в высших учебных заведениях».

Целью исследования является обоснование потенциала социокультурных единиц лакунизированного характера в контексте формирования иноязычной картины мира и разработка специальной методики обучения этим единицам на 1-2 курсах факультетов английского языка.

Задачи исследования заключаются в следующем:

проанализировать современные образовательные тенденции, опыт формирования иноязычной картины мира на базе изучения социокультурных лакун;

установить структурные элементы иноязычной картины мира, типы социокультурных лакун и способы их элиминации;

совершенствовать методику обучения иностранному языку за счет формирования иноязычной картины мира на базе изучения социокультурных единиц лакунизированного характера;

разработать и оценить модель формирования картины мира посредством изучения и социокультурных лакун и дидактические средства ее реализации в практике обучения студентов 1-2 курса языкового вуза.

Объектом исследования является процесс формирования вторичной языковой личности на занятиях по английскому языку на 1-2 курсах Гулистанского государственного университета, Ташкентского государственного педагогического университета имени Низами, Навоийского государственного педагогического института и Нукусского государственного педагогического института.

Предметом исследования стали различные типы социокультурных лакун и тезаурусы картины мира англоязычного народа, способы и средства формирования иноязычной картины мира студентов 1-2 курсов языковых вузов на базе изучения и элиминации социокультурных лакун.

Методы исследования: В исследовании был использован следующий комплекс теоретических и эмпирических методов исследования: критический анализ литературы, лингвокультурологическое описание, кросс-культурный, трансформационный, педагогическое наблюдение, критическо-сопоставительный анализ, анкетирование, педагогический эксперимент, математическая и статистическая обработка и обобщение результатов эксперимента.

Научная новизна исследования:

выявлены структурные элементы и место социокультурных лакун в вербально-семантическом и когнитивном тезаурусах картины мира в английском, русском и узбекском языках;

определены способы элиминации социокультурных единиц, возникающих в устной и письменной речи студентов 1-2 курсов, а также социокультурных лакун языкового и поведенческого уровней в формировании иноязычной картины мира;

усовершенствована содержание, технология и методика обучения социокультурных лакун для формирования иноязычной картины мира на занятиях по английскому языку у студентов 1-2 курсов факультетов английского языка высших учебных заведений;

разработаны авторская модель формирования иноязычной картины мира на базе изучения социокультурных лакун и дидактические средства ее реализации на занятиях по английскому языку в 1-2 курсах языкового вуза.

Практические результаты исследования заключаются в следующем:

определены основные компоненты иноязычной картины мира и эффективные способы для их формирования;

обновлены учебные материалы для студентов 1-2 курсов языкового вуза на основе разработанных рекомендаций в области формирования иноязычной картины мира на базе изучения социокультурных лакун;

усовершенствовано содержание обучения английскому языку в начальных курсах языкового вуза за счет включения социокультурных единиц лакунизированного характера, а также стратегий их распознавания и элиминации;

предложены учебные материалы в виде учебного модуля «Study of sociocultural lacunae», построенного в соответствии с выработанной авторской моделью и апробированного в ходе экспериментального обучения.

Достоверность полученных результатов обосновывается опубликованными учебно-методическими пособиями, сборниками материалов республиканских и международных научных конференций, статьями, выводами, предложениями и рекомендациями, опубликованными в

научных журналах и зарубежных научных журналах рекомендованных ВАК республики Узбекистан для публикации основных научных результатов, результаты которых подтверждены компетентными организациями.

Научная и практическая значимость полученных результатов исследования заключается в актуализации основных понятий для выявления этнокультурной специфики картины мира носителей языка и уровней вторичной языковой личности, в создании модели и дидактических средств для формирования иноязычной картины мира и успешного овладения коммуникативной компетенцией студентами 1-2 курсов языкового вуза на базе изучения наиболее коммуникативно-значимых видов социокультурных лакун и способов их элиминирования в ходе общения. Результаты работы будут способствовать более углубленному пониманию структурно-содержательных элементов картины мира, специфики социокультурных лакун при осуществлении научных изысканий на материале других лингвокультурологических единиц.

Практическая значимость работы заключается в том, что материалы и выводы исследования могут быть использованы в процессе написания учебников, учебных пособий, методических пособий, методических рекомендаций, сборников упражнений, в которых обучение английскому языку строится в соответствии представленных подходов к соизучению языка и культуры.

Внедрение результатов исследования: На основе разработанных теоретико-методологических и практических предложений по дидактическому потенциалу социокультурных лакун в формировании иноязычной картины мира внедрены:

научные выводы и рекомендации диссертации по определению места социокультурных лакун в вербально-семантической и когнитивной тезаурусах картины мира, дидактического потенциала социокультурных

лакун в формировании иноязычной картины мира были использованы в реализации практического проекта ФЗ-201908172 «Создание обучающего корпуса узбекского языка» по созданию учебных пособий по английскому языку “Grammar” и “Speaking” для студентов-бакалавров Ташкентского государственного университета узбекского языка и литературы имени Алишера Навои (Справка № 02-15/750 Министерства инновационного развития Республики Узбекистан от 5 февраля 2021 года). В результате достигнуто повышение качества учебных материалов по английскому языку для формирования компонентов коммуникативной компетенции;

теоретико-прикладные данные диссертации по выявлению социокультурных лакун языкового и поведенческого уровней, а также способов их элиминации для формирования картины мира у студентов 1-2 курсов языкового вуза были использованы в реализации практического проекта № 2020-207 Arkansas Spring International Language Center “English language capacity building project”, проведенного в Гулистанском государственном университете совместно с Arkansas Spring International Language Centre. (Справка № 01-30-13/22 Гулистанского государственного университета от 25 февраля 2021 года). В результате у преподавателей расширились знания о теории и методике обучения социокультурным единицам под ракурсом формирования картины мира;

в практике экспериментального обучения английскому языку использовались материалы разработанного модуля «Study of sociocultural lacunae» и инструкции учебно-методического пособия «Формирование иноязычной картины мира посредством изучения социокультурных лакун» (Справка № 02-07-3965/04 Ташкентского государственного педагогического университета имени Низами от 7.12.2021 года). В результате усовершенствованы учебные средства обучения английскому языку на 1-2 курсах языкового вуза, повысилось качество владения английским

языком студентами 1-2 курсов языковых вузов, преподаватели овладели методикой обучения социокультурным единицам английского языка.

Апробация результатов исследования. Результаты данного исследования были обсуждены на 4 международных и 3 республиканских научно-практических конференциях.

Публикация результатов исследования. По теме диссертации опубликовано 18 работ, в том числе 1 монография и 1 учебно-методическое пособие, 5 статей в изданиях, рекомендованных Высшей Аттестационной Комиссией Республики Узбекистан для публикации основных результатов докторских диссертаций, из них 3 в республиканских и 2 (1 в журнале, зарегистрированном в базе Scopus, 1 с импакт фактором) в зарубежном журнале.

Структура работы. Диссертация состоит из введения, трех глав, заключения, списка использованной литературы и трех приложений. Объем диссертации составляет 135 страниц.

ГЛАВА I. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ ИНОЯЗЫЧНОЙ КАРТИНЫ МИРА

1.1. Гуманистический и герменевтический подходы в контексте повышения качества высшего лингвокультурного образования

XXI век характеризуется научно-техническим прогрессом, поэтому все больше дискусируется вопрос о необходимости сдвига от технократической модели развития общества к антропоцентрическому, где акцент делается на исследование личности. Особую значимость в этом плане приобретают гуманитарные науки. Недаром В.А. Маслова подчеркивает мысль о том, что, «Если естественные науки существуют, чтобы человечество не погибло от голода, то гуманитарные – чтобы оно не погибло от самоистребления, одичания» [50;с.5]. Объективна также точка зрения И.Н.Лима о том, что одной из основных причин кризиса образования выступает рост «технократии вследствие избытка информации, системой образования, формами обучения, а также ограниченность миропонимания, стремление все объяснить с помощью науки, порождающее кризис духа и разрушение эмоционально-ценностной сфер»[122;с. 2-3].

В энциклопедическом словаре слово «гуманитарный» означает человеческую природу, в частности, отношение к человечеству, общественному бытию и сознанию. Гуманитарные дисциплины по Т.В.Зыряновой направлены на духовное совершенствование и самопознание человека [120], а предметом изучения в рамках гуманитарных наук является человек как социальное существо, обусловленное, в первую очередь, социальными и культурными факторами. Человек находится в непрерывной интеракции с окружающим его миром, в диалоге с миром. А в ходе такой интеракции язык выступает средством познания, благодаря семиотическим знакам, поскольку «познаваема только личность и только

личностью» [79;с.74], что свидетельствует об актуальности использования антропоцентрического подхода к исследованию и образованию.

Следовательно, качественное обновление высшего образования видится в гуманитаризации, гуманизации образования и ориентированности на развитие личности во всех планах (документы ЮНЕСКО; Национальная программа по подготовке кадров, 1997), где

- *гуманитаризация образования* предполагает формирование у обучаемых эстетически богатого мировоззрения, высокой духовности, культуры и творческого мышления;

- *гуманизация образования* понимается как раскрытие способностей человека и удовлетворение его разнообразных потребностей, обеспечение приоритетности национальных и общечеловеческих ценностей, гармонизация отношений личности, общества и окружающей среды;

- *личностно-ориентированная направленность* образования подразумевает, что в обучении студент выполняет активную роль, его интересы и потребности учитывают, приоритетное положение в обучении занимает развитие личности во всех планах.

Таким образом, происходит смена модели образовательно-педагогической трансляции готовых знаний на модель приобретения самим знаний, а также перехода от "знания фактов" к "метазнаниям" (знания о знаниях), к знаниям, синтезирующимся в научные картины мира [73;с131]. При этом важнейшая регулятивная функция «картины мира» как синтезаторов фундаментального знания – это универсальность системы знаний, их направленность на комплексное восприятие мира [73;с131].

Исходя из этого, более совершенной формой образования все еще считается развивающее обучение, возникшего на основе классической педагогики Яна Амоса Каменского. В развивающем обучении использовались специальные дидактические приемы активизации деятельности обучающихся,

где центр тяжести переносился на самостоятельную работу. Этот тип обучения предусматривает добывание знаний, но, в то же время, учитель также занимает центрическую позицию. Поэтому на смену развивающего образования пришло креативное обучение, предусматривающее личностно-ориентированную направленность в образовании. Представители этого направления рассматривают образование как гуманистическое, в рамках которого необходимо создать условия для самопознания и развития творческих способностей, свободы выбора и реализации личности. При таком подходе к образованию обучаемые сами несут ответственность за свои достижения, учителя и ученики являются равными партнерами по общению, предполагается неформальный, личностный, двухсторонний характер общения.

Вследствие поисков путей для развития критического мышления, меняется вектор обучения. Так продуктивному в противовес репродуктивному появилось интерактивное и проблемное обучение через деятельность (*doing* по Д.Дьюи) и через «исследование» [24]. Данный вид обучения нацелен на использование проблемных ситуаций для решения (*problem-solving, case-study, experiment teaching*).

Как видим представленные теории соотносятся с современным толкованием гуманизации, гуманитаризации образования и личностно-ориентированного подхода к обучению. По утверждению Т.В.Зыряновой, образовательная парадигма в контексте гуманитаризации образования охватывает словесно-языковой, креативный и культурно-центристский аспекты, где последний рассматривается сквозь призму культуры и преемственности гуманистических национальных традиций, артефактов, а также гуманистического наследия мировой культуры [120].

Немаловажную роль в образовании также занимают 1) культуроведческая социологизация и 2) экологизация содержания обучения [138]. Согласно Е.Н.Солововой, первое понимается как «усиление функции

образовательных систем в процессе передачи универсальных и национальных ценностей, сопоставления цивилизаций и культур, изучения их влияния друг на друга» [140]. В виду этого мы видим органический переход от антропоцентризма к культуросцентрической парадигме образования, предусматривающая качественно новый уровень за счет усиления ее гуманитарной сферы. При этом, в условиях выхода на уровень единого образовательного пространства (глобальное образование) усиливается значимость принципов формирования: 1) широкого мировоззрения, системного мышления, умений самостоятельно мыслить и т.д.; 2) толерантности, способности воспринимать различные взгляды на общественное устройство, культурные ценности и т.д.[136]

Опираясь на понятие "корневой человек" как человек созидатель, ученые развивают идеи об эко-образовании, целью которого, по мнению А.И. Субетто, является воспроизводство национально-культурных и национально-исторических корней личности и общества в контексте социально-культурных, этногенетических связях личности и общества [73;с.130]. Тем не менее, экологизация образования также подразумевает осознание проблем взаимодействия человека с природой для выживания человечества. Под воздействием научно-технического прогресса происходят невиданные природные катаклизмы. Как отмечает первый Президент Республики Узбекистан И.Каримов в своей книге "Узбекистан на пороге XXI века: угрозы безопасности, условия и гарантии прогресса", экологическая проблема одна из ключевых проблем современности, поскольку она затрагивает интересы всего мира, и от ее решения зависит настоящее и будущее цивилизации[11]. А «Спасти природу, язык и культуру можно, только спасая самого человека, меняя сущность отношения к себе, к окружающим людям, к природе, к земле. Разруха в быту, начинается с разрухи в голове» говорит профессор Преображенский в «Собачем сердце» М.Булгакова (цитата из Хроленко [154;с121]). По мнению А.И. Субетто,

целью экологического образования является формирование определенного минимума экологических знаний, ориентирующих личность в стратегиях экологического, ноосферного (творческого) развития человеческой цивилизации [73].

Необходимо также обратиться к осознанию классической триады "знания, навыки и умения", которая в отечественной педагогической науке имеет функциональный характер.

Основным лозунгом Болонского процесса является создание «Европы знаний», которая строится, по мнению Вал. Лукова и Вл.Лукова, лишь формально – через установление единых показателей освоения образовательных программ [49]. Дискуссия по поводу указанных элементов триады, А.И. Субетто [73] называет их "инструментальным" наполнением специальностей в высшем образовании, где знания представляют собой "субстанцию", а навыки и умения выступают «операционализированными» знаниями, перешедшие через деятельностную практику в обучении в инструментальную. Считаем важным принять это во внимание, поскольку студенты должны не только знать, но понимать и применять эти знания на практике.

Продолжая свою мысль, А.И. Субетто утверждает, что наряду с профессиональными организационно-технологическими умениями особое место занимают "интеллектуальные умения", которые преломляются к самообучению и самообразованию и к умениям, связанных с поиском и пониманием информации. При этом навыки предстают как умения, доведенные до автоматизма, перешедшие на операциональный уровень, регулируемый подсознанием. А системо-деятельностный аспект, при этом, реализуется посредством формирования и развития этих констант. Не смотря на эффективность этих категориальных положений, И.М. Ильинский предлагает другую триаду «знания – понимание – умения», где знание неотделимо от понимания и умения [36]. С позиции И.М. Ильинского,

знание – это способность человека усвоить и воспроизвести сумму сведений, понимание – способность постичь смысл, а умение, при этом выступает обменом смыслов [36]. Именно поэтому знание, понимание и умение выступают в качестве результата лингвокультурного образования, где достижение понимания и умения – высший критерий качества обучения, поскольку общение – это искусство оперирования языковыми единицами и обмена смыслами.

Свидетельством методической целесообразности этой модели служат утверждения И.Н.Лима [122] о непонимании материала как главной причины кризиса образования, т.е. обучаемые часто не могут применить полученные знания на практике. Для решения этой проблемы И.Н.Лима предлагает современную парадигму образования направить в русло герменевтики как образовательной философии. Основанием ее утверждений, на наш взгляд, служат постулаты антропологической модели образования и воспитания, а также близость герменевтики к сущности учебно-воспитательного процесса в онтологическом и гносеологическом планах. Онтологическая перспектива видится рядом ученых [122,120,91] в изучении основ и особенностей бытия, в то время как гносеологическая перспектива позволяет изучить языковой феномен личности и понимание в познавательной деятельности. Вот почему дидактический статус герменевтики особо актуален при процессах глобализации и интеграции, где имеет место нивелирование или унификация национально-культурной составляющей системы образования. На наш взгляд, использование идей герменевтики необходимо в контексте лингвокультурного образования, результатом которого становится многоязычие людей, осознающих свою принадлежность не только к определенному этносу, но и государству, а также способность самоидентифицироваться в мировом пространстве, в ходе межкультурного общения [118].

Думается, что здесь необходимо интерпретировать термин «герменевтика». Нами выявлено, что герменевтическими методы толкования текста стали основой учения, нацеленного на выработку способов выражения мысли, а также способов понимания текстов [23, 120].

Слово «герменевтика» обычно связывают с именем мифологического древнегреческого бога Гермеса, в функции которого входило толкование и доведение до сознания людей воли богов. Вероятно, в честь этого бога методы толкования текста названы герменевтическими, но для нас важно, что благодаря этим методам мы можем научить студентов понимать и толковать смыслы.

Для нашего исследования также представляют особую ценность герменевтические принципы организации учебного процесса, предложенные И.Н. Лима, которые интерпретируются нами следующим образом:

- принцип языковой доминанты и диалогичности в образовательном процессе;
- принцип психологизации учебно-воспитательного процесса за счет привлечения концептов и диалектики герменевтики, вследствие чего образование может носить эвристический и проблемный характер;
- фундаментальные знания и метазнания о понимании текстов и смыслов приобретает структурообразующую роль;
- гуманистический принцип к структуре понимающего образования как целостность, завершенность и устойчивость;
- принцип системности видится в единой методологии, а не в разрозненном наборе методов, которые должны быть не рядоположены, а органически взаимосвязаны;
- принцип моделирования философии образования в терминах герменевтики, помогает понять, что образование длится всю жизнь и требует ее герменевтической реконструкции от одного этапа к другому[122].

Мы солидарны с И.Н.Лима, что эти принципы

- соответствуют природе познавательной деятельности;
- нацелены на самопонимание и создают основу в виде предпонимания;
- позволяют модифицировать традиционное образование [122].

Следовательно, герменевтический подход позволяет успешно организовать работу по декодированию и интерпретации смыслов.

Обобщая все изложенное, мы можем сказать, что отмеченные теории органически сопрягаются с моделью «знания – понимание – умения», а также с рефлексивным подходом.

Все это, безусловно, позволит обеспечить гуманитаризацию, гуманизацию и личностно-ориентированную направленность образования. Учебный процесс представляет собой познавательный процесс, результатом которого является рефлексия как акт осознания, осмысливания. Здесь можно сослаться на книгу «Сто советов учителю» В.А.Сухомлинского [75], где особо подчеркивается мысль о том, что для того чтобы иметь твердые знания, необходимо их осмысливание. Недаром Р.М.Фрумкина пишет: «Речь мы наблюдаем, а о языке мы умозаключаем» [152].

Известно, что рефлексия соотносится с логическими методами познания или исследования, а именно с анализом, сравнением, сопоставлением, синтезом, аналогией, оценкой и т.д. В ходе обучения ИЯ особое место занимает различение и сравнение как «основа всякого понимания и всякого мышления» [78]. Благодаря этим операциям развивается речь и образное восприятие речи (по Ушинскому[78]). Если два объекта/факта/явления не имеют общие признаки, то они не могут подвергаться сопоставлению. Сопоставлению предшествует сравнение: мы сначала сравниваем и выявляем схожие и несхожие признаки/факты, а затем несхожие элементы сопоставляем и определяем по каким именно признакам/параметрам они не схожи. При этом «Чем больше сходства», подчеркивал Ю.М.Лотман, «тем обнаженнее различие» [48].

Сходство элементов называют аналогией, где крайним его проявлением по В.М. Савицкому, выступает изоморфизм (греч. тождество форм), но если они тождественны лишь в абстрактном контуре (в основных его чертах) и различаются в деталях, то их называют гомоморфными (греч. подобие форм) [65.с.20]. Именно гомоморфные элементы являются источниками интерференции или ошибок в восприятии, понимании и производстве иноязычной речи. Многие исследования свидетельствуют о наличии универсальных, несхожих или частично схожих элементах при сравнении и сопоставлении как родственных, так и неродственных языков.

Следовательно, в современной дидактике в качестве концептуальных основ образования выступают установки гуманистической и герменевтической философии, последний из которых требует более детального рассмотрения.

1.2. Герменевтический подход к исследованию смысла культурных феноменов

В основном, герменевтический подход используется в гуманитарных науках и отсылает нас к теории и практике интерпретации. В рамках герменевтики описывается теория понимания, а также сущность различных методологий для интерпретации текста, объектов, понятий [23, 91, 120, 122, 114, 19].

Изучение научной литературы, так или иначе связанных с герменевтическим подходом, показало, что в рамках филологического образования выделяют

- филологическую герменевтику, целью которой является достижение адекватного понимания смысла любого текста и поиск оптимальных средств на пути к этой цели (Г.И Богин [21]);

- художественную герменевтику как метод, где задействуется комплекс идей системогенетики и социогенетики, позволяющих упорядоченно и

генетически последовательно представить историю человечества и на ее основе выстроить морфологию, историю, культуру (Т.В Зырянова [120]);

- герменевтику как онтологию понимания в рамках теории коммуникации (Gadamer [91]).

Начнем с последнего, поскольку оно даст объяснение сущности понимания в теории коммуникации, а также предыдущим двум видам герменевтики. Следует заметить, что современная герменевтика превращается в учение о бытии, т.е. понимание из модуса познания превращается в модус бытия. Поэтому основной задачей герменевтики выступает не только постижение смысла, а выявление онтологии статуса понимания с антропоцентрической позиции. В нашем случае – это понимание картины мира носителей языка.

В словаре АBBY Lingvo дается следующая дефиниция слову «онтология»: «...учение об основах, принципах, структуре и закономерностях бытия; в частности, описание понятий и отношений для знаний. В настоящее время онтологии применяются в Семантических паутинах (Semantic Webs) и технологии программирования как форма представления знаний о реальном мире, как эксплицитная, то есть явная спецификация множества объектов и связей между ними. Формально онтология состоит из терминов, организованных в таксономию (taxonomy) их описаний и правил вывода. В ходе анализа литературы были найдены следующие типы онтологий: 1) мета-онтология – описание наиболее общих понятий, не зависящих от предметных областей; 2) онтология предметной области (domain ontology) – формальное описание предметной области для уточнения её общей терминологической базы; 3) онтология конкретной задачи – определение общей терминологической базы задачи, проблемы; 4) сетевые онтологии – их часто используют для описания конечных результатов действий, выполняемых объектами предметной области или

задачи. Следовательно, речь идет об основах понимания и процессе организации понимания на базе каких-то концептов. По Х.Г. Гадамер, философское видение герменевтики в образовательном плане заключается в осознании процедуры понимания и интерпретации мира (людей, событий, фактов) или же как метод герменевтического осознанного понимания (*hermeneutical consciousness*), охватывающего адаптацию, приспособление, соответствие, т.е. комплекс определенных процедур [92;с.398, 452].

Вслед за представленными концепциями, под герменевтическим подходом в данном исследовании мы будем понимать 1) процесс или метод осознания/понимания какого-либо феномена или знаний; 2) подход и метод обучения пониманию или интерпретации иноязычной речи.

Теперь об моделях исследования процесса понимания. Принимая отмеченные ранее функции философии образования, мы считаем важным обратиться также к идеям Х.Г.Гадамера о трех моделях исследования герменевтического процесса (процесса понимания):

- 1) гносеологической модели, где исследуется языковой феномен и понимание в аспекте познавательной деятельности [91;с.483];
- 2) интерпретационной модели перевода [91; с.552];
- 3) диалогической модели общения [91; с.450].

На наш взгляд, эти три модели взаимосвязаны друг с другом, поэтому рассмотрим их комплексно в контексте лингвокультурного образования.

Исследование диалогового дискурса в контексте взаимопонимания свидетельствует о том, что язык несет прединтерпретационную функцию в понимании чего-либо, а герменевтическая рефлексия при этом является интегральной частью процесса понимания [91;с.296]. Герменевтический процесс начинается тогда, когда кто-то задает нам вопрос или говорит что-то (фоновые знания → фоновые ожидания). Поэтому в ходе общения мотив или интенция является движущим фактором не только организации диалога, но и понимания речи собеседника[125,135, 105].

Следующей особенностью герменевтического процесса можно назвать необходимость установления межличностных и межкультурных связей. По Х.Г. Гадамер это может реализоваться в виде игры как важного компонента описываемых условий понимания[91]. В ходе общения каждый коммуникант выполняет определенную социальную роль, т.е. совершает определенное действие из множества альтернативных действий, влекущих за собой благоприятные или неблагоприятные последствия для участников взаимодействия. Следовательно, успешное взаимодействие и взаимопонимание возможно, если коммуниканты строят свое коммуникативное поведение на основе «общего языка» и с учетом социальных ролей, регистров речи, жанров и общепринятых правил и норм поведения. Иными словами, взаимодействие и взаимопонимание реализуется посредством выбора адекватных заданной ситуации средств и коммуникативных стратегий и тактик. В ходе коммуникативной деятельности (восприятие, понимание и интерпретация), смыслообразующими компонентами коммуникативных стратегий и тактик выступают речевые акты как культурно-маркированные единицы языка и речи, обусловленные социальным и ситуационным контекстом[21,38, 51,54,104, 113, 129, 143]. Таким образом, речевые акты в условиях игровой модели общения характеризуются интенциональностью, целеустремленностью и конвенциональностью (условным соглашением) коммуникантов.

И последняя особенность – необходимость создания общего языка, т.е. создание общего смысла, поскольку именно язык является посредником (медиумом) в понимании и согласии между двумя партнерами по общению [91; с.371]. Недаром проблемы общения, понимания или непонимания, т.е. успех или провал общения связывают, в первую очередь, с лингвистическим феноменом [91;с.495]. Мы не изучаем язык изолированно, объектом изучения является речевая деятельность. Как четко подмечает Р.М.Фрумкина, изучая

язык мы имеем возможность наблюдать речь [152;с.8]. В этом случае, понимание речи соотносится с опытом восстановления смысла заданного другим, а не просто перенос мысли [85;с.34]. Опыт в чувственном восприятии языка включает постоянное его употребление в ходе декодирования и кодирования мыслей. Здесь следует особо подчеркнуть, что именно культура является моделью интерпретации того, что говорят и делают люди[94].

Значит, язык становится тем базисом, где декодируя знаки, происходит понимание, приводящее к пониманию-соглашению, в ходе чего задействуются различные операции декодирования или же способы понимания (*understanding modes*) [90;с.85]. В данном случае речь идет об адаптации или приспособлении к языку, которым владеет твой партнер по общению. Иными словами процесс понимания – это процесс метаморфозы преобразования, чтобы прийти к общему языку и соглашению. Поэтому, под общением понимают процесс обмена смыслами, т.е. «*communication of meanings*» или же «*negotiation of meanings*» [131, 108,105,111]. В виду этого герменевтическая философия дает возможность для практики обмена смыслами в ходе общения, которая непосредственно обусловлена культурным контекстом. Однако, понимание и соглашение в виде рефлексии выражается не только лингвистическими, но и нелингвистическими средствами (улыбка, кивок, понимающий взгляд и т.п., а также на процесс понимания и соглашения влияют и другие экстралингвистические факторы (этнопсихологический или контекстуальный).

Известно, что в иноязычной коммуникации (моноязычной) в голове коммуникантов неносителей языка часто присутствует перевод, к которому они прибегают, если сталкиваются со сложными явлениями, или же с незнакомыми, несхожими элементами. В свою очередь, в двуязычной коммуникации переводчик выступает медиумом между двумя лингвокультурными пространствами, обусловленными универсальными и не

схожими элементами. В виду этого от переводчика зависит взаимопонимание, и в результате – продуктивность общения. Следовательно, идеи о создании общего языка для взаимопонимания и соглашения можно обосновать с позиции когнитивного и лингвокультурологического аспектов межкультурного общения.

В рамках герменевтики выделяют принцип наилучшего понимания, в котором, по мнению многих ученых [19;с.78] усматривается рациональное зерно касательного изучения языков. Так овладение родным языком в детстве происходит бессознательно, но уже в школе изучение системы языка и правил происходит сознательно. Однако в изучении ИЯ в образовательных учреждениях идет сознательное обучение – сначала формируются навыки потом умения, о чем мы уже отмечали. При организации речи задействуются языковые единицы в рамках определенного смыслового поля (предмет речи), поэтому студенты, в первую очередь, овладевают лексическими, произносительными и грамматическими навыками, а затем их применяют на практике (умения).

Основная трудность в овладении понятиями заключается в связи слова с мыслью, за которой просматриваются языковые модели мира, очерчивающие границы всего того, что в этом мире имеет место [19;с.81]. Здесь можно привести знаменитое хайдеггеровское описание состояния при анализе слова “man”, когда словами пользуются лишь по привычке даже не задумываясь о смыслах, поэтому такой подход не предмет герменевтики, а «болтовня» [19;с.81]. В виду этого предметом герменевтики должны выступать культурно-маркированные единицы, смысл которых мы расшифровываем/ декодируем. Тезис о декодировании смыслов также ассоциируется с работой, например, над декодированием смыслов социокультурных единиц посредством погружения в культурный контекст. Считаем, что воспроизведение реалий культурного сообщества и осознание контекстных границ их использования – это и есть процесс понимания. Поэтому

преломление герменевтического подхода к исследованию социокультурных коннотаций и социокультурных единиц для понимания целостного смысла текста видится новым решением в рамках данного исследования. Говоря о культурно-маркированных единицах языка и поведения, то следует отметить, что они функционируют непосредственно в аутентичных текстах, которые и выступают в качестве объекта изучения и анализа.

Значит, в лингводидактическом плане герменевтический подход поможет успешной организации когнитивной деятельности по исследованию культурных репрезентаций и, соответственно, в обучении пониманию культурных феноменов посредством рефлексии картины мира народа изучаемого языка [91;с.336]. Здесь важно отметить роль аутентичных текстов для знакомства с реалиями изучаемого языка. Еще К.Д.Ушинский усматривал особое значение народного творчества для знакомства с культурным аспектом изучаемого языка [78], т.е. для формирования картины мира народа изучаемого языка. Именно в этом мы видим реализацию лингвокультурного подхода к обучению ИЯ или же, словами Г.Д. Кирилловой, принципа «народности»[41;с.13]. Как было отмечено ранее, процесс понимания предполагает рефлексия в виде умозаключений и ответов на вопросы с учетом культурной составляющей.

В отношении художественной герменевтики, мы солидарны с Т.В.Зыряновой, что в рамках художественной герменевтики находится филологическая герменевтика для изучения текста в терминах понимания и интерпретации текста [120]. Известно, что художественный текст это сверхфразовое единство, характеризуемый общностью идейно-тематического содержания и эстетическим воздействием на читателя [141;с.160]. Соответственно, автор такого текста есть личность, обладающая определенными качествами и интеллектуальными свойствами для выражения своего мировоззрения и миропонимания посредством семантических

ресурсов лингвистических единиц, т.е. денотативных и коннотативных компонентов для передачи своих мыслей, чувств и эстетических интенций [56;с.190]. В виду этого, любой художественный текст осложнен своей смысловой нагрузкой, требующего понимания замысла автора, представленного в имплицитной и эксплицитной формах и находящегося порой вне языковой реальности [114]. Следовательно, речь идет о понимании смысла текста на когнитивном и эстетическом уровнях. В этом плане представляет интерес диссертация Н.З.Нормуродовой [134], посвященная исследованию языковой личности на основе художественного диалога, где наглядно демонстрируются ее лингвопрагматические и лингвокогнитивные характеристики. Благодаря сопоставительно-типологическому анализу, используемого исследователем, в работе выявлена национально-культурная специфика художественного диалога, т.е. интеракции автора с описываемыми явлениями. Когнитивный анализ языковой личности позволил исследователю осознать структурный состав языковой личности как комплекса знаний о духовном мире человека, отражающего корреляции языковых и ментальных структур. В нашей трактовке – это понимание особенностей картины мира или тезаурусов вторичной языковой личности.

Выявлено, что основным фондом тезауруса выступают безэквивалентная лексика, фразеологические единицы и поговорки, антропонимы, топонимы, номинации лиц, стилистические фигуры, цветообозначения, зоонимы, описательные контексты, выражающие особенности национального характера, менталитета, стереотипы поведения. Уверены, что элементы герменевтики для интерпретации языковой личности и ее тезаурусов на основе лингвистических примеров художественного диалога применялись Н.З.Нормуродовой успешно в своем исследовании.

Еще об одной особенности сущности понимания. В книге В.И.Тхорик и Н.Ю. Фанян «Лингвокультурология и межкультурная коммуникация»

[147;с.58-60] анализируется статья К.А.Абульхановой-Славской [15], в которой исследуется «понимающее мышление, имеющее ценностно-интерпретационный характер» в познавательной деятельности. Авторы дискуссияют по поводу утверждений К.А.Абульханова-Славской о том, что этап понимания текста уступает место этапу объясняющего, доказывающего в смысле объективизации, объясняя это тем, что понимание выступает в виде внутреннего образования, а объяснение – в виде его внешнего выражения, где последнее может продемонстрировать степень понимания [147]. С нашей позиции, понимание - это интерпретация, а объяснение есть рефлексия. Однако в отношении объективирования в диалектическом единстве субъективирования (понимание) и объективирования (объяснение, обоснование и т.п.) у В.И.Тхорик и Н.Ю.Фанян есть своя точка зрения. По мнению авторов, объективирование зачастую оказывается формальной материализацией. Поэтому они обосновывают присутствие аргументирования как сущности языкового сознания, отраженное в картине мира человека посредством каузальности в логическом понимании [147;с.58-59]. Значит, в ходе изучения социокультурных лакун мы должны также формировать объяснение с элементами аргументации в языковом сознании (стратегиям элиминации). Здесь возникает проблема - как это формировать, в решение мы находим в идеях известного ученого Н.Ф. Алиференко.[113]

Известно, что основная функция сознания – это смыслообразование, которое реализуется, по Н.Ф. Алиференко посредством следующих уровней:

1) подсознательного, т.е. в ходе психических процессов и состояний, где отсутствует субъективный, сознательный контроль и включаются перцептивные и аффективные аспекты - на этом уровне смыслы лишь зарождаются;

2) сознательного, при котором включаются когнитивные и символические единицы и процессы в виде общепринятых образцов,

выработанных социумом и усваиваемых в процессе социализации и охватывающих ценностно-смысловую сферу сознания;

3) над сознательного, основанного на интуиции и включающего сферы творчества и нравственности, используемого в виде трансформированной формы выражения личностных смыслов посредством языковых средств и соотнесения их с учетом сложившейся картиной мира [113;с.93-94].

Следовательно, понимание - это процесс смыслообразования или же движение в смыслах, где рефлексия (объективирование) – это средство, а понимание (субъективирование) – цель самой когнитивной деятельности. При этом понимание несет смысл, а закрепление этого смысла осуществляется посредством рефлексии [120], т.е. закрепление происходит посредством анализа, сравнения, сопоставления, синтеза, оценки (с помощью различных операций и действий с материалом). Значит, процессом и результатом познания будет рефлексия как акт осознания, осмысливания картины мира (на основе определенной системе заданий-упражнений), которая связана с аксиологической составляющей в картинах мира (когнитивная база).

Таким образом, в ходе анализа идей философской сущности герменевтики нами выявлен педагогический потенциал данной теории для формирования иноязычной картины мира в условиях вуза. Считаем, что герменевтический подход позволит:

- реализовать понимание как цель, процесс и результат образования;
- осознать необходимость формирования иноязычного сознания на основе изучения межкультурных универсалий и различий;
- подготовить обучаемых к восприятию инаковости, настроить на переживание и сопереживание;
- осознать картину мира через вербальные и невербальные репрезентации и научить идентифицировать культурные смыслы, давая почувствовать их национальное своеобразие;

- понимать и принимать различия в смыслах и необходимость сохранения национально-культурных особенностей языка;
- организовать процесс обучения на принципе диалогичности как средству познания и миропонимания в образности, модельности мира в целях формирования навыков и умений понимания и рефлексии;
- осознать роль принципа диалогичности, который пронизывает все элементы образования в виде потребности задавать вопросы, открытости мыслей, логики развития мысли, процедуры обмена смыслами;
- использовать когнитивные методы познания и соответствующие этапы работы для обучения пониманию культурного смысла вербальных и невербальных средств организации дискурса;
- сформировать активную личность, которая владеет межкультурным аспектом коммуникативной компетенции, включая эмпатические навыки и умения, что придаст образовательному процессу гуманистический характер.

Базируясь на эти положения, преподаватели должны создавать условия для активной мыследеятельности (понимание и рефлексия) обучаемых в ходе лингвокультурного образования, чтобы студенты смогли понимать представленный материал и успешно его использовать в иноязычном общении адекватно нормам носителей языка.

Обобщая все изложенное, мы можем сказать, что герменевтическая философия иноязычного образования, нацеленная на обучение пониманию смыслов и обмену смыслами, органически обеспечивает гуманизацию, гуманитаризацию и личностно-ориентированную направленность лингвокультурного образования.

1.3. Концепт «картины мира»

Впервые термин «картина мира» использовался немецким физиком Г.Герцем [29;с.139] в электродинамике и означал как совокупность внутренних образов внешних объектов, отражающие их существенные

свойства. В дальнейшем этот термин успешно экстраполировался в различные области гуманитарных наук: философию, культурологию, когнитивную психологию, лингвистику, педагогику и лингводидактику.

Анализ толкований этого термина в различных словарях позволил выявить, что концепт «картина мира» тесно переплетается с мировосприятием, мироощущением, мировоззрением, мирозерцанием, миропониманием (См.: *Таблица 1.1*).

Таблица 1.1. Определения картины мира

Картина мира – это
<ul style="list-style-type: none"> - целостный глобальный образ мира, который является результатом всей духовной активности человека, а не какой-либо его стороны; - она как глобальный образ мира возникает у человека в ходе его контактов с миром. [60]
<ul style="list-style-type: none"> - базисный компонент мировидения; - целостный образ мира, складывающийся в голове человека в процессе познавательной деятельности; - ментальная репрезентация культуры; - устанавливает общие знания и поведения людей в обществе, а также формирует определенное мировосприятие человека (к природе, другим людям, самому себе как члену общества), задает нормы поведения человека в мире, определяет его отношение к жизненному пространству - выступает как индивидуальное образование. Однако в них могут присутствовать фрагменты, интерпретируемые в качестве общих для представителей определенной культуры. [117;с.71-72]
<ul style="list-style-type: none"> - система интуитивных представлений о реальности; ее можно выделить, описать или реконструировать у любой социопсихологической единицы от нации или этноса до какой-либо социальной или профессиональной группы или отдельной личности.[151]
<ul style="list-style-type: none"> - сформированная в сознании человека и словесно оформленная система сведений о различных сферах окружающей жизни; - целостная система знаний и представлений о мире, выполняющих функцию ориентировочной основы действий человека [116]
<ul style="list-style-type: none"> - общие представления о мире, его устройстве, типах объектов и их взаимосвязях;

- картины мира различаются по 1) степени общности и 2) средствам моделирования реальности. [150]

- определенный образ мира, является смысловым конструированием. [119; с.11]

При тщательном изучении их семантики наблюдается некоторые отличия в трактовках. Например, мировоззрение – это способ познания мира, а картина мира – ассоциируется со знаниями о мире как базисным компонентом мировидения. Эти знания складываются в виде ментальных структур, которые позволяют регулировать общественные отношения согласно принятым законам, правилам и конвенциям поведения в определенной общности [130;с. 59).

В качестве обобщения, картину мира мы интерпретируем как ориентировочную базу деятельности индивидуума, формируемая в ходе социализации человека в обществе. Ориентировочная база формируется и категоризируется в виде ментальных структур и репрезентируется особыми семантическими знаками [127]. Безусловно, ориентировочная база представляет собой знания о мире, об окружающей действительности[151]. В ходе познавательной деятельности приобретаемые знания о мире включаются в уже существующие представления. При этом важными процессами познания мира выступают концептуализация и категоризация. В рамках когнитивной лингвистики даются следующие определения этим понятиям:

- концептуализация – это процесс осмысления получаемой информации, в ходе чего формируются концепты, концептуальные структуры, т.е. концептуальная система индивидуума [117, 50, 129 137];

- категоризация – это образование категориальных структур, благодаря членению внешнего и внутреннего мира человека, упорядоченное представление разнообразных явлений через категории [117, 50, 129 137].

Исходя из этих определений, концептуальные структуры – это и есть ментальные структуры, или же ментальные репрезентации, которые в ходе активной познавательной деятельности оформляются в виде концептов, фреймов, скриптов/ сценариев, гештальтов и прототипов [117; с.73). По Ф.С. Бартлетт [84; с.201) ментальные структуры образуются в процессе активной организации предыдущего опыта и классифицируются на способы хранения информации о мире, т.е. на смысловые образования в виде знаниевых структур. В частности, эти ментальные структуры классифицируются и интерпретируются учеными следующим образом:

1) концепт – это ментальная структура знания о мире, реальной действительности, или же это «квант» информации о мире, сгусток смыслов и ассоциаций, стоящим за словом и имеющий укорененность в точке зрения на мир, представленный в языке [137;с.206-207]. Например, концепт «красота»;

2) фрейм – структура узлов и отношений в формальном плане, или же способ представления последовательной схемы развертывания действий [137;с.216], или же это единица знаний, организованная вокруг некоторого понятия. Например, фрейм «угул той» имеет свою структурно-содержательную основу, т.е. последовательность действий и свое содержание (например, атрибуты празднования);

3) скрипты/ сценарии – скрипты репрезентируют последовательность событий, в то время как сценарии включают репрезентацию ситуации или какого-либо события из долговременной памяти [107];

4) гештальт – представляет собой устойчивую концептуальную связку между разными областями, т.е. осмысление мира посредством образов [47], или же глубинные содержательные единицы языка, лежащие вне категориальных рамок [50;с.66]. Например, наложение на семантику слова «спор» некоторый смысл войны и беседы, т.е. образ «спора» [47];

5) прототип – некие образы, обладающие всеми характерными и наиболее существенными признаками и свойствами, присущими всему классу этих объектов [42;с.154]. Например, говоря о пиале, у нас всплывает ее образ, все ее характеристики.

Следовательно, благодаря этим ментальным структурам знаний, из которых складывается концептосфера (как картина мира), формируется когнитивная база (ориентировочная основа) народа носителя языка и культуры [129, 42].

В целях систематизации и доступности огромного потока информации, получаемой в ходе познавательной деятельности, все, что воспринимается нашим сознанием (вещи, отношения, явления и т.д.) группируются в какие-либо группы или категории. Посредством категоризации «становиться возможным строить предложения и предсказания, структурировать и устанавливать связь между нашими знаниями о людях и окружающем мире, описывая типичные образцы поведения и отдельные поступки людей, давая им характеристику» [148;с.20-21). Так, в ходе когнитивной деятельности маленькие дети классифицируют предметы по цвету, размеру и форме, а старшие дети классифицируют уже на основе некоторого более общего лингвистического понятия [66;с.185]. Такую динамику можно объяснить с позиции когнитивного развития обучаемых, в частности: 1) развития языковых навыков и умений дает возможность кодировать и сравнивать признаки предметов уже вербальным путем, и 2) постепенного перехода от использования перцептивных признаков к более абстрактным [24]. Здесь уместно обратиться к утверждениям Д.Слобина о том, что, овладение языком не всегда способствует интеграции и координации «единиц информации», поскольку «решетка» (*картина мира в нашем понимании*) создается в процессе развития интеллекта [66;с.189], то есть в результате действий в окружающей среде и интериоризации этих действий, создающих операциональные структуры. Тем не менее, Д.Слобин не исключает особого

влияния языка на развитие операционной структуры, особенно на уровне логико-операционного мышления, когда процесс рассуждения тесно связывается с вербальной репрезентацией. Значит, влияние языкового развития на когнитивный процесс зависит от перцептивных компонентов цели когниции, от уровня развития ребенка и от типа умственных операций.

В теории межкультурной коммуникации [162] обычно выделяют:

1. Непосредственную картину мира (или же когнитивную картину мира) как результат когнитивной деятельности, оформляемой как концептосфера и приобретаемой в результате прямого познания окружающей действительности посредством органов чувств и абстрактного мышления (Сравним идеи Слобина о формировании «решетки» [66, с.189]). Этот тип картины мира включает содержательные, концептуальные знания о реальной действительности и определенный объем ментальных стереотипов, способствующих пониманию и интерпретации тех или иных явлений действительности.

2. Опосредствованную картину мира как результат фиксации концептосферы вторичными знаковыми системами в виде артефактов, вербальных и невербальных знаков материализации когнитивной картины мира [162].

Известно, что существование картины мира обусловлено историческими, географическими, социально-культурными факторами [136]. Однако общие черты природных, географических и социально-исторических условий развития человечества, а также его биологическое единство заложили универсальные основания к существованию этнокультур, что делает возможным взаимопонимание между представителями определенной общности в ходе общения. Разумеется, полному взаимопониманию между коммуникантами способствует национально-специфическое и индивидуальное видение мира. Поэтому в картинах мира представителей

различных лингвокультур можно найти универсальное, национально специфическое, а также и личностное миропонимание.

Обычно в лингвистических кросс-культурных исследованиях [50,142, 61,42, 60 61, 63] картина мира классифицируются на:

1) реальную картину мира (объективная человеческая данность, окружающий мир человека);

2) концептуальную (понятийную, культурную, национально-когнитивную картину мира, которая воспринимается через призму понятий);

3) языковую картину мира, отраженную через концептуальную культурную картину мира, представленную в сознании человека языковыми средствами и имеющую ту форму, которую создал на базе культуры национальный язык. Ее также называют вербализованной системой «матриц», где запечатлен национальный способ видения мира [42].

По утверждению Е.С. Кубряковой, концептуальная и языковая картины мира не являются тождественными, поскольку языковая является лишь частью концептуальной картины мира, опосредованная вербальными знаками, а также знанием языка и форм выражения мыслей [44;с.144]. Однако, на наш взгляд, изучение языка должно нацеливаться на формирование концептуальной картины мира, поскольку слова служат базой для формулирования понятий. Например, появление незнакомых слов заставляет ребенка осуществлять поиск значения этих слов [24]. К тому же в работе В.И.Тхорик и Н.Ю.Фанян в разделе «Словарь по лингвокультурологии» мы находим:

«...основное содержание языковой картины мира покрывает все содержание концептуальной картины мира. За пределами концептуальной модели мира остаются периферийные участки, которые выступают как носитель дополнительной информации о мире. Информация концептуальной модели мира и той части языковой модели мира, которые совпадают при наложении одной модели на другую, является инвариантной, т.е.

независимой от того, на каком языке она выражена, формируя универсальные понятийные категории. Информация, содержащаяся в периферийных участках, остающаяся за пределами концептуальной модели, варьируется от языка к языку. Чем больше степень изменчивости и варьирования дополнительной информации, тем больше различаются сопоставляемые языки» [147;с.245].

Под языковой картиной мира часто понимают языковую модель мира [147], именно она воспроизводит другой мир, описывая ее устройство, специфику, т.е. формирование иноязычной картины мира как модели позволит понять ее при помощи исследования языка. Недаром Н.Ф.Алиференко делает вывод о том, что языковая картина мира создается посредством анализа языкового материала [113;с.103]. А с нашей позиции она формируется посредством сравнения и сопоставления картин мира контактируемых языков.

Мы познаем мир через язык, поэтому опыт взаимодействия с окружающим миром представляется в виде языковой концептуализации, т.е. он откладывается и репрезентируется в виде лексикона (тезауруса). Лексикон формируется в виде семиотических сущностей, за которыми стоит, по Т.Б.Радбиль, «некий глубинный слой неэсплицированной концептуальной информации, связанной с особенностями взаимодействия человека со средой, с его опытом и спецификой познавательной активности по освоению окружающего мира» [137;с.164]. При этом языковая картина мира имеет этнокультурную специфику, что обусловлено, по В.А.Масловой: «национальной значимостью предметов, явлений, процессов, избирательным отношением к ним, которое порождается спецификой деятельности, образа жизни и национальной культурой данного народа» [50; с.66]. Например: 1) *high tea* в английской культуре; 2) в языке эскимосов большое количество слов для обозначения снега, чем в других языках; 3) написание *I* с большой буквы; некоторые слова имеют дополнительные оттенки значений и не

имеют эквиваленты в другом языке – французское слово *conscience* соответствует двум английским словам *conscience*, *consciousness* и поэтому французам сложно выразить их различие.

Здесь следует также представить умозаключения Н.Ф. Алиференко о том, что логико-предметное содержание элементов языковой картины мира сопрягаются с понятиями, а экспрессивно-образное и эмотивно-оценочное содержание языковой картины мира генетически связано с представлениями, где первые вербализуются терминами и понятиями, а также другими номинативными единицами, а вторые – знаками вторичной и косвенно-производной номинацией (метафорами, фразеологическими единицами, поговорками) [113;с.97]. Интересны объяснения Н.Ф. Алиференко о том, что «Первые – суть объективно формируемого сознания, вторые представляют собой элементы субъективно сложившегося обыденного сознания, отфильтрованные в идиоэтническом десигнате соответствующего языкового знака» [там же].

Положение С.Л.Рубинштейна о сознании [64] как единстве познания мира субъектом и отношением к нему подтверждает регуляцию познавательной деятельности. Так, по О.А.Корнилову, основными факторами, порождающими языковую картину мира любого языка выступают внешний мир и сознание[42]. В работе Т.Б.Радбиль мы находим справедливость этих умозаключений, а именно: «В результате взаимодействия этих двух факторов в языковой картине мира можно выделить две взаимосвязанные области – соответственно, отражение в ней *пространственно-временного континуума* как коррелята внешнего образа и образа самого «*концептуализатора*», человека как коррелята сознания» [137;с.178].

Ученые также выделяют и «наивную картину мира», которая характеризует донаучный характер языковой картины мира, дополняя объективные знания о реальности, но часто искажая их [18,42, 136]. Словами

Ю.Д. Апресян, наивная картина мира является релятивистской в определенной мере [18]. Такую картину мира можно осознать, например, на основе физики пространства времени, где отражаются обыденные, житейские представления, в которых присутствуют донаучные компоненты в форме архетипических, мифологических и других представлений [137;с.179]. Обыденные или мифологические представления англоязычного и узбекского народа можно показать на основе следующих примеров: 1) пространство - в узбекской культуре *правый* ассоциируется с хорошим и правильным, а *левый* – с неправильным, т.е. несет негативную коннотацию; 2) время – в английской культуре ассоциируется с деньгами - *Time is money*, или же мифологическое восприятие цикличности времени в узбекской культуре – *20 дней, 40 дней (чилла)* [51].

Следовательно, восприятие пространства и времени в языковой картине мира обусловлено «человеческим измерением», т.е. его сознанием. Во всех культурах можно наблюдать архетипическое или мифологическое восприятие мира. Так мифологическое восприятие предшествует религиозному, научному, философскому, поэтому в языке остались его отпечатки[35]. Например: 1) в узбекской культуре прослеживается мистическое отношение *к огню и воде*, 2) в произведениях Дж. Роулинг мы находим средневековые ценности англосаксов в отношении к философскому камню или василиску. Помимо этого, архетипическое восприятие мира можно увидеть в следующих примерах: 1) в узбекской лингвокультуре нужно воспринимать мир согласно основным канонам Корана; быть удачным руководителем как Амир Тимур; 2) в британской культуре Робин Гуд воспринимается как защитник бедняков, а мифологема ‘banshee’ (ведьма-привидение), стоны и вопли которой предвещают смерть. В Англии до сих пор существует поверье, что кошка слышит баньши, если она поднимает голову истораживает свои уши. В настоящее время это мифологема перешла в массовую культуру, где Banshee означает

музыкальный видео проигрыватель с открытым исходным кодом для операционных систем Linux и Mac OSX (Пример взят из: [35]). В работе И.Е. Прохорова и И.А.Стернина [61] и И.Е. Прохорова [63] можно найти множество примеров национальной специфики коммуникативного поведения представителей русской культуры.

Представленные примеры свидетельствуют о семантических знаках репрезентации культурной специфики в языке, коммуникативном и некоммуникативном поведении, составляющих картину мира в виде тезаурусов народа изучаемого языка. Опосредующее действие языка, в силу специфики национального отражения, играет важную роль в процессе интерпретации действительности и моделирования картины мира, сформированной в виде коллективного знания. Однако следует учесть, что тезаурусная модель включает не только знаниевый компонент, но и другие, которые обосновываются И.М. Ильинским в триаде «знания – понимание – умения» [36;с.5-7]. Как видно, эта модель противопоставляется уже известной модели «знания – навыки – умения» и считается инновационной в образовании, поскольку в ней усиливается компонент «понимание» полученного «знания» и его использование (умение) в общении. Как было выявлено ранее, картина мира – это и есть совокупность знаний (ментальные структуры), которые должны осознаваться и раскрываться в ходе интеракции (умение). Картина мира представляет собой тезаурусы, которые выступают ориентационным комплексом, а отмеченные элементы триады И.М.Ильинского переструктурируются в рамках тезаурусов, чтобы наилучшим образом выполнять ориентационные функции через понимание усваиваемого знания и соединения его с умением [49].

Таким образом, при обучении языку на занятиях по английскому языку необходимо сформировать тезаурусы (элементы картины мира как ориентационную основу) народа изучаемого языка, поскольку без этого

невозможно овладеть коммуникативной компетенцией успешно в прагматическом плане.

1.4. Проблемы формирования вторичной языковой личности в контексте лингвокультурного образования

Впервые концепция языковой личности была сформулирована Г.И.Богиним [21]6. Основная мысль его концепции дает четкое представление о сущности языковой личности с лингводидактической точки зрения, как личности готовой демонстрировать речевые поступки, воспринимать и порождать тексты [21;с.86]. Аналогичное понимание личности прослеживается в идеях Г.В.Ейгер дает аналогичное объяснение языковой личности, а именно, личность, которая характеризуется «не только тем, что она знает о языке, а и тем, что она может с языком делать» [33;с.45, 55].

Данную концепцию продолжает развивать Ю.Н.Караулов в своей известной работе. Согласно Ю.Н.Караулову, языковая личность продукт длительного культурного развития, представляющая собой носителя и транслятора опыта от поколения к поколению[39;с.42]. Помимо этого, языковая личность по Ю.Н.Караулову – это личность, способная создавать и воспринимать тексты, и поэтому языковая личность имеет многоуровневую структуру: 1) вербально-семантический (владение обыденным языком), 2) когнитивный (актуализация и идентификация релевантных знаний и представлений, создающее когнитивное пространство); 3) прагматический (выявление и характеристика мотивов и целей, движущих развитием языковой личности) [39]. Нам импонирует уровневое понимание языковой личности Ю.Н.Карауловым, в частности, ее дискурсивный характер. Исходя из его уровней, личность должна уметь обмениваться текстами в ходе общения, но создаваемые тексты в зависимости от языковой компетенции личности могут различаться сложностью используемого языка, жанровым

разнообразием и целеполагаемостью. Кодирование и декодирование информации в ходе общения происходит во взаимодействии выделенных трех уровней [128;с.118]. Объяснение взаимодействия этих трех уровней мы находим в работе В.А.Масловой, где излагается мысль о взаимодействии: на основе социально-культурной информации от вербального уровня к когнитивному, где реконструируется тезаурус личности[50;с.52]. При этом для перехода к мотивационно-прагматическому требуется дополнительная информация о социально- эмоционального характера.

Здесь следует остановиться на том, что языки отличаются семантическим сущностями, поэтому И.И.Халеева с этой позиции классифицирует их на два тезауруса: Тезаурус – 1, связанный с ассоциативно-вербальной сетью языка, который и формирует языковую картину мира, а Тезаурус- 2, в свою очередь, связанный с формированием концептуальной или глобальной картиной мира[80]. На наш взгляд, мы имеем дело с формированием различных форм знаний, несущие смыслы в виде вербально-семантического тезауруса и когнитивного тезауруса. По своей сущности язык относится к знаковым системам, а знак, как правило, ассоциативен (обратим внимание на термин «ассоциативно-вербальная сеть у Халеевой), а по Е.Л.Гинсбург, «Семиологизация ассоциаций, знаков приводит к символическим классификациям» [30;с.95], т.е. к категоризации. Поэтому представление об ассоциациях по сходству и по смежности рассматриваются с позиции тезаурусов (множество смысловыражающих элементов с заданными смысловыми отношениями). Такой тезаурусный подход на базе исследования культурного компонента позволяет обеспечить взаимодействие субъекта с окружающей средой, а при освоении тезаурусами иноязычной культуры и с носителями языка.

Мы поддерживаем позицию Вал. Лукова и Вл.Лукова, что тезаурус есть полное систематическое знание с ориентационной основой [49], а в качестве

системной ориентационной основы выступают тезаурусы, описанные И.И.Халеевой[80].

В свою очередь, В. В. Красных поясняет языковую личность как 1) говорящая в функциональном плане; 2) проявляющаяся в речевой деятельности и обладающая определенным перечнем знаний и представлений; 3) речевая, реализующая себя в общении посредством определенных стратегий, тактик и определенного репертуара средств; 4) коммуникативная как конкретный участник коммуникативного акта [43;с.17].

Исходя из этих понятий, можно признать, что языковая личность проявляется как лингвокультурный тип коммуниканта, где главным его признаком является языковое сознание. Последний термин подразумевает языковую картину мира, которая репрезентируется в речевом поведении посредством языковых и неязыковых средств общения. А сама языковая личность в ходе дискурсивной деятельности может менять свое речевое поведение с «Я-позиции» [125;с.6]. Поэтому, говоря о языковом сознании личности следует также принять во внимание экстралингвистические и этнопсихологические факторы производства речи (ситуация, статусные роли, модальность, психотип, национально-культурное мировосприятие и т.п.).

Следовательно, именно когнитивное и языковое сознание ответственны за органическое существование двух картин мира – концептуальной (система знаний) и языковой (вербально-семантический код). Языковое сознание, согласно О.Я. Кабановой, проявляется на всех уровнях языковой системы (лексике, грамматике, фонетике, орфографии) и соответственно воспринимает и выражает сущность национальной специфики языка [37;с.130].

Согласно концепции П.Я. Гальперина, языковое сознание выступает базисом в построении речи [28]. По утверждению П.Я.Гальперина, языковое сознание обычно присутствует в ориентировочной части речевого действия, но по мере освоения движения мысли от плана содержания к плану

выражения или же наоборот в зависимости от типа речи. А именно, в активной речи мы наблюдаем движение от плана содержания замысла к его осознанию на заданном языке, затем к формальным средствам выражения, а в пассивной речи это движение от восприятия ее формы к ее языковому сознанию и далее - к объективному содержанию сообщения, которое сопрягается со смыслом [28; с.77]. Таким образом эта концепция языкового сознания способствует осознанию важности и стадийности формирования у студентов иноязычного сознания, т.е. картины мира, что должно быть приоритетной задачей в обучении ИЯ. При этом, языковое сознание как компонент когнитивного сознания, является ответственным за механизм осуществления речевой деятельности (оперирование знаками в речи). Этот вид сознания формируется в процессе усвоения языка и совершенствуется от одного этапа обучения к другому.

Итак, язык – это средство коммуникации, выражения и передачи мысли и средство накопления и хранения культурно-значимой информации в языковой и концептуальной картинах мира. Поэтому понятие языковой личности не замыкается на индивидуальном пользователе языком, а выходит на уровень национального языкового (лингвокультурного) типа. К примеру, при производстве речевого продукта 1) личность вкладывает в него свое видение мира (идиолектизм), отражает свой социальный статус (социолектизм), репрезентирует культурные особенности (идиоэтнизм). При порождении речи на этапе формирования мысли более значительную роль играет этнокультурный/социокультурный фактор: становление идиолекта, социалекта и идиоэтнизма в ходе социализации личности (См: аккультурацию в виде интеграции в монографии Г.Т.Махкамовой [51;с. 75-76]). Этнокультурная природа социализации личности отражается в языке. Например, в русском языке в предписаниях и инструкциях используется запрет, а в английском языке косвенный запрет посредством рекомендации надлежащего поведения: Не сорить! – Use bins (Пользуйтесь урнами).

Значит, усвоение ИЯ – это творческий процесс развития личности на базе изучаемого языка, который предполагает существенные качественно-количественные преобразования языкового сознания и связанный с овладением новыми способами мирозидения.

По мнению В.А. Масловой языковая личность обусловлена следующими компонентами:

1) ценностным компонентом как системой ценностных ориентаций и смыслов;

2) культурологическим компонентом для обучения специфике речевого и неречевого поведения и формированию навыков и умений адекватного употребления средств и эффективного воздействия на партнера по общению;

3) личностным компонентом, проявляющимся в текстах как результат взаимодействия системы ценностей индивида с его жизненными целями, мотивами, установками [50;с.53] .

Таким образом, языковая личность это многослойный и многокомпонентный набор языковых навыков и коммуникативных умений, необходимых для осуществления полноценного общения на изучаемом языке. При этом концепция трехуровневой структуры языковой личности Ю.Караулова соотносится с тремя коммуникативными интенциями (контактоустанавливающей, информационной и воздействующей), а также с тремя сторонами процесса общения – коммуникативной, интерактивной и перцептивной [39, 40]. Однако у каждой языковой личности имеется свой запас лексикона (тезаурус) для изложения своих мыслей и интерпретации других, частотность употребления которых специфична для нее. По справедливому утверждению В.А. Масловой, именно лексикон и манера говорения указывает на принадлежность языковой личности к определенному социуму или же субкультуре, что следует учитывать при формировании коммуникативной компетенции на том или ином этапе обучения [50]. Нет сомнения, что на всех отмеченных уровнях можно

выделить социокультурные лакуны, которые занимают большой пласт тезауруса и незнание их приводят к недопониманию в процессе межкультурной коммуникации.

В отношении обучения манере говорить, которая также культурно обусловлена, ведется дискуссия не только зарубежными, но и отечественными лингвистами и методистами. Так, в статье Г.Т.Махкамовой [54;с.25-28] подчеркнута, что необходимо обучать также коммуникативному стилю общения на занятиях по ИЯ, поскольку коммуникативный стиль имеет обширный перечень стилеобразующих элементов, которые культурно обусловлены и представляют собой культурно-маркированный репертуар коммуникативного поведения. Незнание особенностей коммуникативного стиля народа носителя языка также может привести к межкультурным сбоям и недопониманию, поэтому обучение коммуникативному стилю возможно на основе межкультурного или прагматического подходов.

Концепция о языковой личности нашла свое отражение и в методике обучения иностранным языкам, где в качестве цели иноязычного образования уже выдвигается формирование или развитие вторичной языковой личности [118,51]. По утверждению Н.Д.Гальсковой, модель вторичной языковой личности складывается из отмеченных уровней в плане овладения языковой и концептуальной картиной мира [118;с.68], что приводит к дифференциации уровня усвоения иноязычного кода через категорию языкового сознания и уровня развития культуры речевой деятельности, направленного на освоение концептуальной системой носителей изучаемого языка [118;с.69]. При этом в ходе овладения ИЯ - по И.И. Халеевой - происходит интерференция как общей (концептуальной), так и языковой картин мира, где последняя встроена в первую, поскольку каждая лингвокультура дает свою интерпретацию взаимоотношений предметов и явлений окружающего мира [80]. Согласно Т.К. Цветковой, в процессе овладения ИЯ происходит столкновение картин мира, имеющийся в родной

культуре и формируемой на ИЯ по причине того, что языковое сознание обучаемого трудно воспринимает и порой не может осознать специфичность другой языковой системы (лексико-семантические и грамматико-семантические особенности) [81; с.25]. Это столкновение и приводит к негативному переносу с родного языка, что называется интерференция с негативным эффектом.

Все это обусловлено отмеченными уровнями языковой личности (вербально-семантический, когнитивный и прагматический). Эта мысль подтверждается тем, что в таких условиях акцент делается «на сопоставление не столько разных языковых явлений, сколько разных концептуальных систем...» (См. Гальскова [118;с.70]). Тем не менее, вербально-семантический уровень не будет полным, если мы учтем поведенческие паттерны, либо речеповеденческие единицы, которые также несут культурную семантику.

С усилением роли когнитивного подхода как в лингвистике, так и в лингводидактике, понятие языковой личности соотносится уже с коммуникативной компетенцией и интеллектуальной способностью порождать новые знания [50;с.51]. Тем не менее, мы полностью солидарны с мнением Н.Д.Гальсковой о том, что вторичная языковая личность есть идеальный конструкт, достижение которого невозможно в полном объеме, также как и полное владение языком, но можно ставить вопрос об уровнях владения языком, достигаемых человеком в тех или иных условиях обучения [118;с.70]. Сама природа концепта вторичной языковой личности позволяют определить условия и способы ее формирования и дальнейшего развития во всех планах. Однако следует также осознать типы языковой личности в психолого-лингвистическом и лингводидактическом планах.

Анализ научной психолого-филологической и психолого-педагогической литературы по исследованию языковой личности показал, что существуют различные классификации языковой личности:

1) построенные на корреляции между установкой и характером индивида: гармоничный, конфликтный и импульсивный [125];

2) по силе и слабости проявления признаков в аспекте производства и анализа речевого произведения: креативный, содержательный, формальный, ономазиологический, семасиологический, мнемический, ассоциативный, логико-аналитический [31];

3) в пределах использования литературного языка: стандартную и нестандартную [57];

4) отношения личности к языку, где выделяют людей с высоким, средним и низким уровнем коммуникативной компетенции [124].

Для нас представляет особый интерес рассмотрение последних двух классификаций. По результатам некоторых исследований литературного языка можно проследить три типа речевых культур: элитарная/супервысокая, среднелитературная и литературно сниженная. При этом ученые выделяют стандартную языковую личность (усредненная в отношении нормы языка); 2) нестандартную (писатели, представители маргинальной культуры). Преломляя это ко вторичной языковой личности в нашем контексте исследования, мы можем увидеть качественные характеристики трех уровней сформированности коммуникативной компетенции на основе пословиц, поговорок и идиоматических выражений английского языка.

Таблица 1.2. Характеристика уровней владения языком

Низкий	Средний	Высокий
- Let sleeping dogs lie (недоученный хуже неученого). - On the blink (работа, выполненная некорректно). - Know beans about something (знать немного).	- Half the battle (неполная работа или недостаточные усилия). - Cut the standard (соответствовать стандарту). - Fair to middling (не хорошо и неплохо).	- Cream of the crop (самый лучший). - Letter perfect (писать грамотно). - Head and shoulders above (на высоком уровне). - Top of the line (высокое качество).

<ul style="list-style-type: none"> - Third-rate (низкое качество) - Greek to me (непонятливый, нечеткий) - Cut corners (слабый и незаконченный уровень). 	<ul style="list-style-type: none"> - Half the battle (посредственно, без полной отдачи). - Make the grade (соответствовать стандарту, удовлетворительно). 	<ul style="list-style-type: none"> - Gift of gab (способность говорить легко и хорошо).
---	---	--

Обратим внимание на стандартизацию среднего уровня, т.е. в количественном отношении ее половинчатость (half) или усредненность (middle), где удовлетворительная оценка соответственно стандарту. Однако, высокий уровень оценивается в превосходной степени и связан с успешностью говорения (последняя идиома в 3 колонке нами понимается как – fluency). Благодаря пословицам и поговоркам мы можем увидеть динамику качественной стороны вторичной языковой личности.

Теперь о другой стороне современных вызовов, которые непосредственно связаны с необходимостью формирования вторичной языковой личности при обучении ИЯ. В условиях глобализации и интеграции образовательного пространства мы имеем выход на осуществление реальной межкультурной коммуникации. Поэтому результатом формирования вторичной языковой личности является реальная возможность участвовать и реализовать себя в межкультурной коммуникации.

Реформирование системы отечественного образования характеризуется поиском эффективной ее модели. Поэтому узбекская модель непрерывного образования была построена на основе CEFR стандарта [См. 10].

С внедрением стандарта CEFR в систему непрерывного и преемственного обучения ИЯ, были разработаны дескрипторы к каждому уровню овладения английским языком – A1, A2, B1, B1+, B2, C1, C1+. Следовательно, от одного уровня к другому языковые навыки и

коммуникативные умения вторичной языковой личности формируются, развиваются и совершенствуются. Так как расширяются и углубляются языковая и концептуальная картины мира обучаемых. При формировании вторичной языковой личности, по мнению Г.Т.Махкамовой [52;с.31], мы должны достичь уровня прагматической успешности, что и будет демонстрировать высокий уровень коммуникативной компетентности. С развитием лингвистической и лингводидактической наук вторичная языковая личность уже заменяется термином «межкультурный коммуникант» о чем свидетельствует статья Г.Т.Махкамовой [52]. Автор интерпретирует межкультурного коммуниканта как личность, владеющую межкультурными знаниями и умениями в восприятии и производстве различных типов и видов дискурса, где социопрагматические и социокультурные аспекты становятся важными в ходе выбора языковых средств и паттернов поведения в реальных ситуациях общения (Махкамова [52;с.32]).

В этом случае следует обратиться к когнитивной теории, которая также повлияла на развитие методики обучения ИЯ. Когнитивная база формируется за счет определенных знаний, т.е. когнитивная теория объясняет освоение знаний о когнитивной базе народа изучаемого языка. Под знаниями обычно понимают процесс познания реальности и значимой информации для осуществления межкультурной коммуникации или иноязычной деятельности. В этом плане лингводидактический потенциал имеет обучение 1) эпистемам как знаниям, или же концептуальным темам; 2) логоэпистемам как языковому выражению языкового содержания, отраженного в слове культурного опыта носителей языка [20;с.41]. Поэтому эпистемы, согласно А.Бобро [20;с.46], подразделяются на: 1) тематические эпистемы (за счет рассмотрения исторических и других); 2) проблемные эпистемы (которые строятся на глобальных проблемах современности); 3) социально-ролевые эпистемы (касаются общения с ближайшим окружением,

в социуме, в мировом сообществе); 4) общекультурные эпистемы философские, духовно-нравственные, символично-культурные, космологические, природные, исторические). При этом учебно-познавательный процесс обучения отмеченным видам эпистем организуется по следующим векторам направления: социально-ориентированное → личностно-ориентированное → глобально-ориентированное [20;с.47-48].

Подобные знания и вся информация аккумулируется в виде структурных форм знаний или же ментальных структур, как было ранее выявлено. Согласно С.Д. Крашен [100], овладение языком предполагает приобретение и сохранение полученной информации, которая сохраняется в виде отдельных ментальных структур. В ходе общения информация поступает из отдельных ментальных структур как в эксплицитной, так и имплицитной форме [101]. Необходимо также обратиться к формальным признакам текста, чтобы осознать зоны знаний и необходимого опыта, который мы можем градуировано сформировать в виде ментальных структур посредством взаимодействия с социокультурными единицами. В ходе чтения/слушания дискурса интерпретация текста происходит за счет декодирования лингвокогнитивных и лингвопрагматических аспектов. Вот почему мы обращаемся к ментальным структурам в контексте организации дискурсивной деятельности (восприятие и производство).

При восприятии и порождении дискурса информация выводится, как уже было отмечено, из ментальных структур и идентифицируется с фоновыми ожиданиями. Или же их называют в научной литературе когнитивными знаниями. Например, к фоновым знаниям относят: общекультурную осведомленность, знания об обществе, а также целый пласт практических знаний повседневного характера.

Известно, что в ментальных структурах закладывается информация о ситуативном и культурном контексте, а также об эмотивной функции тех или иных средств. Информация о нормах и правилах организации дискурса или о

конвенциональных сценариях речевого поведения храниться в голове у человека в виде фреймов, т.е. специфика организации различных жанров речи. Следовательно, интерпретация и производство дискурса зависит от языковых единиц репрезентирующих языковую картину мира - языковой уровень, а также от того, какие смыслы эти единицы несут и как они должны быть интерпретированы – уровень дискурса. Модель интерпретации в этом случае базируется на знаниях и представлениях о конвенциональных правилах кодирования и декодирования дискурса. Структуры помогают прогнозировать/ антиципировать и понимать поступающую информацию. Однако сложность в ходе организации дискурса заключается в том, что ментальные структуры репрезентируется вербальными и невербальными средствами, т.е. они обусловлены лингвистически. При этом все ментальные структуры взаимодополняют и взаимовлияют друг на друга. Так Г.В.Елизарова описывает эту проблему следующим образом: «у индивидов есть ожидания относительно того речевого акта, в котором они участвуют, относительно взаимоотношений участников, относительно роли этого речевого акта по отношению к действительности и т.д. <...> фреймы не осознаются, объективность их существования обнаруживается при их нарушении и подтверждается лингвистически» (Елизарова [34;с.90]). При этом, дискурс имеет динамический характер, поэтому процесс перехода от значения к смыслу должен идти по линии создания общего значения даже при несовпадающих фреймах участников общения [34;с. 89].

Таким образом, для формирования готовности осуществления межкультурного общения необходимо сформировать вторичную языковую личность, которая имеет осведомленность о картине мира народа изучаемого языка. На эффективность межкультурной коммуникации влияют пробелы в отношении социокультурных реалий как культурно-обусловленных единиц

речи и поведения, возникновение которых имеет разные причины и источники.

Выводы по первой главе

Анализ научной литературы показал, что усиливается роль антропоцентризма в подготовке специалистов. Чтобы решить проблему непонимания материала необходимо задействовать герменевтический подход к формированию картины мира на базе изучения социокультурных лакун. В данном исследовании герменевтический подход определяется как 1) процесс или метод осознания/понимания какого-либо феномена или знаний; 2) подход и метод обучения пониманию или интерпретации иноязычной речи.

Под ракурсом данного подхода в интеграции с фреймовым подходом (для формирования картины мира и ее понимания) мы сможем определить соответствующий материал и эффективно планировать процедуру понимания и интерпретации когнитивной картины мира носителей языка на базе изучения социокультурных лакун. Помимо этого, для формирования картины мира следует учесть процесс адаптации к иноязычной картине мира, который также задействует и элементы лингвокультурологического подхода.

Осознание и формирование иноязычной картины мира важно, поскольку это ориентировочная база коммуникативной деятельности человека в определенной лингвокультуре. Картина мира формируется в сознании человека в ходе его социализации в виде целостной системы знаний и представлений о мире, выражаемых особыми семантическими знаками. Следует связывать формирование иноязычной картины мира с формированием вторичной языковой личности. При этом в ходе обучения языку необходимо, что языковое сознание хотя бы частично соответствовало лингвокультурному типу коммуниканта – носителя языка, поскольку в искусственной среде изучения ИЯ мы не можем достичь полного объема фоновых знаний носителей языка. Тем не менее, мы должны фокусироваться

на формирование и развитие навыков и умений идентификации и декодирования культурно-маркированных единиц вербального и невербального характера для адекватного общения с носителями языка.

В ходе обучения устной и письменной речи важно концентрировать внимание на овладение языковыми единицами, репрезентирующих языковую картину мира (языковой уровень), а также сформировать определенные смыслы (уровень дискурса). Помимо этого, в рамках восприятия и понимания иноязычной речи должны задействоваться приемы идентификации и декодирования смыслов, а также элиминации пробелов, которые и являются операциональными навыками, необходимые для формирования иноязычной картины мира и, соответственно, для межкультурного общения.

Следовательно, в обучении языку специальности следует уделять внимание изучению социокультурных лакун и практике использования стратегий их элиминации. Благодаря этому, мы можем сформировать иноязычную картину мира у студентов начальных курсов языкового вуза.

ГЛАВА II. МЕТОДИКА ФОРМИРОВАНИЯ КАРТИНЫ МИРА ПОСРЕДСТВОМ ИЗУЧЕНИЯ СОЦИОКУЛЬТУРНЫХ ЛАКУН

2.1. Аутентичный материал как источник репрезентации социокультурных лакун и формирования картины мира

Как было уже отмечено в предыдущей главе для готовности осуществления межкультурного общения необходимо сформировать вторичную языковую личность, которая имеет определенную осведомленность о мировосприятии народа изучаемого языка. Одним из компонентов вербально-семантического, включая и поведенческие паттерны, а также когнитивного тезаурусов выступают культурно-маркированные/социокультурные единицы. Однако к семантическому уровню также относят и поведенческие паттерны. На эффективность межкультурной коммуникации влияет пробелы в отношении владения этими социокультурными единицами как культурно-обусловленными единицами речи и поведения, возникновение которых имеет разные причины и источники (когнитивный уровень). Отмеченные единицы относят к аутентичному языку и обильно функционируют в аутентичных иноязычных текстах.

В настоящее время в обучении ИЯ одним из главных принципов считается аутентичность, где фокусируется внимание на обучение аутентичному языку на основе аутентичных текстов. Большинство теоретиков и практиков высказываются за увеличение доли аутентичных текстов в обучении ИЯ. В виду того, что аутентичность является одним из характеристик учебного материала, то необходимо проанализировать это понятие в терминах обучения и изучения.

Существует несколько позиций в отношении понятия «аутентичности» в лингводидактическом плане. Главной для коммуникативно-

ориентированного обучения было и остается обучение посредством общения, приближенного к реальной. Поведение говорящего в условиях реального общения понимается как активная и деятельностная реализация языковых, психологических и социокультурных знаний, необходимых для общения. Эти знания также включают овладение дискурсом для развертывания мысли в тексте, т.е. владение способами кодирования и декодирования мыслей в письменной и устной формах в соответствии нормам носителей языка.

Так Х. Видоувсон понимает под аутентичностью особенности учебного процесса[112]. Исследователь разграничивает понятия «аутентичность» и «подлинность». Под подлинными Видоувсон понимает все случаи использования языка в неучебных целях, а под аутентичностью - свойство учебного взаимодействия [там же]. Так, недостаточно использовать статью в качестве аутентичного материала, а следует проводить работу над ней как аутентичную коммуникативную деятельность. Следовательно, аутентичность создается непосредственно преподавателями.

Аутентичность обычно рассматривается с двух позиций: аутентичность формы/структуры текста и аутентичность языка. Язык оригинальных текстов разных жанров отражает реальную языковую действительность, особенности функционирования языка, способствует развитию речевого намерения говорящего.

По Л. Лиер [102] условия для создания аутентичности:

1) аутентичность материала сохранение свойств аутентичности и их аутентичное применение на занятиях.

2) прагматическая аутентичность – это аутентичность контекста, адекватное использование языковых средств, аутентичность намерения и результата общения, аутентичность взаимодействия или интерактивная аутентичность

3) личностная аутентичность – когда студент является участником реальной ситуации общения – делает выбор, несет ответственность за свои действия, проводит мониторинг (управляет и исправляет) свое поведение в зависимости от ситуации общения.

Однако, аутентичность по М.П. Бриин [86] – это относительное понятие, в виду того, что это свойство присуще тексту в конкретном контексте, поэтому тексты, задания, обстановка, взаимодействие имеет свои критерии оценки с позиции аутентичности. Поэтому задача учителя добиться сочетания всех параметров аутентичности.

Как было уже подчеркнуто, аутентичные тексты иллюстрируют функциональные и формальные свойства языка, принятых его носителями и используемых в реальном социальном контексте [58;с.12]. Здесь необходимо ответить на вопрос: Что представляет собой естественный социальный контекст в учебных условиях?

Как справедливо подмечает М.П. Бриин [86], класс сам по себе есть уникальный социальный контекст, где могут быть созданы реальные условия общения, т.е. общение с целью усвоения заданного содержания обучения, обсуждение проблем и нахождение способов их решения. Например, в ходе обсуждения проблем миграции в Европе, студенты предлагают свои пути решения этого вопроса. В этом случае студенты участвуют в реальной ситуации общения и решают глобальные проблемы. Или же можно рассказать анекдот, чтобы развеселить студентов, прочитать рекламу, чтобы найти нужный товар для себя, просмотреть журналы моды для девушек, а для юношей - технический журнал «Конструктор» или «Марки автомобилей».

Однако на занятиях также имеет место элементы условности, т.е. воображаемой ситуации. Например: Представьте себе, что вы в Лондоне и не знаете дороги, как добраться до вашей гостиницы. Организуйте диалог на эту проблему.

Несмотря на то, что это условная и воображаемая ситуация общения, но она воспринимается методистами аутентичной [58;с.14]. С учебной аутентичностью также связывается и методическая аутентичность, которая непосредственно касается и адаптации текста при сохранении свойств аутентичного текста и норм речевого произведения носителей языка [58;с.15]. Отталкиваясь от этого вида аутентичности, необходимо в учебных целях создавать материалы максимально приближенные к естественным. С позиции методической адаптации текста, чтобы текст был аутентичным Е.В.Носович предлагает придерживаться следующих параметров:

1) в ходе структурной адаптации сохранить композиционные и языковые характеристики текста (структура построения, взаимосвязь его частей, аутентичность лексико-грамматического наполнения, адекватность языковых средств в конкретном контекста);

2) в ходе содержательной адаптации пытаться сохранить естественность описываемой ситуации, национально-культурные особенности изложения мыслей (аутентичность языка), информативную ценность, мотивационный контекст и аутентичную эмоциональную реакцию [58;с.15].

А к неаутентичным учебным текстам Е.В. Носович относит использование развернутых грамматических структур в диалоге или при ответе на вопросы, объясняя, что неестественная повторяемость отдельных слов или грамматических явлений является неаутентичным [58;с.15].

Следовательно, социальный контекст в условиях образовательного учреждения связывается с учебной и методической аутентичностью, а также с обучением аутентичному языку на основе аутентичного материала.

Известно, что аутентичные тексты имеют лингвистический и экстралингвистический контекст. Такие тексты являются и средством коммуникации и способом хранения и передачи информации, отражением этнопсихологической жизни народа. Широкое понимание функциональности и содержательной емкости в таких текстах позволяют нам утверждать, что

там содержатся культурно-маркированные единицы как языкового, так и неязыкового уровня, которые связаны с реальной действительности жизни народа изучаемого языка. Как правило, культурно-маркированные единицы имеют расхождения в контактируемых языках, что требует толкования под ракурсом столкновения двух культур в процессе кросс-культурной коммуникации [51, с.86-87]. Мы не можем понять своего партнера по общению, пока не научимся видеть мир его глазами. Поэтому в ходе межкультурного общения необходима взаимоадаптация национальных сознаний или же картин мира, в которых существуют определенные семантические расхождения не только на уровне языковой системы, но и на уровнях поведения и организации дискурса, которые и затрудняют процесс общения [51;с.96-98]. Эти расхождения осознаются при исследовании этноэйдём как концептов мировидения и гештальтов, структурирующие национально-культурные картин мира [82], или метафор, несущих культурный смысл [47].

Значит, аутентичный материал должен рассматриваться как база для формирования иноязычной картины мира, поскольку, как мы уже отмечали, в них содержатся культурно-маркированные единицы языка и культурно-обусловленная информации. Говоря о формировании иноязычной картины мира, т.е. тезауруса (вербально-семантической и поведенчески-семантической сети), мы не можем игнорировать важность овладения социокультурными единицами (реалиями) для того, чтобы понимать и производить тексты в устной и письменной формах. Иными словами, чтобы коммуникация состоялась необходимо адекватное восприятие и использование социокультурных единиц, которые для нас становятся лакунами. Как показал анализ, подобные единицы составляют большую часть тезауруса изучаемого языка и представляют собой этнокультурные маркеры языкового сознания и, безусловно, широко задействуются в процессах познания (восприятия, категоризации и номинации). В общем

плане социокультурные единицы структурируются в виде вербально-семантической и невербально-семантической сети, т.е. тезаурусе (языковая картина мира). В свою очередь, этнопсихологические и культурные аспекты, связанные с условиями социально-политической, общественно-экономической, культурной жизни и быта народа, своеобразие его мировоззрения, психологии, традиций, и обуславливают возникновение образов и понятий, принципиально отсутствующих у носителей других языков. Поэтому эти сведения структурируются и хранятся в концептуальной картине мира. Свойственный каждой локальной культуре комплекс знаний в соединении с психическими особенностями и национальным характером носителей данной культуры формирует определенный тип реципиента и продуцента. Такой тип коммуниканта можно рассматривать как интеллектуально-эмоциональный тип личности со специфической структурой коммуникативного поведения, характерной для определенной культурной общности [См. 25].

Следовательно, мы не только идентифицируем лакуны в инокультурном тексте, но и выявляем расхождения между национально-культурных типов реципиентов и продуцентов, принадлежащих контактируемым культурам. Незнание социокультурных единиц (включая и культурно-обусловленные поведенческие паттерны) лакунизированного характера и способов их элиминирования представляют особую сложность в формировании целостной иноязычной картины мира. Помимо этого, в условиях глобализации и интеграции происходит постоянное проникновение таких единиц с одного языка в другие языки путем духовно-культурных и общественно-политических межкультурных контактов, распространения научно-технических открытий, переводческой деятельности [153; с.15], а также посредством средств массовой коммуникации и широкого использования информационно-коммуникационных технологий.

Анализ научной литературы показал, что проблема социокультурной лакунарности является одной из дискуссионных проблем лингвистики, межкультурной коммуникации, лингвокультурологии и лингводидактики.

Когда мы говорим о национально-специфических элементах контактируемых языков, то подразумеваем частично или полностью несовпадающие элементы в этих языках. Значит, мы имеем дело с единицами лакунизированного характера. В лингвистике подобные единицы называются учеными по-разному, хотя их сущность едина. В частности, мы можем перечислить следующее разнообразие терминов, используемых лингвистами: лакуны [133]; антислова, пробелы, лакуны, или белые пятна на семантической карте языка [72]; безэквиваленты, лексический нуль, нулевая лексема [71]; безэквивалентная, или фоновая лексика [115,27]; темные места в текстах одного языка, случайные лакуны [115]; этноэйдема – сквозной образ, пронизывающий национальные картины мира различных этнических общностей, беспереводная лексика, безадекватная лексика [82].

Несмотря на разнообразие трактовок они схожи по смыслу, т.е. отсутствие какой-либо языковой единицы в одном языке при наличии её в другом языке [59;с.39]. Для нашего исследования более приемлемое определение лакун – это предложенное А. А. Арестовой: «некоторый фрагмент текста, в котором имеется нечто непонятное, странное, ошибочное (нечто, что можно оценить по шкалам «непонятно/понятно», «непривычно/привычно», «незнакомо/знакомо», «ошибочно/верно»)»[17;с. 44].

Учеными выработаны различные типы межъязыковых лакун, классифицируемые по тем или иным основаниям, либо принципам:

- по системно-языковой принадлежности (межъязыковые и внутриязыковые);

- по внеязыковой обусловленности (мотивированные и не- мотивированные);
- по парадигматической характеристике (родовые и видовые);
- по степени абстрактности содержания (предметные и абстрактные);
- по типу номинации (номинативные и стилистические);
- по принадлежности лакуны к определенной части речи [59];
- по половой принадлежности обозначаемых референтов (гендерные);
- по основанию внешней и внутренней связи между обозначаемыми предметами (метонимические) [132].

Представляет особый интерес также предложенная Г.В.Быковой классификация лакун: уникальные и частные, абсолютные и относительные, этнографические, нулевые, смешанные, вакантные (некомпенсированные), эмотивные (коннотативные, ассоциативные), грамматические, речевые (частичные, компенсированные, полные) [26]. На наш взгляд, этнографические, эмотивные и речевые типы лакун непосредственно можно отнести к социокультурным лакунам (см. далее). В отношении эмотивных лакун следует отметить, что они чаще рассматриваются в художественном тексте в виде лакунарных эмотивов [См. 74,77]. Как известно, важными компонентами значения эмотива и его коннотативного фона обычно выступают фразеологизмы и поговорки, а также стилистические единицы.

Отмеченные классификации, несомненно, важны для осознания и понимания их в лингводидактических целях нашего исследования. Исходя из проблемы исследования, мы остановимся лишь на социокультурных единицах (лакунах для нас), которые заполняют картину мира своей специфичной культурной семантикой. К социокультурным лакунам, в первую очередь, относят различные виды реалий антропонимы или исторические ксенонимы (термин используемый В.В. Кабакчи в своем пособии [123]) или этнонимы (макаронник, люля), топонимы, предметы быта и домашнего обихода, музыкальные инструменты, архитектура, сословия,

единицы меры и веса, религия и т.д. [76,153]. Так Д.У.Хошимова представила полную классификацию таких лакун в своем исследовании [153] на материале русского, узбекского и английского языков.

Тем не менее, в ракурсе формирования картины мира огромный интерес представляют и другие виды социокультурных лакун, которые представлены во многих работах.

Согласно Г.А. Антипову О. А.Донских, И. Ю.Марковиной и Ю. А. Сорокиному [16;с.16], существуют различные типы социокультурных лакун, которые вслед за ними также отмечались в работах Е.Н. Солововой и Е.А. Кривцовой [68]; Г.Т.Махкамовой [130]; Т.Ю.Данильченко [119]:

1) субъектные или национально-психологические лакуны (стереотипы о национальном характере – *foreign – alien people that is dangerous*, особенности ментальности - *demoscasy*, ценностные ориентиры- *privacy*);

2) деятельно-коммуникативные лакуны (ментальные – *impose as violation of rules*, кинетические – *touching* и поведенческие лакуны – стереотипы поведения (*turn-taking*));

3) лакуны культурного пространства (предпочтения; стиль жизни и быт);

4) текстовые лакуны (прецедентные тексты и ситуации).

Примеры этих типов лакун можно увидеть в работах Г.А. Антипова, О. А.Донских, И. Ю.Марковиной и Ю. А. Сорокина, [16]; Е.Н. Солововой и Е.А. Кривцовой [68, 69] Г.Т.Махкамовой [51, 130]. В своей книге С.Г Тер-Минасова [142,143] также дает множество примеров социокультурных лакун, которые можно отнести к выделенным типам.

Как видим, социокультурные лакуны прослеживаются не только на уровне языковой системы, но и на дискурсивном и поведенческом уровнях. Поведенческий уровень особо чувствителен к ситуативным реалиям, которые выступают как предметные ситуации высказываний или действий, обусловленные культурными традициями. Мы соотносим социокультурные единицы на вербально-поведенческом уровне с фреймом, как структура

представления стереотипной ситуации. Например, структура и содержание фрейма «приглашение», «извинение» [34;с.101-102].

Принимая во внимания необходимость знания специфики социокультурных лакун (безэквивалентных единиц) и их своевременного заполнения в организации дискурсивной деятельности, мы проанализировали Государственный образовательный стандарт (ГОС) и учебные программы для 1 и 2 курсов языкового вуза, чтобы проследить обучают ли этим единицам и как обучают. В ГОС [10] в отношении лексической стороны речи для студентов бакалавриата языковых вузов отмечено: расширение широко используемого в речи вокабуляра, включая идиоматические выражения и фразы, а также овладение профессионально-ориентированной лексикой. Обычно идиомы относят к безэквивалентной лексике, следовательно, уделяется внимание обучению одного из видов социокультурных единиц.

Анализ учебных и рабочих программ по практическому курсу английского языка [144] идет расширение вокабуляра, развитие навыков и умений распознавания и использования слов в речи, овладение стратегиями словообразования и накопления лексического запаса, осознание связи между формой и значением.

Для курса «Integrated skills»[155] отмечено, что студенты должны уметь различные стратегии чтения и аудирования, понимать и отвечать на вопросы, сравнивать и сопоставлять культурные элементы, осознавать культурный контекст, влияющий на смысл.

Как выясняем, в ГОС и программе не совсем четко прослеживается обучение реалиям или социокультурным лакунам, однако учет культурного контекста отмечается.

Следовало бы отметить, что в настоящее время требования и инструкции в подобных документах даются кратко и обобщено, поэтому преподавателям порой сложно ориентироваться в программах в вопросах: чему именно

обучать, как обучать? Это также касается и обучения безэквивалентных единиц.

Базируясь на личный опыт преподавания английского языка в вузе, считаем, что социокультурные лакуны представляют особую сложность для создания «общего языка» в общении. Поэтому мы должны научить студентов стратегиям идентификации, декодирования, использования и элиминации социокультурных лакун в ходе подготовки специалистов английского языка.

Социокультурные единицы (лакуны) относят к числу аутентичных элементов организации дискурса, проблема передачи которых относится не только к компетенции переводчика, но и непосредственного коммуниканта межкультурного общения. Трудность использования и перевода аутентичных текстов заключается в том, что в них содержится большое количество слов, выражений, поведенческих и дискурсивных паттернов, которым нет аналогов в изучаемой или родной лингвокультурах [См. 115, 126].

Все отмеченные типы социокультурных лакун при переключении с одного лингвокультурного пространства в другое должны элиминироваться, чтобы не было непонимания, культурного шока и т.п. Этим и подтверждается значимость и ценность специального фиксирования и обучения безэквивалентным единицам, которые заполняют картину мира носителей языка.

2.2. Стратегии элиминации лакун в ходе межкультурного общения

Рассмотрим некоторые методы элиминации социокультурных лакун. В ходе анализа нами выявлено, что слово «лакуна» еще заменяется термином «компенсатор», под ним обычно понимают языковую единицу, словосочетание, описание и т.д., т.е. компенсирующие единицы, которые заполняют пустоты (лакуны). В общем плане, лакуна обычно заполняется или компенсируется другими средствами, т.е. особенным пояснением – компенсатором. Для обозначения «компенсированного пустого пространство» или же их иначе называют «антилакунами», широко

используется¹ термин пленус (от лат. *plenus* – полный). Анализ переводческой литературы позволил выявить, что существуют некоторые разновидности пленусов, которые возникают в результате использованного того или иного способа (стратегии) перевода для целей компенсации или же заполнения лакуны. В частности, к ним можно отнести следующие стратегии перевода социокультурных лакун лексического характера:

1. Транскрипция или же транслитерация. Данные стратегии обычно используются при переводе реалий. Например, слово *сумалак* является реалией узбекского народа, поэтому в письменной английской речи, используя общепринятые международные символы, это можно представить в виде транслитерации «*sumalak*». Пленусы, приобретенные в итоге транскрипции или же транслитерации, разделяются, в свою очередь, на три группы:

а) Пленусы, которые вследствие межкультурных контактов и широкого распространения трансформировались в интеркультурные, укрепились в языке перевода и поэтому периодически применяются для перевода надлежащих слов, текстов (*lepeshka* - bread).

б) Пленусы, которые понятны носителям другой культуры, но воспринимаются как иноязычные и не требуют объяснения или лингвострановедческого комментария (*English tea, pilov*) В обоих вышеуказанных случаях происходит заполнение лакуны.

в) Пленусы, которые чувствуются в языке как экзотизмы и в большинстве случаев остаются странными для широкого круга носителей языка, и воспринимаются как лакуна, поэтому требуется ее семантизация в виде объяснения или дополнительного комментария. К примеру, *katyusha* (а

¹ Абдуразакова Ш. Р. Межязыковые лакуны и способы их перевода [Текст] / Ш. Р. Абдуразакова // Филология и лингвистика в современном обществе: материалы междунар. науч. конф. (г. Москва, май 2012 г.). — М.: Ваш полиграфический партнер, 2012.

multi-rail rocket projector). В данном случае мы находим соответствие и даем описание с использованием синтаксически сложной конструкции.

2. Калькирование, т.е. прописывание морфемного состава текста или же составных частей устойчивого словосочетания. Пленусы, приобретенные в итоге калькирования разделяются на:

а) Калькированные пленусы, которые широко распространяются в переводческой практике посредством дословного перевода, поэтому они выходят из группы лакунарных, приобретая при этом постоянные соответствия. (Например, *backbencher* – заднескамеечник). Тем не менее мы сталкиваемся в этом случае также с компенсацией лакун при помощи дословного перевода.

б) Квазипленусы – это заполнение лакуны такой переводной единицей, которая не отражает полностью сути переводного языка и даже искажает его точный смысл или же вызывает неточные ассоциации. Квазипленусы, как правило, возникают при заполнении целевых и ассоциативных лакун. Это обосновывается не только лингвистическими особенностями контактируемых языковых систем, но и национально-культурным своеобразием языков и различиями в восприятии мира. Поэтому квазипленусы возникают в результате неадекватного заполнения лакун средствами другого языка. Например, выражение ‘*field day*’ переведена как работа в поле, однако имеет значение «*a wild and uncontrolled time*».

3. Описательный перевод, который используется как стратегия описания, раскрывающего смысл безэквивалентной единицы посредством использования развернутого словосочетания. Например, *English tea*– это чаепитие с молоком в английской культуре. Описательный перевод также считается стратегией компенсации лакуны. Следовательно, пояснение лакуны в этом случае выступает разновидностью пленуса.

4. Нахождение соответствий-аналогов. Так, в ходе перевода с языка на язык методом подбора ближайшей по значению единицы лакуна

заполняется (например, *witchhunter* – мракобес). Мы ищем подобные аналоги в том случае, когда трудно выбрать подходящую единицу, которая может раскрыть суть фразы. Например, *Fancy meeting you!* - Какими судьбами! Подобный способ перевода позволяет в той или иной степени отобразить нужное значение неразложимых единиц в виде пленус-аналога. В данном случае можно говорить о прагматической адекватности перевода. Пленус-аналоги также являются результатом перевода лингвокультурологических единиц, к которым относят идиомы, поговорки и пословицы, афоризмы и т.п. Например: *Every little helps* - Без копейки рубля не бывает. Однако, в случае несовпадения аналога по коннотации с единицей переводного языка, то мы сталкиваемся со стилистической лакуной. К примеру, запить горькую – *to start drink hard* (ср. рус. «запить горькую» и «начать крепко пить»).

5. Конкретизация или генерализация также являются стратегиями перевода и элиминации лакун. Существует несколько случаев применения конкретизации или генерализации:

а) Для заполнения лакуны в качестве пленуса используется гипоним вместо гиперонима и наоборот. При переводе на английский язык мы должны конкретизировать слова – *foot* или *leg*, а в русском это просто *нога*.

б) Исходный язык может содержать слова, различные по значению, но состоящие друг с другом в различных ассоциативных связях. Их значение обобщается в одну лексическую единицу (например, огонь, пожар – *fire*; чашка, кубок – *cup*).

с) Бывают случаи, когда в ходе перевода мы наблюдаем семантически равнозначные слова. В этом случае можно заполнить лакуну присутствующей в языке перевода лексической единицей с соответствующим значением (*wood, forest* – лес; *tin, can* – консервная банка).

6. Нейтрализация или эмфаза используется в случае наличия больших в одном языке синонимичных рядов. В частности, мы можем наблюдать

пленус с общим значением в другом языке, поэтому мы вынуждены заполнить такую единицу нейтрально окрашенным пленусом стилистической лакуны (heartly, cordial – сердечный).

Вышеизложенное дает основание утверждать, что социокультурные лакуны должны быть заполнены или компенсированы различиями стратегиями. В ходе элиминации лакун в общении коммуниканты (неноситель языка) должны нацеливаться на прагматическую адаптацию текста. Но, бывают случаи, когда трудно подобрать эквивалентную единицу или адекватные средства для передачи полного смысла. Другими словами, случаи, когда необходимо достичь прагматической адекватности текста используются фразы, способствующие осознанию текста. Например, в переводе названия фильма «Beautiful mind» на русский язык мы видим перевод - «Игры разума». Считаем такой перевод удачным, этот вариант перевода отражает суть содержания фильма, поэтому можно считать, что переводчик достиг коммуникативного эффекта.

Или же для достижения прагматической адекватности религиозного текста в переводе необходимо компенсировать лакуны, связанные с религиозным сознанием. Например:

Рождественский сочельник повсеместно проводился в строгом посту. – The Christmas Eve (Sochel'nik) was spent everywhere in strict fasting. Слово «сочельник» в этом примере является лакуной, в данном случае используется транслитерация.

По окончании вечера начиналось колядование. – After supper, young people started kolyadovanie – Christmas song as custom of the Russian culture. В этом примере «колядование» - лакуна, которая заполняется транслитерацией и страноведческим комментарием. Как и в следующем примере.

После Рождества наступали Святки – дни до Крещения. – Christmas was followed by Svyatki – the period of 12 days starting with Christmas and up to Kreshchenie (Epiphany).

После молитвы старейший в доме приносил охапку сена, расстилал ее в красном, переднем углу на лавке. – After the prayer, the elder member of the household, brought some hay spreading in on the bench in the Krasnyi (means beautiful) corner of the room where icons are kept. В этом примере мы передаем коннотативное значение слова посредством объяснения и нахождения эквивалента.

Наконец-то наступало время есть блины, время выпивки и пора прощания с зимой. Масленица. – The time has finally arrived to eat bliny (pancakes), get drunk, and say good to winter. It is Maslenitsa week (in the Russian culture it is period before great fasting). При заполнении лакуны *блины* находится эквивалент (но по рецепту и виду отличающейся) и дается комментарий к слову *масленица*.

Ее украшает либо сковородка, либо блин, а само имя праздника и произошло от выражения «масляный блин». – The Maslenitsa doll as a symbol, usually a few meters, has either a frying pan or a pancake – blin, in Russian – attached to it, and its name originates from maslyany blin, or «greasy blin». В данном примере явно прослеживается стратегия описания и объяснения.

Касательно культурных традиций узбеков и других народов Центральной Азии, исповедующих ислам и имеющих свои обрядовые традиции можно привести следующий пример. В предложении «*21 mart kuni O'zbekistonda Navro'z bayrami nishonlanmoqda. Hamma joylarda an'anaviy taom Sumalak tayyorlanmoqda*» необходимо элиминировать Навруз и Сумаляк посредством лингвострановедческого комментария или описания языковой единицы. Если не прибегнут к элиминации социокультурных лакун, то данные реалии узбекского народа могут быть неадекватно интерпретированы или непоняты собеседником из другой культуры. Таким образом, использование стратегий элиминации необходимо, чтобы избежать непонимания и срыва коммуникации. Обучение стратегиям элиминации лакун явно прослеживается в учебном пособии В.В.Кабакчи «Практикум

англоязычной межкультурной коммуникации» [123], где даются задания на перевод реалий с языка на язык с использованием тех или иных стратегий элиминации лагун. В работе И.М.Мельник [56] можно наглядно увидеть стратегии декодирования реалий в процессе перевода художественного текста с учетом когнитивного контекста.

Следовательно, основными стратегиями или приемами, позволяющим достигнуть адекватного понимания в работе с аутентичным текстом выступают стратегии элиминации (заполнение и компенсация) в виде описания, транслитерации, лингвострановедческого комментария. В общем плане заполнение социокультурной лагуны – это процесс декодирования/ раскрытия некоторого понятия, принадлежащего чужой для реципиента культуре. При этом заполнение или элиминация может реализоваться стратегией различной глубины, зависящей от характера социокультурной лагуны, от типа текста, в котором она функционирует, а также от особенностей коммуникантов. По своей сущности компенсация представляет собой как средство идентификации лагуны - предэлиминационный процесс, за которым следует процесс заполнения семантической пустоты. Но мы можем также столкнуться и с таким явлением, когда мы имеем расчлененное описание лагуны. В этом случае транслитерацию можно комбинировать с другими стратегиями элиминации, такими как описание и лингвострановедческий комментарий.

Следовательно, в ходе занятий при работе над аутентичным текстом мы можем использовать различного рода описания, разъяснения, комментария. Благодаря этим стратегиям мы можем фиксировать лагуны, передать и более адекватно понять социокультурные единицы, репрезентируемые в иноязычном тексте (См. также методические рекомендации по обучению переводу в *Приложение 3*).

Сам процесс элиминации вербальных и поведенческих социокультурных лагун должен происходить с учетом: 1) цели и мотива общения; 2) ситуацию

и узус общения, 3) выбор соответствующих стратегий элиминации лакун для получения адекватного контекста в социальном и культурном плане. Например, ситуативная лакуна для узбеков "Giving present" в англоязычной культуре (у нас не принято сразу открывать подарки, что принято в англоязычной культуре). Поэтому носителям языка следует объяснить правило, принятое в нашей культуре, что это будет выглядеть невежливо по отношению к гостю. Конкретизация широко используется в случаях описаний ситуативных лакун. Тем не менее, для понимания ситуативных социокультурных лакун необходимо сформировать фреймы в когнитивной базе обучаемых.

Учитывая отмеченные классификации социокультурных лакун в предыдущем параграфе, следует научить студентов идентифицировать лакуны посредством сопоставления семантически близких единиц языка и поведения и определять эквивалент этих единиц.

Мы должны четко осознавать, что незнание социокультурных лакун в общении являются ощутимым препятствием взаимопонимания между представителями разных культур и даже порой приводит к срыву коммуникации. При заполнении социокультурных лакун основную трудность представляет нахождение эквивалента и описания социокультурной коннотации, т.е. культурной семантики.

Таким образом, теоретики и практики в области лингвистики и прикладной лингвистики, изучающие проблемы общения с носителями языка, отмечают, что лингвокультурологические особенности языка и коммуникативного поведения, которые обусловлены различиями в языковых системах и картинах мира и являются источниками интерференции, что приводит, порой, к сбою межкультурной коммуникации, непониманию. Социокультурных лакуны осознаются в ходе общения и, как правило, заполняются посредством различных коммуникативных стратегий. Представленные стратегии (приемы) элиминации лакун на примере перевода

(двуязычного общения), также должны задействоваться и в практике моноязычного общения (на ИЯ), поэтому необходимо обучать студентов стратегиям элиминации социокультурных лакун.

2.3. Модель формирования иноязычной картины мира посредством изучения социокультурных лакун

Принимая во внимание содержание предыдущих глав, модель формирования иноязычной картины мира посредством изучения социокультурных лакун требует обращения к таким научным постулатам как

1. Формирование вербально-семантического и когнитивного тезаурусов иноязычной картины мира или вторичной языковой личности возможно на основе изучения социокультурных лакун.

2. Обучение социокультурным единицам лакунизированного характера, функционирующих в аутентичных материалах позволит студентам проникнуть в сущностные характеристики мировосприятия, т.е. когнитивного сознания народа-носителя изучаемого языка.

3. Вербально-семантический тезаурус вторичной языковой личности должен быть заполнен знаниями о социокультурных лакунах различных их видов.

4. Социокультурные лакуны в изучаемом языке могут быть обнаружены в аутентичных материалах, описаны и сопоставлены с родным языком и культурой.

5. Социокультурные реалии, функционирующие в аутентичных материалах, должны быть освоены при обучении лексической стороне речи и стратегиям их элиминации, а также при обучении рецептивным и продуктивным видам речевой деятельности.

6. Процесс обучения чтению и аудированию аутентичных текстов должен строиться с учетом закономерностей, выдвинутых в теории схем

[157, 84, 96, 97, 99, 107, 109, 83,110] и взаимодействия [83, 84, 85, 87, 88, 95, 101].

Целью разработки авторской модели является формирование картины мира на базе изучения социокультурных лакун. Представим основные компоненты авторской модели в виде схемы (*Рисунок 2.1*) для иллюстрации и понимания ее инновационного потенциала.

В данной модели новым достижением является интегрирование различных подходов, в частности, герменевтического, лингвокультурологического, фреймового и коммуникативного. Их назначение и чего мы можем достичь благодаря их использованию описано в Таблице 2.1.

Таблица 2.1. Функциональная нагрузка подходов к формированию иноязычной картины мира

Подходы	Цель	Результат
Герменевтический	Для понимания семантики социокультурных лакун и рефлексии посредством их элиминации и раскрытия в речи	Сформированность навыков и умений в -понимании содержательно-смысловой нагрузки социокультурных лакун в определенных контекстах; - рефлексии как развертывание аналитической деятельности и элиминации лакун
Лингвокультурологический	Для овладения культурной семантикой языковых единиц и поведенческих паттернов	Сформированность лексико-семантической компетенции
Фреймовый	Для формирования фреймов в сознании студентов	Сформированность фреймов в рамках языковой и когнитивной картин мира
Коммуникативный	Для использования социокультурных единиц в различных видах речевой деятельности	Умение декодировать и элиминировать социокультурные лакуны и использовать их в ходе общения

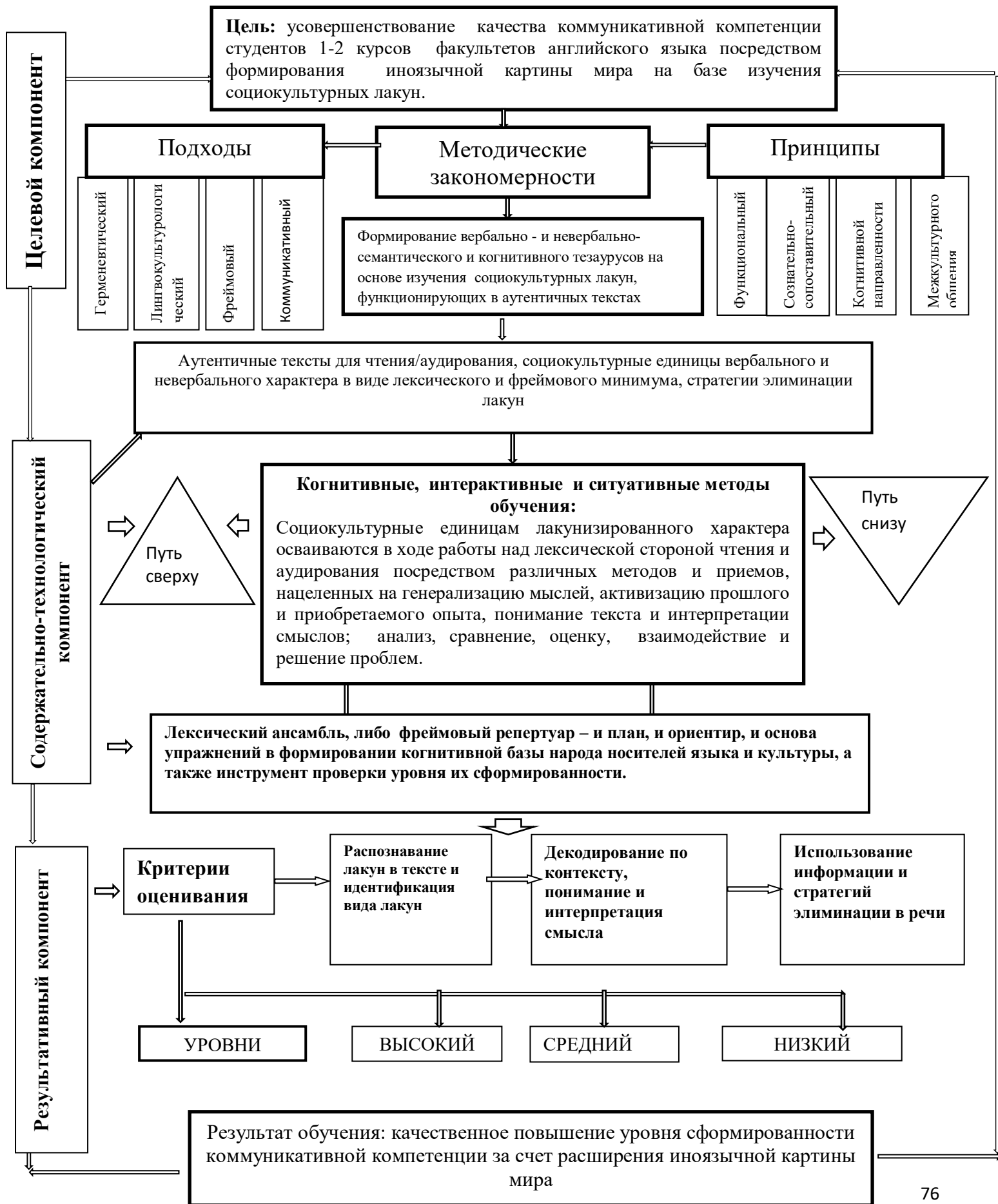


Рис. 2.1. Модель формирования иноязычной картины мира на базе изучения социокультурных лакун

Исходя из представленных методических закономерностей и подходов, в качестве основных принципов обучения в предлагаемой модели мы определили следующие принципы:

1. Принцип когнитивной направленности подразумевает оптимальную организацию познавательной деятельности, благодаря логическим методам познания студенты распознают и декодируют социокультурные лакуны и усваивают культурно-денотативные и культурно-коннотативные единицы и тем самым у них формируется картина мира. Однако, осознание смысла текста будет происходить лишь в том случае, если в голове студентов сформированы определенные схемы или ментальные структуры знаний [83,110]. Значит, в рамках когнитивной деятельности посредством схем студенты осознают и интерпретируют смысл социокультурных лакун. Недаром, И.М. Мельник отмечает важность когнитивного контекста в декодировании реалий. В виду этого преподаватель должен обеспечить учебным материалом для прохождения студентами естественных стадий познавательного процесса. Согласно Х.Д.Брауну [89;с.39], способность понимания языковых единиц используется в количественной плане больше, чем в производстве, т.е. студенты могут освоить лингвистический материал в ходе и для рецептивной деятельности намного больше, чем они смогут его использовать в ходе производства дискурса. Обращаясь к подходу Дж. Ашера [158] «comprehension approach», С.Крашен [100] сформулировал идею о минимуме стратегий понимания (comprehension input). Данная идея позволяет понять, что время на обучение восприятие и понимание речи занимает больше времени, а само понимание имеет стадии предпонимания и интерпретации.[23] Эта концепция также сказала на осознание того, что у студентов объем пассивной лексики (чтение и аудирование) должен превышать объем активной лексики (говорение и письмо).

2. Функциональный принцип заключается в использовании функционально-понятийного подхода к отбору, организации и подаче социокультурных лакун. Больше внимание уделяется форме и семантике социокультурных лакун, и какое место занимает та или иная реалья в жизни носителей языка. Под углом этого принципа мы можем реализовать репрезентативную функцию для использования языковых средств, для раскрытия фактов и знаний, объяснения каких-либо явлений [89;с.224]. Наглядно реализацию данного принципа мы также видим в методике исследования лакун, предложенной И.А.Стерниным [71; с.76]:

- устанавливается лакуна в одном из языков на фоне другого (например: в ИЯ на фоне родного);

-определяется значение (семный состав) языковой единицы фонового языка, на фоне которой выявлена лакуна в исследуемом языке);

-данное значение в семной формулировке (как семная дефиниция значения) используется для описания содержания лакуны в исследуемом языке).

Считаем, что такая методика анализа и описания, И.А.Стернина может быть приложена к семантизации и элиминации социокультурных лакун, что находит свое отражение в нашей модели обучения. Выяснено, что феномен лакунарности и безэквивалентность обусловлен национально-культурной спецификой картины мира. Поэтому в ходе обучения лексической стороне речи и коммуникативному поведению необходимо фокусировать внимание на специфичность тезаурусов картин мира.

3. Сознательно-сопоставительный принцип используется как прием для распознавания и семантизации социокультурных лакун, функционирующих в аутентичных материалах. Посредством сравнительного метода можно найти параллели и различия, в то время как при сопоставлении каких-то элементов социокультурных лакун могут быть выделены их национально-культурные особенности, которые обычно выделяются по

критериям 1) передаваемой информации о реалиях, 2) специфического отношения к тем или иным реалиям [153;с.28].

4. **Принцип межкультурного общения** способствует созданию аутентичных ситуаций межкультурного общения (аутентичных заданий), аутентичного использования языка. В этих условиях общения посредством деятельности мы обучаем деятельности и формируем картину мира на базе изучения социокультурных лакун, т.е. формируем вторичное бикультурное сознание. При этом, интегративный процесс формирования картины мира на основе аутентичного материала связан с пониманием, обработкой и интерпретацией воспринимаемого материала, активизацией мышления и использованием приобретенных знаний в ходе общения.

В дополнение отмеченных принципов можно назвать следующие принципы обучения:

- принцип посильности, системности и достаточности упражнений для обучения социокультурным единицам;
- принцип аутентичности языка, текстов и заданий.
- принцип фреймового конструирования.

Теперь обратимся к возможным средствам реализации предлагаемой авторской модели.

Рецептивные виды речевой деятельности являются основными, если в настоящее время идет речь об огромных информационных потоках. Например, по мнению Е.Н. Солововой: «именно искусство чтения является системообразующей основой для формирования информационно-академических умений» [69;с.2]. Тексты для аудирования и чтения необходимы для расширения языкового репертуара и развития коммуникативных умений: на базе прочитанного/услышанного получить информацию и использовать ее в продуктивных видах речевой деятельности).

Приоритетность использования тех или иных текстов в учебных целях анализируется Е.Н. Солововой. Автор отмечает, что научная школа В.Д.Аракина предпочтение отдавала художественным текстам, в то время когда научная школа О.С.Ахмановой, отмечала неэффективность художественных текстов в виду необходимости формирования прагматических умений. Учитывая современную трактовку целей иноязычного образования, по мнению Е.Н.Солововой, следует сочетать разные жанры и типы текстов [69]. Считаем, чтобы усилить работу по формированию иноязычной картины мира необходимо задействовать культурно-маркированные тексты, которые несут информацию о культуре контактируемых языков (отрывки из художественных произведений, фольклор, анекдоты, исторические заметки, страноведческий материал и многое другое). Помимо этого, к аутентичным текстам относят материалы повседневной жизнедеятельности, такие как объявления, анонсы фильма, письма, газета, рекламные посты, брошюры, авиа/железнодорожные билеты, отзывы, радио и телевизионные программы. Следовательно, информационный материал для формирования иноязычной картины мира должен быть разнообразным.

По мнению ученых [95, 106,110] в обучении чтению и аудированию аутентичных текстов эффективным является Whole Language (Язык как целое). Данный подход выступает современной гуманистической философией образования и обучения ИЯ за рубежом. В рамках этого подхода, например, чтение выступает как интегрирующий вид речевой деятельности, способствующий развитию мышления обучаемых, их языковых навыков и коммуникативных умений за счет вовлечения обучаемых в активный творческий процесс коммуникативной деятельности, во взаимодействие с текстом, с друг другом и т.д. При этом обучение чтению/аудированию аутентичных текстов должно строиться на двух моделях:

1) теория схемы [157, 107,99, 83] – понимание текста происходит за счет активизации индивидуальной схематы, т.е. прошлого опыта и когнитивного сознания. При получении новых сведений в дополнение к имеющемуся опыту образуется более развитая модель. Значит, в рамках этой теории речь идет о необходимости формирования знаний и умений организации дискурса и ментальных структур, которые бы способствовали адекватной интерпретации текста.

2) теория взаимодействия (Interactionist Theory [93,92]) - при взаимодействии с текстом или автором текста лучше осознается содержание текста и вырабатывается свое мнение, т.е. понимание содержания текста, в первую очередь, зависит от того, как интерпретирует читатель представленную информацию [80, 98, 21, 139,74, 103]. Например, при чтении литературного произведения, уровень и глубина понимания зависит, как читатель интерпретирует слова автора и как он взаимодействует с содержанием текста. Как видим, данная теория напрямую соотносится с герменевтическим подходом.

Поэтому при чтении/аудировании аутентичных текстов следует соблюдать следующие условия:

1. Интегрирование всех видов речевой деятельности при работе над аутентичным текстом.

2. Соответствие аутентичного текста когнитивным способностям обучаемых.

3. Аутентичный текст для чтения и аудирования должен быть представлен как целостное произведение.

4. Задания для дотекстовой, текстовой и послетекстовой работы должны строиться на рефлексивной и интерактивной основе (понимание, выражение своих мыслей, соотношение со своим прежним опытом, взаимодействие с текстом, друг с другом и т.д.). В методической литературе подобные задания называют заданиями, вовлекающие в интерактивную деятельность

(engagement activities) в ходе 3-х стадийной работы над текстом, т.е. ввести в текст, провести через текст и за текст [95, 103].

Работа над изучением социокультурными лакунами для формирования картины мира может присутствовать как на дотекстовом, так и на послетекстовом этапах. Другими словами можно использовать «путь сверху» или «путь снизу».

Эффективными при работе над текстом и социокультурными лакунами можно считать следующие типы заданий:

1) задания, нацеленные на генерализацию мыслей на основе заданных вопросов или ключевых слов, установления логико-следственных связей указанной проблемы (Brainstorming);

2) задания, нацеленные на активизацию прошлого и приобретаемого опыта: Know, Want and Learnt, Prior and New Knowledge;

3) задания, сфокусированные на содержание текста, включая его основные элементы, такие как место действия, факты или события, персонажи или их характеристика, проблемы и их разрешение и т.д.: Clustering, Story Frame, Story Pyramid, Story Map;

4) задания, направленные на развитие аналитических и рефлексивных умений (антиципация и прогнозирование, анализ, сравнение, оценка): Prediction Chart, Compare and Contrast и другие задания аналитического характера.

На наш взгляд эти задания также могут быть дополнены и другими упражнениями. Так Е.Н.Соловова и Е.А.Кривцова [68;с.3-8] предлагают, на наш взгляд, весьма эффективную типологию заданий на заполнение лакун:

1 тип упражнений: а) от генерализации к конкретизации понятий (дедуктивный тип); б) от конкретизации к генерализации понятий (индуктивный тип).

2 тип упражнений: а) от речи к языку; б) от визуального восприятия к речи;

3 тип упражнений: проблемно-аналитические задания в виде поисковой работы, сравнения, дать характеристику, декодировать или расширить сведения, объяснение/комментирование, анализ, аргументация, составление собственных текстов, презентация.

Помимо этого, можно использовать и другие методы обучения переводу реалий, такие как репродуктивный, поисковый и логический методы (См. методические рекомендации в *Приложении 3*).

Организация языкового материала в виде социокультурных единиц лакунизированного характера определяет внутреннюю структуру основных и дополнительных тем. Необходим тщательный отбор лексического ансамбля или поведенческого репертуара (фреймов) социокультурных единиц (лакун), который будет и выступать коммуникативно-когнитивным минимумом для усвоения.

Такой лексический ансамбль или фреймовый репертуар станет основой и планом для чтения/аудирования аутентичных текстов, а категорийная близость вводимых и отрабатываемых вместе лексических единиц и фреймов расширит и углубит вербально- и невербально-семантический тезаурус иноязычной картины мира.

Аналогично приемам карта истории (Story map) и фрейм истории (Story frame) функционирует и семантическая карта (Semantic map). В методической литературе подобные задания используются для работы над лексической стороной речи. Однако семантическая карта также понимается как стратегия развития семантического поля посредством расширения категорий [96,97, 109].

Данная стратегия обычно находит свое воплощение на предтекстовом или послетекстовом этапе, что позволяет понять и изучить вводимые слова в виде создания фрейма (всех понятий, связанных с данным концептом), развить и использовать навыки антиципации. Помимо этого у студентов также развиваются навыки классификации или категоризации объектов,

предметов и т.п. Так, студенты в рамках какой-либо темы или концепта могут создать ассоциативные связи, по некоторым значимым категориям – создать субкатегории. Таким образом, фрейм может расширяться и структурироваться в сознании студента. Чем больше ассоциаций, тем полнее заполняется вербально-семантический и невербально-семантический, а также когнитивный тезаурус студентов.

Значит, лексический ансамбль и поведенческий, либо фреймовый репертуар – и план, и ориентир, и база для упражнений в формировании когнитивной базы народа носителей языка и культуры, а также инструмент проверки уровня их сформированности. В данном случае, речь может идти об обучении эпистемам как специальным знаниям о социокультурных лакунах на основе фреймовой модели обучения.

Quiz – эффективная форма при работе над социокультурными лакунами при чтении/аудировании аутентичных текстов. Он строится в виде теста - multiple choice. Данный прием может применяться на разных этапах работы над текстом и для проверки уровня понимания социокультурных лакун в аутентичном тексте.

Таким образом, на всех этапах восприятия и осмысления аутентичного текста происходит накопление лексико-грамматического [105], а также социокультурного материала для реализации других видов речевой деятельности (устной и письменной речи).

Поскольку социокультурные лакуны и социокультурная информация, либо текст, где они функционируют можно отнести к культурологическому материалу, то здесь следует отметить принципы отбора такого материала.

Вслед за Е.М.Верещагиным и В.Г.Костомаровым [27] Е.Н.Соловова и Е.А.Кривцова предлагают критерии отбора материала социокультурного характера, которые интерпретируются нами следующим образом:

- направленность учебного материала на современные и типичные явления культуры;

- соотнесенность социокультурных единиц с элементами своей страны;
- тематическая обусловленность;
- актуальность явлений, событий, феноменов для носителей языка;
- репрезентативность, где возможно представить яркие и не всегда типичные для представителей изучаемой культуры, т.е. неявляющимся распространенными;
- воспитательная и эстетическая ценность;
- доступность и релевантность контингенту обучаемых и соответствие их интересам[69].

К этому списку важно добавить принцип лингвокультурологической значимости аутентичного текста, т.е. информации для студентов, где представлены разнообразные культуuroобразующие смыслы [54].

В отношении отбора социокультурных лакун мы бы выделили следующие принципы:

- привязанность данного материала к программной теме;
- социализирующая ценность социокультурных лакун;
- профессиональная пригодность для изучения.
- разнообразие знаковых форм, где необходимо отбирать единицы не только вербального плана, но и невербального, а также различные виды наглядности (рисунки, фото, схемы).

Отобранные социокультурные единицы или концепты представляют собой концептосферу/ эпистемы в виде тем или подтем, что позволяет определить языковой и коммуникативный (речевой) минимум для освоения. Следовательно, отбор аутентичных текстов должен базироваться на отмеченных принципах, а разработка заданий к тексту должна учитывать отмеченные принципы и задания для формирования вербально- и невербально-семантического тезауруса (в виде социокультурных единиц

лакунизированного характера для нас) и когнитивного тезауруса в виде фреймов.

Выводы по второй главе

Социокультурные единицы, представляющие для нас лакуны, функционируют в аутентичных текстах, которые широко используются и могут использоваться на занятиях по ИЯ. Культурно-маркированные единицы, которые представлены в виде социокультурных лакун составляют определенный пласт национального тезауруса, который создан благодаря процессу познания, номинации вербальных и невербальных средств, категоризации и структурированию знаний о мире. Социокультурная лексика или другие единицы коммуникативного поведения представляют собой вербально- и невербально-семантический пласт лингвокультуры, необходимый для изучения для свободного общения с носителями языка.

При разработке дидактических средств по изучению социокультурных лакун необходимо придерживаться прагматической аутентичности (аутентичность контекста, адекватное использование языковых средств, аутентичность намерения и результата общения, аутентичность взаимодействия или интерактивная аутентичность). Воображаемые ситуации также являются аутентичными в методическом плане, поскольку они могут отражать реальные ситуации общения с носителями языка.

Значит, аутентичный материал должен рассматриваться как база для формирования иноязычной картины мира, поскольку, как мы уже отмечали, в них содержатся культурно-маркированные единицы языка и информации. Говоря о формировании картины мира в контексте тезауруса (вербально- и невербально-семантической сети), мы не можем игнорировать важность овладения социокультурными лакунами для того, чтобы понимать и производить иноязычные тексты в устной и письменной формах.

При чтении или аудировании текста, в первую очередь, необходима установка на распознавание лакун в инокультурном тексте и выявление различий в картинах мира (когнитивной базе). Незнание социокультурных лакун и способов их элиминирования представляют особую сложность в формировании целостной иноязычной картины мира.

Существуют разные классификации лакун, однако наиболее релевантной к нашему исследованию и малоизученной в лингводидактическом плане, можно назвать следующую типологию: 1) субъектные или национально-психологические лакуны; 2) деятельно-коммуникативные лакуны; 3) лакуны культурного пространства; 4) текстовые лакуны.

При обучении отмеченным видам социокультурных лакун можно охватить обширный материал, способствующий эффективному формированию вторичной языковой личности и, соответственно, улучшить качество коммуникативной компетенции.

В качестве теоретической базы для разработки модели формирования картины мира на базе изучения социокультурных лакун были определены: 1) изучение социокультурных лакун англоязычного и узбекского народов, функционирующих в аутентичных материалах позволит студентам проникнуть в сущностные характеристики мировосприятия, т.е. когнитивного сознания народа-носителя изучаемого и родного языков; 2) вербально- и невербально-семантический тезаурус вторичной языковой личности должен быть заполнен знаниями о социокультурных лакунах; 3) социокультурные лакуны, функционирующие в аутентичных материалах, должны быть освоены при обучении лексической стороне речи и стратегиям их элиминации, а также при обучении рецептивным и продуктивным видам речевой деятельности.

В результате учета этих положений авторская модель интегрирует в себе герменевтический, лингвокультурологический, фреймовый и коммуникативный подходы. Соответственно методика обучения должна

базироваться на следующих принципах обучения: когнитивной направленности, функциональности, сознательно-сопоставительного, межкультурного общения.

Установлено, что обучение социокультурным единицам лакунизированного характера должно осуществляться в ходе работы над лексической стороной чтения и аудирования посредством различных методов и приемов. При этом лексический ансамбль, либо фреймовый репертуар – и план, и ориентир, и основа упражнений в формировании когнитивной базы народа носителей языка и культуры, а также инструмент проверки уровня их сформированности.

Таким образом, на всех этапах восприятия и осмысления аутентичного текста происходит накопление информации в вербально- и невербально-семантическом и когнитивном тезаурусах картины мира.

ГЛАВА III. ОПЫТНО-ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ ПРОВЕРКА ЭФФЕКТИВНОСТИ РАЗРАБОТАННЫХ УЧЕБНЫХ СРЕДСТВ

3.1. Цель и этапы организации эксперимента

Экспериментально-опытная проверка эффективности созданных дидактических средств для формирования картины мира на основе изучения социокультурных лакун проводилась на факультетах английского языка в четырех вузах Узбекистана: Гулистанском государственном университете (ГулГУ) Ташкентском государственном педагогическом университете имени Низами (ТГПУ), Навоийском государственном педагогическом университете (НавГПУ), Нукусском государственном педагогическом институте (НукГПИ).

Проведение педагогического эксперимента предполагало четыре этапа:

1 этап – теоретико-практическое осмысление проблемы (2017-2018 г.г.)

2 этап – эмпирический и конструктивный (2017-2018 г.г.)

3 этап – формирующий (2018-2020 г.г.)

4 этап – результативно-интерпретационный (2020-2021)

1 этап – теоретико-прикладное осмысление проблем и путей формирования картины мира у студентов 1-2 курсов языкового вуза посредством овладения социокультурными единицами, которые являются лакунами для нас, с учетом новых трендов в образовании. На этом этапе нами изучены директивные документы по высшему образованию, проанализирована научная литература по теме исследования, а также выявлены виды социокультурных лакун и способы их элиминации на занятиях по английскому языку.

На втором этапе мы изучали современное состояние методической системы обучения социокультурным единицам, несущих лакунизированный характер, студентам 1-2 курсов языковых вузов Узбекистана. В ходе первого и второго этапов мы использовали различные методы, что позволило

выявить проблемы, необходимые для решения в рамках данного исследования.

Поскольку первый этап предполагал проведение опроса преподавателей и констатирующий срез уровня владения социокультурными единицами (лакуны), то мы разработали анкеты для преподавателей и студентов, а также тестовые задания для констатирующего среза. *Целью опроса* было выяснить общую картину о состоянии вопроса формирования картины мира на основе изучения социокультурных лакун. В опросе участвовало **72 преподавателей ИЯ** указанных вузов. Ниже приводится образец анкеты преподавателя и ряд вопросов, которые использовались в ходе опроса с преподавателями ИЯ, а также результаты ответов, которые нами фиксировались и подвергались количественной обработке (Таблица 3.1).

Таблица 3.1. Результаты опроса учителей на предэкспериментальном этапе

Вопросы	Процентное соотношение
1.Что вы понимаете под иноязычной картиной мира?	53% не смогли ответить
2. Что вы понимаете под социокультурными лакунами?	71% знают, но 33% из них не понимают сущность социокультурных лакун.
3. Какие виды социокультурных лакун вы знаете? Приведите примеры.	Все виды лакун учителя не знают. 54 % смогли назвать антропонимы, топонимы. 38 % назвали реалии быта и пищи 11% назвали праздники 7% назвали реалии, связанные с поведением.
4. Насколько студенты владеют этими средствами в прагматическом плане? Понимают ли они эти единицы в ходе работы с текстами без обращения к словарям или другим источникам?	Они знают много лакун, вербализирующихся в учебных текстах, в телевизионных программах. 54% понимают многие

	реалии без обращения к источникам.
5. Можно ли посредством изучения социокультурных лакун сформировать иноязычную картину мира? Да или нет	Да -85% Нет- 25%
6. Нужно ли нацеливаться на обучение пониманию культурных смыслов при обучении английскому языку? Да или нет	Да -71% Нет- 29%
7. Какие методы и приемы обучения вы используете в контексте овладения социокультурными единицами и культурологической информацией? При использовании этих подходов, достигаете ли вы адекватного понимания культурных паттернов и информации студентами? Да или нет	Перевод-толкование – 90 % Нахождение значения по контексту- 34% Объяснение – 93% Да -91% Нет- 9 %

Анализируя полученные результаты, мы можем сделать следующие выводы:

- преподаватели имеют представление о лакунах, однако понятие социокультурных лакун и многие их типы, а также непосредственная их место в картине мира (в сознании вторичной языковой личности) не осмыслена и многие социокультурные лакуны остаются вне их поля зрения;

- формирование картины мира на базе изучения социокультурных лакун необходимо для понимания их смысла в ходе общения с носителями языка.

- используемые методы и приемы обучения (перевод-толкование, объяснение) социокультурным единицам не дают возможность успешно изучить социокультурные лакуны и сформировать тезаурус студентов;

- нахождение смысла лакун через описываемый контекст и их объяснение на английском языке, а также другие методы и приемы работы с социокультурными лакунами не используется преподавателями.

Следовательно, отмеченные недостатки и выводы следует принять во внимание при разработке учебных материалов для обучающего эксперимента.

Мы также провели опрос студентов 2 курса указанных вузов в конце 2017 года. В ходе опроса было задействовано **219 студентов 2 курса языковых вузов**. Вопросы мы дифференцировали на три категории (А, Б, В).

Целью вопросов группы А было выявить как студенты видят работу по изучению социокультурных лакун: обучают ли преподаватели социокультурным единицам лакунизированного характера на занятиях по практическому курсу языка специальности, используется ли дополнительный аутентичный материал, чтобы расширить знания в этой области знаний, учат ли студентов понимать новые лексические единицы.

Вторая группа вопросов Б позволила выяснить знают ли студенты разные виды лакун, как их декодировать и элиминировать (объяснять) при использовании и какое место они занимают в картине мира носителей языка и важны ли они для осуществления общения с носителями языка.

Третья группа вопросов была направлена на выяснение следующего: умеют ли студенты распознавать, понимать и элиминировать социокультурные лакуны, используют ли они социокультурные единицы (лакуны) при устном общении, а также умеют ли их анализировать. В *Таблице 3.2* представлены полученные результаты.

Таблица 3.2. Результаты опроса студентов 2 курса.

	Вопросы А	Часто	Иногда	Никогда
1	Уделяет внимание изучению некоторых социокультурных лакун	45%	38%	17%
2	Преподаватель объясняет культурный смысл социокультурных единиц	37%	45%	18%
3	Преподаватель использует дополнительный аутентичный	20%	51%	29%

	материал			
4	Преподаватель обучает пониманию незнакомых слов в ходе работы с текстом	17%	64%	19%
	Средние показатели	30%	40%	31%
	Вопросы Б	Знаю	Плохо знаю	Не знаю
5	Все виды социокультурных лакун	21%	69%	10%
6	Приемы элиминации социокультурных лакун в аутентичных текстах	30%	58%	12%
7	Способы декодирования социокультурных лакун	23%	63%	14%
8	Место социокультурных единиц лакунизированного характера в иноязычной картине мира носителей языка	18%	58%	24%
	Средние показатели	23%	62%	15%
	Вопросы В	Владею	Слабо владею	Не владею
9	Навыками и умениями распознавания социокультурных лакун в иноязычном дискурсе	38%	54%	8%
10	Навыками и умениями элиминации социокультурных лакун	18%	64%	18%
11	Умениями использования социокультурных единиц при производстве устного дискурса	35%	49%	16%
12	Аналитическими навыками и умениями	27%	71%	6%
	Средние показатели	30%	60%	12%

В ходе количественного и качественного анализа результатов опроса студентов мы сгруппировали три типов вопросов по следующим пунктам, чтобы было легко интерпретировать результаты опроса студентов:

1. Работа учителей в отношении изучения социокультурных лакун.

2. Знание социокультурных единиц лакунизированного характера, и стратегий их декодирования и элиминации, готовность к их изучению для формирования картины мира.

3. Уровень владения социокультурными единицами, представляющий для нас лакуну, в аспектах идентификации, элиминации и использования.

По первой группе можно констатировать, что не все преподаватели уделяют внимание изучению социокультурных лакун и используют дополнительные аутентичные тексты для обучения этому материалу. Тем не менее, в общем плане, преподаватели работают над лексической стороной речи, но формированию языковой и культурной догадке не уделяется достаточное внимание.

В отношении второй группы можно утверждать, что лишь 30% студентов имеют представление о социокультурных лакунах, приемах их элиминации и значимость владения реалиями англоязычного народа. Однако 62% плохо знают этот материал, а 15% совершенно не имеют представление, о чем идет речь.

По третьей группе вопросов мы выявили, что 30% студентов владеют социокультурными реалиями народа носителя языка, 60% слабо владеют, а 12% совсем не владеют. Уверены, что 12% студентов знают в той или иной мере социокультурные реалии, но не поняли вопроса.

Этот метод исследования также подтвердил необходимость специальной технологии над изучением социокультурных лакун для формирования иноязычной картины мира.

Для выявления уровня владения социокультурными единицами (лакунами) англоязычного народа студентов 2 курса мы также провели тестирование в 2018 году в указанных вузах.

Целью констатирующего среза явилось выяснения особенностей восприятия и понимание социокультурных лакун при чтении аутентичных

текстов, а также умение их элиминировать до начала обучающего эксперимента.

Мы подобрали аутентичные тексты для чтения и вопросов для контроля умений понимания текста с учетом установок данных зарубежными учеными [137,120] и способов элиминации лакун. Мы решили дать студентам знакомую информацию, чтобы облегчить их работу по декодированию смыслов и идентификации лакун. Здесь представим один из образцов текста и заданий к нему.

1. Look through the text and underline all sociocultural lacunae for the Uzbek audience. (<https://www.britannica.com/topic/Robin-Hood>)

A collection of ballads about the outlaw Robin Hood, *A Lytell Geste of Robin Hode*, was published in England around 1489. From it and other medieval sources, scholars know that Robin was originally associated with several locations in England. One was Barnsdall, in the northern district called Yorkshire. The other was Sherwood Forest in Nottinghamshire, where his principal opponent was the vicious and oppressive Sheriff of Nottingham. Robin's companions included Little John, Alan-a-Dale, Much, and Will Scarlett.

By the 1500s, more elaborate versions of the legend had begun to appear. Some of these suggested that Robin was a nobleman who had fallen into disgrace and had taken to the woods to live with other outlaws. Robin also acquired a girlfriend named Maid Marian and a new companion, a monk called Friar Tuck. His adventures were then definitely linked to Sherwood Forest.

Robin Hood's role as the enemy of the people who held power and the protector of the poor was clearly illustrated in lines from *A Lytell Geste of Robin Hode*. Robin instructed his followers to do no harm to farmers or countrymen, but to "beat and bind" the bishops and archbishops and never to forget the chief villain, the high sheriff of Nottingham. Some ballads ended with the sheriff's death; in others, the outlaws merely embarrassed the sheriff and stole his riches. In one

ballad, the sheriff was robbed and then forced to dress in outlaw green and dine with Robin and his comrades in the forest.

Legend says that Robin Hood was wounded in a fight and fled to a convent. The head of the nuns there was his cousin, and he begged her for help. She made a cut so that blood could flow from his vein, a common medical practice of the time. Unknown to Robin, however, she was his enemy. She left him without tying up the vein, and he lay bleeding in a locked room. Severely weakened, he sounded three faint blasts on his horn. His friends in the forest heard his cry for help and came to the convent, but they were too late to save Robin. He shot one last arrow, and they buried him where it landed.

Over time, the image of Robin as a clever, lighthearted prankster gained strength. The tales in which he appeared as a highway robber and murderer were forgotten or rewritten.

2. Find equivalents to the following phrases:

beat and bind

- a)
- b)
- c)

outlaw green and dine

- a)
- b)
- c)

lighthearted prankster

- a)
- b)
- c)

chief villain

- a)
- b)

c)

3. Explain the meaning of the given words to the Uzbek people in the English language (in the written form). Try to understand these words without dictionary through context.

Robin Hood_____

Bishops_____

Head of the nuns_____

Sheriff_____

Convent_____

Данный контрольный тест оценивался по следующим критериям и баллам. Общее количество 30 баллов, за каждое задание мы дали разное количество баллов в силу их сложности для выполнения.

Умение распознавать лакуны	Умение находить соответствующие значения незнакомых фраз по контексту	Умение использовать соответствующие стратегии элиминации лакун
12 баллов	8 баллов	10 баллов

Количественная обработка этого теста представлена в *Таблице 3.3*, где расчет исходит из количества студентов, выполнивших правильно и неправильно три задания.

Таблица 3.3. Результаты констатирующего среза студентов 2 курса.

Критерии оценок	Правильно (кол-во студентов)	Неправильно (кол.-во студентов)
Умение распознавать лакуны	139	80
Умение находить соответствующие значения незнакомых фраз по контексту	130	89
Умение использовать	121	98

соответствующие стратегии элиминации лакун		
Средние показатели	130 – 59%	89 - 41%

Согласно показателям таблицы, 59 % студентов распознают социокультурные лакуны, умеют находить их значения и владеют стратегиями их элиминации на слабом уровне, в то время как 49 % не владеют отмеченными навыками и умениями (59%). Объективной причиной такого показателя видится в слабом владении английским языком, а также в неосведомленности о герое, описанном в тексте. В общем плане результаты констатирующего среда подтверждает результаты опроса студентов о том, что специальная работа по изучению социокультурных лакун не ведется.

Как показал констатирующий эксперимент, студенты плохо владеют социокультурными лакунами для узбекского народа и не знают все их разновидности. Следовательно, отмеченные недочеты и погрешности следует восполнить специальными материалами для изучения социокультурных лакун в целях формирования иноязычной картины мира народа носителя языка за счет изучения социокультурных единиц.

3.2. Обучающий эксперимент и его результаты

Третий этап предполагал разработку авторской модели формирования иноязычной картины мира на материале изучения социокультурных лакун. С этой целью мы определили цель и задачи обучения, методические основы в виде принципов и подходов к изучению социокультурных лакун, а также определили эффективные упражнения для реализации предлагаемой модели.

На четвертом этапе мы анализировали результаты обучающего эксперимента и интерпретировали полученные результаты, а также формулировали выводы и предложения.

Целью опытно- экспериментальной проверки (формирующего/ обучающего этапа) явилось целенаправленное изучение социокультурных лакун для поэтапного формирования иноязычной картины мира студентов 1-2 курсов на занятиях по английскому языку на основе разработанного модуля (См. *Приложение 1*) в указанных ранее вузах Узбекистана.

На этом этапе мы поставили решение следующих задач:

- выработка гипотезы, определение цели и задач опытно-экспериментального обучения;
- подбор испытуемых и установление варьируемых и неварьируемых условий эксперимента;
- проведение экспериментального обучения;
- анализ количественных и качественных результатов обучающего эксперимента и их интерпретация.

Считаем, что необходимо изучать социокультурные лакуны, функционирующие в аутентичных текстах, при помощи специально созданных заданий, чтобы сформировать особый слой вербально и не вербально-семантического, а также когнитивного тезаурусов картины мира носителей английского языка. Лишь в этих условиях случае учебный материал будет способствовать осознанному усвоению социокультурных лакун для узбекской и русской аудитории, снятию трудностей в понимании и использования этих единиц в речи.

В результате полученных результатов предэкспериментального исследования мы определили, какой материал необходим для экспериментального обучения. В этих целях мы отобрали тексты и разработали к ним серию заданий различного характера (См. **Module «Study of sociocultural lacunae»** в *Приложении 1*). Данный модуль включает 10 тем и рассчитан для освоения на 1 и 2 курсах языкового вуза (по 5 тем на каждом курсе). Помимо учебного материала, мы разработали методические

рекомендации для преподавателей по методическим вопросам 1) принципов отбора аутентичных текстов и социокультурных единиц; 2) принципов обучения, методов и заданий, используемых для организации трехстадийной работы над аутентичным текстом и обучения социокультурным единицам лакунизированного характера в целях формирования картины мира; 3) выбора стратегий перевода текстов и элиминации социокультурных лакун, а также для обучения переводу культурно-детерминированного материала (См. Приложение 3).

Экспериментальное обучение проходило в течении 2018-2020 гг. Для проверки эффективности модели формирования картины мира на базе изучения социокультурных лакун мы подготовили не только обучающий материал, но и измерительные инструменты.

Условия опытно-экспериментального обучения: эксперимент проводился в рамках аудиторных занятий по английскому языку согласно рабочей программе. Мы выбрали группы в качестве экспериментальной - ЭГ (260 студентов) и контрольной группы КГ (249 студентов). **Неварьируемыми условиями эксперимента** выступили: языковой уровень подготовки, некоторые аутентичные тексты, контрольные задания для срезов, студенты 1 и 2 курса.

Варьируемые условия эксперимента: количество студентов, задействованных в ЭГ и КГ, объем материала, специальные материалы, разработанные для экспериментального обучения в виде модуля, временные промежутки для проведения срезов.

Материал, представленный в модуле, разнообразный и соответствуют выявленным ранее типам социокультурных лакун. В частности, материал модуля нацелен на обучения социокультурным единицам, имеющих лакунизированный характер и представляющих особые трудности для овладения студентами начальных курсов. Лексический и фреймовый репертуар (минимум) был отобран с учетом следующих видов

социокультурных лакун: субъектные или национально-психологические лакуны; деятельно-коммуникативные лакуны; лакуны культурного пространства, жизни и быта; текстовые лакуны, а также безэквивалентные единицы другого характера.

Созданный автором модуль полностью апробировался в ЭГ и частично (в виде текстов) в КГ на занятиях по практическому курсу английского языка на 1-2-х курсах указанных вузов, где английский язык является специальностью (филологи и педагоги).

С преподавателями КГ и ЭГ был проведен соответствующий инструктаж по организации занятий. В ЭГ обучение велось на основе разработанного модуля, а в КГ преподавателям объяснили, что по данным текстам следует фокусироваться на работу над лакунами, встречающихся в них.

Наиболее надежный способ диагностики поэтапного изучения социокультурных лакун это постоянное наблюдение за уровнем усвоения представленных материалов от урока к уроку. В ходе обучающего эксперимента было проведено 2 среза (первый – в конце 1 курса, второй – итоговый в конце 2 курса).

За основу для разработки критерий оценок мы взяли таксономию Блума и учли выводы и рекомендации некоторых ученых в отношении их эффективности для оценки чтения [100, 120, 103]. Мы их использовали при создании критерий для контроля за результатами изучения социокультурных лакун на базе чтения аутентичных текстов. В общем плане, мы взяли 3 критерия оценивания и распределили 30 баллов на каждый из предложенных критерий. Следовательно, обучение студентов оценивались по 30 бальной системе. Для каждого из представленных критериев мы определили высокий, средний и низкий уровень владения социокультурными лакунами для узбекской и русской аудитории. Следующая *Таблица 3.4* обобщает критерии и параметры оценивания.

Таблица 3.4. Критерии и параметры оценки

Уровни	Оценки (в % и баллах от макс. кол.-ва)	Критерии оценки
Высокий (В)	86%–100% 26 б. -30 б.	<ul style="list-style-type: none"> - знает и идентифицирует лакуны при чтении; - умеет декодировать смысл незнакомых лакун по контексту; - умеет элиминировать лакуны с использованием различных стратегий в речи
Средний (С)	71%– 85% 21 б.-25 б.	<ul style="list-style-type: none"> - умеет идентифицировать лакуны при чтении – умеет декодировать смысл некоторых неизвестных лакун; - умеет элиминировать некоторые лакуны с использованием объяснения.
Низкий (Н)	55%–70% 16 б.-20 б.	<ul style="list-style-type: none"> - знает и распознает незнакомые слова при чтении; - не всегда удается понять значение слов по контексту; - слабо владеет стратегиями элиминации лакун

Перед началом эксперимента в начале учебного года на 1-м курсе мы провели констатирующий контрольный срез. Студентам был дан несложный аутентичный текст с заданиями (См. Приложение 2.1).

Целью среза было выявить первоначальный уровень знаний студентов (входной контроль). Общие количественные показатели результатов констатирующего среза в ЭГ и КГ по уровням Высокий, Средний и Низкий представлены в *Таблице 3.5*.

Таблица 3.5. Первоначальный уровень владения социокультурными единицами студентами 1 курса

Высшее Учебное заведение	ЭГ				КГ			
	Общее количество студентов по вузам	В	С	Н	Общее количество студентов по вузам	В	С	Н
ГулГУ	67	7	24	36	67	7	25	35
ТГПУ	55	6	27	22	56	6	28	22
Нав. ГПУ	62	7	26	29	64	7	26	31
Нук. ГПИ	76	10	29	37	62	8	20	34
Итого студентов	260	30	106	124	249	28	99	122
Итого в %	100%	11%	41%	48%	100%	11%	40%	49%

Как видим при входном контроле студенты ЭГ и КГ имеют почти одинаковые показатели. Следовательно, имеются студенты, хорошо владеющие социокультурными единицами (высоким, средним уровнями), а также около 50 % студентов владеют социокультурными лакунами на низком уровне.

После освоения материала, разработанного и запланированного для 1 курса, мы провели первый контрольный срез. В этих целях мы задействовали текст на чтение и тесты к нему (См. Приложение 2.2). Целью среза было выявить: владеют ли студенты умениями идентификации лакун, нахождения его значения по контексту и владеют ли стратегиями восполнения лакун (элиминация лакун) посредством описания, комментирования, нахождения эквивалента. Общие количественные показатели результатов 1-го среза в ЭГ и КГ по уровням Высокий, Средний и Низкий представлены в *Таблице 3.6.*

Таблица 3.6. Уровень владения социокультурными реалиями при 1-м срезе

Высшее Учебное заведение	ЭГ				КГ			
	Общее количество студентов по вузам	В	С	Н	Общее количество студентов по вузам	В	С	Н
ГулГУ	67	14	34	19	67	9	21	37
ТГПУ	55	11	25	19	56	7	27	22
Нав. ГПУ	62	12	24	26	64	10	26	28
Нук. ГПИ	76	15	37	24	62	13	24	25
Итого студентов	260	52	120	88	249	39	98	112
Итого в %	100%	20%	46%	34%	100%	16%	39%	45%

Как видно из таблицы количественные индикаторы в ЭГ по всем уровням демонстрируют более лучшие результаты в сравнении с КГ. Высокий уровень в ЭГ превышает на 4 %, средний на 7 %, чем в КГ. В КГ низким уровнем овладело 45 % студентов в КГ и в ЭГ – 34%.

При сравнении результатами входного контроля и этого среза наблюдается небольшая динамика, т.е. повысился высокий уровень владения социокультурными единицами, которые имеют лакунизированный характер. На наш взгляд, объективная причина кроется в эффективности созданных материалов. Субъективной причиной низкого показателя в обеих группах видится в том, что некоторые студенты имели слабый уровень владения английским языком при входном контроле и, соответственно, это повлияло на уровень понимания социокультурных лакун и, значит, аутентичного текста.

Для итогового среза мы дали аутентичный текст на английском языке и составили к нему различные задания, чтобы выявить навыки и умения понимания текста и использование стратегий элиминации социокультурных лакун (описание, комментирование, нахождение эквивалента) для узбеков (См. Приложение 2.3). Понимание текста осуществлялось на трех уровнях: 1) поверхностное понимание текста (что, где, когда); 2) понимание социокультурных реалий (нахождение эквивалентов); 3) глубинное понимание смысла текста (задания на критическое мышление: почему это так называли, как отражаются национальная ментальность и ценности и т.д.).

Такое контрольное задание дает представление о конечном уровне сформированности картины мира англоязычного народа у студентов на базе социокультурных лакун (См. Приложение 2.3). После проверки тестовых испытаний по 30 бальной шкале, мы проводили количественную и качественную обработку результатов формирующего эксперимента.

При количественной обработке результатов итогового контроля в четырех отмеченных вузах Узбекистана мы получили следующие средние показатели, представленные в Таблице 3.7.

Таблица 3.7. Результаты итогового среза

Высшее Учебное заведение	ЭГ				КГ			
	Общее количество студентов по вузам	В	С	Н	Общее количество студентов по вузам	В	С	Н
ГулГУ	67	16	37	14	67	11	23	33
ТГПУ	55	13	28	14	56	9	28	19
Нав. ГПУ	62	15	28	19	64	11	27	26
Нук. ГПИ	76	18	37	21	62	15	24	23

Итого	260	62	130	68	249	46	102	101
	100%	24%	50%	26%	100%	18%	41%	41%

Как видно из таблицы количественные индикаторы в ЭГ по всем уровням демонстрируют хорошие результаты в сравнении с КГ. Высокий уровень превышает на 6%, средний на 9%, чем в КГ. В КГ низким уровнем овладело большее количество студентов, т.е. 41 % студентов в КГ и в ЭГ – 26%. При сравнении результатами входного и итогового срезов наблюдается динамика, на 15% повысился уровень владения социокультурными единицами, которые имеют лакунизированный характер. На наш взгляд, объективная причина кроется в эффективности разработанных специальных заданий по изучению социокультурных лакун в ЭГ. Всего 26 % студентов ЭГ мы отнесли к низкому уровню. При сравнении с показателями входного контроля и этого среза в ЭГ, мы видим, что 8 % студентов улучшили с низким уровнем. Субъективной причиной низкого показателя 26% в ЭГ является тот факт, что некоторые студенты имели слабый уровень владения английским языком при входном контроле. Соответственно, это повлияло на уровень понимания текста и социокультурных лакун.

В ходе анализа ошибок нами замечены следующие их виды: а) языковые ошибки; б) ошибки, связанные с использованием стратегий элиминации (недостаточно четко представлено объяснение). Отмеченные ошибки встречались как в ЭГ, так в КГ. Однако при количественной обработке оценок нами выявлено, что в ЭГ языковых ошибок намного меньше чем в КГ. Благодаря отмеченным видам ошибок, большее количество студентов было оценено по низкой шкале (41 %) в КГ, однако ЭГ – таких студентов лишь 26%, что показывает разницу на 15 %. Те студенты, которые отлично справились с заданием в ЭГ 24%, а в КГ – 18 %, что говорит о самой сложности заданий к тексту, ввиду присутствия идиоматических выражений

в тексте. Средним уровнем овладели в ЭГ 50%, а в КГ – 41%, что на 9% больше в ЭГ.

Для подсчета коэффициента успеваемости найдем процент студентов с высоким и средним уровнем знаний, в КГ это 148 студентов (46+102), что составляет 59%, в ЭГ это 192 студента (62+130), что составляет 74%. Следовательно, коэффициент эффективности предложенной методики составил 15%.

Мы приходим к заключению, что разработанные задания в модуле дают возможность изучить социокультурные лакуны успешно и расширить картину мира у студентов 1 и 2 курсов. Распознавание социокультурных лакун и их элиминация относится к категории аналитических умений, поэтому необходимо обучать студентов этому посредством специальных заданий, тем более, если учесть разновидности социокультурных лакун.

Для проверки объективности и достоверности полученных результатов эксперимента мы выбрали критерий Пирсона χ^2 .

С целью выявления контроля нулевой гипотезы мы взяли критерий критерия χ^2 (хи-квадрат) и на этой основе подсчитывается значение статистики критерия Т по формуле (3.1):

$$T = \frac{1}{n_1 \cdot n_2} \sum_{i=1}^c \frac{(n_1 \cdot O_{2i} - n_2 \cdot O_{1i})^2}{O_{1i} - O_{2i}}, \quad (3.1)$$

где n_1 и n_2 – объём выборок, а значения O_{1i} и O_{2i} взяты из таблицы исходных данных (таблица 3.2.), причем O_{1i} - значения из строки экспериментальной группы, O_{2i} - значения из строки контрольной группы. Значение Т, полученное на основе экспериментальных данных, сравнивается с критическим значением $T_{\text{крит}}$, которое определяется по таблице. При выполнении неравенства $T_{\text{набл}} > T_{\text{крит}}$ нулевая гипотеза отклоняется на уровень

α , и принимается альтернативная гипотеза. Это дает представление о том, что распределение объектов на C категорий по состоянию изучаемого свойства различно в двух рассматриваемых совокупностях. В случае получения неравенства $T_{\text{набл}} \leq T_{\text{крит}}$, то нет веских оснований для отклонения нулевой гипотезы, т.е. нет никаких оснований считать состояние изучаемого свойства различным в этих двух совокупностях.

Сформулируем нулевую и альтернативную гипотезы.

H_0 : результаты выполнения работы участниками экспериментальной и контрольной групп существенно не различаются.

H_1 : результаты выполнения работы участниками экспериментальной и контрольной групп различаются существенно.

В соответствии с условиями применения двустороннего критерия хи-квадрат для уровня значимости $\alpha = 0,05$ и $\nu = C - 1 = 2$ степеней свободы найдем $T_{\text{крит}} = 5,991$

Для того, чтобы проверить правильность деления участников эксперимента на экспериментальную и контрольную группу, применим критерий хи-квадрат, на основе данных *Таблицы 3.5*.

$$n_1 = 260, \quad n_2 = 249, \quad C = 3.$$

$$\begin{aligned} T_{\text{набл}} &= \frac{1}{260 \cdot 249} \cdot \left[\frac{(260 \cdot 28 - 249 \cdot 30)^2}{30 + 28} + \frac{(260 \cdot 99 - 249 \cdot 106)^2}{106 + 99} + \frac{(260 \cdot 122 - 249 \cdot 124)^2}{124 + 122} \right] = \\ &= \frac{1}{64740} \cdot \left[\frac{(-190)^2}{58} + \frac{(-654)^2}{205} + \frac{(844)^2}{246} \right] = \frac{1}{64740} \cdot \left[\frac{36100}{58} + \frac{427716}{205} + \right. \\ &\left. + \frac{712336}{246} \right] = \frac{1}{64740} \cdot [622,4 + 2086,4 + 2895,7] = \frac{5604,5}{64740} = 0,09 \end{aligned}$$

$T_{\text{набл}} = 0,09 < 5,991 = T_{\text{крит}}$, следовательно, принимается нулевая гипотеза. Это можно интерпретировать следующим образом, а именно, результаты выполнения работы участниками экспериментальной и контрольной групп не различаются существенно. Это свидетельствует о том,

что уровни владения языком участников ЭГ и КГ примерно одинаковы, т.е. тех и других группах имеются как сильные, так и слабые студенты. Следовательно, деление на группы произведено правильно.

После проведения обучающего эксперимента в конце 1-го курса был проведен первый контрольный срез в экспериментальных и контрольных группах. (Данные приведены в *Таблице 3.6*). Проверим различие результатов выполнения работы участниками экспериментальных и контрольных групп с помощью критерия хи-квадрат.

$$n_1 = 260, \quad n_2 = 249, \quad C = 3.$$

$$\begin{aligned} T_{\text{набл}} &= \frac{1}{260 \cdot 249} \cdot \left[\frac{(260 \cdot 39 - 249 \cdot 52)^2}{52 + 39} + \frac{(260 \cdot 98 - 249 \cdot 120)^2}{120 + 98} + \frac{(260 \cdot 112 - 249 \cdot 88)^2}{88 + 112} \right] = \\ &= \frac{1}{64740} \cdot \left[\frac{(-2808)^2}{91} + \frac{(-4400)^2}{218} + \frac{(7208)^2}{200} \right] = \frac{1}{64740} \cdot \left[\frac{7884864}{91} + \frac{19360000}{218} + \right. \\ &\left. + \frac{51955264}{200} \right] = \frac{1}{64740} \cdot [86646,9 + 88807,3 + 259776,3] = \frac{435230,5}{64740} = 6,72 \end{aligned}$$

$T_{\text{набл}} = 6,72 > 5,991 = T_{\text{крит}}$, следовательно, нулевая гипотеза отклоняется на уровень α и принимается альтернативная гипотеза. Это означает, что результаты выполнения работы участниками экспериментальной и контрольной групп различаются существенно.

Теперь покажем, что результаты выполнения работы участниками экспериментальной группы выше, чем в контрольной группе, для этого найдем средние значения баллов \bar{x} - в экспериментальных и \bar{y} - в контрольных группах.

$$\begin{aligned} \bar{x} &= \frac{1}{n_1} \sum_{i=1}^3 n_{1i} x_i = \frac{1}{260} (5 \times 52 + 4 \times 120 + 3 \times 88) = \\ &= \frac{1}{260} (260 + 480 + 264) = \frac{1004}{260} = 3,86 \end{aligned}$$

$$\begin{aligned}\bar{y} &= \frac{1}{n_2} \sum_{i=1}^3 n_{2i} y_i = \frac{1}{249} (5 \times 39 + 4 \times 98 + 3 \times 112) = \\ &= \frac{1}{249} (195 + 392 + 336) = \frac{923}{249} = 3,7 \\ \bar{x} &= 3,86 > 3,7 = \bar{y}\end{aligned}$$

Видно, что средний балл в экспериментальных группах выше, чем в контрольных, следовательно, результаты выполнения работы участниками экспериментальной группы выше. Средний показатель в экспериментальных группах превышает результаты контрольной группы в 1,04 раз.

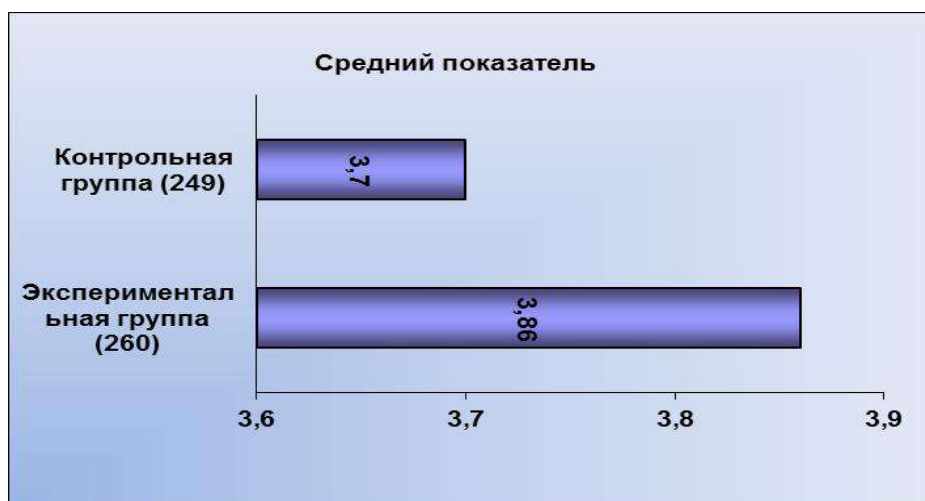


Рис. 3.1. Диаграмма средних оценок студентов 1-го курса ЭГ и КГ после проведения контрольного среза

После проведения обучающего эксперимента в конце 2-го курса был проведен итоговый контрольный срез в экспериментальных и контрольных группах. (Данные приведены в *Таблице 3.7*). Проверим различие результатов выполнения работы участниками экспериментальных и контрольных групп с помощью критерия хи-квадрат.

$$n_1 = 260, n_2 = 249, C = 3.$$

$$\begin{aligned} T_{\text{набл}} &= \frac{1}{260 \cdot 249} \cdot \left[\frac{(260 \cdot 46 - 249 \cdot 62)^2}{62 + 46} + \frac{(260 \cdot 102 - 249 \cdot 130)^2}{130 + 102} + \frac{(260 \cdot 101 - 249 \cdot 68)^2}{68 + 101} \right] = \\ &= \frac{1}{64740} \cdot \left[\frac{(-3478)^2}{108} + \frac{(-5850)^2}{232} + \frac{(9328)^2}{169} \right] = \frac{1}{64740} \cdot \left[\frac{12096484}{108} + \frac{34222500}{232} + \right. \\ &\left. + \frac{87011584}{169} \right] = \frac{1}{64740} \cdot [112004,5 + 147510,8 + 514861,4] = \frac{774376,7}{64740} = 11,96 \end{aligned}$$

$T_{\text{набл}} = 11,96 > 5,991 = T_{\text{крит}}$, соответственно, нулевая гипотеза отходит на уровень α и принимается альтернативная гипотеза. Это подтверждает, что результаты выполнения работы участниками экспериментальной и контрольной групп значительно различаются.

Теперь покажем, что результаты выполнения работы участниками экспериментальной группы выше, чем в контрольной группе, для этого найдем средние значения баллов \bar{x} - в экспериментальных и \bar{y} - в контрольных группах.

$$\begin{aligned} \bar{x} &= \frac{1}{n_1} \sum_{i=1}^3 n_{1i} x_i = \frac{1}{260} (5 \times 62 + 4 \times 130 + 3 \times 68) = \\ &= \frac{1}{260} (310 + 520 + 204) = \frac{1034}{260} = 3,98 \end{aligned}$$

$$\begin{aligned} \bar{y} &= \frac{1}{n_2} \sum_{i=1}^3 n_{2i} y_i = \frac{1}{249} (5 \times 46 + 4 \times 102 + 3 \times 101) = \\ &= \frac{1}{249} (230 + 408 + 303) = \frac{941}{249} = 3,78 \end{aligned}$$

$$\bar{x} = 3,98 > 3,78 = \bar{y}$$

Видно, что средний балл в экспериментальных группах выше, чем в контрольных, следовательно, результаты выполнения работы участниками экспериментальной группы выше. Средний показатель в экспериментальных группах превышает результаты контрольной группы в 1,05 раз.

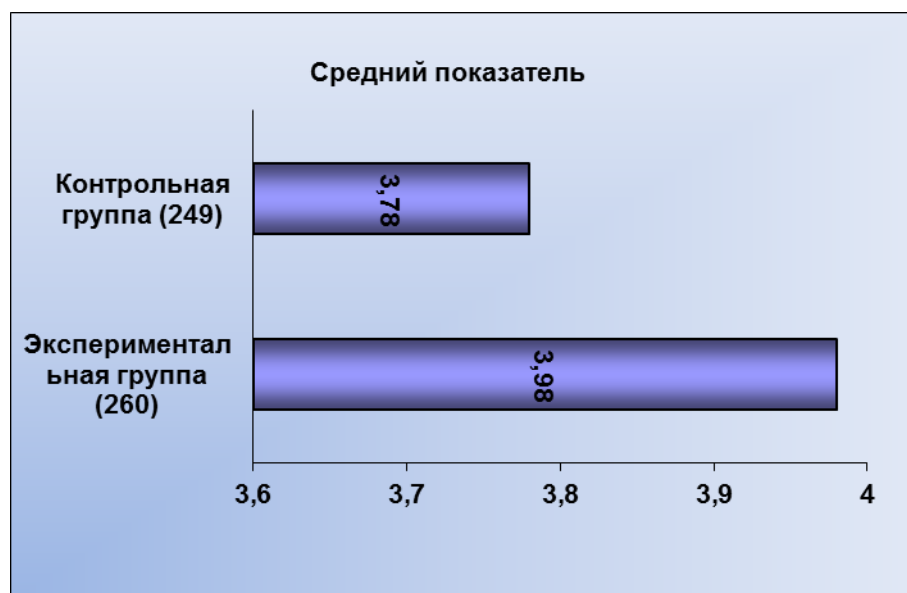


Рис. 3.2. Диаграмма средних оценок студентов 2-го курса ЭГ и КГ после проведения итогового среза

Значит, эффективность выбранной методики в экспериментальной работе подтверждена статистическим анализом.

Проведенный обучающий эксперимент показывает, что при постоянной работе над социокультурными лакунами различных ее типов, можно достичь хорошего результата в формировании семантического и когнитивного тезаурусов иноязычной картины мира народа носителя языка. Здесь следует отметить эффективность заданий, нацеленных на овладение спецификой коммуникативного поведения носителей языка (См. материал модуля). Экспериментальное обучение показало существенные изменения в понимании, интерпретации и производстве речи студентами 1 и 2 курса. Можно с уверенностью сказать, что разработанная модель и дидактические средства ее реализации способствует усовершенствованию качества коммуникативной компетенции в аспектах восприятия и производства устного и письменного иноязычного дискурса.

Выводы по третьей главе

Экспериментальная проверка осуществлялась на базе четырех вузов Узбекистана. В ходе проведения опроса преподавателей и студентов 2 курса нами выявлены их потребности и существенные недостатки по исследуемым вопросам формирования картины мира на основе изучения социокультурных лакун.

На основе констатирующего этапа нами выявлено, что студенты плохо владеют социокультурными реалиями (лакунами для узбекского и русского языков) и не знают всех их разновидностей. Следовательно, отмеченные недочеты и погрешности следует восполнить специальными материалами для изучения социокультурных лакун в целях формирования иноязычной картины мира народа носителя языка.

Результаты констатирующего эксперимента показали, что обучение культурно-маркированным единицам языка, которые имеют лакунизированный характер для узбекской и русской аудитории должна стать одной из задач обучения, если даже и обучают таким единицам, то сам процесс проходит бессистемно, что сказывается на качестве коммуникативной компетенции студентов 1-2 курса языкового вуза. Это дало толчок для разработки специальной модели обучения и учебных средств, которые апробировались в ходе обучающего эксперимента.

В качестве дидактических средств реализации авторской модели изучения социокультурных лакун для формирования иноязычной картины мира были разработаны эффективные материалы, которые оформлены в виде модуля. Проводимая в исследовании опытно-экспериментальная проверка на основе разработанных материалов рассматривалась как целостный процесс формирования семантического и когнитивного тезаурусов картины мира носителей языка.

По результатам обучающего эксперимента нами выявлено, что постоянная работа над социокультурными лакунами на основе различных методов, приемов и заданий дала возможность достичь хорошего результата в формировании семантического и когнитивного тезаурусов иноязычной картины мира народа носителя языка. Здесь следует отметить эффективность заданий о специфичности и эффективности коммуникативном поведении носителей языка.

За время обучающего эксперимента проведено 2 контрольных среза. Результаты доказывают эффективность выбранной методики в экспериментальной работе, что подтверждено статистическим анализом.

которые методом статистики показывают динамику.

В общем плане экспериментальное обучение показало существенные изменения в понимании, интерпретации и производстве дискурса студентами 1 и 2 курса, где присутствовали социокультурные реалии англоязычного и узбекского народов. Можно с уверенностью сказать, разработанная модель способствует усовершенствованию качества коммуникативной компетенции в аспектах восприятия и производства иноязычного устного и письменного дискурса.

Следовательно, опытно-экспериментальная проверка обосновывает эффективность разработанного материала и доказывает эффективность выбранных методов исследования для достижения поставленной цели и зада

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

В методике соизучения языка и культуры в качестве одной из сложностей выделяют социокультурные лакуны, в виду их детерминированности культурой, поэтому они выступают как один из значимых пластов вербально- и невербально-семантического, а также когнитивного тезаурусов вторичной языковой личности. Формирование вторичной языковой личности обычно соотносится с формированием картины мира народа носителя языка. Сведения смыслового характера у носителей языка формируется в виде ментальных структур (концепты, фреймы, гештальты, скрипты). Следовательно, имеется взаимозависимость и цельность между культурно-маркированной семантической сетью и когнитивным сознанием.

Целью исследования было научное обоснование и разработка модели формирования иноязычной картины мира на основе изучения социокультурных лакун на 1-2 курсах факультетов английского языка.

Анализ научной литературы позволил сделать вывод, что студенты должны иметь представление о семантических знаках репрезентации культурной специфики в языке, коммуникативном и некоммуникативном поведении, составляющих картину мира в виде тезаурусов народа изучаемого языка. Опосредующее действие языка, в силу специфики национального отражения, играет важную роль в процессе интерпретации действительности и моделирования картины мира. Поэтому в качестве ведущей формулы взято «знания – понимание – умения». В рамках настоящего исследования картина мира – это и есть совокупность знаний о социокультурных реалиях (лакуны или безэквивалентные единицы языка и поведения), которые должны идентифицироваться и осознаваться (понимание) и использоваться в ходе иноязычного общения (умение).

Это и обусловило обращение к герменевтике и специфики когнитивной деятельности в ходе изучения социокультурных лакун, функционирующих в аутентичных текстах.

В ходе анализа различных классификаций социокультурных лакун и возможных способов их элиминации обращено внимание на то, что наиболее значимыми и рациональным для изучения и формирования иноязычной картины мира будут 1) субъектные или национально-психологические лакуны, отражающие национально-культурные особенности коммуникантов; 2) деятельно-коммуникативные лакуны, отражающие национально-культурную специфику различных видов деятельности в их коммуникативном аспекте; 3) лакуны культурного пространства (окружающий мир и чему дается предпочтение; уклад жизни и быт); 4) текстовые лакуны (различные идиоматические выражения, пословицы и поговорки, песни, анекдоты и т.п.).

Авторская модель ориентирована на формирование картины мира на основе изучения социокультурных лакун. Теоретическое построение этой модели заставило определить следующие закономерности методического характера: 1) вербально- и невербально-семантический тезаурус вторичной языковой личности должен быть заполнен знаниями о социокультурных лакунах; 2) обучение социокультурным реалиям осуществляется при работе над аутентичным текстом; 3) обучение пониманию некоторых социокультурных единиц предполагает работу с контекстом; 4) процессуальные характеристики деятельности: идентификации, декодирование и понимание, использование стратегий элиминации социокультурных лакун в устной и письменной речи.

Эти закономерности успешно реализуются в рамках интеграции следующих подходов и принципов:

а) герменевтический, лингвокультурологический, фреймовый и коммуникативный подходы;

б) принципов когнитивной направленности на освоение и понимание, функциональности, сознательно-сопоставительного, межкультурного общения.

Установлено, что изучение социокультурных лакун должно осуществляться в ходе работы над лексической стороной чтения и аудирования посредством широкого использования следующих методов и приемов обучения: когнитивных, проблемных, интерактивных; дедуктивного и индуктивного, построение семантических карт (фреймов) и упражнений на перевод, заполнение пропусков, группировка и т.д. Именно фреймовый подход дает возможность определить ансамбль социокультурных лакун (языковых и поведенческих) для изучения и на этой базе сформировать когнитивный тезаурус языковой личности и определить критерии оценки уровня сформированности знаний и умений, необходимых для оперирования культурно-маркированными единицами языка и поведения.

Таким образом, на всех этапах восприятия и осмысления социокультурных единиц в аутентичном тексте происходит накопление вербально- и невербально-семантического и когнитивного тезаурусов картины мира.

В ходе исследования были обоснованы и реализованы основные элементы авторской модели и материалы модуля посредством опытно-экспериментальной проверки.

Благодаря экспериментальному обучению был выявлен лингводидактический потенциал социокультурных единиц языка и поведения в формировании иноязычной картины мира. Исследование подтвердило, что включение студентов в работу над культурно-маркированными единицами изучаемого языка дает возможность освоить стратегиями идентификации, декодирования, использования и элиминации лакун социокультурного плана и, соответственно улучшить качество коммуникативной компетенции за счет осведомленности о картины мира

народа изучаемого языка. Таким образом, гипотеза была доказана результатами проведенного исследования.

Выводы:

1. Формирование вторичной языковой личности обычно соотносится с формированием картины мира народа носителя языка. Сведения смыслового характера у носителей языка формируется в виде ментальных структур (концепты, фреймы, гештальты, скрипты), которые представляются ориентировочной базой для интерпретации и производства иноязычной речи.

2. Теоретическими предпосылками формирования картины мира на базе изучения социокультурных лакун выступают: 1) изучение социокультурных лакун англоязычного и узбекского народов, функционирующих в аутентичных материалах позволит студентам проникнуть в сущностные характеристики мировосприятия, т.е. когнитивного сознания народа-носителя изучаемого и родного языков; 2) вербально- и невербально-семантический тезаурус вторичной языковой личности должен быть заполнен знаниями о социокультурных лакунах; 3) социокультурные лакуны, функционирующие в аутентичных материалах, должны быть освоены при обучении лексической стороне речи и стратегиям их элиминации, а также при обучении рецептивным и продуктивным видам речевой деятельности.

3. Процессуальный аспект обучения социокультурным единицам языка на базе чтения, аудирования аутентичного текста предполагает следующие операции и действия: идентификацию, декодирование и понимание, использование стратегий элиминации социокультурных лакун в устной и письменной речи.

4. Исследование подтвердило, что включение студентов в работу над культурно-маркированными единицами изучаемого языка дает возможность освоить стратегии идентификации, декодирования, использования и элиминации лакун социокультурного плана и, соответственно, улучшить

качество коммуникативной компетенции за счет осведомленности о картине мира народа изучаемого языка.

Результаты проведенного исследования позволяют нам сформулировать следующие **рекомендации**, учет которых будет способствовать усовершенствованию уровня коммуникативной компетенции студентов 1-2 курса языкового вуза:

1. Необходимо включить в содержание обучения работу над социокультурными лакунами для расширения семантического тезауруса в иноязычной картине мира и инструменты контроля.

2. Внедрить в 1-2 курсы языковых вузов, созданные автором учебные средства.

Перспективность исследования видится в разработке специальной методики по изучению других культурно-маркированных единиц на уровне языка и поведения.

ИСПОЛЬЗОВАННАЯ ЛИТЕРАТУРА

Нормативно-правовые документы и издания, имеющие методологическое значение

1. Закон Республики Узбекистан «О государственной молодежной политике» // Собрание законодательства Республики Узбекистан, 12 августа 2016 года № ЗРУ-406
2. Указ Президента Республики Узбекистан «О стратегии действий по дальнейшему развитию Республики Узбекистан» от 7 февраля 2017 года № УП-4947.
3. Постановление Президента Республики Узбекистан «О мерах по дальнейшему совершенствованию системы изучения иностранных языков» от 10 декабря 2012 года № ПП-1875.
4. Постановление Президента Республики Узбекистан «О мерах по дальнейшему развитию системы высшего образования» от 20 апреля 2017 года № ПП-2909 .
5. Постановление Президента Республики Узбекистан «О мерах по дальнейшему расширению участия отраслей и сфер экономики в повышении качества подготовки специалистов с высшим образованием» от 27 июля 2017 года № ПП-3151.
6. Постановление Президента Республики Узбекистан «О мерах по повышению качества образования в высших образовательных учреждениях и обеспечению их активного участия в осуществляемых стране широкомасштабных реформах» от 11 июня 2018 года №ПП-3775.
7. Постановление Президента Республики Узбекистан «О мерах по поднятию на качественно новый уровень деятельности по популяризации

изучения иностранных языков

Республике Узбекистан» от 19 мая

2021 года № ПП- 5117.

8. Постановление Кабинета Министров Республики Узбекистан «О совершенствовании системы целевой подготовки научных и научно-педагогических кадров высшей квалификации» от 19 июля 2019 года №606.

9. Постановление Кабинета Министров Республики Узбекистан «О мерах по дальнейшему повышению качества обучения иностранным языкам в образовательных учреждениях» от 11 августа 2017 года № 610 .

10. Ўзбекистан Республикаси узлуксиз таълим тизимининг Давлат таълим стандартлари. Чет тиллар бўйича таълимнинг барча босқичлари битирувчиларининг тайергарлик даражасига қўйиладиган талаблар. // Xalq Ta'limi. 2013 (4). –В.25-29.

Публикации выступлений и произведений Президента Республики Узбекистан

11. Каримов И.А. Узбекистан на пороге XXI века: угрозы безопасности, условия и гарантии прогресса. – Узбекистан, 1997. -317 с.

12. Каримов И.А. Идеология – это объединяющий флаг нации, общества, государства. // Свое будущее мы строим своими руками. – Т.: Узбекистан, 1999. – Т. 7.

13. Послание Президента Республики Узбекистан Шавката Мирзиёева Олий Мажлису. 22.12.2017 г.

14. Послание Президента Республики Узбекистан Ш.М.Мирзиёева Олий Мажлису. 25.01. 2020 г.

Монография, научная статья, патент, научные сборники

15. Абульханова-Славская К.А. Личностные типы мышления.// Когнитивная психология: Материалы финско-советского симпозиума. – М., 1986.
16. Антипов Г. А., Донских О. А., Марковина И. Ю., Сорокин Ю. А. Текст как явление культуры. – Новосибирск: Наука; Сибирское отделение, 1989. – 197 с.
17. Арестова А. А. Количество лакун в переводном тексте как один из критериев адекватности перевода. // VII Федоровские чтения. Тезисы. – Тамбов, 2003.
18. Апресян Ю.Д. Образ человека по данным языка: попытка системного описания. // Вопросы языкознания. 1995.
19. Артамонова Ю.Д., Кузнецова В.Г. Герменевтический аспект языка СМИ. //В кн.: Язык СМИ как объект междисциплинарного исследования. Под ред. М.Н.Володина.– М.:МГУ, 2003. – С.68-85.
20. Бобро Т.А. Организация процесса обучения иностранному языку в средних специальных учебных заведениях на основе изучения эпистем.// Иностранные языки в школе. 2005, №6. –С.41-48.
21. Богин Г.И. Типология понимания текста. – Калинин: КГУ, 1986. – 86 с.
22. Богин Г.И. Уровни и компоненты речевой способности человека. – Калинин, 1975.
23. Брудный А.А. Психологическая герменевтика. – М., 1992.
24. Брунера Дж., Олвер Р., Гринфилд П. Исследование развития познавательной деятельности. Перевод с англ. М.П. Лисиной. – М.: Педагогика, 1971. - 392 с.

25. Буянова Л.Ю. Языковая личность как текст: жизнь языка и язык жизни // Языковая личность: экспликация, восприятие и воздействие языка и речи: Монография. Краснодар: КубГУ, 1999. С. 47-73.
26. Быкова Г. В. Феноменология лексической лакунарности русского языка. – Благовещенск: изд-во БГПУ, 2001.
27. Верещагин Е. М., Костомаров В. Г. Язык и культура. – М.: Русский язык, 1990. – 246 с.
28. Гальперин П. Я. Новые возможности обучения, в частности, иностранным языкам // Вопросы методики преподавания иностранных языков на неязыковых факультетах университетов. –М.: МГУ, 1971.
29. Герц Г.Р. Исследования о распространении электрической силы. – М., Л.: Изд.-во АН СССР, 1938.
30. Гинсбург Е.Л. Знаковые проблемы психолингвистики. // В кн.: Основы теории речевой деятельности: Коллективная монография. Под ред. А.А.Леонтьева.– М.: Наука, 1974. – С.81-105.
31. Голев Н.Д. Языковая личность и антропотекст в лингвистике и лингводидактике (типологический аспект)// Русский язык: исторические судьбы и современность: Материалы II Международного конгресса исследователей русского языка. – М.: МГУ, 2004.
32. Гурвич П.Б. О пяти блоках норм и рекомендаций методики обучения иностранным языкам.// Иностранные языки в школе. 2005, №5. –С. 37-42.
Понятие и сущность лакун. // Наука. Искусство. Культура. – 2014. – № 3. – С. 51–57.
33. Ейгер Г.В., Рапопорт И.А. Язык и личность. – Харьков: Харьковский государственный университет им. А.М.Горькова, 1991. – 79 с.
34. Елизарова Г.В. Культура и обучение иностранным языкам. – СПб.: Каро, 2005. – 352 с.

35. Исина Г.И. Мифологема как составляющая картины мира в контексте современности // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. 2015, № 4-1. – С. 160-163.
URL: <https://applied-research.ru/ru/article/view?id=6607>(дата обращения: 12.01.2020).
36. Ильинский И.М. К читателям журнала «Знания. Понимание. Умение»// Знания. Понимание. Умение. 2004, №1. – С. 5-7.
37. Кабанова О.Я. Языковое сознание как звено в формировании речи на иностранном языке // Вопросы методики преподавания иностранных языков на неязыковых факультетах университетов. – М: МГУ, 1971.
38. Карасик В.И. Языковые ключи. – Волгоград: Парадигма, 2007. – 520 с.
39. Караулов Ю. Н. Русский язык и языковая личность. – М.: Эдиториал УРСС, 2002. – 264 с.
40. Караулов Ю.Н. Русский язык и языковая личность. – М.: Наука, 1987.
41. Кириллова Г.Д. Сравнение как основной способ развития умственной деятельности в дидактической системе К.Д.Ушинского. // Инновационное развитие современных дидактических систем. 2013. – С. 7-13.
42. Корнилов О.А. Языковые картины мира как производные национальных ментальностей.– 2-е изд. –М.: ЧеРО, 2003.
43. Красных В.В. Виртуальная реальность или реальная виртуальность? (Человек, сознание, коммуникация). – Изд-во: Диалог-МГУ, 1998. – 352 с.
44. Кубрякова Е.С. Роль словообразования в формировании языковой картины мира. // Роль человеческого фактора в языке. Язык и картина мира.// Под ред. Б.А. Серебренникова и др. –М. : Наука, 1988.
45. Кузнецов В.Г. Герменевтика и гуманитарное познание. – М.: МГУ, 1991. – 192 с.
46. Кшеновская У. Л., Стародубцева А. В. Языковые лакуны в публицистическом тексте и способы их элиминирования в процессе перевода.//

Вестник Новосибирского государственного педагогического университета, 2016. – С. 154-164.

47.Лакофф Дж., Джонсон М. Метафоры, которыми мы живем. – М.: Едиториал УРСС, 2004. – 256 с.

48.Лотман Ю.М. Внутри мыслящих миров: Человек. Текст. Семиосфера. История. – М.: Языки русской культуры, 1996.

49.Луков Вал., Луков Вл. Тезаурусный анализ в гуманитарном знании. // Знание. Понимание. Умение. 2013. №2. –С. 107-110. cyberleninka.ru › article › tezaugusnyu-podhod-k-formirovaniyu-profes.

50.Маслова В.А. Homo lingualis в культуре.– М.: Гнозис, 2007.- 320 с.

51. Махкамова Г.Т. Концепция формирования межкультурной компетенции студентов факультетов английского языка.–Т.: Фан,2010. - 207 с.

52.Махкамова Г.Т. Сущность языковой личности с позиции различных подходов. // Антропоцентрическая парадигма в лингвистике: Теоретические и методологические проблемы: Сб. материалов Республиканской научно-практической конференции. –Т.: УзГУМЯ, 2018. –С. 27-31.

53.Махкамова Г.Т. Реализация принципов кооперации и вежливости в педагогическом дискурсе.// Лингвистика, переводоведение, лингводидактика: Сб. материалов международной научной конференции. – Т.: НУУ, 2018. –С.223-226.

54.Махкамова Г.Т. К вопросу о коммуникативном стиле народа изучаемого языка как объекта обучения. // Замонавий лингвистик тадқиқотларнинг долзарб масалалари: Республика микёсида илмий-амалий анжуман материаллари тўплами. Т. 1. –Т.: ЎзДЖТУ, 2019. – С.25-28.

55.Махонина А.А. К вопросу о классификации межъязыковых лакун // Язык и национальное сознание: Сборник статей. Отв. ред. И.А. Стернин. – Воронеж: Истоки, 2002. – 275 с.

56. Мельничук И.М. Роль когнитивного контекста для декодирования реалий в процессе перевода художественного текста. // Язык, коммуникация и социальная среда: Ежегодное международное научное издание. Выпуск 14. – Воронеж, 2016. – С. 189-202.
57. Нерозняк В.П. Лингвистическая персонология: к определению статуса дисциплины. // Язык. Поэтика. Перевод: Сборник научных трудов. Вып. №426. – М.: МГУ, 1996. – С.112.
58. Носович Е.В. Методическая аутентичность в обучении иностранным языкам. // Иностранные языки в школе. 2000, №1. – С. 11- 16.
59. Попова З.Д., Стернин И.А. Когнитивная лингвистика. – М.: АСТ, Восток-Запад, 2007. – 315 с.
60. Постовалова В.И. Картина мира в жизнедеятельности человека // Роль человеческого фактора в языке: язык и картина мира. Под ред. Б.А. Серебрянникова. – М., 1988.
61. Прохоров Ю.Е., Стернин И.А. Русские: коммуникативное поведение. – 3-е изд. – М.: Флинта-Наука, 2007. – 328 с.
62. Попова З. Д., Стернин И. А. Язык и национальная картина мира. – Воронеж: Истоки, 2003, 2007. – 61 с.
63. Прохоров Ю.Е. Национальные социокультурные стереотипы речевого общения и их роль при обучении русскому языку иностранцев. – М.: Педагогика- пресс, 1996. – 215 с.
64. Рубинштейн С.Л. Принципы и пути развития психологии. – М.: Акад. Наук СССР. Институт философии, 1959.
65. Савицкий В. М. Основы теории идиоматики. – М.: Гнозис, 2006. – 208 с.
66. Слобин Д., Грин Дж. Психолингвистика. / Д.Слобин. Психолингвистика. Хомский и психология. Дж. Грин. Перевод с англ. Е.И.Негневицкой. 5-е изд. – М.: Книжный Дом «ЛИБРОКОМ», 2009. – 352 с.

67. Соловова Е.Н., Кривцова Е.А. Социокультурные лакуны: Типология, причины появления и способы заполнения при изучении иностранных языков. //Иностранные языки в школе. 2006, №5. – С.2 -7.
68. Соловова Е.Н., Кривцова Е.А. Социокультурные лакуны: Типология, причины появления и способы заполнения при изучении иностранных языков. //Иностранные языки в школе. 2006, №6. – С.2 -10.
69. Соловова Е.Н. Методика отбора и работы с текстами для чтения на старшем этапе обучения школьников. //Иностранные языки в школе. 2007, №2. –С.2 -10.
70. Сорокин Ю. А. Лакуны: еще один ракурс рассмотрения // Лакуны в языке и речи: Сборник научных трудов / под ред. Ю. А. Сорокина, Г. В. Быковой. – Благовещенск: Изд-во БГПУ, 2009. – С. 3–11.
71. Стернин И.А. Контрастивная лингвистика. Проблемы теории и методики исследования. –М.: АСТ: «Восток – Запад, 2007. – 288 с.
72. Степанов Ю.С. Методы и принципы современной лингвистики. –М.: ЛКИ, 2007. –312 с.
73. Субетто А.И. Теория фундаментализации образования и универсальные компетенции (ноосферная парадигма универсализма) / Научная монографическая трилогия. – СПб.: Астерион, 2010. – 556 с.
74. Сырица Г.С. Межъязыковые эмотивные лакуны в переводе художественного текста.// Раздел II. Современные дискурсивные практики. 2016.
75. Сухомлинский В. А. Сто советов учителю. – Ереван: Луйс, 1981. Ч. 2. – 174 с.
76. Томахин Г.Д. Лингвистические аспекты лингвострановедения// Вопросы языкознания.– М., 1986. №6. – С. 113-119.
77. Томашева И.В. Понятие «лакуна» в современной лингвистике. Эмотивные лакуны.// Язык и эмоции: Сб. науч. тр. / Отв. ред. В.И. Шаховский. – Волгоград: Перемена, 1995. – С. 50–60.

78. Ушинский К.Д. Собрание сочинений. – М., Л.: Изд.во АПН РСФСР, 1950. Т.8.
79. Флоренский П.А. Столп и утверждение истины. – М., 1990.
80. Халеева И.И. Основы теории обучения пониманию иноязычной речи. – М.: Высшая школа, 1989. –123 с.
81. Цветкова Т.К. Теоретические проблемы лингводидактики. – М.: Компания Спутник+, 2002. – 106 с.
82. Шейман Л.А., Варич Н.М. О «национальных картинах мира» и об их значении для курса русской литературы в нерусских школах // Вопросы преподавания русского языка и литературы в киргизской школе. –Фрунзе, 1976, вып.6. – С. 38-49.
83. Anderson L. & Krathwohl D. A taxonomy for learning, teaching and assessing: A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives. – New York: Longman, 2001.
84. Bartlett F.C. Remembering. –Cambridge University press, 1932.
85. Bleicher J. The Hermeneutic Imagination (RLE Social theory): Outline of a Positive Critique of Scientism and Sociology. – London: Routledge, 2014.
86. Breen M. P Authenticity in the Classroom. //Applied Linguistics. 1985.
87. Brown P., Yule G. Teaching the Spoken Language.–Cambridge: CUP, 1983.
88. Brown S. D. & and Swope J. Using Image Analysis to Build Reading Comprehension. <https://files.eric.ed.gov> › fulltext
89. Brown H.D. Principles of Language Learning and Teaching. –5-th ed. – Pearson Education, Inc., Longman, 2007. –410 p.
90. Davey N. Unquiet understanding: Gadamer's philosophical hermeneutics. – New York: Sunny Press, 2012.
91. Gadamer H.G. EPZ Truth and Method. – 2-d ed. –London and New York: Continuum, 2004.
92. Gadamer H.G. Philosophical Hermeneutics. – University of California Press, 2008.

93. Genishi C. & Dyson A. Early Language Assessment. – Norwood, N.J., 1985.
94. Goodenough W.H. Cultural Anthropology and linguistics /Language in Culture and society. New York ,1964-93p
95. Goodman K.S. Reading: A Psycholinguistic Guessing Game. // Journal of the Reading Specialist. 1967. 6/4. –Pp. 126-135.
96. Heimlich J. E. & Pittelman, S.D. Semantic Mapping: Classroom Applications. – Newark, Delaware: International Reading Association,1986.
97. Johnson D. D., Toms-Bronowski S. & Pittelman, S. D. An Investigation of the Effectiveness of Semantic Mapping and Semantic Feature Analysis with Intermediate Grade Level Children. // Program Report 83. –Madison: Wisconsin Center for Education Research, University of Wisconsin, 1982.
98. Johnson D. D. & Pearson P. D. Teaching Reading Vocabulary. (2nd ed.). – New York: Holt, Rinehart Winston, 1984.
99. Jonassen D. H. Structural Knowledge: Techniques for Representing, Conveying, and Acquiring Structural Knowledge. – Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates,1993.
100. Krashen S. The input hypothesis. – London: Longman, 1985.
101. Krashen S. D. Principles and practice in second language acquisition. – Oxford: Pergamon Press, 1982.
102. Lier L. Interaction in the language curriculum. Awareness, autonomy and authenticity. –London, 1996.
103. Macon J.M., Bewell D., Vogt M. Responses to Literature. –IRA, Inc., 1991.
104. Makhkamova G.T. Significance of mental knowledge in discourse organization. // Антропоцентрическая парадигма в лингвистике: Теоретические и методологические проблемы: Сб. материалов Республиканской научно-практической конференции. –Т.: УзГУМЯ, 2018 б. –С. 42-44.

105. Marone V. & Neely A.D. Understanding orality through online fanfiction: Implications for Writing and Pedagogy. // Writing and Pedagogy. 2017, No 9 (1). – P. 197-213.
106. Rigg P. Whole language in TESOL. // Landmark of American Language and Linguistics. –Washington, D,C, 1992. V. 2. – P. 85-97.
107. Shank R.C. & Abelson R. Scripts, plans, goals and understanding. – Hillsdale, NJ: Erlbaum, 1977.
108. Teodorescu B., Calin R.A. & Busu O.V. Communication Gift Code. // New Approaches in Social and Humanistic Sciences. 2016. - P. 503-506.
109. Yesim Dilek & Nursihan Yuruk. Using semantic mapping technique in vocabulary teaching at pre-intermediate level Procedia // Social and Behavioral Sciences. 2013 (70). – P. 1531-1544.
110. Villanaueva de Debat E. Applying current approaches to the teaching of reading.// English Teaching Forum. 2006, No1. – P. 8-15.
111. Vladutescu S. Six Steps of Hermeneutical Process at H.-G.Gadamer. // Postmodern Opening. 2018. V. 9. Issue 2. –P.161-172. PDF.<https://www.researchgate.net/publication/326..>
112. Widdowson H.G. Exploration in Applied Linguistics. – Oxford, 1979.
https://studme.org/90293/kulturologiya/kartina_mira_opredelenie_priznaki

Прочая использованная литература:

113. Алиференко Н.Ф. Лингвокультурология. Ценностно-смысловое пространство языка: Учебное пособие. –М.: Флинта – Наука, 2010. – 224 с.
114. Аллаярова С. Бадий и жод герменевтикаси. Услубий кўлланма. –Т.: Университет, 2011.
115. Бархударов, Л.С. Язык и перевод (Вопросы общей и частной теории перевода). – М.: Международные отношения, 1975. – 240 с.
116. Безрукова В.С. Основы духовной культуры (энциклопедический словарь педагога). Екатеринбург, 2000.

117. Гришаева Л.И. Цурикова Л.В. Введение в теорию межкультурной коммуникации. – М.: Академия, 2007. – 336 с.
118. Гальскова Н.Д., Гез Н.И. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика. – М.: Академия, 2007. – 336 с.
119. Данильченко Т.Ю. Феномен лакунарности в языке и культуре: Дисс. ... к. филос. н. – Краснодар: КГУ культуры и искусств, 2004. – 165 с.
120. Зырянова Т. В. Герменевтический метод как способ повышения качества филологического образования (на примере художественной литературы): Дисс. ... канд. пед. наук. – Москва, 1998. - 302 с. РГБ ОД, 61:98-13/942-4.
121. Исмагуллаева Н.Р. Проявление лакун в китайском и узбекском языках. Дисс. к.ф.н. – Ташкент 2021. – 51с.
122. Лима И.Н. Герменевтика и понимающие подходы в гуманизации образования: Автореферат дисс... канд. фил. наук. –Нижний Новгород: Нижегородская Государственная Архитектурно-строительная Академия, 1996.
123. Кабакчи В.В. практика англоязычной межкультурной коммуникации. – СПб.: Издательство «Союз», 2007. – 480 с.
124. Кадилина О.А. Сильная/слабая языковая личность: коммуникативно-прагматические характеристики: на материале текстов Д. Карнеги: Дисс. к.ф.н. – Краснодар: Куб. ГУ, 2011. – 193 с.
<http://cheloveknauka.com/silnaya-slabaya-yazykovaya-lichnost-kommunikativno-pragmaticheskie-harakteristiki#ixzz74re8Qlud>
125. Клокова А.Г. Дискурсивный портрет персонажа и авторские стратегии его реализации в художественном тексте: Автореф. ... дисс. к.ф.н.. –Минск: МГЛИ, 2017. – 28 с.
126. Комиссаров В.Н. Современное переводоведение. Курс лекций. – М.: ЭТС, 2000. –192 с.

127. Краткий словарь когнитивных терминов.// Е.С.Кубрякова, В.З. Демьянков, Ю.Г. Панкрац, Л.Г. Лузина/ Под общ. ред. Е.С. Кубряковой. – М.: Филологический факультет МГУ им. М.В.Ломоносова, 1996.
128. Маслова В.А. Лингвокультурология. 3-е изд. – М.: Изд. Центр «Академия», 2007. – 208 с.
129. Маслова В.А. Введение в когнитивную лингвистику: Учебное пособие. – М.: Флинта – Наука, 2007. – 296 с.
130. Махкамова Г.Т. Формирование межкультурной компетенции студентов филологического вуза (английский язык): Дисс. ... докт. пед.наук. -Т.: УзГУМЯ, 2011. – 335 с.
131. Махкамова Г.Т. Межкультурные измерения ценностных ориентаций, языка, дискурса и поведения. – Т.: Tafakkur qanoti, 2012. –120 с.
132. Махонина А.А. Проблема описания лексической лакунарности (на материале русско-английских субстантивных лакун): Автореф. дисс. ... к.ф.н. –Воронеж: ВГУ, 2006.
133. Муравьев В.Л. Проблемы возникновения этнографических лакун: Пособие по курсу типологии русского и французского языков. – Владимир: ВГПИ, 1980. – 106 с.
134. Нормуродова Н.З. Выражение языковой личности в художественном диалоге (на материале английского языка): Дисс.к.ф.н. – Ташкент: УзГУМЯ, 2011.
135. Нормуродова Н.З. Вербальная экспликация антропоцентризма в англоязычном художественном дискурсе: Автореф. дисс. д.ф.н. – Ташкент: НУУ, 2020. –80 с.
136. Погорелый Д., Подольская Е. Лихвар В. Культурология: кредитно-модульный курс. –Инкос, Центр навчальної літератури, 2007. – 332 с. <https://www.yakaboo.ua/kul-turologija-kreditno-modul-nyj-kurs-1013085.html>
137. Радбиль. Т.Б. Основы изучения языкового менталитета: Учебное пособие. – М.: Флинта-Наука, 2010. – 328 с.

138. Сафонова В.В. Социокультурный подход к обучению иностранным языкам как специальности: Дисс. ... докт. пед. наук. – М.: РГБ ОД, 2007 (1996). Электр. версия. – 675 с.
139. Скугарова, Ю.В. Проблема понимания иноязычного литературно-художественного текста: Филологический и дидактический аспект (на материале англ. рассказов XX в.): Автореф. дисс... канд. филол. наук. – М.: МГУ им. М.В. Ломоносова. – М., 2001.
140. Соловова Е.Н. Методика обучения иностранным языкам. Продвинутый курс. – М.: АСТ-Астрель, 2008.- 272 с
141. Солодуб Ю.П. Теория и практика художественного перевода. Изд-во Академия, 2005. –160 с.
142. Тер-Минасова С.Г. Язык и межкультурная коммуникация. 3-е изд. –М.: МГУ, 2008 – 352 с.
143. Тер-Минасова С.Г. Война и мир языков и культур: Учебное пособие. – М.: Слово/Slovo, 2008. – 344 с.
144. “Тил кўникмаларини интеграцияси” фани бўйича ишчи ўқув дастури . Тузувчи: Уразбоев Х . –Гулистон:ГулДУ, 2018.
145. Титкова С.И. Языковая лакуна как единица анализа лингвострановедческого аспекта иноязычного учебного текста и специфика работы с ней (на материале обучения русскому языку англоговорящих учащихся): Автореф. дисс....канд. пед. наук. – М., 2006.
146. Томахин Г.Д. США. Лингвострановедческий словарь. –М.:Астрель, АСТ 2001.
147. Тхорик В.И., Фанян Н.Ю. Лингвокультурология и межкультурная коммуникация. – 2-е изд. –М.:ГИС, 2006. – 260 с.
148. Фалькова Е.Г. Межкультурная коммуникация в основных понятиях и определениях: Методическое пособие. –Санкт-Петербург, 2007. –77 с.
149. Философский словарь. URL:edudic.ru/fil/560 (дата обращения: 04.12.2015).

150. Философия науки. Словарь основных терминов. – М.: Академический проект, 2004.
<http://philosophy.niv.ru/doc/dictionary/philosophy-of-science/fc/slovar-202.htm#zag-153>
151. Энциклопедия культурологии. Картина мира. <https://rus-culture-enc.slovaronline.com/699-%D0%9A%D0%90%D0%A0%D0%A2%D0%98%D0%9D%D0%90%20%D0%9C%D0%98%D0%A0%D0%90>
152. Фрумкина Р.М. Психоллингвистика.–3-е изд. –М. Академия, 2007.– 320 с.
153. Хашимова Д.У. Лингводидактические основы изучения лакун в контексте современного функционирования русского языка в межъязыковых взаимодействиях: Автореф. дисс. д.п.н. – Ташкент: УзГУМЯ, 2007. –46 с.
154. Хроленко А.Т. Основы лингвокультурологии: Учебное пособие. – М.: Флинта- Наука, 2008. –179 с.
155. “Чет тиллар ўқитишнинг интеграллашган курси” бўйича фан дастури. Тузувчилар: Абдураимова Я.Р., Алимова К.М., Носиров А.А.–Тошкент: ГулДУ, 2018.
156. Ярмица Т.Н. Обучение иноязычной социокультурной компетенции студентов лингвистов на базе чтения юмористических текстов (английский язык, продвинутый этап: Автореф. дисс. ... к.п.н. – Пятигорск, 2008.
157. Anderson R.C. & Pearson P.D. A Schemata-Theoretic view of Basic Processes in Reading Comprehension.// Handbook of Reading Research. Ed. By P.D. Pearson. – New York, 1984.
158. Asher J. Learning Another Language Through Actions: The Complete Teacher’s Guidebook. –California: Sky Oaks Productions.1977.

159. Hirsh A. D. The Dictionary of Cultural Literacy: What Every American Needs to Know. – Boston, 1988.
160. Longman Dictionary of English Language and Culture. – Longman, 1998.
161. Peterson P. Baker E., McGaw. International Encyclopedia of Education. –3-
d ed. – Oxford, UK: Academia Press, 2010.

Интернет ресурсы:

162. https://studme.org/90293/kulturologiya/kartina_mira_opredelenie_priznaki

ПРИЛОЖЕНИЕ

Приложение 1.

Module: Learning sociocultural lacunae

The first course.

LESSON 1.

Activity 1. In the course book by G.T. Makhkamova (2017) information about realia is given. Study their type and discuss in the group can realia be considered as sociocultural lacuna. Fill in the chart about realia

Realia – objects or phenomena of material culture, ethno-national features, customs, traditions, as well as historical facts or processes, which don't have equivalents in other languages. There are different types of realia:

- a) belonging only to one culture – mufti day, sumalak, afterthought;
- b) belonging to both languages but have different forms or connotations – clover leaf (road sign), bread, against rainy days:
- c) belonging to both cultures but used with different objects – cup and china cup;
- d) belonging to both cultures but bring different meanings – cuckoo's call.

Know	Want to learn	Know the given realia

Activity 2. At the same time in academic literature there is another classification. According to scholars (Antipov et.al, 1989), there are different types of sociocultural lacunae:

- 1) Subjective or national-psychological lacunae (cultural features of communicants, stereotypes about national character)
- 2) communicative-action lacunae (cultural specificity of activity or communication as mental, kinesthetic, behavioral lacunae)
- 3) Lacunae of cultural specificity of environment (preferences, way of life):
- 4) Textual lacunae (humor or jokes, proverbs and sayings, etc).

Try to realize these types of sociocultural lacunae and give Uzbek or Russian examples to each type. Discuss in the group why these types are considered as sociocultural lacunae.

Activity 3. Read the text and do activities to realize how you will explain sociocultural lacunae to English people while communication. First think about the key words in this text and say what this type of sociocultural lacuna concerns under the Antipov's classification.

CHOYXONA

The word "choyxona" ("chayhona", "choykhona") means "tea room".

Tea drinking in the East, tea meals, a rest with a short prayer, one-hour "meetings" with a hot teacup -piala are a separate page in the interesting Eastern culture, which can be described endlessly.

Traditionally, it has so happened from time immemorial, they drink tea in teahouses.

The choyxona is not just a "tea room" where you can eat and drink tea. For a long time, the tea house has been a place where people came to tell and listen to the latest news and rumors (when there were no newspapers and telephones), discuss plans for the future with friends slowly, play backgammon with neighbors, conduct serious "business negotiations", mark notable events etc. It should be noted that in the East, mostly men attend teahouses, and in past times, it was a very strict rule - a woman's visit to a choyxona teahouse was considered extremely inappropriate. Women gather for their "gap" at home. "Gap" (pronounced "gap") literally means "conversation" - so called "gatherings". They started building teahouses in Central Asia ever since tea, caravanserais and bazaars appeared, and no one remembers the first entrepreneur invented and opened a teahouse. Choyxona's modern look, of course, is very different from what it was before. In the second half of the 19th century, many travelers and researchers visited this area and found almost everything here to be unusual. As a rule, a teahouse was built in the shade of trees, near a pond with cool water. In summer, **tapchans** were set up on the nearby street, and those who did not get a place on the **tapchans** sat in the teahouse's premises. In winter and in the rainy season, they all relocated inside. At the entrance to the teahouse, the visitor was greeted with a "crowd" of **kovushes** - it was necessary to take off footwear on the threshold and go inside barefoot. The floor of the teahouse was clay covered with felt. Visitors would sit on the floor, cross-legged, and those who occupied the trestle-bed could enjoy more comfort - leaning on kurpachas at a small dastarkhan.

Activity 4. Choose the right definition to the underlined words and phrases

1. The choyxona is one of the synonyms of Central Asia

- a) tea house
- b) tearoom
- c) hostel
- d) restroom

2. The colorful bazaars and quiet streets' home-felt corner.

- a) markets in a Middle Eastern country.

- b) Trade fair
 - c) department store ,
 - d) supermarket
3. One-hour “meetings” with a hot piala of tea are a separate page in the interesting Eastern culture,
- a) a cup
 - b) a special drinking bowl
 - c) A plate
 - d) A glass
4. Women gather for their “gap” at home.
- a) Gatherings of men and women for having chat , discussions and conversation at home and choyhonas
 - b) Gather for having rest
 - c) Gather for gossiping
 - d) Gather for solving problems
5. They started building teahouses in Central Asia ever since tea, caravanserais and bazaars appeared,
- a) A hotel for riches
 - b) A roadside inn where travelers (caravaners) could rest and recover from the day's journey.
 - c) A special place for having rest
 - d) A royal’s family castle
6. In summer, tapchans were set up on the nearby street,
- a) a type of outdoor furniture unique to Central Asia
 - b) a bed
 - c) A special place for sitting at home
 - d) A round table
7. At the entrance to the teahouse, the visitor was greeted with a “crowd” of kovushes
- a) Mass of shoes
 - b) a crowd of special type of shoes
 - c) a crowd of sandals
 - d) a crowd of boots
8. Visitors would sit on the floor, cross-legged,
- a) A pose of sitting for men
 - b) Sitting on a sofa for men
 - c) Sitting at the table
9. Who occupied the trestle-bed could enjoy more comfort - leaning on kurpachas at a small dastarkhan.
- a) A special material
 - b) a traditional Central Asian thick cotton wool blanket or mattress
 - c) a sheet
 - d) a special paper

10. Who occupied the trestle-bed could enjoy more comfort - leaning on kurpachas at a small dastarkhan.

- a) the traditional space with tablecloth where food is eaten.
- b) A table
- c) A desk
- d) Material

Activity 5. Answer the questions and elicit what kind of information British people might expect to find in this text.

1. What is your own definition to the word “Choyhona”?
2. What is the atmosphere of choyhona in your region?
3. Have you ever been to “choyhona” ?
4. Why do mostly only men attend teahouses?
5. Where do women usually gather with friends ?
6. Where do usually men sit on in choyhona in summer time ?
7. How can we translate the sentence (dasturhonga qarang, ko’rpachaga o’tiring)?
8. Why do men take off shoes at the entrance
9. How is women’s gathering called?
10. How often do people go to teahouses nowadays?

Activity 6. Find the meanings of the lacunae for the Uzbek or Russian people.

- kilt
- bagpipe
- Meals and Wealth

Make up a situation using these words and other British realias.

Activity 7. Imagine that you are host and British students came to you home. While having diner you should explain them sociocultural lacunae related to living style, interior, food, etc. Improvise this situation with your partners using elimination strategies.

LESSON 2.

Activity 1. Brainstorm.

Do you like national holidays?

Describe one of the most important holiday in the Uzbekistan.

Activity 2. Read the text (<https://www.centralasia-travel.com/en/publication/chaikhana>) and identify sociocultural lacunae for the American and British people. Then tell about wedding party of your friend or one of your relative.

Uzbek national wedding

The major holiday in life of any person is wedding. Traditionally neighbors, colleagues, relatives from near and far cities and settlements, friends and acquaintances from mahalla (local quarter) are invited for the ceremony, so in the end it comes as several hundreds of people. In this connection for last decades in the cities they have built capacious wedding restaurants which are called toyhona (“toy” is a holiday, “hona” is a room).

Modern Uzbek weddings take place mainly according to ancient traditions and ceremonies: since early morning in the house of the groom national tools - karnay and surnay sound, mother sees off the son, calling to him three times and at last treating with a sweet (to make family life sweet), and he gives her a handkerchief with money; further the groom with friends goes to the house of the bride accompanied by musicians, friends by all means should dance on road, and time to time someone from them jumps up and tries to bring down a wedding cap from the groom’ head (even if he doesn’t wear it).

Activity 3. Watch the video about wedding party in the British culture. Compare the procedure and attributes of wedding party in the Uzbek and British cultures. One of the students should explain national specificity of British wedding party to Uzbek students using description and explanation to be understandable to Uzbek people.

Activity 4. Read the text about Beshik-toy and put the given parts (A-E) into the logical sequence.

A. Beshik ("cradle") and other necessary stuff such as baby table, clothes, toy and etc. for the baby are provided by the relatives of the baby from a mother side. Baby's parents, grandparents prepare gifts.

B. By tradition, delivered beshik is taken on the right shoulder by baby's grandfather, and then passed to the right shoulder of his son, who then delivers it to baby's mother.

C. Beshik Toyi – a ritual solemnity related to the first put of the baby into the cradle. This is one of the most ancient and widespread ceremonies in Uzbekistan. Usually this event is held on the 7th, 9th, 11th day after the birth of the baby.

D. Richly decorated beshik and gifts are loaded into the vehicle together with the guests. With sounds of local musicians’ the vehicle goes to the house where baby is born.

E. Guests are invited into the living room to the rich table. In the next room, in the presence of old women baby's clothes are changed and put into the cradle

Activity 5. Think this tradition and its attributes are understandable for English native speakers or not? If not, try to use strategies of analog and commentary to describe this sociocultural lacuna.

Activity 6. If you were asked to translate any story related to Uzbek traditions for the local newspaper in Britain what strategies will you use for translation of sociocultural lacunae? Select one of the Uzbek stories which you like and translate into English taking into consideration world looking of the British people.

Activity 7. Find equivalents to the following word and phrases:

1. Ребята, давайте жить дружно!
2. Служить бы рад – прислуживаться тошно.
А судьи кто?
3. С приездом
4. На здоровья
5. Налей кипяток
6. Поставьте самовар
7. Почемучка
- 8.Келин салом
- 9.Хирмонга барака
10. Ой бориб омон кайтинг
11. Оқ йўл
12. Ош бўлсин
13. Хорманглар
14. Жиблажибон

Think how you can explain these phrases to your British friend.
Make up a situation, using these phrases

LESSON 3.

Activity 1. Read the text (taken from <https://ru4.ilovetranslation.com/pPSPwQtZdfL=d/>) and underline the words which are known to you. Then think about their type in accordance with the given classification in the first lesson. Create a text map with lacunae of this text for you.

GETTING ABOUT LONDON

We can say that it is one of the largest cities in the world, that it is one of the world's most important ports and that it is the capital of Great Britain. But all these answers do not give any idea of London.

London is more than two thousand and five hundred years old. About seven million people live there. There are more than 10 thousand streets in London.

Over 3 million people a day use the Underground or Tube to get around in London. The Tube has 500 stations in many different parts of the city and 12 lines that can take you to any place you want. So, don't forget to have a Tube map with you before you start your journey! London Underground (or Tube) is the oldest and longest in Europe.

Although London is a crowded and noisy city you can find many pleasant parks and green squares there. **Regent's Park** is the most beautiful park and **Hyde Park** is the largest, it is one of the most popular places) of rest of Londoners on hot summer days. You can see these **red double-decker** buses in London. They are tall but they are not very fast. Tourists like taking these buses because they can have a nice view of the city from the upper deck.

Black cabs are special taxis that have a lot of room for passengers and their luggage. Black cab drivers take a test of their knowledge of London, as they have to know all of the 25,000 streets within 10 km of the city centre!

There are three main parts in London: **the City, the West End and the East End.**

The oldest part of London is the City, the business centre. But the political centre is **Westminster** which is in the West End.

The West End is famous for its rich shops, hotels, restaurants, cinemas, Museums and other places of interest. Only rich people live there.

The East End is another part of London. Many houses there are poor and many streets are narrow and dirty.

There is so much to see in London that even Londoners can always find new sights. They like to say: „When a man is tired of London, he is tired of life.

Activity 2. Answer the questions. Organize information exchange based on the content of the text.

- What do black cab, red double-decker, tube mean for Londoners?
- Why do the tourists like buses in London?
- Why do the drivers of black cabs have a test of their knowledge of London?
- How many parts are there in London?
- What are the most popular places of rest of Londoners?
- How old is London?
- Which is the richest part of London? Why?
- How can you describe the East end?

- what is the City part looks like?
- When a man is tired of London, he is tired of life. Why do they think so?
- Are there the same kind of transports in your country? How are they called?

Activity 3. Imagine that you are in Los Angeles and you want to write a letter and send your photos. Try to describe the places of interest as realias to your family. What and how can you use elimination strategies to description of each photo?

Activity 4. Read information and fill in the gaps with interpretation of symbols.
<https://nsportal.ru/shkola/inostrannye-yazyki/angliiskiy-yazyk/library/2016/11/24/chtenie-kak-vid-rechevoy-deyatelnosti>

1. There are a great number of places to visit in New Your city, but one of the most famous sights is the Statue of Liberty. People from all over the world want to take a photo with this giant sculpture of a woman, who is the national symbol of _____. Another famous sight is the Broadway Street. Nobody misses it when visiting the city. It's situated in Manhattan and houses lots of banks and other commercial organizations. There are also lots of entertaining and spectacular facilities which turned the Broadway into the symbol of _____.

2. Mickey Mouse is a cartoon character who has become an icon for the Walt Disney Company. Mickey Mouse is short for Mitchell Mouse. Mickey's popularity has grown around the world. This was due to his _____ nature. Mickey never does anything _____. However, in 2009 the Walt Disney Company announced that they will begin to re-brand the Mickey Mouse character by moving away from his pleasant, cheerful image and reintroducing the more _____ side of his personality, starting with the upcoming *Epic Mickey*, a Mickey Mouse video game. The Walt Disney Company thus intends to show the mischievous side of Mickey's personality. (Taken from <https://nsportal.ru/shkola/inostrannye-yazyki/angliiskiy-yazyk/library/2016/11/24/chtenie-kak-vid-rechevoy-deyatelnosti>)

Activity 5. Discuss in the group received information about British and American symbols. Then find three cards about Uzbekistan and describe them using elimination strategies for the British and American people in the written form.

Activity 6. There are thousands of songs and sayings in English, many of them tell stones about British history (taken from <https://xreferat.com/31/4493-2-customs-and-traditions.html>). For example, here's one about the Great Plague.

Ring-a-ring-a roses
 A pocket full of posies
 A-tishoo, a-tishoo
 We all fall down.

The Great Plague was an illness and it killed millions of people in Europe in the seventeenth century. One of the signs of the illness was circle of red marks. They looked like roses, and that explains the first line of the song. In the second line, "posies" are small bunches of flowers. People carried flowers because of the smell of the Plague. "A-tishoo" is the sound of a sneeze. That was another sign of the Plague. Then, after a few days, people "fell down" or died.

Find similar examples in the Uzbek culture and give commentaries to discover their meaning.

LESSON 4.

Activity 1. Think about behavioral lacunae. Give the Uzbek examples of behavioral lacunae which can be interpreted by the British or American people as strange.

Activity 2. Read the text (taken from <https://teachershelp.ru/britain/...>) and fill in the chart given below with the types of behavioral lacunae.

WHEN IN BRITAIN

Visitors to Britain are often surprised by the strange behavior of its inhabitants. The British like forming queues. In fact, queuing is supposed to be their national characteristic. 'An Englishman, even if he is alone, forms an orderly queue of one,' joked George Mikes.

So one of the worst mistakes is to get on a bus without waiting your turn in the queue. British are very sensitive to such behavior and they may get really annoyed with queue-jumpers — people who don't wait their turn in the queue.

The British, especially the English, are more reserved than the people of many other countries. They don't like to show their emotions. They usually don't easily get into conversation with strangers. They don't like personal questions (for example, 'How much money do you earn?', 'How much do you weigh?' or 'Why aren't you married?'). They take more time to make friends. They would like to know you better before they ask you home. So don't be upset if your English friends don't invite you home. It doesn't mean they don't like you!

If you are invited to a party, it is considered polite to call and say if you can or cannot come. Most parties are informal these days, so you don't have to worry about what to wear — anything from jeans to suits will do.

If you enjoyed the evening, call your hostess the next day, or write her a short 'thank you' letter. Perhaps it seems funny to you, but British people say 'thank you, thank you, thank you' all the time! They say 'thank you' even if they

give money to a shop assistant.

These days most people in Britain do not wear very formal clothes. Of course, when they are 'on duty' they have to obey certain rules.

Good and bad manners make up the social rules of a country and are not always easy to learn because they are often not written down in books! The British have an expression for following these 'unwritten rules': 'When in Rome, do as the Romans do.'

Behavioral rules	Examples
Turn in the queue	
Not showing any emotions	
Not talking with strangers	
Visiting	
Dressing	
Eating in the street	

Discuss behavioural rules with your group focusing on the frames of communicative behaviour that you should address while communication with the British people.

Activity 3. Make a list of behavioural rules in the Uzbek society. Then do activities:

- a) Imagine that you should explain them to the American friend. Think how will you do it.
- b) Write the letter to your American friend where you give instructions how to behave in Uzbekistan.

Activity 4. Imagine that you are in Britain. Your friend familiarizes with some national customs which can be lacunae for you. You need explanation of them, so your friend gives commentaries. Recall one of the holiday or custom of the British people and play this situation with your partner. Focus on using the elimination strategies.

Activity 5. Read the text. Try to give explanation of the described customs of the British people to your group. If you don't know any information about these customs you should refer to the sources to fill in your gaps.

Strange British Customs

- Once a year it is the custom for women to cook flat cakes in a frying pan, and run down the street, throwing the pancakes into the air, and catching them in the pans.
- Sometimes men tie bells onto their legs and dance in the streets, waving their

handkerchiefs in the air.

- It is an old custom to tie ribbons to a tall post, and dance around it until all the ribbons are wound round it.
- Once a year a group of young men roll a large cheese down a hill, and then run down after it.
- It is the custom on one day in the year to put apples into a bowl full of water, and try to pick them with your teeth.
- Sometimes two young men sit over a river on a long pole, which has been covered in grease, and try to knock each other off it by hitting each other with pillows.
- There's a nettle-eating contest in Britain every year. The contestants try to eat as many nettles as they can. Taken from <https://slideplayer.com/slide/10476694/>

Write a letter to your Uzbek or Russian friend about these customs.

LESSON 5.

Activity 1. Read the text and reflect on the questions given below. After that discuss English drinking tea tradition in the group.

According to English tea notions of tea drinking traditions there should be served a number of various kinds, regardless of the time of a day, so that everyone can choose the tea that suits his preferences and mood. This is an expression of respect, which covers the whole ritual of English tea.

While the tea is brewed, there are served milk, sugar, lemon etc., as well as a separate pot with boiling water — to dilute the tea to the desired level of strength. As the water is cooling, the kettles are replaced by new ones— it is also regarded as a manifestation of respect, compulsory for English etiquette.

The most popular English tea drinking is «five-o'clock», arranged throughout the U.K. At this time there are closed all stores and institutions, offices and banks — everybody is drinking tea. None of the heads will dare to forbid his subordinates to take a break for a cup of tea at five o'clock: this step may have a very negative impact on the relations in the team. Ironically, «five-o'clock» was forcibly introduced in the United Kingdom in 1851 — at that time the government was seriously worried with the problem of addiction to alcohol. According to the special law, officials, workers and sailors should make the fifteen-minute break for tea. The law has found understanding and appreciation in the masses, and it is scrupulously, already voluntarily, followed today as well. (taken from / <https://ahmadtea.ee/ee/info/interesting-facts-about-tea/the-british-traditions>)

Questions

1. What does the ritual of drinking tea covers?

2. How is tea brewed?
3. How is the British tea served?
4. What service is compulsory for English etiquette?
5. Why milk is considered to be the main attribute of the tea ceremony?
6. How often do the British have tea?
7. What is the history of the British traditional afternoon tea?
8. Why do shops, offices, banks are closed at five o'clock in the United Kingdom?

Activity 2. Imagine that you are in restaurant and your friend from Britain orders English tea but the local waiter does not understand what the English tea means. How you will explain this realia of the British people.

Activity 3. Think and describe the tea tradition in the Uzbek culture according to the given prompts:

- Uzbek people's preferences of sort of tea
- Uzbek people's attitude to drinking tea
- Uzbek people's rituals of tea treating

Activity 4. Read the text about Ramadan (taken from the Wikipedia) and analyse text how realias are interpreted in the text. How do you think the foreign people can understand this Muslims traditions while reading this text? What commentaries or examples can you add to the text? Do you know similar tradition of the British or American culture?

Ramadan is the ninth month of the Islamic calendar. It is the Islamic month of fasting, in which participating Muslims refrain from eating, drinking from dawn until sunset. Ramadan had been the name of the ninth month in Arabian culture long before the arrival of Islam. In the Qur'an it is said that "fasting has been written down (as obligatory) upon you, as it was upon those before you" which is a reference to the Jewish practice of fasting on Yom Kippur. Fasting is meant to teach the Muslim patience, modesty and spirituality.

Ramadan is a time for Muslims to fast for the sake of God and to offer more prayer than usual. During Ramadan, Muslims ask forgiveness for past sins, pray for guidance and help in refraining from everyday evils, and try to purify themselves through self-restraint and good deeds.

As compared to the solar calendar, the dates of Ramadan vary, moving backwards about ten days each year as it is a moving holiday depending on the moon. Ramadan was the month in which the first verses of the Qur'an were said to be revealed to the Islamic Prophet Muhammad. That was during a night that Muslims call *Laylat al-Qadr* (the night of decree.) The night is believed to be one of the 10 last days of the month.

Ramadan ends with *Eid ul-Fitr* on the first of Shawwal, with much celebration and feasting.

Activity 5. Read the text (taken from / <https://www.homeenglish.ru/refcust.htm...>) and underline the sociocultural lacunae in it. Try to understand the meaning of the lacunae through context and create mind map with them. Then translate this text into mother tongue. Think what elimination strategies should you do to translate sociocultural lacunae into the Uzbek language.

Up-Helly-Aa (<https://www.homeenglish.ru/refcust.htm>)

The Shetlands are islands near Scotland. In the ninth century, men from Norway came to the Shetlands. These were the Vikings. They came to Britain in ships and carried away animals, gold, and sometimes women and children, too. Now, 1, 000 years later, people in the Shetlands remember the Vikings with a festival. They call the festival "Up-Helly-Aa".

Every winter the people of Lerwick, a town in the Shetlands, make a model of a ship. It's a Viking "long-ship", with the head of a dragon at the front. Then, on Up-Helly-Aa night in January, the Shetlanders dress in Viking clothes. They carry the ship through the town to the sea. There they burn it. They do this because the Vikings put their dead men in ships and burned them. But there aren't any men in the modern ships. Now the festival is a party for the people of the Shetland Islands. (<https://www.homeenglish.ru/refcust.htm>)

The second course

LESSON 1.

Activity 1. In the English language there are a lot of idioms which widely used by native speakers. An idiom is a phrase which means something different from the meaning of the separate words that are part of it. So you should know idioms to understand the speech of the native speakers and to be understandable to them.

Do you know any English idioms? Write down 10 idioms which you know and say: Can we say that they are presented as clichés or slang? Why are they considered as lacunae for Uzbek people? Try to define their semantic characteristics and value of them for English people.

Activity 2. Read the text and underline idioms which given in each paragraph. Do you understand these phrases or not? Which of them is known to you? Do you understand the main idea of the text?

(<http://platasandrea.blogspot.com/2015/10/activity-using-canva.html>)

“Settle down,” said Ms. Burns, “school isn't over yet!” Erik's seventh grade class was celebrating because they had only two hours of school left before winter break. “Before we leave, I would like to give you your homework assignment to do over winter break.”

The class groaned loudly. “Now don't go bananas!” continued Ms. Burns, “We will spend the next hour starting your essays.” Erik wasn't listening to a word Ms. Burns was saying.

“Erik, your head is in the clouds! Focus!” she snapped. “The essay is going to be on an assigned subject. Tyler's is the Great Salt Lake. Marissa will work on the Vikings. Erik, you will tackle Edward Grover. Emma will write about the Redwoods . . .

“Edward Grover . . . Edward Grover . . . “Who's that????” Erik interrupted. He had never even heard of him! “Erik, Erik,” Ms. Burns said comfortingly, “I know Edward Grover will be a tough nut to crack, but you will find that he invented many great things!

“Yeah, but finding information on him will be like finding a needle in a haystack. I'll never be able to finish this project!” whined Erik. “All right, I will give you a different one. How does Brian Morrison sound?” “On second thought, I'll stick with Edward Grover,” sighed Erik. As soon as he got home, Erik told his mom about the problem. “Honey, I'm sure you're just making a mountain out of a molehill,” his mother said while turning away to finish cooking dinner. Erik decided he would try his best on the project he was assigned. Over the first few days, he left no stone unturned. He even went to four different libraries, but all of them were out of the inventor books he needed. Finally, his dad told him that he should try a different method and try looking on the internet. So Erik stayed up late surfing the web and burning the midnight oil. Erik was exhausted and frustrated. His mother tried to help Erik by telling him that every cloud has a silver lining because he was really down in the dumps again. On the last day before the project was due, Erik's friend Steven came over to chew the fat and lend an ear. He was interested in inventing things and he also loved science so he knew at once who Edward Grover was. “This essay is going to be a piece of cake!” said Steven. Then Steven told him all about Edward Grover and his great accomplishments.

After Steven left, Erik worked until the eleventh hour. He finally got the essay done right before it was due. At school the next morning, when asked about his project, Erik grinned and said, “Oh, Life is a bowl of cherries.”

Activity 3. Based on the given contexts try to find appropriate meaning of the idioms according to the given questions (1-15).

1. “Settle down,” said Ms. Burns, “school isn't over yet!” Erik's seventh grade class was celebrating because they had only two hours of school left before winter break. “Before we leave, I would like to give you your homework assignment to do over winter break.” The class groaned loudly. “Now don't go bananas!” continued

Ms. Burns, “We will spend the next hour starting your essays.” Erik wasn’t listening to a word Ms. Burns was saying. What does go bananas mean?

- A. To want fruit.
- B. To go crazy.
- C. To be hungry.
- D. To be given a homework assignment.

2. “Erik, your head is in the clouds! Focus!” she snapped. “The essay is going to be on an assigned subject. Tyler’s is the Great Salt Lake. Marissa will work on the Vikings. Erik, you will tackle Edward Grover. Emma will write about the Redwoods” What does head is in the clouds mean?

- A. To be outside in the fresh air.
- B. To feel lightheaded.
- C. To be unaware of what is going on from fantasies or daydreams.
- D. To stand up very tall.

3. “Edward Grover . . . Edward Grover . . . “Who’s that????” Erik interrupted. He had never even heard of him! “Erik, Erik,” Ms. Burns said comfortingly, “I know Edward Grover will be a tough nut to crack, but you will find that he invented many great things!” What does a tough nut to crack mean?

- A. A difficult problem to solve.
- B. A strong man or woman.
- C. A silly person.
- D. A difficult snack to open.

4. “Yeah, but finding information on him will be like finding a needle in a haystack. I’ll never be able to finish this project!” whined Erik. “All right, I will give you a different one. How does Brian Morrison sound?” “On second thought, I’ll stick with Edward Grover,” sighed Erik. What does finding a needle in a haystack mean?

- A. To lose something.
- B. To be lucky.
- C. To be difficult or impossible to find.
- D. To work on a farm.

5. As soon as he got home, Erik told his mom about the problem. “Honey, I’m sure you’re just making a mountain out of a molehill,” his mother said while turning away to finish cooking dinner. What does making a mountain out of a molehill mean?

- A. To be assigned a school project.
- B. To get dirty.
- C. To build something.
- D. To make a slight difficulty seems like a serious problem.

6. Erik decided he would try his best on the project he was assigned. Over the first few days, he left no stone unturned. He even went to four different libraries, but all of them were out of the inventor books he needed. What does left no stone unturned mean?

- A. To have a positive attitude.
- B. To do everything possible in order to achieve or find something.
- C. To start a rock collection.
- D. To look underneath things.

7. Finally, his dad told him that he should try a different method and try looking on the internet. So Erik stayed up late surfing the web and burning the midnight oil. What does surfing the web mean?

- A. To browse for information on the internet.
- B. To ride waves in the ocean.
- C. To play with spiders.
- D. To work on a project.

8. Finally, his dad told him that he should try a different method and try looking on the internet. So Erik stayed up late surfing the web and burning the midnight oil. What does burning the midnight oil mean?

- A. To turn on a lamp.
- B. To light a fireplace.
- C. To feel warm and tired.
- D. To work very late into the night

9. Erik was exhausted and frustrated. His mother tried to help Erik by telling him that every cloud has a silver lining because he was really down in the dumps again. What does every cloud has a silver lining mean?

- A. It is going to rain.
- B. There is something good even in an unpleasant situation.
- C. Silver comes from the clouds.
- D. You will be given money for your hard work.

10. Erik was exhausted and frustrated. His mother tried to help Erik by telling him that every cloud has a silver lining because he was really down in the dumps again. What does down in the dumps mean?

- A. To be gloomy, melancholy, or depressed.
- B. To be low to the ground.
- C. To be stuck while working on a project.
- D. To be surrounded by trash.

11. On the last day before the project was due, Erik's friend Steven came over to chew the fat and lend an ear. What does chew the fat mean?

- A. To eat an unhealthy meal.
- B. To chew your food very well.
- C. To talk socially or chit-chat.
- D. To insult someone.

12. On the last day before the project was due, Erik's friend Steven came over to chew the fat and lend an ear. What does lend an ear mean?

- A. To give someone an ear of corn.
- B. To listen carefully and in a friendly way to someone, especially when they have a problem.
- C. To put your head on someone's shoulder.
- D. To help someone with a project.

13. He was interested in inventing things and he also loved science so he knew at once who Edward Grover was. "This essay is going to be a piece of cake!" said Steven. Then Steven told him all about Edward Grover and his great accomplishments. What does piece of cake mean?

- A. Something easy to do.
- B. A sweet dessert.
- C. Something you should share with someone.
- D. Something you are able to eat.

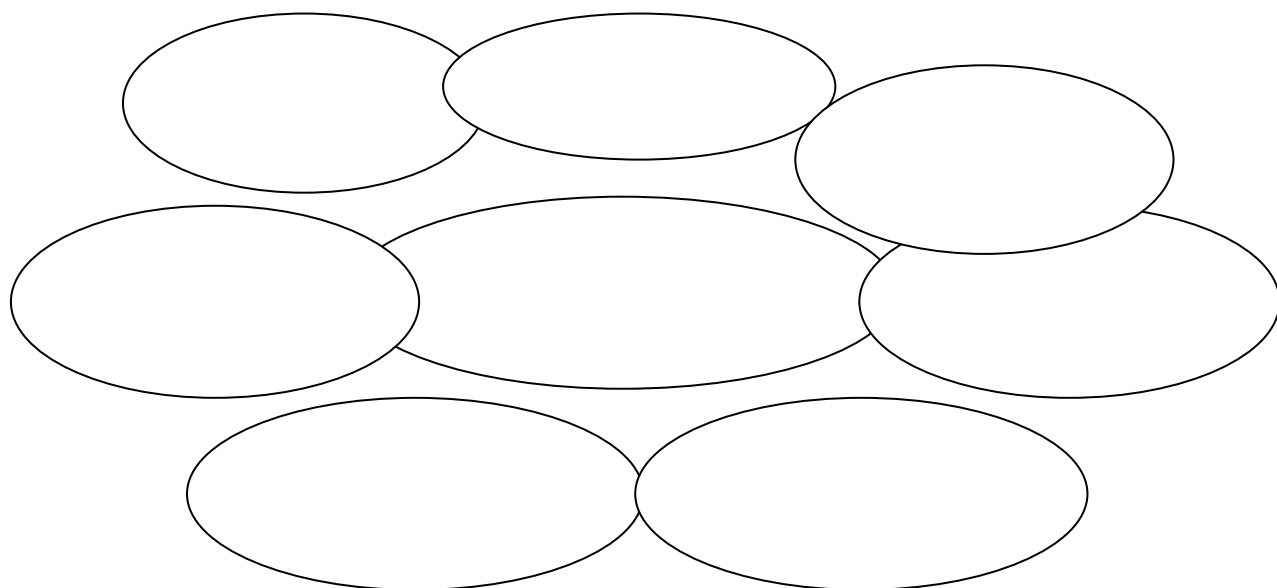
14. After Steven left, Erik worked until the eleventh hour. He finally got the essay done right before it was due. At school the next morning, when asked about his project, Erik grinned and said, "Oh, it was a bowl of cherries." What does the eleventh hour mean?

- A. At 11am or 11 pm.
- B. The time someone must get to bed.
- C. The last possible moment.
- D. Eleven hours before school started.

15. After Steven left, Erik worked until the eleventh hour. He finally got the essay done right before it was due. At school the next morning, when asked about his project, Erik grinned and said, "Oh, Life is a bowl of cherries." What does Life is a bowl of cherries mean?

- A. Everything is going well or life is carefree.
- B. A delicious snack.
- C. Life is sour.
- D. Erik was hungry.

Activity 4. Fill in the story map with the idioms which are important to describe ideas of the text. Elicit advantages and disadvantages of motivation strategies used by the Erik's teacher and mother to do project.



Activity 5. If you don't understand idioms in communication with native speaker what will you do? Improvise the dialogue where you partner uses idioms and you ask him/her to explain you the used idioms. And you, in turn, find equivalents in the Uzbek language, giving commentary about similarities and differences.

Activity 6. Here are the British proverbs or sayings. Find equivalents to them. Think why some of the proverbs and saying can be considered as sociocultural lacunae. Find your own examples of such kind of lacunae and say why it is difficult to find any equivalent of the mother tongue to them and you should use cultural commentary.

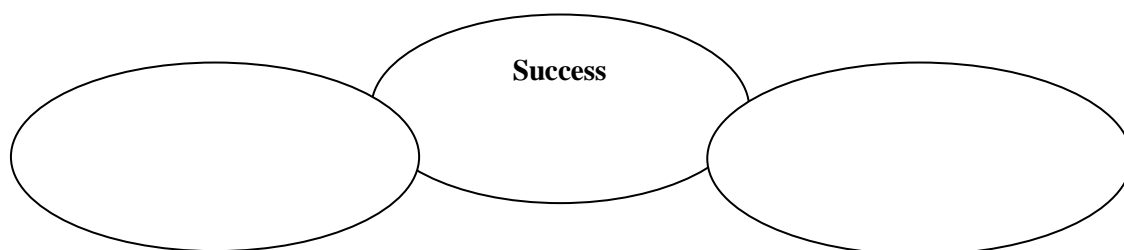
- Nothing ventured nothing gained.
- One man's meal is another man's poison.
- The other man's grass is a way's greener.
- You always think that other people's lives are better than yours.
- Don't look a gift horse in the mouth.
- Every cloud has a silver lining.
- It's no use crying over spilt milk.
- Out of the frying pan, into the fire.
- Fools rush in where angels fear to tread.
- You can lead a horse to water but you cannot make it drink.
- A stitch in time saves nine.

Make up a situation using some of the given proverbs and sayings

Activity 7. Write an essay about your project, using strategies for elimination of the sociocultural lacunae to your British friend.

LESSON 2.

Activity 1. By the frame we understand categorical structuring of information in graphic form, or it can be named as semantic map. In the center is key concept or main idea and in the left and right sides are phrases or proverbs and sayings related to success (associations). So filling in this scheme you can construct a frame of the success.



Activity 2. Read the text(taken from / <https://zen.yandex.ru/media/language/idioms-in-context-the-road-to-success-5fa10ee8aae3501efa5f8baf>) and study commentaries to the marked phrases given below. Think how the sociocultural lacunae are explained or interpreted.

The Road to Success

The road to success is paved with failures. That's a hard truth, but one that needs to be faced when considering how you are going to make a go of it in life. It's quite simple, to **come out ahead** we need to find careers that we can do with all our heart and soul, but that also allows us **to come out ahead** at the end of the day. Unfortunately, we **can't live off the fat of the land** although indigenous people did so for thousands of years. We now live in an era that is highly structured and requires us all to make sacrifices as we jockey for a position in life.

Let's call a spade a spade: It's dog eats dog out there in the real world! There are so many stumbling blocks for young adults these days. From high unemployment to the high price of higher education — not to mention all the **red tape** we have to deal with — it's hard to succeed!

However, with dedication, it's possible to succeed in the long run. In fact, with dedication, we can find something that appeals to us. Once we find our special talent, we can **carry the torch** of the tradition we have chosen. This might be in education, health care, having your own business, or even in politics!

Each of us is capable of doing something that takes everyone's breath away if only for a moment. Getting there might mean that we have to fly **by the seat of our pants** from time to time, but, as they say, necessity is the mother of invention. Along the way, we'll need to figure out how to **foot the bill**, but on the horizon, we'll have the hope of doing something more purposeful with our time. (<https://zen.yandex.ru/media/languagelink/idioms-in-context-the-road-to-success-5fa10ee8aae3501efa5f8baf>)

Idioms used in the text.

1. **By the seat of one's pants:** Improvising, handling something as it happens
2. **Call a spade a spade:** To tell the truth about something, even if it is difficult to accept
3. **Carry the torch:** Continue a tradition
4. **Come out ahead:** Be profitable or advantageous in the end
5. **Dog eat dog:** Extremely competitive
6. **Fit in:** Do something that helps you belong to something
7. **Foot the bill:** Pay for something
8. **In nothing flat:** Very quickly
9. **In the long run:** Over a long period of time
10. **Jockey for position:** Try to get into an advantageous position
11. **Live off the fat of the land:** Survive based on what nature provides
12. **Make a go of it:** Succeed
13. **On the horizon:** Coming in the not too distant future
14. **Red tape:** Official forms that you need to take care of to do something
15. **Stumbling block:** A problem or obstacle that blocks your way
16. **Take someone's breath away:** Surprise someone with beauty
17. **With all one's heart and soul:** With complete commitment and dedication

Activity 3. Read the text again and check your understanding of the new idioms and expressions with this quiz:

1. Being a dancer doesn't pay well, but it was my dream, so I tried my best to _____ it.
2. The unexpected news of my uncle's generosity has _____.
3. We'll _____ for all your expenses.
4. We see many changes coming _____.
5. There's a lot of _____ during the application process.
6. She _____ his _____. He'd never seen such a beautiful woman.
7. We've had a lot of costs on this project, but we'll _____ in the end.
8. The weekend will be over _____. Time goes so quickly!
9. Big cities are often _____, at least as far as business goes.
10. Let's move to the country and _____.

Activity 4. Read the text “The Road to Success” again and formulate the instructions how to be success in your study and other activities.

Activity 5. Match English idioms’ numbers to Russian idioms’ letters with a close meaning to each other.

	English idioms	Russian idioms
1	Fish out of water	a) Доволен, как слон
2	Happy as a clam	b) не в своей тарелке,
3	Break a leg	c) не стоит огорчаться о том, что уже не вернуть
4	Cry over spilt milk	d) ни пуха, ни пера.
5	When Pigs Fly	e) зеница ока, свет очей
6	Apple of one’s eye	f) когда рак на горе свистнет

Activity 6. Find Uzbek and Russian idioms or phrases close to the given English idioms

	English idioms	Uzbek	Russian
1	Fish out of water		
2	Happy as a clam		
3	Break a leg		
4	Cry over spilt milk		
5	When Pigs Fly		
6	Apple of one’s eye		

LESSON 3.

Activity 1. Read the text(taken from / <https://www.thoughtco.com/young-and-free-prerequisite-for-success-1210197>) and underline the phrases which are not familiar to you. Try to understand the content of text and describe the main key ideas of the text. Think why idiomatic expressions give difficulties in comprehension of the text.

Young and Free: Prerequisite for Success

Let's face it: In today's business world you need to be young and free of attachments to strike it rich. It's a dog eat dog world out there and you're going to have to work quite a lot. Of course, not only will you have to work quite a lot,

you'll need to be flexible and ready to take advantage of anything. That's where the "free" part comes in.

I've got a young friend, he's only 25, but he fits the bill perfectly. He's single and he's hungry. He's willing to start from scratch and, best of all, he isn't afraid of putting his nose to the grindstone for those 80 hour weeks. He decided to take the bull by the horns by going starting up his own business. He found a software developer who knew the internet inside out. This young man was also very ambitious. He left his safe job at the drop of a hat. They were both reaching for pie in the sky, and they were ready.

They also were lucky. They founded a startup and got into the whole social networking business in 2002. In other words, they were early birds and they were willing to sink or swim. Probably the most important ingredient in their success was that they were willing to play things by ear. They kept their ears to the ground, moved full steam ahead and drove hard bargains. Soon, their business was growing by leaps and bounds. Of course, they had some stumbling blocks along the way. Who doesn't? Still, they got the jump on the competition and by the year 2008, they were multi-millionaires. This sort of success for the young and free now has copycats around the world.

Discuss in the group the problem of competitiveness in business.

Activity 2. Study the idioms used in the story. Have your predictions about their meaning done before been reaffirmed or not? If not, think why it is difficult to understand them without special learning.

at the drop of a hat = immediately

by leaps and bounds = very quickly (used with improvement)

copycat = someone or a company who tries to do things like another person or company

dog eat dog = very competitive

drive a hard bargain = to make a business deal that is very advantageous for you

early bird = someone who takes early advantage of a situation

fit the bill = to have the right characteristics for something

full steam ahead = to continue with full commitment

get the jump on someone = to get the advantage over someone by starting early

have one's ears to the ground = to pay attention to rumors, news, and industry insiders

know something inside out = to have expert knowledge about something

pie in the sky = something very hard to achieve, a dream

play something by ear = to improvise in a situation, react to a situation as it occurs

put one's nose to the grindstone = to work hard and put in many hours

sink or swim = succeed or fail

start from scratch = to start from the beginning

startup = a small company that begins to do business, usually in technology
strike it rich = to become rich, often by creating a new product or service successfully (<https://www.thoughtco.com/young-and-free-prerequisite-for-success-1210197>)

stumbling block = a difficulty or hurdle that stands in the way of success

take the bull by the horns = to confront a problem and deal with it

Read the text again and answer the questions:

Why do we need to be competitive in business?

What phrases are used to describe author's qualities?

What are the most important ingredient in the success according the author?

Activity 3. Fill in the gaps with expressions given in the chart

1. I think Peter _____. He's perfect for the job.
2. It's _____ on the project. We have no time to waste.
3. Don't pretend you're like Kevin. Nobody likes a _____.
4. The business person _____, but we had to accept her offer.
5. I think it's best to _____ the meeting _____. We need to consider everything.
6. He founded a _____ in 2008 and made millions.
7. Our business has grown _____. We're very happy.
8. I'm afraid I think that idea is _____. It will never work.

<ul style="list-style-type: none">- by leaps and bounds- fits the bill- copycat- drove a hard bargain- startup- full steam ahead / sink or swim- play the meeting by ear
--

(key for this task:

1. fits the bill
2. full steam ahead / sink or swim
3. copycat
4. drove a hard bargain
5. play the meeting by ear
6. startup
7. by leaps and bounds
8. pie in the sky)

Activity 4. Give your opinion on the text using the given prompts and idioms:

The text surprised me because

I disagree with the.... because

I agree with the view that

I'm not sure about

I'd like to know more about

In my opinion

Activity 5. Compose a text based on the story frame “Success in business” with the given phrases.

- it take two to tango

- copycat

- dog eat dog = very competitive

- Jockey for position

LESSON 4.

Activity 1. Recall the different types of sociocultural lacunae.

Sense of irony and sarcasm in the jokes or humour texts can be also concerned to the textual type of the sociocultural lacunae. Tell one of the jokes in the Uzbek language and answer the questions:

Do the British and American people understand its sense or not?

What are the reasons of misunderstanding?

What should you do if you tell them Uzbek joke?

Activity 2. It is common to hear foreigners use the phrase: 'typical British sense of humour', but what exactly does that mean? As a nation, the British are proud of their particular sense of humour and believe that it is unique.

Read the text and find in the box appropriate explanation of some sociocultural lacunae for the Uzbek and Russian people. Think about their type in the given classification. (taken from/ <https://infourok.ru/metodicheskaya-razrabotka-po-angliyskomu-yaziku-2264538.html>)

The first characteristic is probably the most famous. British people use understatement almost all the time. Perhaps it is connected to the terrible climate in Britain. The statements like: 'It's a bit chilly, isn't it?', or, 'I'm just a bit tired' are often used when _____.

Understatement is closely connected to a more general term: irony. Quite often foreigners have to spend some time getting used to British people being constantly ironic - in other words — saying the opposite of what they think or feel. The statements: 'Lovely weather we're having at the moment', or, 'Turned

out nice again, didn't it?' are to be used when

1 The weather suddenly turns bad or it is raining heavily, after you leave the house without a coat or umbrella (2)

2. it is terribly cold, or you are absolutely exhausted (1)

Activity 3. Read the text and find in appropriate sentences below which were constructed according to specificity of British irony. (taken from / <https://infourok.ru/metodicheskaya-razrabotka-po-angliyskomu-yaziku-2264538.html>)

Another example of irony used for humors purposes: We visit our friend in the hospital. We know from his wife that the prognosis is bad, and also that our friend has been informed of his condition. When we enter, we ask him how he's feeling. '_____'. Of course, in some countries it would be unusual to make jokes when you are ill but in Britain it is absolutely normal.

It is well-known that British people do not like showing their feelings and emotions, so they often turn to irony to conceal what they really feel. Both understatement and irony depend a lot on tone of voice. This is why it can take time for foreigners to get used to British irony: it is often difficult to detect.

Example: Mother comes into the TV room and discovers her 11-year-old son watching a film instead of doing his homework, as he was supposed to ten minutes ago. Pointing to the screen she says, '_____.'

What the mother says could be said in an ironic tone of voice, but it could also be said in a normal, matter-of-fact tone as well. In the second case the mother would pretend to be respectful but she is really not. Confused? A lot of people, especially foreigners, because they are concentrating on the tone of voice and are not listening to the actual meaning of words completely miss the ironic intention of the speaker.

The irony and sarcasm can be seen in the simple English jokes:

*1st BOY: Do you always bath in dirty water?

2nd BOY: _____.

* CORONER: And what were your wife's last words, sir?

HUSBAND:

* NERVOUS PASSENGER: How often do planes of this type crash?

AIR HOSTESS:_____.

* DINER: Waiter! What's wrong with this fish?

WAITER: Long time, no sea, sir.

a) It was clean when I got in (3).

b) 'Don't let me distract you from your duties, son, but when you're finished with your serious studies there, maybe we could have a rest and do a little bit of maths (2)

c) 'Well,' he says, 'I have been better (1)

d) I haven't seen you for a long time. (6)

e) Only once, sir (5)

f) I don't see how they can make a profit selling this chicken at 2p per pound (4).

Activity 4. Sometimes the British mixed senses in the jokes. Fill in the jokes with suitable measure according to the idea of the jokes. The following words help you

-Length

-Size

- Time

* PASSENGER: Guard! How long will the next train be? (_____)

GUARD: About six carriages, sir. (_____)

* DINER: Waiter! Will my hamburger be long? (_____)

WAITER: No. It will be round and flat, sir. (_____)

Activity 5. Answer the question and find your own examples of textual lacunae.

1. Why don't you understand British humor? Name the reasons.
2. Is there such a thing as typical Uzbek or Russian humor?
3. What should you do to understand British humor?
4. Do you know other examples of the British jokes? Tell them to students and give commentary for adequate interpretation of them.

Activity 6. The British jokes include misunderstood words, sarcasm, ignorance, pun answers, ambiguous word order, etc. Read the given jokes and try to eliminate some lacunae in the jokes to be comprehensible to other students.

* TEACHER: What do you know about the Dead Sea?

PUPIL: Dead? I didn't even know it was ill.

* TEACHER: What do you call the small rivers that flow into the river Nile?

PUPIL: *Juveniles* (from juvenile = young)

* STRANGER: I'm looking for a man with a wooden leg called Johnson.
(ambiguous word order)

LOCAL: What's his other leg called?

Activity 7. Create mind map of the features of British culture and try to explain why it is difficult to understand their humour.

British humour →

Tell any British anecdote which you know. If the students don't understand explain them its sense.

LESSON 5.

Activity 1. Read the extract from the article by R.Coalson (1997) and try to analyse the ways of elimination sociocultural lacunae by author to be understandable for his culture. Continue this text with the Uzbek expressions which can be analogs to the given phrases. What can you say about differences in world picture in the Russian and Uzbek nations.

I have always been fascinated by Russian expressions related to money, when struck me as being particularly delicate, yet precise. For example, when you can't afford something, you might say, "*Eto mne ne po karmany*"(Literally, my pocket can't handle that). Of a person with money, you might say, "*On bez kopeiki v karmane*"(he doesn't have a kopek). On the other hand, if a person happens to have money on him, you say, "On pri den'gakh".

Activity 2. Translate the given phrases into English using appropriate elimination strategies.

f) from Russian language

- богатенький Буратино
- не имей сто рублей, а имей сто друзей
- ломанного гроша не стоит
- деньги не пахнут
- она считает каждую копейку.
- ни за какие деньги

b) from the Uzbek language

- бойвачча
- олтин олма дуо ол

- бир тийинга қиммат
- Дунёни сув босса ўрдакга не ғам
- кўрпанга қараб оёқ узат

Activity 3. You talk with your British friend about meaning of some Uzbek phrases which are sociocultural lacunae for him.

Activity 4. American people prefer leadership and competitiveness. Find equivalents to phrases in the native language. Create situations using these phrases to describe person's qualities and representation of American people values.

He, who hesitates, is lost

Do as I say, not as I do.

To take a risk

Cream of the crop

Follow in someone's footsteps

Don't strike a man when he is down

Luck goes in cycle

Manners and money make gentlemen

Dog eats dog

Activity 5. Watch the video

(<https://www.youtube.com/watch?v=IhDYDpvC0YM>) and

- identify sociocultural lacunae for the Uzbek and Russian people in represented in the video
- use different strategies to understand their meaning
- describe how these items characterize the American people

Activity 6. Write an essay about British people holidays, customs and traditions using their realia and elimination strategies.

Приложение 2.

Приложение 2.1.

Задание для констатирующего среза (1 срез)

Task 1. Read the text and underline the sociocultural lacunae in it. (taken from/ <https://linguapress.com/advanced/pub-signs.htm>)

ENGLISH PUBS AND THEIR SIGNS

The pub, people say, is the heart of British social life. More than just a place for drinking, it is a place where people gather to talk, to discuss, to do business. Each pub is distinguished by its name, usually displayed on a decorative sign hanging outside the building. Looking at these signs, we can get a fascinating glimpse into local history.

The history of the pub goes back a long way — and of course much further than general literacy. It is only during the last century and a half that the majority of people in Britain have been able to read at least simple words; until then, any commerce wishing to identify itself, be it shop or tavern, had to make use of symbols or sign language. Yet while barbers' shops in Britain were all identified by red and white striped poles, and chemists' by large glass bottles of colored water, the situation was different with pubs.

While many of today's pubs are less than fifty years old, almost each one still has its own distinctive name, and in many cases a fine sign to go with it. The oldest named pub in Britain is the **Trip to Jerusalem** in Nottingham, an old inn beneath the castle, where mediaeval *knights* used to gather before setting out on the Crusades. Only a few English pubs, however, have names dating back more than three centuries. One of the more common names that does date back a long way is the **Rose and Crown**. Inns situated near the homes of dukes and lords are frequently named after the duke's or lord's family name — especially when the duke or lord in question *happened to own* the inn, as was often the case. Britain's *status* as an island nation is clearly illustrated by the large number of pubs called **The Ship** — not just in ports, but in inland towns as well. Each **Ship** has its own history. In some places, pubs are named after specific ships, or specific incidents related to the sea; two of the oldest pubs in England fall into this category, the **Mermaid** in Rye, named after the mythical figure half-fish, half-woman, about which sailors used to love "spining yarns"; and the **Ship and Turtle** in Chester, which seems to have been named after some mediaeval ancestor of today's mutant ninja heroes!

Local industries or activities have given rise to many pub names. Many university towns *boast* a **College Arms**, catering principally for students and staff alike; and many villages contain pubs called the **Plough** or the **Boar's Head**. Some people are worried, however, about the future of pub signs; the big *breweries*, who own most of Britain's pubs, have begun standardizing some of their *outlets*, and replacing the old names with standard ones, such as the *Harvester*, frequently with no pictorial sign. A minority of pubs have thus lost their identity, as they have been converted into mediocre mass products; yet the majority of English pubs still hold on to their distinctive names, and in many cases their fine signs.

Task 2. Read some statements and decide if they are true or false.

... the English are individuals.

... the Irish have a strong sense of being different from others (**British**).

- ... the Scots are mainly Anglo-Saxon in origin (**the English**).
- ... the Welsh have a strong sense of national identity (**the Scots**).
- ... the Welsh pride themselves on being the true Britons.

Task 3. Choose the correct answer.

- 1. What does the PUB mean?**
 - a) Public house
 - b) Drinking place
 - c) Place for meetings
 - d) Bars and restaurants
- 2. Why do the English go to pubs**
 - a) To relax and have a talk with friends
 - b) To drink
 - c) To have a dinner
 - d) To work
- 3. How pubs can be distinguished in England**
 - a. By name and sign
 - b. By buildings
 - c. By lights
 - d. By drinks
- 4. How were shops and taverns identified by people in the past?**
 - a) By different symbols and signs
 - b) By large glass bottles of colored water.
 - c) By colored bottles
 - d) By striped poles
- 5. What is the oldest pub?**
 - a) the Trip to Jerusalem
 - b) in Nottingham
 - c) Rose and Crown,
 - d) Wars of the Roses"
- 6. What did the knights do in Pub in Nottingham**
 - a) They used to gather before setting out on the Crusades.
 - b) They had a talk
 - c) They had a dinner
 - d) They stayed for a night
- 7. Why many old pubs are named after lords and Dukes**
 - a) They were the owners of inns before
 - b) They bought pubs
 - c) They were famous
 - d) It was a tradition
- 8. What pub was named after the mythical figure?**
 - a) the Mermaid in Rye

- b) half-fish, half-woman,
- c) Captain
- d) Turtle in Chester

9. a College Arms is

- a) Serves students and staff only
- b) Is a pub in the village
- c) An old inn
- d) Named after college

10. Why some people are worried about the future of pub signs?

- a) they are being changed into standard names
- b) they don't like signs
- c) they looks attractive
- d) signs are not standard

Task 4. What strategies can you use for explanation of the given sociocultural lacunae to the Uzbek people

- 1) pub _____
- 2) knights _____
- 3) outlets _____
- 4) Mermaid in Rye _____

Приложение 2.2.

Задание для контрольного среза, проведенного на 1 курсе (2 срез)

Task 1. Read the text and identify the sociocultural lacunae. Taken from - https://licey.net/free/5-angliiskii_yazyk/14-stranovedcheskii_spravochnik_topiki_temy_o_velikobritanii_na_angliiskom_yazyke/stages/519-london_sights_of_london__dostoprimecha

Not far from the Tower of London there is Tower Bridge - a masterpiece of engineering skill. Tower Bridge was built at the end of the 19th century to match the medieval style of the fortress. This bridge is opened to let big ocean ships move up the Thames from the ocean. The territory between the Tower and the bridge is called the Pool for that reason.

St. Paul's Cathedral is in the centre of London and is considered to be an architectural masterpiece.

After the Great Fire the City had to be built again. The commission of six architects was organized for the rebuilding and Sir Christopher Wren was the most talented of them. This architect drew a plan which greatly determined the look of today's London though it was not realized in every detail. It was forbidden to build wooden houses in the City of London.

St. Paul's Cathedral was the greatest work of Sir Christopher Wren. It is one of the largest churches in the world. Sir Wren was building the Cathedral for 35 years, completed it in 1711, and his aim was to build a church that could rival the great St. Peter Basilica in Rome. St. Paul was built of white stone as well as many other buildings in the City of London. But smoke and soot made the stones black and only the columns and edges were washed by the rain and remained white. That is how the building got its peculiar white-and-black look.

On top of St. Paul's Cathedral is a high dome, which contains the Whispering Gallery, where whisper can be heard at a great distance.

Fleet street is famous all over the world as the centre of British news services.

Barbican is a district of the City of London. Nowadays Barbican is one of the most beautiful districts of London. It is also famous for the Barbican Centre. The Barbican Centre is an enormous complex which contains two theatres (the Royal Shakespeare Company and the London Symphony Orchestra), an art gallery, three cinemas, two restaurants and two exhibition halls. [https://licey.net/free/5-angliiskii_yazyk/14-](https://licey.net/free/5-angliiskii_yazyk/14-stranovedcheskii_spravochnik_topiki_temy_o_velikobritanii_na_angliiskom_yazyke/stages/519-london_sights_of_london___dostoprimecha)

[stranovedcheskii_spravochnik_topiki_temy_o_velikobritanii_na_angliiskom_yazyke/stages/519-london_sights_of_london___dostoprimecha](https://licey.net/free/5-angliiskom_yazyke/stages/519-london_sights_of_london___dostoprimecha)

Task 2. Find suitable explanation of sociocultural lacunae.

1. St. Paul's Cathedral	a) A performing arts centre of the City of London.
2. Tower Bridge	b) A Renaissance church in Vatican City.
3. The Tower of London	c) An Anglican church, the seat of the Bishop of London.
4. City of London	d) A county that contains the historic centre and the primary central business district of London.
5. The Barbican Centre	e) One of the most famous fortresses, serves as royal palace, prison, armoury, and even a zoo.
6. St. Peter Basilica	f) One of the famous bridges across the river Thames.
7. The Great Fire	g) A major conflagration that swept through the central parts of the City of London

Task 3. Translate the given sentences into Uzbek language using appropriate elimination strategies.

1) After the Great Fire the City had to be built again. The commission of six architects was organized for the rebuilding and Sir Christopher **Wren** was the most talented of them.

2) St. Paul was built of white stone as well as many other buildings in the City of London. But smoke and soot made the stones black and only the columns and edges were washed by the rain and remained white. That is how the building got its peculiar white-and-black look.

Приложение 2.3.

Задание для итогового среза, проведенного на 2 курсе

Task 1. Read the text and identify sociocultural lacunae in it. Then choose the right answer (taken from / <https://www.fairyhomesandgardens.com/blog/fairies-corgis-and-their-ancient-bond/>)

What is the legend? - Legends are traditional stories told about a particular place or person, and can include elements of folklore, culture, mythology or explanations for natural occurrences.

Are you familiar with the ancient corgi legends?

Welsh legend says that corgis, or “dwarf dogs”, were created as sly, fast pets for fairies as a means to help them get around. In fact, it’s even said that only those who have a kind heart and sharp eyes can see the harness marks and fairy saddle on the back of a Welsh corgi.

The legend.

The legend of the **fairies and corgis** goes back to ancient times in the woodlands of **Wales**. Fairies lived in harmony with their surroundings, wandering the forest; however, their wings weren’t strong enough to take them long distances. Over time, this resulted in fairies **becoming lazy about** long distance travel.

In that moment, the fairies decided they would create **a companion traveler**, who they could **ride upon**, allowing them to travel farther and wider than they’d be able to on their own wings. They created the corgi, or the “**dwarf dog**” in Welsh. This dog looked like a fox but was fast, loyal, and kind. In the night, when the fairies weren’t riding their corgis, they would send them into towns to play with children or even watch over them.

But one day, while riding corgis, the **Queen and King** of the fairies **felt pity** for the humans they **encountered** doing hard, laborious work just to **keep themselves alive**. These farm hands and poor families seemed to work more and more without ever being able to rest. **Distracted by the scene**, the King fell off his corgi and the Queen **abandoned** hers to help save him.

While the two **were tending to one another**, the corgis continued to race off, not knowing their owners had fallen off and were left behind. The King worried that the two dwarf dogs would get lost, and immediately called for **a search party** to bring them back home, but the Queen declined. She said the King's worrying was **futile**, as they had only lost two dogs they mainly **used for pleasure**. The dogs will no longer be lost, she said, because they will be found **by mortals** more needing of them than us.

It's true the two corgis got lost, wandering further into mortal territory. They played with each other, not knowing they were lost in the first place, **and sparked the interest and amusement** of nearby human children. After a while, the children **picked them up** and brought them home to their farm, happy to show their farm families what they'd found. Their father explained to the children that these dogs, the "dwarf dogs", were gifts from the fairies. From that point on, the corgis worked on the farm and became loved by the people of Wales.(<https://www.fairyhomesandgardens.com/blog/fairies-corgis-and-their-ancient-bond/>)

11. What are the corgis ?

- a. ancient creatures
- b. legendary creatures
- c. "dwarf dogs"**
- d. Dwarf fairies

12. What are the fairies ?

- a) "dwarf dogs"
- b) Magic creatures**
- c) Little girls
- d) Legendary creatures

13. Where did the legend take place

- a. in the woodlands of Wales.
- b. In the Farms
- c. In England
- d. In the houses

14. Fairies couldn't fly long way because ...

- a) Their wings were weak

- b) They were lazy
- c) They didn't have wings
- d) They couldn't use their wings

15. What did fairies create as their companion travelers

- a) "dwarf dogs
- b) Strong wings
- c) Children
- d) Farmers

16. How and why did fairies use Corgis?

- a) they could **ride upon**, allowing them to travel farther
- b) they could play with them
- c) to take care of children
- d) to work in the farms

17. what did usually do corgis when they were free of fairies

- a) they were sent to towns to play and watch over the kids
- b) they were sent to towns to play in the farm
- c) they were sent to towns to work
- d) they were sent to towns to search other corgis

18. Why did King fall off his corgi?

- a) Hard labor work of the poor he met distracted him
- b) He was doing hard work
- c) Corgi was running fast
- d) The humans distract him

19. Why did corgis continue to race without their owners

- a) They didn't notice the absence of their owners
- b) They couldn't stop
- c) They didn't want to stop
- d) They threw them themselves

20. How did the queen assure the king not to search corgis

- a) She said, they will be found by mortals more needing of them than us.
- b) She said ,The dogs will no longer be lost
- c) She said ,The dogs will no longer be used
- d) She said ,The dogs will no longer be alive

Task 2. Answer the questions

- a.) Who are the characters? What is the setting? Briefly explain what happens.
- b.) Who is the intended audience? What is the myth/legend telling the audience?
- c.) What is the purpose of this myth/legend for the people it was created by?
- d.) is the myth or legend true or not? Discuss.
- e.) Discuss how this myth has been passed down through the generations.
- f.) Can the all cultures accept this legend?
- d.) Underline words which are not existed in your culture legends?

Task 3.

A) Explain the following words using elimination strategies: Killjoy, Foggy, Shagrag, Pighead, Gasbag.

B) Here are the nicknames of several states. Describe the implicit meaning of the nickname involving elimination strategies.

- 1) The Pilgrim State
- 2) The Land of Milk and Honey
- 3) Midway, U.S.A.
- 4) The Border State
- 5) The Grand Canyon State
- 6) The El Dorado State

Task 4. Match the words to their definitions and find Uzbek or Russian equivalents.

1	Potluck	most American families do that before starting dinner. It is like saying thank you to God for the food given
2	Buck	a party to which every family has to bring own special dish to share it with the others
3	Grace (to say grace)	Crazy
4	Nuts (to go nuts, to be nuts about something)	sweet sandwiches with warmed-up marshmallows and waffles

5	S'mores	1 dollar
6	Sandwich Man	a children's section in a large bookstore. It is an area with toys, building blocks where kids can play
7	Storytime	–it is a time when an institution is open to the public
8	Open House	a person, who carries an advertising

Приложение 3.

Методические рекомендации:

1. В языковых вузах мы обучаем ИЯ как языку специальности, в основном, для педагогической деятельности, поэтому необходимо владеть лингвистической, социолингвистической и прагматической компетенцией. Обучение в высшей школе должен базироваться на культуро-ориентированном подходе, чтобы знать и использовать язык соответственно нормам, ковенциям народа носителя языка. Поэтому в ходе обучения языку специальности следует формировать вторичную языковую личность, которая должна понимать специфику иноязычной картины мира. Картина мира может быть сформирована, если фокусироваться на изучение социокультурных единиц лакунизированного характера.

2. Для того, чтобы сформировать картину мира необходимо научить студентов анализировать и сравнивать социокультурные единицы и идентифицировать в них культурно-специфические и универсальные элементы. В ходе работы над социокультурными лакунами необходимо фокусироваться на адекватную интерпретацию смыслов и культурной семантики в различных ситуациях коммуникативного и некоммуникативного поведения с точки зрения носителей изучаемого языка и культуры.

3. Преподаватели должны знать сущность социокультурных лакун, их виды, которые затрагивают как вербально-семантический, так и невербально-семантический (поведенческий). Социокультурные лакуны присутствуют в аутентичных материалах в виде текстов культурах. Важным будет работа с видеоматериалами. При работе над аутентичными текстами следует использовать задания типа – идентификация социокультурных лакун, их семантизация и интерпретация, установление лингвокультурологических соответствий и расхождений в формальном и функциональном планах. Эти навыки и умения первичные, поскольку пока студенты не овладеют этим навыками, студенты не овладеют этими единицами в прагматическом плане. Необходимо использовать вербальные и визуальные опоры, нацеленных на распознавание, фиксацию и интерпретацию социокультурных единиц и содержание информации.

4. Аутентичный текст и социокультурные единицы текста является базисом для формирования картины мира и развития репродуктивных и продуктивных умений, а задания к ним могут выступать в качестве средств контроля.

По тексту можно использовать путь сверху и путь снизу, в качестве предтекстовой и послетекстовой работы можно использовать языково-аналитические, исследовательские, проблемные, ситуативные задания.

5. Процедура формирования картины мира на базе изучения социокультурных лакун должна базироваться на следующих принципах: принцип когнитивной направленности; принцип функциональности; сознательно-сопоставительный принцип; принцип формирования схем; принцип межкультурного взаимодействия. Объясните эти принципы и как они отражены в системе предложенных заданий?

Имеются и другие принципы обучения. Проанализируйте данные принципы и подумайте как можно их реализовать в обучении английскому языку на практических занятиях на 1-2 курсе.

- принцип моделирования ситуаций межкультурного общения на занятиях;
- принцип посильности, системности и достаточности упражнений для обучения социокультурным единицам;
- принцип аутентичности языка, текстов и заданий.
- принцип фреймового конструирования.

6. Социокультурные лакуны, т.е. безэквивалентные единицы семантизируются посредством стратегий элиминации.

При работе над социокультурными единицами (реалии – топонимы, антропонимы, предметы быта, идиомы, пословицы и поговорки, крылатые фразы и т.д.) используются следующие приемы: нахождение эквивалента, либо транслитерация и коментарий, либо описание. Практикуется работа по

равитию навыков языковой догадки – нахождение по контексту, по словообразовательным элементам, либо по схожести семантики с другими словами.

Значение социокультурных лакун поведенческого характера объясняется посредством лингвострановедческого комментария. Например, преподаватель демонстрирует жесты, либо какие-либо символы, студенты угадывают, базируясь на родную культуру. После этого преподаватель объясняет культурную семантику показанных единиц (лингвострановедческий комментарий) и предлагается сравнения с родной культурой.

При обучении социокультурным единицам можно использовать опоры (рисунки, фотографии, ключевые концепты и т.д.). Также следует закреплять социокультурные единицы в ситуациях общения. Например: Как вы поведете себя, когда британец дарит вам подарок? Как вы объясните другу, который не знает хорошо английский язык, реалии английского народа ?

7. Отбор аутентичного материала должен осуществляться в соответствии следующих принципов:

- направленность учебного материала на типичные явления культуры;
- тематическая соотнесенность;
- ценностной составляющей, представляющая ценность для формирования картины мира;
- учет когнитивных особенностей обучаемых.

В отношении отбора социокультурных лакун необходимо придерживаться следующих принципов:

- привязанность данного материала к программной теме (следует придерживаться программных требований, предъявляемых к тематике речи);
- социализирующая ценность социокультурных лакун (позволяют ли эти единицы сформировать картину мира);
- профессиональная пригодность для изучения (будет ли использоваться этот материал в ходе педагогической деятельности).

Адаптация аутентичного текста может осуществляться на уровне грамматики и уровне структуры. Лексический уровень мы не берем, поскольку мы должны работать над социокультурными единицами, которые представляют для нас лакуну.

В качестве единицы отбора учебного материала для формирования знаний может выступать и концепт. В статье И.Ф.Савельевой “Формирование знаниевого компонента лингвосоциокультурной компетенции” (2011), отбор концептов должен происходить в соответствии двух принципов:

- Культурной значимости, данный принцип предполагает отбирать те тексты, которые несут культурологическую информацию и где отражены ключевые духовные и материальные ценности (Например: American dream, My pet)

- Разнообразия знаковых форм, где необходимо отбирать единицы не только вербального плана, но и невербального (рисунки, фото, схемы). В этот принцип подпадают и единицы поведенческого характера. Отобранные концепты представляют собой концептосферу в виде тем или подтем, что позволяет определить языковой и коммуникативный (речевой) минимум для освоения. Концепты могут быть представлены в виде гештальтов (образы), фреймов (стереотипные ситуации), сценариев/скриптов (последовательность каких-либо события, ритуалов с определенными атрибутами).

8. В ходе обучения переводу текста, а также социокультурных единиц в контексте можно использовать следующие методы

- репродуктивные методы (деловые и ролевые игры);
- поисковые методы (работа с толковыми словарями и справочной литературой);
- исследовательские методы (анализ реалий и переводческих ошибок, кейс-стади).

А) Репродуктивный метод можно нацелить на решение задач прочитать/прослушать диалог/текст на английском языке и предложить его воспроизвести в виде ролевой игры. При этом необходимо фокусироваться на освоение стратегий элиминации лакун чтобы студенты посредством стратегий элиминации заполняли лакуны. Или можно предложить следующее задания, где преподаватель читает текст на английском языке, а студенты должны записать основной смысл текста как его они поняли. Затем переводят текст/сообщение в роли переводчика и сравнивают переводные тексты.

Цель ролевых игр практиковать и развивать навыки распознавания социокультурных лакун и их семантизации в речи (перевод-толкование). Помимо этого, ролевые игры позволяют развить языковую догадку и культурную интуицию. Можно широко использовать ситуативные игры.

Б) Поисковый метод.

Для работы над аутентичным текстом можно использовать поисковый метод, который эффективен в обучении переводу. Студенты просматривают текст, затем читают его и предлагается ответить на вопросы по содержанию текста, либо на понимание социокультурных единиц. Затем можно предложить перевести сначала реалии с использованием стратегий перевода и после этого следует перевод полного текста. Такая работа помогает понять социокультурные реалии и каким образом использовать те или иные стратегии элиминации лакун. Помимо этого, можно организовать работу по выделению ключевых идей текста, компрессии или расширения текста. Подобные задания нацелены на овладение стратегиями распознавания и элиминации социокультурных лакун.

В) Логические методы - рассуждение, анализ текста, сравнение исходного и переводного текста. Эти методы нацелены на преодоление

переводческих трудностей, на сопоставление разных вариантов перевода и анализ переводческих ошибок, на перефразирование и интерпретацию исходного текста и текста перевода, на перевод устной и письменной речи.

Г) Кейс-стади содержит проблемы или проблемные ситуации, предлагаемые для решения. Студенты находят неадекватность использования какой-либо социокультурной единицы в контексте и предлагают правильный вариант в соответствии с нормами носителей языка. Использование данного метода предполагает восприятие и декодирование культурного смысла и производство сообщения адекватно нормам англоязычного народа. Можно предложить просмотр видеосюжета для распознавания и исследования ошибок лингвокультурологического плана, после этого следует обсуждение, анализ и пути решения конфликтной ситуации.