Учреждение образования
«Брестский государственный университет имени А.С. Пушкина»

Факультет иностранных языков
Кафедра лингводидактики

ЛИНГВОКУЛЬТУРНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В СИСТЕМЕ ВУЗОВСКОЙ ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТОВ

Сборник научных трудов

Брест, Беларусь – 2016

УДК 81+378(063)

Рецензенты:

Сенкевич В.И., доктор филологических наук, профессор
Мельникова З.П., доктор филологических наук, профессор

Редакционная коллегия:

В.Ф. Сатинова, кандидат педагогических наук, профессор
Л.Я. Дмитрачкова, кандидат педагогических наук, доцент
А.Н. Гарбалев, кандидат филологических наук, доцент
Л.М Максимук, кандидат филологических наук, доцент
Е.Г. Сальникова, кандидат филологических наук, доцент

Лингвокультурное образование в системе вузовской подготовки специалистов : сборник научных трудов / Брест. гос. ун-т имени А.С. Пушкина ; под общ. ред. В.Ф.Сатиновой. – Брест : БрГУ им. А.С. Пушкина, 2016. – 387 с.

Проблемы лингвокультурного образования в системе вузовской подготовки специалиста анализируются с позиций философии, культурологии, психологии, педагогики, лингвистики, лингводидактики, теории и технологии иноязычного образования и др. В результате обмена опытом индивидуального и коллективного научного поиска выявляются современные тенденции развития языкового образования и актуальные проблемы профессиональной подготовки специалистов в контексте диалога культур и цивилизаций, решаются вопросы создания технологических образовательных моделей в сфере иноязычного образования.

I. ФИЛОСОФСКИЕ ПРОБЛЕМЫ ПОЛИКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ. ДИАЛОГ КУЛЬТУР И ЦИВИЛИЗАЦИЙ

УДК 372.016:3(075.3)

Степанович Василий Алексеевич
Климович Анна Владимировна
Доцент кафедры философии Брестского государственного университета имени А.С. Пушкина, г. Брест
ksisa@yandex.ru

СОХРАНЕНИЕ КУЛЬТУРНОГО МНОГООБРАЗИЯ И ДВИЖЕНИЕ К МОНОКУЛЬТУРЕ ЧЕЛОВЕЧЕСТВА: АЛЬТЕРНАТИВЫ МЕЖКУЛЬТУРНЫХ КОММУНИКАЦИЙ

Аннотация: В статье анализируется современная ситуация в области культуры, характеризующаяся двумя противоположными тенденциями: взрывом «этничности» и процессом унификации национальных культур под воздействием глобализации. Взаимодействие культур ведёт к возникновению новых форм культурной активности, проникновению культурных ориентиров, характерных черт образа жизни, стандартов благополучия, успеха и жизненных целей. Результатом диалога культур должно стать сохранение культурного разнообразия, поликультурализм.
Ключевые слова: Глобализация, культура, культурное многообразие, диалог культур, межкультурная коммуникация, идентичность, ассимиляция, мультикультурализм.

Stepanovich Vasiliy
Klimovich Anna
Assistant Professor, Department of Philosophy, Brest State University named after A.S. Pushkin, Brest

PRESERVATION OF CULTURAL DIVERSITY AND MOVEMENT TO MONOCULTURAL HUMANKIND: ALTERNATIVES OF INTERCULTURAL COMMUNICATION

Abstract: The article deals with the current situation in the field of culture, which is characterized by two opposing trends: the explosion of «ethnicity» and the process of unification of national cultures under the influence of globalization. The interaction of cultures leads to the emergence of new forms of cultural activity, the penetration of cultural landmarks, lifestyle characteristics, standards of well-being, success, and life goals. The result of the dialogue of cultures should be the preservation of cultural diversity, multiculturalism.
Keywords: Globalization, culture, cultural diversity, dialogue between cultures, intercultural communication, identity, assimilation, multiculturalism.

Как известно, современная ситуация в области культуры характеризуется двумя тенденциями: а) взаимопроникновением и интеграцией и б) конфронтацией и дифференциацией, т.е. тенденциями, по сути, созидательной и разрушительной. С одной стороны, можно наблюдать взрыв «этничности», пробуждение национальных тенденций самобытности и уникальности, а с другой стороны – процесс унификации

национальных культур, движение к единой, глобальной, т.н. общечеловеческой культуре. При этом очевидно, что фундаментальные, сложившиеся в социальной философии концепции понимания развития культуры – универсалистская и локальных культур – повёрнуты в прошлое, они справедливы для анализа исторических процессов развития культуры, с их помощью трудно проанализировать современное состояние культуры, в особенности культуры сложных многонациональных стран.

Всякая культура, как известно, развивается в определённом пространстве и времени. Географическая среда, климат, природа в целом специфичны для каждой из стран, они более стабильны. Время изменчиво, но страны и народы и во времени отличаются друг от друга. Они могут существовать одновременно, однако, находясь в разных эпохах по политическому устройству, традициям, уровню развития экономики и пр. Вместе с тем, существуют отчётливо видимые различия в культурах народов и стран, например Западной и Восточной Европы, и даже внутри стран Западной Европы с населением преимущественно католическим и исповедующим протестантизм. Так, в Западной культуре противопоставляется человек и природа, а их единство трактуется преимущественно через её подчинение человеку и обществу; в Восточной культуре − это ориентация на приспособление человека к природе, на умение «вписаться» в природу; западноевропейские страны преимущественно и в наше время ориентируются на антропоцентризм, в центре их мировоззрения – человек, его свободы, подчинение государства и власти интересам человека. Здесь ценны индивидуализм, автономность и суверенитет личности; в восточноевропейской культуре сильны идеи теоцентризма, соборности, стабильности, здесь широко распространено мнение и даже убеждение, что интересы общества выше интересов отдельной личности, личность живёт в коллективе и должна подчиняться воле большинства или то, что ещё совсем недавно принималось за аксиому: «Коллектив всегда прав». Человек в западной культуре сориентирован на «счастье здесь и сейчас», у восточных народов он чаще всего ориентируется на счастье в будущем.

Можно сказать, что единство культуры состоит в её многообразии, не стоит абсолютизировать различия в локальных, региональных, национальных культурах, но не стоит и утверждать, что будущее культуры состоит исключительно в движении к единству, тождеству, к единой общечеловеческой культуре, формируемой в силу глобализации. В настоящее время стало окончательно очевидно, что культура, которая не находится в контакте с другими культурами и не испытывает их влияния, неминуемо обречена на отставание от темпов мирового развития.

Взаимодействие культур ведёт к взаимному проникновению и адаптации ценностей этих культур, возникновению новых форм

культурной активности, проникновению культурных ориентиров, характерных черт образа жизни, стандартов благополучия, успеха и жизненных целей под влиянием внешнего воздействия одной культуры на другую. Конечно, обозначенные изменения характеризуются длительностью во времени, они не сразу заметны; эти изменения происходят как бы исподволь, незаметно, но то, что они существуют, несомненно. Так, в результате многолетней практики глобализации в области межкультурного взаимодействия в ряде европейских государств была сформулирована задача построить так называемое мультикультурное общество. Эта идея стала составной частью социальной политики и деятельности государственных органов в многонациональных государствах, среди которых особо можно выделить Германию, Францию, Великобританию, Голландию.

В последние годы крах политики мультикультурализма признан как учёными, так и политическими деятелями. Многие авторы среди факторов, обусловивших крах мультикультурализма, называют кризис духовности и системы образования. Фрэнсис Фукуяма, анализируя мультикультурализм, говоря о разных его трактовках, замечал: «Всё зависит от того, о какой версии мультикультурализма вы говорите. К примеру, в Голландии и до некоторой степени в Британии под словом «мультикультурализм» скрывалось нежелание ассимилировать представителей меньшинств в жизнь большинства: пусть у вас будет своя религия, своя школа, своё сообщество, и мы оставим вас в покое, если вы оставите в покое нас. И этот вариант мультикультурализма не работает, поскольку он означает разобщённость, порождает насилие. Этой модели нужно положить конец, необходимо, наконец, заняться проблемой культурной ассимиляции. Меньшинства, проживающие в стране, должны согласиться с некоторыми базовыми ценностями, чтобы стать частью нации» [1].

По существу европейская модель и политика мультикультурализма, и альтернативная ей американская модель и политика *meltingpot*– плавильного котла – пришли к одному и тому же финалу – к необходимости слияния всех культур в одну. Кратко проанализируем особенности развития национальных отношений в США и в большинстве европейских государств. США изначально определяли себя как нацию, состоящую из иммигрантов, но живущих в рамках единой культуры, традиций, ценностей, образа жизни, которые признаются всем населением США. Все жители, граждане США могут называться американцами, а для этого достаточным является владение общим языком и принятие доминирующей культуры, основные ценности которой должны разделяться всеми членами американского общества, и это закрепляется системой некоторых действий, среди которых была и присяга. Таким образом, национальность «американец» – это национальность, которая приобретена взамен прежней иммигрантами,

прибывшими в США из других стран. Иное дело в Европе: быть французом, поляком, болгарином – это не только знать или выучить соответствующий язык и признать соответствующую систему ценностей. Для этого необходимо, чтобы твои родители или, по меньшей мере, один из них принадлежали к этой национальности, имели общую с этим национальным сообществом историю. Концепция европейского мультикультурализма – это результат стремления защищать свою культуру от любых иностранных влияний, используя процесс изоляции иммигрантов других национальностей от культуры титульной нации. Для стран, которые определяют нацию в рамках европейской традиции, то есть через национальность, мультикультурализм, несомненно, привёл к расколу в обществе. В результате этой политики европейские страны обрели внутри своей собственной страны большие группы чужаков (граждан своего государства), для которых интересы страны и ценности доминирующей в прошлом культуры и религии не стали их интересами и ценностями, более того, в рамах национальных меньшинств начали создаваться организации, несущие потенциальную угрозу самому этому государству. Америка, в отличие от многих стран Западной Европы, не является социальным государством, в США заметно труднее пробиваться и выживать, непременным условием успеха в этом является интеграция и ассимиляция иммигранта в среду, в американский образ жизни. Именно ассимиляция в массовую американскую культуру, овладение языком, получение американского образования, отказ от этнокультурных различий, которые противоречат «американскому образу жизни», являются условиями более или менее благополучного вхождения в это общество.

Периоды относительно спокойного, равновесного состояния культуры – это лишь моменты (хотя реально они могут быть и весьма длительными во времени) в процессе её исторического развития. Им предшествуют периоды становления, а после них – периоды упадка; периоды, в которых культура претерпевает глубокие, качественные изменения. Разрушительным для неё является время смены так называемых гносеологических полей и мировоззренческих констант, когда духовное содержание эпохи изменяется в целом. Конец XX–начало XXI века был для человечества именно таким периодом. В это время происходила девальвация многих культурных ценностей. Часто то, что ещё вчера исполняло роль коммуникативной и регулятивной функций, отбрасывалось как устаревшее, консервативное или просто бессмысленное. А поскольку новые культурные ценности ещё не сформировались, они лишь начинали прорастать сквозь господствующий, гносеологический, мировоззренческий и нравственный хаос, то возникла своеобразная культурная депрессия. Сама духовность как живительная энергия саморазвёртывания духовных и интеллектуальных сил личности,

проистекающая из свободы выбора и самоопределения человека, превращалась в субъективизм и индивидуализм и в качестве таковых усугубляла существующий на этом этапе культурный кризис. Сейчас, к сожалению, мы всё еще переживаем этот кризис культурных ценностей. Наше время – это время переоценки культурных ценностей, ломки общепризнанных норм и стандартов поведения человека.

Сторонники глобализации культуры утверждают, что границы между культурами размываются и исчезают, этнические группы во всём мире стремятся слиться в единую общечеловеческую культуру. Этот процесс на первый взгляд может показаться желательным, поскольку он способствует уменьшению взаимной ненависти наций. Но наряду с этим уравнивание всех народов имеет и другое, уничтожающее действие: если все люди всех культур сражаются одним и тем же оружием, конкурируют друг с другом с помощью одной и той же техники и пытаются перехитрить на одной и той же мировой бирже, то, как неоднократно отмечал К. Лоренц, межкультурный отбор теряет свое творческое действие. Движение к монокультуре, к так называемым общечеловеческим ценностям, к отказу от национальной, культурной идентичности и уникальности будет означать, во-первых, сужение базиса развития человечества. Во-вторых, объективно существуют различия между цивилизациями и эти различия нельзя устранить даже с помощью военной силы. Об этом свидетельствует весь предшествующий исторический опыт развития цивилизаций и попыток экспансии одних по отношению к другим. Именно к таким выводам приходят современные исследователи. Так, С. Хантингтон, опираясь на общепринятую в мировой науке концепцию о том, что различия между цивилизациями в основном проходят по линиям религиозного разлома, в работе «Столкновение цивилизаций и новый миропорядок» утверждает, что Европа заканчивается там, где заканчивается ислам и православие [2].

Многие исследователи для характеристики межкультурных коммуникаций используют образ U-образной кривой. Так Х. Триандис, исследуя процессы, обусловленные глобализацией и перемещением многих масс населения в мире, выделяет пять этапов адаптации эмигрантов, представляющих национальные меньшинства в отношении к титульной нации страны, в которую они эмигрировали. Первый этап, который получил название «медового месяца», характеризуется энтузиазмом, большими ожиданиями, надеждами. Однако реальная жизнь быстро приводят к разочарованию. Начинается второй этап – адаптации, в котором культура титульной нации начинает оказывать негативное воздействие, приводит к разочарованию и депрессии. Третий этап – это максимум, критическая точка своеобразного культурного шока в непривычной культурной среде. Четвёртый этап касается не всех эмигрантов, а только тех, кто способен освоить язык и приспособиться, адаптироваться к новой культурной среде.

У этой части эмигрантов прежние негативные представления постепенно сменяются оптимизмом, появляется некоторая уверенность в себе и надежда. Пятый этап характеризуется интеграцией в новую культурную среду. Образно говоря, этот этап можно представить уже упоминавшейся кривой: хорошо–хуже–плохо–лучше–хорошо. Далеко не все эмигранты способны пройти этот оптимальный путь, который определяется термином «инкультурация». На этот процесс влияют возраст, особенности характера. Более взрослые и пожилые люди, обладающие более консервативными взглядами, системой ценностей, более устойчивы к влиянию новой культуры; молодёжь и особенно дети несравненно быстрее адаптируются к новой культурной среде.

Для того чтобы избежать негативного развития событий по сценарию глобалистов, уже сейчас необходимо пересмотреть стратегию и тактику глобализации. Необходимо исключить из глобализации корыстные корпоративные цели и в её основу положить принцип реального взаимовыгодного и всестороннего сотрудничества со всеми странами и регионами мира; не на словах, а на деле с уважением относиться к их суверенитету, культуре и духовной жизни; отказаться от самоприсвоенного права быть учителями жизни всех и вся; наконец, озаботиться собственными духовными ценностями, шаг за шагом преодолевая уродливую потребительскую психологию. Тогда возродится духовность, науки и религия займут подобающее им место в жизни людей и в обновленном обществе человек почувствует себя действительно свободной личностью. Но тогда и глобализация в теперешнем ее агрессивно-меркантильном виде исчерпает себя: она превратится в свободную кооперацию равноправных и успешно развивающихся стран со своими национальными, ментальными, культурными и другими особенностями. Таким образом, результатом диалога культур должно стать сохранение культурного разнообразия, поликультурализм. Противоположная позиция о движении мирового сообщества к монокультуре противоречит открытым в науке закономерностям, включая тот факт, что единство мира заключается в его многообразии и это многообразие является условием развития мирового сообщества.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Фукуяма, Ф. Конец истории и последний человек / Ф. Фукуяма // Bookmate [Электронный ресурс]. – Bookmate, 2007–2012. – Режим доступа : www.bookmate.com/books/MUNFp39n. – Дата доступа : 05.01.2012.

2. Хантингтон, С. Столкновение цивилизаций / С. Хантингтон // Библиотека Михаила Грачева [Электронный ресурс]. – Режим доступа : www.grachev62.narod.ru/hantington/content.htm. – Дата доступа : 08.01.2012.

УДК 316.64 027.542

Лепешко Борис Михайлович
Профессор кафедры философии Брестского государственного университета имени А.С. Пушкина, г. Брест

НАЦИОНАЛЬНОЕ САМОСОЗНАНИЕ МЕЖДУ ЗАПАДОМ И ВОСТОКОМ

Аннотация: Рассматривается в критическом аспекте базовая идея белорусской интеллектуальной традиции, связанная с нашим колебанием между Западом и Востоком. Обосновывается тезис, согласно которому здесь присутствуют как объективные, так и субъективные процессы.
Ключевые слова: Культура, национальное самосознание, философия, Восток, Запад.

Lepeshko Boris
Professor, Department of Philosophy, Brest State University named after A.S. Pushkin, Brest

NATIONAL CONSCIOUSNESS BETWEEN EAST AND WEST

Abstract: The article regards a critical aspect of the basic idea of the Belarusian intellectual tradition associated with our shifts between East and West. The author states both objective and subjective processes here.
Keywords: Culture, national identity, philosophy, East, West.

Для белорусского национального сознания мысль о глубоких, часто непроходимых различиях между культурами, между Западом и Востоком – одна из ключевых, основополагающих, вне которой все методологические и конкретно-исторические, философские конструкции разрушаются. Начиная от краткого эссе И. Абдираловича «Адвечным шляхам» и заканчивая академическим изданием работников Института философии Национальной Академии наук, утверждается всё та же мысль: мы, белорусы, находимся между Востоком и Западом, в этом заключается не просто некая географическая, пространственная данность, но и метафизическая суть. Это то, что народ получает вне зависимости от своего собственного желания, это та объективная реальность, вне которой понять как прошлое, так и настоящее, будущее просто невозможно. Вот И. Абдиралович: «У нас не акрэсьлена культура», мы духовно бедны. Это коренится в «дзесяцівяковым ваганні» между Востоком и Западом. «Мы не зрабіліся народам Усходу, але не прынялі культуры Зах. Эуропы» [1,с. 8]. А вот мнение одного из авторов «Истории философской и общественно-политической мысли Беларуси»: Игнат Абдиралович – это первый национальный философ, а главной идеей его эссе является тезис о развитии страны между Западом и Востоком. Проявлением (зримым) этого «ваганьня» явились две знаковые фигуры: Адам Мицкевич (Запад) и Михаил Коялович (Восток) [2, с. 65–66]. В данном случае оставим в

стороне полемику относительно того, насколько именно эти мыслители отражают западные и восточные тенденции в развитии национального самосознания. Обратимся к базовому, фундаментальному вопросу, связанному с колебанием между Западом и Востоком.

Первое: это, конечно же, не «чисто» белорусское интеллектуальное изобретение. Достаточно вспомнить продолжающийся до сих пор (в иных, естественно, формах) многовековой спор между западниками и славянофилами, «разрывавший» умственную жизнь Российской империи. Со времён Алексея Хомякова, Константина Аксакова, Александра Герцена, Фёдора Достоевского, позже Вл. Соловьёва, Константина Леонтьева и многих иных выдающихся мыслителей мысль о приоритете западных или восточных (сугубо национальных) ценностей будоражила умы, разводила не просто людей, а целые поколения. Причём это были стороны действительно «интеллектуальной баррикады», то есть, или славянофильство, или западничество, синкретизм был невозможен. Славянофилов можно было назвать русофилами, но как назвать западников? Несколько позже стал активно продвигать экуменические идеи Владимир Соловьёв, тут же заподозренный в симпатиях к католичеству. А апогеем этого разделения стали идеи Николая Данилевского, вообще обособившего мир на замкнутые культурно-исторические типы и тем самым во многом предвосхитивший теоретические новации Арнольда Тойнби. Даже не обращаясь к общему мировому культурному контексту (вспомним Р. Киплинга с его знаменитой констатацией разделения Востока и Запада, правда, иного, чем у нас, Востока и Запада), можно констатировать: И. Абдиралович повторил бушевавшие у восточного соседа интеллектуальные и политические страсти на национальной почве.

Но здесь важен и второй тезис: а есть ли вообще этот пресловутый Запад и столь же известный Восток (говоря о них в метафизической, конечно, форме)? Мы говорим о Западе до сих пор как о чём-то едином, слитном, нераздельном – причём в разных формах, правовой (Европейский союз), философской (западноевропейская философия и т.д.), литературной и иных. Но так ли это на самом деле? В своё время Николай Бердяев высказался по этому поводу достаточно резко: «Этого «Запада» не существует, он есть выдумка славянофилов и русских восточников 19 века» [3, с. 501−502]. Единства западной культуры нет (слово «западной» мыслитель вообще берёт в кавычки), можно говорить лишь о некоторых универсальных элементах в культуре. То же единство «романо-немецкой культуры» есть выдумка, между немецкой и французской культурой существует пропасть гораздо более глубокая, нежели между культурой русской и немецкой и т.д. Но, может, ситуация существенно изменилась к сегодняшнему дню и то единство Запада, о котором говорили, в частности, славянофилы, уже есть реальность? Здесь

тоже возникают закономерные вопросы, поскольку эйфория от создания Европейского союза давно прошла, а те деструктивные тенденции, о которых сегодня говорится повсеместно (мигранты, будущий референдум в Великобритании о выходе из еврозоны и т.д.) ставят под вопрос существование единой Европы. Если же обратиться непосредственно к культурологической мысли Запада, то и здесь говорить о некоем «единстве» достаточно сложно. Поскольку перед нами предстают такие разные мыслители, как Й. Хейзинга с его «играющим человеком» и погружённый в глубины психоаналитики К.Г. Юнг, перед нами предстают многочисленные концепции различных «смертей» Европы, её «закатов», «сумерек», «концов». Есть Г.К. Честертон с его апофеозом жизни и Ж. Маритен, возродивший томизм. Известен критик массовой культуры Х. Ортега-и-Гассет, крупнейшие французские экзистенциалисты, популярные «Франкфуртские чтения» Г. Бёлля и труды М. Хайдеггера. Список широк, но вопрос, поставленный, в частности, Н. Бердяевым, остаётся прежним: а есть ли она, единая западная культура?

Здесь следует отметить, что вопрос о существовании «Запада» как реальной и метафизической сущности ставит под угрозу достаточно большое количество идиологем, основывающихся именно на существовании этого образования, как для нас, так и для иных регионов. Ведь если согласиться с Н. Бердяевым (Запад – фантом), то, как быть с образом врага, который покушается на ценности иных континентов, иных стран и народов? Если нет Запада – в привычной, альтернативной Востоку транскрипции, то нет, получается, и самого Востока? С этой мыслью вряд ли согласятся те учёные, те мыслители, которые разрабатывают идею приоритета национального (что часто значит – «восточнославянского») мироустройства перед мироустройством западным. С ней не согласятся белорусские философы, разрабатывающие проблему исторического самоопределения восточнославянских народов [4], учёные, которые глубоко и в целом обоснованно доказывают возможность иной интерпретации отношений между Западом и Востоком. Конечно, мы можем найти, определить те общие для западноевропейской культуры смысловые пласты, единые линии интеллектуального развития, на основании которых можно говорить о единстве такого рода. Например, можно утверждать, что на смену «философии мысли», представленной немецкой, прежде всего, философией, пришла «философия жизни». Истину стали искать не в сфере разума, а в бессознательном, до-сознательном, под-сознательном. И Шпенглер, и Юнг, и Хейзинга сделали выбор в пользу «философии жизни», хотя это вовсе не означает, что объединяющей западных культурологов доктриной был только данный теоретический концепт. И здесь же были сформулированы идеи, которые важны для контекста нашего разговора. Скажем, мысль

О. Шпенглера о том, что постигнуть чужие культурные миры в принципе невозможно. Единство мировой культуры, мировой истории – фантом, но это значит, что и проникновение иной культуры в культуру западноевропейскую, как минимум, затруднено. На этом основании можно высказать предположение, что О. Шпенглер, его труды могут быть востребованы теми современными специалистами, которые утверждают, что мигранты, беженцы принципиально не могут «влиться» в культурное пространство Западной Европы и потому должны быть «отсечены», конечно, цивилизованными способами. Скажем, отправлены на родину. Но и здесь разброс мнений достаточно широк. Например, известный современный мыслитель Ю. Хабермас не разделяет такой подход, такую точку зрения. Он полагает, что злободневная проблема мигрантов должна быть решена не путём «культурного отсечения» или «отсечения от культуры», а в рамках взаимопроникновения культур. Учёный апробирует идею такого порядка: культура всё же едина, и решить проблему гармонизации культур можно путём восприятия Западом культуры Востока (в широком смысле) и наоборот. Попутно заметим: эта мысль сильно напоминает известный советский тезис о «слиянии наций через их расцвет». Но вернёмся к Ю. Хабермасу.

В одной из своих работ, посвящённой развитию Европы и сопутствующим проблемам правового, философского, политического характера («Ах, Европа», русский перевод 2012 года) мыслитель обосновывает ряд важных идей, важных и для нашего национального самосознания. Это, во-первых, мысль о «биполярном» единстве Западе. То есть, Запад и един, и не един. Может существовать формально-правовое единство западных стран, можно ощущать себя гражданином западноевропейской цивилизации, но одновременно осознавать всю разность различных культурных приоритетов и особенность национальных традиций. Во-вторых, вопросы, связанные с единством Европы, надо решать не путём осуществления властных прерогатив, а апелляцией к населению. Не власть решит возникающие проблемы, точнее, не прежде всего власть, а избиратели. В-третьих, «Социоморальный прогресс выражается во всё более далеко идущем включении маргинализованных групп и чужаков в лояльность такого рода, которую мы проявляем в отношении наших ближних» [5, с. 16]. То есть, надо принять культуру «чужаков», мало того, её надо принять как «свою». В противном случае, полагает Ю. Хабермас, «существующая политическая формообразующая сила Европейского союза превратится в диффузно расширенную зону свободной торговли» [5, с. 69].

Не только для Ю. Хабермаса, но и иных интеллектуалов Западной Европы приоритеты связаны с пониманием важности сохранения культурного единства континента. Причём такие вызовы, как демографические проблемы, рост миграции обостряют ситуацию и

показывают единственный выход – создание эффективных наднациональных структур, гармонизация экономической и социальной политики. Далеко не случайным представляется в этом контексте столь часто повторяющийся термин «конвергентность», «конвергенция». Этот термин сегодня приобрёл новую жизнь: говорят о конвергентности методологических систем, конвергентности подходов к управлению и т.д. Национальные государства лишены возможности в одиночку «пробиться» к современным ресурсам управления, осуществить привычные социально-политические притязания, в частности, этому мешают глобализационные процессы. Западный мир (Европейский союз, в частности) мог бы осуществить такого рода гегемонию на основе именно реальных наднациональных форм управления. Те, что существуют, неэффективны и недостаточны. Европе нужен свой министр иностранных дел, свои вооружённые силы, нужна дистанцированность от американских военно-политических структур, только тогда можно говорить о собственном представлении о международном праве, уголовном праве и Европа перестанет походить на караван судов, в котором самый медленный корабль задаёт темп.

Если мы теперь вернёмся к мысли о «ваганьнях» между Западом и Востоком на национальной территории, то закономерно возникает вопрос и такого порядка: каким Западом и каким Востоком? Есть Запад политической культуры генерала де Голля и У. Черчилля, а есть О. фон Бисмарка и современных правых радикалов. Есть Запад И. Канта, Г.-В.-Ф. Гегеля, и есть С. Кьеркегора и Альбера Камю. Да и Восток, если иметь в виду российский Восток, далеко не однороден. Это канцлеры Горчаков и Нессельроде, мыслители Д. Мережковский и А. Белый, В. Ленин и М. Горбачёв. Возможно, вопрос может быть поставлен так: речь идёт о высокой степени обобщённости, о предельной степени обобщённости, когда на поверхности лишь типичное, абстрактно-обобщённое. Но даже краткий, поверхностный экскурс в историю вопроса, о чём велась речь выше, показывает всю сложность поставленной задачи. Но и идея «биполярности» культур, о которой говорил Ю. Хабермас, нам в методологическом плане поможет мало. О какой «биполярности» мы можем говорить на национальной почве, между какими культурами? Польской и российской? Это отдельный вопрос, здесь же заметим главное: выбор в пользу «биполярности» было сделать трудно по простой причине, связанной с отсутствием национальных интеллектуальных ресурсов (до второй половины 19 века). Чаще всего происходил выбор в пользу «монополярности»: выбирали или Варшаву или Москву в качестве центров притяжения, в форме политического идеала и соответствующей государственной политики.

На наш взгляд, постоянная апелляция к мысли о колебаниях между Востоком и Западом затемняет, затушёвывает суть вопроса. Потому, в

частности, что представители многих стран могут говорить о своём «срединном» положении между национально-государственными колоссами. Так, скажем, поляки достаточно часто говорят о том, что они находятся между такими сильными державами, как Россия и Германия. Но что интересно: о колебаниях, ваганьнях у них речь фактически не идёт. А почему? Да по простой причине: польская нация выработала, создала свой интеллектуальный ресурс, на основании которого она достаточно уверенно чувствует себя в качестве самодостаточной. У нас же слова о «колебаниях» как раз мешают формированию этого ресурса. Акцент должен был иной, поскольку в пресловутых «ваганьнях» чувствуется мотив неуверенности, неустойчивости, когда сложно сказать, к какому берегу надо плыть, где ближе, где спасение. Спасение в том, чтобы плыть самому, развивая свои собственные национальные силы, добиваясь самодостаточности не в декларативном или в «колебательном» поле, а поле реальном, связанном с развитием национальной культуры и национального образовательного процесса.

Но чтобы добиться этого результата, надо не только апеллировать к глобализационным процессам, говорить о важности союзов, о том, что экономика «сошьёт» нам тот цивилизационный наряд, в рамках которого общество будет комфортно существовать. Важно говорить именно о характере развития национального самосознания, поскольку вне этого контекста у нас будут существенно ограничены ресурсы развития. Нельзя жить исключительно глобализационными проектами, нет никакой необходимости основываться исключительно на интеграционных экономических процессах. Самосознание белорусской нации, белорусской культуры может быть разным, но оно всегда должно содержать элементы именно национальной культуры, основываться именно на национальных приоритетах. И здесь важна, прежде всего, философия, философское осмысление происходящих процессов. Как говорил Л. Шестов, «философия должна не успокаивать, а смущать людей» [6, с. 52], поэтому вопросы могут быть сформулированы самые неожиданные. Например, непрекращающиеся в последние десятилетия в белорусском обществе разговоры о национальной идее.К чему они привели, можно ли назвать конкретные результаты? Какие национальные достижения в сфере методологии науки мы можем поставить себе в заслугу и основываться на них в процессе исследования? Есть ли что-нибудь существенное в сфере мысли, отвлечённого знания, что не связано с «критикой» чужих идей, обработкой интеллектуального материала Запада или Востока, что позволило бы нам в полной мере заявить о собственных умственных притязаниях? Можем ли мы сегодня с высокой долей определённости сказать, что нам ясен характер национальной психологии, что мы можем

с уверенностью говорить о белорусской «душе» так, как, например, Н. Бердяев говорил о душе польской, русской?

Здесь, правда, существует непростой вопрос о достижениях национальной философской школы, достаточно широко распространено мнение, что эти достижения невелики и говорить о белорусской философской традиции так, как говорят о традиции, например, немецкой (Кант, Гегель, Хайдеггер, Ясперс) нельзя. Причём эта точка зрения распространена не только у нас. В 2012 году в Польше было осуществлено многотомное издание «Польской философской энциклопедии» и редактору издания, профессору А. Марынярчику из Католического университета в Люблине задавали похожие вопросы. Учёный аргументированно опровергал эту точку зрения, приводя примеры достижений польской мысли в сфере этической, политической, культурологической, антропологической [7]. Как представляется, у нас должен быть осуществлён несколько иной подход, связанный с тем широким контекстом знания, который реализовывался на протяжении двух последних столетий. То есть, важно говорить и утверждать не только собственно национальные достижения, но и обращаться к той традиции, вне которой национальные достижения понять и осознать невозможно. Здесь существует достаточно широкий спектр идей и тенденций, имён и работ. Конкретный пример: Брестский государственный университет имени А.С. Пушкина до сегодняшнего дня носит имя великого русского поэта и никто, насколько известно, не ставит вопроса о необходимости переименования вуза. В Пинске одну из улиц недавно назвали именем известного польского журналиста, писателя и общественность восприняла это решение как должное. Иными словами, наш культурный контекст не может быть сведён к именам, принадлежность которых исключительно к белорусскому интеллектуальному цеху не вызывает сомнений. Правда, следует избегать и иной распространённой тенденции, когда «нашими» объявляются деятели культуры на основании какого-либо одного, чаще всего – географического признака.

Нам не избежать осознания самих себя и в контексте национальной истории. Если мы жили, например, в рамках Российской империи, то не надо думать, что это наследие, как позитивное, так и негативное можно просто «отряхнуть» со своих ног и рук. Да и нет в этом никакой необходимости, поскольку многие из нас воспитывались, росли на русской философской культуре и имена В. Розанова, В. Соловьёва, П.Флоренского, К. Леонтьева и многих иных мыслителей это не просто «энциклопедия», не просто мёртвая традиция, это живая школа, в рамках которой мы напитывались мыслью высочайшего качества. Если наша история была многоконфессиональной, по сути, то наше отношение к протестантизму, например, не может быть основано на

«зряшномотрицании», поскольку это был выбор многих людей и просто сказать, что «этого не было» не получится. Протестантизм «наш» уже постольку, поскольку именно наши люди избрали его в качестве пути духовного спасения. Но мы многого и не приняли, нам многое чуждо. Скажем, мессианизм никогда не был присущ белорусу, чувство «имперскости» нам непонятно. Как непонятна и чужда излишняя аффектация, гипертрофированное чувство собственного достоинства. Нам чужды излишняя пафосность, нарочитый аристократизм. Да и какой может быть аристократизм в стране, где большинство интеллигентов – в первом, максимум во втором поколении? В этом смысле попытки «найти» собственных аристократов (что это за страна без «голубой крови»?) могут вызвать только иронию. Футурологические мечтания – тоже не для нас.

Одним из наших литературных и национальных символов стала фраза «люди на болоте». Здесь присутствует не только конкретный социальный, политический, художественный контекст. Здесь присутствует и контекст метафизический. То есть, для «людей на болоте» свойственно особое сознание, связанное с проблемой выживания в тяжёлых природных условиях, проблемой «партизанства» как ухода от широких коммуникативных связей и стремление жить одному, со своей собственной правдой. Возможно, это связано с тем, что страна никогда не имела своего моря. «Море» здесь не только антоним «земле», это и понимание того факта, что к земле «прикрепиться» можно, земля символ осёдлости, стабильности, символ труда и достатка. А вот море – здесь простор, риск, энергетика, движение, простор. Моря нам всегда не хватало и его отсутствие сыграло важную роль в специфике национальной культуры и национального самосознания.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Абдзіралович, І. Адвечным шляхам. Дасьледзіны беларускага сьветапогляду / І. Абдзіралович. – Мінск : Навука і тэхніка, 1995. – 44 с.

2. Гісторыя філасофскай і грамадска-палітычнай думкі Беларусі. У шасці тамах. Том 1 / Евароускі В.Б., [і інш.]; рэдкал. Евароускі Е.Б. [і інш.] – Мінск : Беларуская навука, 2008. – 574 с.

3. Бердяев, Н.А. Дух и реальность / Н.А. Бердяев. – Минск : Издательство Белорусского Экзархата, 2011. – 512 с.

4. Современные глобальные трансформации и проблема исторического самоопределения восточнославянских народов / Ч.С. Кирвель [и др.]. – Гродно, ГрГУ, 2008. – 532 с.

5. Хабермас, Ю. Ах, Европа / Ю. Хабермас. – М. : Весь мир, 2012. – 160 с.

6. Шестов, Л. Апофеоз беспочвенности. Опыт адогматического мышления / Л. Шестов. – Ленинград : издательство Ленинградского университета, 1991. – 216 с.

7. Czy istnieje polska filosofia? // Gazeta wyborcza. – 12 stycznia 2012.

УДК 94(476) “1921/1939”

Вабищевич Александр Николаевич
Заведующий кафедрой истории славянских народов Брестского государственного университета имени А.С. Пушкина, г. Брест
vabischev@rambler.ru

ВЗАИМООТНОШЕНИЯ СЛАВЯНСКОГО НАСЕЛЕНИЯ В НАЦИОНАЛЬНО-КУЛЬТУРНОЙ ЖИЗНИ В ЗАПАДНОЙ БЕЛАРУСИ (1921–1939 гг.)

Аннотация: Автор проанализировал отношения белорусов с поляками, русскими, украинцами в социокультурной сфере на территории Западной Беларуси (1921–1939 гг.). Белорусско-польские отношения оценены конфронтационными. В отношениях белорусов с русскими, украинцами выделены 2 основных уровня: межличностный и организационный.
Ключевые слова: Западная Беларусь, ассимиляция, полонизация, конфронтация, сотрудничество, белорусы, поляки, русские, украинцы.

Vabishchevich Aliaksandr
Head of the Department of Slavic peoples’ History, Brest State University named after A.S. Pushkin, Brest

INTERRELATIONS OF SLAVIC POPULATION IN THE NATIONAL CULTURAL LIFE IN WESTERN BELARUS (1921–1939)

Abstract: The author analyzed the attitude of Belarusians and Poles, Russians, Ukrainians in the socio-cultural sphere in Western Belarus (1921–1939). Belarusian-Polish relations evaluated confrontational. In relations with the Russian Belarusians, Ukrainians marked two basic levels: the interpersonal and organizational.
Keywords: Western Belarus, assimilation, colonization, confrontation, cooperation, Belarusians, Poles, Russians, Ukrainians.

В западнобелорусском регионе, который после Рижского мирного договора от 18 марта 1921 г. вошёл в состав Польского государства, большинство населения составляли белорусы. В начале 1920-х гг. их насчитывалось не менее 2 млн. 326,4 тыс. человек (61,5%), поляков – 1 млн. 23,8 тыс человек (31,2%) [1, с. 17]. С учетом около 500 тыс. репатриантов, вернувшихся до 1 июля 1924 г. [2, с. 164], удельный вес белорусского населения увеличился, а польского – наоборот (уменьшился до 27%). Кроме белорусов и поляков, полиэтническое общество Западной Беларуси составляли также другие представители славянского населения – русские, украинцы. В 1931 г. русских там было 90,1 тыс. человек (2,4%), украинцев – 49,5 тыс. человек (1,2%) [3, с. 52].

На территории Западной Беларуси поляки занимали привилегированное положение в социальной структуре, органах государственного и местного управления. Например, в 1932 г. из 5120 чиновников местной государственной администрации и служащих органов самоуправления Полесского воеводства поляки составляли 88% [4, с. 126].

Господство поляков среди кадров чиновников наблюдалось и в других воеводствах. В 1930-е гг. усилилась тенденция полного удаления из всех органов власти непольских представителей. При этом значительная часть присланных польских чиновников не знала местных традиций, языка, нередко относилась к ним пренебрежительно. Для белорусского населения польские чиновники, полицейские являлись «панами», «чужими». Неприязнь и недовольство к ним были также вызваны произволом и злоупотреблениями административно-полицейского аппарата, его репрессивными действиями.

Обострение социально-экономических противоречий способствовало конфликтному характеру белорусско-польских отношений. При сохранении польского помещичьего землевладения большинство белорусских крестьян являлись безземельными и малоземельными. Поэтому в сознании преимущественно неимущего белорусского населения складывался негативный стереотип «белополяка», «ляха-пана». Польское землевладение укреплялось также при насаждении военных и гражданских колонистов (осадников), которые нацеливались на бескомпромисную борьбу за укрепление польского влияния на «восточных кресах». Это предопределило преимущественно конфликтный характер взаимоотношений польских колонистов с западнобелорусскими крестьянами.

Неприязненное отношение проявлялось не только к польским чиновникам, полицейским, служащим низовых административных органов, помещикам и колонистам, но и к интеллигенции, где белорусы составляли не более 2–3%. На это повлияла дискриминационная национальная и конфессиональная политика Польского государства, сложные условия социально-экономической жизни белорусов. Для белорусских крестьян, особенно православного вероисповедания, польская интеллигенция являлась чужой.

Ликвидация неграмотности, которая являлась для белорусов одной из ощутимых социальных проблем, осуществлялась медленно. При этом необходимо отдать должное польским властям, общественным организациям (Польска Мацеж Школьна (Polska Macierz Szkolna) и др.), которые предпринимали определённые усилия по борьбе с неграмотностью и малограмотностью людей. Однако создаваемая властями сеть преимущественно польских начальных школ была направлена на национально-культурную ассимиляцию и полонизацию белорусского населения. Из более чем 500 белорусских начальных школ, существовавших в западнобелорусском регионе накануне польской оккупации, к сентябрю 1939 г. уцелели единицы [5, с. 63].

Сложным было положение русских в межвоенной Польше. На это повлияла дискриминационная политика польских властей, которая была нацелена на национально-культурную ассимиляцию русских, ухудшение их социального положения, гнетущая морально-психологическая атмосфера,

вызванная крушением Российской империи, развёртывание радикальных преобразований в Советской России, а потом в СССР. На уровне межличностных отношений русских и белорусов происходило мирное сосуществование, проявлялось сотрудничество и взаимопомощь. Русское благотворительное общество, Русское народное объединение и другие организации русского меньшинства охватывали на местах культурно-просветительской работой как русское, так и белорусское, украинское население [5, с. 204–212]. Однако отношения между белорусами и русскими на уровне их организационных структур (политических партий, общественных организаций) были сложнее, чем на межличностном уровне. Это во многом было вызвано существующими политическими разногласиями. Национально-демократическое крыло западнобелорусского движения выступало против идеологии российской великодержавности, «западноруссизма», которых придерживались лидеры русского меньшинства в Польше до начала 1930-х гг.

Старообрядцы-беспоповцы, которые имели обособленный характер религиозной жизни, в своих взаимоотношениях с другими национальными и конфессиональными сообществами стремились избегать конфронтации. В отношениях с польскими государственными и общественными структурами они придерживались принципов сосуществования и сотрудничества [6, с. 168]. Старообрядцы имели отличительные религиозные ценности, консервативно-патриархальный подход к языковому вопросу, придерживались традиционных морально-этических норм и уклада жизни, проявляли политическую лояльность. С белорусским населением старообрядцы мирно уживались ещё с самого начала своего появления в ВКЛ во второй половине XVII в.

В межвоенной Польше польско-украинские отношения приобрели довольно острый характер. Однако в западнобелорусском регионе в отличие от западноукраинских земель местное украинское население было немногочисленным (проживало преимущественно в южных поветах Полесского воеводства). Польские власти постарались максимально ограничить жителей данного региона от влияния западноукраинских партий и организаций (особенно Львовщины).

На фоне конфронтационных польско-украинских межкультурных контактов взаимоотношения белорусов и украинцев были основаны на принципах мирного сосуществования. В ходе избирательных кампаний, в польском сейме, между отдельными партиями и организациями происходило белорусско-украинское сотрудничество. Однако западноукраинские национально-демократические партии и организации отстаивали идею создания независимой Украины, в пределы которой включали и Полесье, что вызвало негативную реакцию со стороны западнобелорусской интеллигенции.

На низовом уровне наблюдалось позитивное взаимодействие русских и украинцев. Однако на организационном уровне характер их отношений усложнялся. Идеи о «неделимой», «великой России», которых придерживались лидеры русских организаций до начала 1930-х гг., не находили одобрения со стороны украинской интеллигенции. Непризнание самостоятельности украинцев и белорусов со стороны русских монархистов также вносило раздор в отношения между восточнославянскими общностями в межвоенной Польше.

В целом, белорусско-польские межкультурные отношения, как и аналогичные отношения поляков с другими восточнославянскими сообществами (русскими, украинцами), характеризовались преимущественно конфронтационным характером. Конфликт был предопределен политическими, экономическими, конфессиональными факторами, ключевыми позициями поляков в общественной жизни. Так как белорусы, украинцы демонстрировали стремление к созданию собственных национально-государственных образований или объединения с уже существующими (БССР, УССР), то им нельзя было избежать конфликта с поляками. Влияли взаимные негативные белорусско-польские стереотипы, которые сложились в течение предыдущих столетий сосуществования. Польская оккупация белорусских земель в 1919–1920 гг., включение западнобелорусских земель в состав Польского государства содействовали нарастанию неприязненных отношений.

На общегосударственном уровне украинцы, белорусы, русские квалифицировались национальными меньшинствами, относительно их осуществлялась политика национально-культурной ассимиляции и полонизации. Идеологические противоречия на уровне общественных и политических структур 3-х восточнославянских сообществ не смогли оказать существенного негативного воздействия на позитивный характер их отношений на межличностном уровне.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Рабышка, В.Э. Этнапалітычныя працэсы ў Заходняй Беларусі ў 1919–1939 гадах: аўтарэф. дыс. … канд. гіст. навук: 07.00.02 / В.Э. Рабышка; БДПУ імя М. Танка. – Мінск, 2004. – 22 с.

2. Ладысеў, У.Ф. Паміж Усходам і Захадам: станаўленне дзяржаўнасці і тэрытарыяльнай цэласнасці Беларусі (1917–1939) // У.Ф. Ладысеў, П.І. Брыгадзін. – Мінск : БДУ, 2003. – 307 с.

3. Eberhardt, P. Struktura narodowościowa Polski północno-wschodniej w latach trzydziestych XX wieku / P. Eberhardt // Społeczeństwo białoruskie, litewskie i polskie na ziemiach pólnocno-wschodnich II Rzeczypospolitej (Białoruś Zachodnia i Litwa Wschodnia) w latach 1939–1941: materiały z konferencji naukowej, Warszawa, 24–26 listopada 1993 r. – Warszawa: ISP PAN, 1995. – S. 44–56.

4. Вабішчэвіч, А.М. Спецыфіка становішча палякаў на тэрыторыі Заходняй Беларусі ў 1921–1939 гг. / А.М. Вабішчэвіч // Известия Гомельского гос. ун-та имени Ф. Скорины. – 2008. – № 4 (49). – С. 124–131.

5. Вабішчэвіч, А.М. Нацыянальна-культурнае жыццё Заходняй Беларусі (1921–1939 гг.) / А.М. Вабішчэвіч. – Брэст : Выд-ва БрДУ, 2008. – 319 с.
6. Вабищевич, А.Н. Старообрядцы как этноконфессиональное меньшинство в Польше (1918–1939 гг.) / А.Н. Вабищевич // Славянский альманах / Институт славяноведения РАН. – Вып. 3-4. – М. : Индрик, 2015. – С. 157–172.

УДК 008.2:172.4:304.5

Овчинникова Нелли Николаевна
Старший преподаватель кафедры перевода и межкультурной коммуникации Гродненского государственного университета имени Янки Купалы, г. Гродно
ovnn@inbox.ru

ЭТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ СТАНОВЛЕНИЯ МЕЖКУЛЬТУРНОГО СООБЩЕСТВА: ОПЫТ ТЕОРЕТИЧЕСКОЙ РЕКОНСТРУКЦИИ (НА МАТЕРИАЛЕ АУТЕНТИЧНЫХ ИСТОЧНИКОВ)

Аннотация: Статья посвящена философско-культурологическому анализу проблемы построения межкультурного общества как гармоничного сообщества людей разной культурной принадлежности. В статье рассматриваются этические основания сообщества в зарубежных концепциях и метаэтические принципы в области межкультурной коммуникации.
Ключевые слова: Сообщество; межкультурное сообщество; межкультурная коммуникация; этика; метаэтика; этический абсолютизм; этический релятивизм; культурные универсалии в этике.

Ovchinnikova Nelly
Senior Lecturer, Department of Interpretation and Cross-cultural Communication, Yanka Kupala State University of Grodno, Grodno

ETHICAL ASPECT OF BUILDING INTERCULTURAL COMMUNITY: A THEORETICAL RECONSTRUCTION EXPERIMENT (ON THE MATERIAL OF AUTHENTIC SOURCES)

Abstract: The article is devoted to the philosophical-culturological analysis of the dilemma in building an intercultural society as a harmonious community of people from differing cultural backgrounds. The author examines ethical fundamentals of community in authentic conceptions and metaethical principles in the intercultural communication field.
Keywords: Community; intercultural community; intercultural communication; ethics; metaethics; ethical absolutism; ethical relativism; cultural universal in ethics.

Философско-культурологическое осмысление проблем построения межкультурного общества в современной зарубежной интеркультуралистике находится в самом начале. В массиве аутентичных работ по межкультурной коммуникации попытки теоретизирования над макроуровневыми следствиями межкультурной коммуникации немногочисленны и по большей части представляют собой поиск

принципов построения гармоничного межкультурного сообщества через попытки экстраполировать на тенденции поликультурного общества имеющиеся социологические и политологические концепции сообщества, в частности, концепции сообщества М. Бубера [7; 8], М. Пека [13], Р. Белла и др. [2], концепцию гражданского обязательства Р. Патнэма [16].

Концепция сообщества М. Бубера строится на метафоре «узкого горного прохода». Сообщество предстаёт как добровольное вступление людей в отношения, которые предполагают заботу о себе, о других (включая «чужих») и об обществе [7; 8]. Ключом к развитию сообщества М. Бубер считает открытость и способность вместе идти по «узкому горному проходу», сохраняя равновесие. Концепт «узкого горного прохода» подразумевает принятие во внимание и собственного мнения, и мнения других во взаимодействии с ними, а значит – вступление в диалог. М. Бубер выделяет три формы беседы [8]: 1) монолог (центрированный на «я»), 2) технический диалог (центрированный на информации), 3) диалог (центрированный на понимании). Монологи и технические диалоги осуществляются на автоматическом пилоте (т.е. на низком уровне осознания), диалоги – осознанны и потому необходимы для того, чтобы сообщество развивалось [7].

Подход к пониманию сообщества М. Пека совместим с идеями М. Бубера, но имеет свои отличия. М. Пек говорит о настоящем сообществе, которое критически важно для поддержания мира и межгрупповой гармонии. В нём лежит спасение мира [13, p. 17]. Сообществом М. Пек считает «группу индивидуумов, которые научились честно общаться друг с другом, чьи отношения глубже, чем маски самообладания, и выработали значимое обязательство «вместе радоваться и вместе печалиться и … принимать состояния других, как свои собственные» [13, p. 59].

М. Пек называет несколько черт настоящего сообщества: обязательство, консенсус, размышление, безопасность, беззащитность (как нахождение без маски), развивающие методы разрешения конфликтов. В своём развитии сообщество проходит через четыре стадии [13]: 1) псевдосообщества (когда члены группы приятны друг другу и избегают конфликтов); 2) хаос (когда имеют место ошибочные попытки помогать другим или перестраивать их мышление на свой лад); 3) пустоты (когда у членов группы появляется потребность устранить барьеры к эффективной коммуникации – предубеждения, стереотипы, ожидания, идеологии, стремление контролировать и переделывать и т.д.); 4) сообщества.

При этом две первые стадии реализуются автоматически, на третьей стадии начинается осознание потребности в переменах, стадия сообщества характеризуется высоким уровнем осознанности.

Р. Белла с соавторами подходят к понятию сообщества с точки зрения праксеологии и определяют его как «инклюзивную группу людей,

социально независимых, совместно участвующих в дискуссии и принятии решения и разделяющих определённые практики, которые одновременно и определяют сообщество, и питают его» [2, p. 333]. Таким образом, подлинное сообщество (например, брак, университет или целое общество) определяется своими практиками, которые есть «разделяемая деятельность, предпринимаемая не ради конечного результата, а является этически благотворной» для самих деятелей, т.е. предполагает обязательство [2, p. 335]. Обязательство перед общественной жизнью и сообществом не формируется до тех пор, пока большое число индивидуумов не пройдёт через личностную трансформацию, причём не только в сознании, но и в действиях.

Р. Патнэм в своих рассуждениях о способах построения сообщества исходит из проблемы сегодняшней разобщённости людей и настаивает на их гражданской вовлечённости в организацию сообщества. Центральным понятием в данной концепции выступает социальный капитал как «связи между индивидуумами и социальными сетями и норма обобщённой взаимности и происходящее из них доверие» [16, p. 19].

Краеугольным камнем у Патнэма является именно принцип обобщённой взаимности, который задаёт направление компонентам социального капитала: 1) частному (направлено на благо индивидуума) и 2) общественному (направлено на благо общества). Их содержание составляет индивидуально-ориентированная и коллективно-ориентированная добровольная деятельность (политическая, гражданская, религиозная, филантропическая; в малых группах, на рабочих местах, в сети Интернет и т.д.). В социальном капитале возможны спады и подъёмы. Спад социального капитала сопровождается усилением эгоистических тенденций в обществе [16, p. 25]. В качестве причин такого спада в США Р. Патнэм указывает изменения условий труда в сторону их улучшения, субурбанизацию, электронные средства развлечения и конфликта поколений [16, p. 27].

На основе данных концепций У. Гудикунст и Я.Ю. Ким предпринимают попытку обосновать понятие *межкультурного сообщества* и сформулировать его. Межкультурное сообщество «состоит из *разнообразных* индивидуумов, которые честны и открыты друг с другом, доверяют друг другу, ведут себя этично и следуют обязательствам общежития … они ценят разнообразие и в то же время ищут общечеловеческие сходства» [10, p. 403]. Сообществом является группа, но люди должны принимать индивидуальную ответственность за его построение.

Обобщая различные идеи о построении сообщества, данные авторы выделяют несколько его принципов и лежащих в их основе предположений [10, p. 404–408]: 1) обязательство (пререквизитом для развития сообщества необходимы связи, отношения, диалог между людьми и т.д.); 2) сознательность (развитие сообщества является ответственностью человека, характера его мыслей, чувств, поступков и

т.д.); 3) безоговорочное принятие других людей (культурное и другие формы разнообразия являются необходимыми ресурсами для построения сообщества, являясь основой для совершенствования); 4) забота о себе и о других (сообщества могут быть любого размера, в любых отношениях возможно построение сообщества); 5) понимание («мы – то, что мы думаем», понимание влияний культуры и других форм разнообразия на мысли и поведение улучшает понимание последних); 6) этичность (сообщество не может существовать без конфликтов, их разрешение должно основываться на первенстве морали и сохранении человеческого достоинства); 7) миролюбие (установив мир внутри себя, один человек может изменить отношения и в продолжение начать в этих отношениях развитие мирного сообщества).

В свете данных принципов особое значение в дискуссии о принципах межкультурного сообщества приобретают вопросы *межкультурной этики*. Вопросы этики, по словам Д. Барнланда, пока являются новыми для межкультурных исследований, отсутствует их системное изучение и потому ещё не выработана метаэтика межкультурного поведения [1, p. 9–10].

Большинство источников либо предлагает в качестве рассмотрения данной проблематики некоторый набор этических принципов межкультурной коммуникации, которые по своему содержанию представляют собой скорее руководства по компетентному поведению в процессе взаимодействия с представителями других культур [11, p. 42; 12, p. 352]; либо ограничиваются обзором её центрального теоретического вопроса, о котором речь пойдёт ниже [12; 18].

В последнее время внимание к проблеме межкультурной этики активизировалось, предпринимаются попытки выработки такой метаэтики. Данные попытки, однако, значительно осложняются самой культурной вариативностью этических систем. В этой связи главная дискуссия между теоретиками разворачивается вокруг характера общей метаэтической перспективы, адекватной целям межкультурной коммуникации.

В качестве дискутируемых этических перспектив выступают противоположные друг другу *этический абсолютизм*, рассматривающий возможность выработки универсально применимых этических стандартов межкультурного общежития, и *этический релятивизм*, предполагающий множественность этических критериев, применимых к данному межкультурному контексту [3, p.30; 10, p. 402; 17, p. 295–296; 18, p. 272–273]. Обе позиции имеют как сторонников, так и противников. Так, релятивисты считают, что этический абсолютизм ничем не отличается от центристских этических оценок культурного поведения по модели «или / или», что отрицает саму идею межкультурного подхода. Абсолютисты убеждены, что принятие этических норм разных культур ведёт к равенству всех моральных выборов и «воцарению этического хаоса» [3, p. 30].

Предпринимаются попытки «примирения» данных точек зрения через поиск «третьей альтернативы». Так, П. Педерсен предлагает синтетический подход производного этического универсализма, строящегося на сочетании универсальных этических принципов и культурно-специфичных, контекстных, временны́х этических оценок на основе знаний о «фундаментальных сходствах и идиосинкретических … чертах культуры» [14, p. 155].

У. Перри обращается к схеме когнитивного и этического развития, в котором автор выделяет четыре стадии: от «дуализма» (одна простая модель мышления в терминах «либо/либо») к «множественности» (много неопределённых и одинаково хороших способов мышления), далее к «контекстуальному релятивизму» (суждения о действиях и поведение в соответствии с контекстом) и, наконец, к «обязательству в релятивизме» (самостоятельное определение контекста собственных действий ради создания и сохранения этого контекста) [15].

А. Эциони решает проблему этических суждений через понятия «моральных голосов» и «морального диалога», где моральный голос есть «особая форма мотивации, которая заставляет людей придерживаться ценностей, которые они уже приняли», а моральный диалог – «процесс отбора и согласования группой людей тех ценностей, которыми они руководствуются в жизни» [9, p. 240]. В ходе моральных диалогов формируются разделяемые мировоззрения и общие нормативные основы [9, p. 241].

Однако пока, в условиях отсутствия единой точки зрения на вопросы межкультурной этики, в качестве универсальных кодов этического поведения западными интеркультуралистами принимаются общечеловеческие ценности (культурные универсалии в этике [10, p. 402]), такие как ценность человеческой жизни и запрет на любого рода насилие [5, p. 545], воровство и обман, измену родине и предательство, забота о благополучии близких и окружающих, уважение к другим людям и признание их достоинства, ответственное поведение, доверие и взаимность [6, p. 81–82], единство человечества, сохранение мира [17, p. 302].

Тем не менее, в качестве практического этического руководства в межкультурном общении современные интеркультуралисты по-прежнему декларируют «платиновое правило» общения, основанное на концепции множественной реальности и эмпатии [4, p. 212–213]: «Поступай с другими так, как они сами хотели бы, чтобы поступали с ними» (*Do unto others as they themselves would have done unto them*).

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Barnlund, D. The cross-cultural arena: An ethical void / D. Barnlund // Ethical perspectives and critical issues in intercultural communication / N. Asuncion-Lande (Ed.). – Falls Church, VA : Speech Communication Association, 1980. – P. 8–13.

2. Bellah, R. Habits of the heart / R. Bellah, R. Madsen, W. Sullivan, A. Swidler,

S. Tipton. – Berkeley : University of California Press, 1985. – P. 355.
3. Bennett, M.J. Intercultural communication: a current perspective / M.J. Bennett // Basic Concepts of Intercultural Communication, selected readings / M.J. Bennett (Ed.). – Yarmouth, Maine : Intercultural Press, Inc., 1998. – P. 1–34.
4. Bennett, M.J. Overcoming the golden rule: Sympathy and empathy / M.J. Bennett // Basic Concepts of Intercultural Communication, selected readings / M.J. Bennett (Ed.). – Yarmouth, Maine : Intercultural Press, Inc., 1998. – P. 191–223.
5. Bidney, D. Cultural relativism / D. Bidney // International encyclopedia of the social sciences. Vol. 3 / D. Sills (Ed.). – New York : Free Press, 1968. – P. 538–548.
6. Bok, S. A strategy for peace / S. Bok. – New York : Pantheon, 1989. – 202 p.
7. Buber, M. I and thou / M. Buber. – New York : Scribner, 1958. – 192 p.
8. Buber, M. Between man and man / M. Buber. – New York : Macmillan, 1965. – 289 p.
9. Etzioni, A. The spirit of community / A. Etzioni. – New York : crown, 1993. – 336 p.
10. Gudykunst, W.B. Communicating with strangers: An approach to intercultural communication / W.B. Gudykunst, Y.Y. Kim. – 4th ed. – New York : McGraw-Hill, 2003. – 468 p.
11. Jandt, F.E. Intercultural communication: An Introduction / F.E. Jandt. – Thousand Oaks, CA : Sage, 2001. – 531 p.
12. Lustig, M.W. Intercultural competence: Interpersonal communication across cultures / M.W. Lustig, J. Koester. –New York, NY : Longman, 1999. – 401 p.
13. Peck, M.S. The different drum: Community making and peace / M.S. Peck. – New York : Simon & Schuster, 1987. – 336 p.
14. Pedersen, P.B. Decisional Dialogues in a Cultural Context: Structured Exercises / P.B. Pedersen, D. Hernandez. – Thousand Oaks, CA : Sage Publications, 1997. – 148 p.
15. Perry, W.G. Form of intellectual and ethical development in the college years: A scheme / W.G. Perry. – Fort Worth, TX : Harcourt Brace, 1970. – 336 p.
16. Putnam, R. Bowling alone: The collapse and revival of American community. – New York : Simon & Schuster, 2000. – 544 p,
17. Samovar, L.A. Communication between cultures / L.A. Samovar, R.E. Porter. – Belmont, CA : Wadsworth, 2001. – 334 p.
18. Ting-Toomey, S. Communicating across cultures / S. Ting-Toomey. – New York : Guilford Press, 1999. – 310 p.

УДК 323:316.77

Шевчук Александр Владимирович
Старший преподаватель кафедры лингводидактики Брестского государственного университета имени А.С. Пушкина, г. Брест
omnibus57@mail.ru

ЭТНОЦЕНТРИЗМ КАК СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ ФЕНОМЕН МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ

Аннотация: В данной статье рассматривается проблема этноцентризма как одно из проявлений межкультурного взаимодействия. Рассмотрение чужой культуры через фильтр собственной культуры приводит к различным формам этноцентризма. Гибкий и негибкий этноцентризм может, с одной стороны, тормозить культурное взаимодействие наций, с другой стороны, способствуют идентичности нации. Культурные обмены

между странами способствуют преодолению данного феномена и ведут к взаимному пониманию.

Ключевые слова: Этноцентризм, гибкий этноцентризм, не гибкий этноцентризм, межкультурная коммуникация.

Schevchuk Alexandr
Senior Lecturer, Department of Linguadidactics, Brest State University named after A.S. Pushkin, Brest

ETHNOCENTRISM AS A SOCIAL-PSYCHOLOGICAL PHENOMENON OF INTERCULTURAL COMMUNICATION

Abstract: The article under discussion deals with the problem of ethnocentrism as one of the phenomena of intercultural communication. Consideration of the foreign culture through the filter of the native culture may lead to various forms of ethnocentrism. Flexible and non-flexible ethnocentrism may, on the one hand, hamper the cultural exchange of the nations, and on the other hand, secure identity of the nation. Cultural exchange among the nations can help to overcome this phenomenon and will lead to mutual understanding.

Keywords: Ethnocentrism, flexible ethnocentrism, non-flexible ethnocentrism, intercultural communication.

В процессе межкультурных контактов постоянно возникают различные взгляды и специфические суждения о культурных ценностях различных наций и народов. Большинство людей судят о культуре других народов сквозь призму норм и традиций своей этнической группы. Такое восприятие жизненных явлений, где собственная культура ставится в центр мира и рассматривается в качестве «эталона», получило название *этноцентризма.* Еще в 1906 году Уильям Самнер писал, что «этноцентризм– это такое видение вещей, при котором своя группа оказывается в центре всего, а все другие соизмеряются с ней или оцениваются со ссылкой на нее». Американский психолог Минамото определил это явление как «способность оценивать окружающий мир сквозь призму собственных культурных фильтров». Чаще всего своя культура расценивается как единственно правильная, превосходящая все другие культуры, и все, что каким-то образом не соответствует этому «эталону», считается низкопробным и неполноценным. Формы выражения этноцентризма разнообразны: от идеи избранности народа до чувства униженного национального достоинства, от патриотизма до шовинизма [1].

Феномен этноцентризма имеет глубокие исторические корни. Многие народы еще на заре цивилизации воспринимали чужеродные ценности как нечто «варварское» и «чуждое». Не считалось преступлением проявление враждебности и даже убийство членов чужого племени, а кровная месть (vendetta) была своего рода «обязательством» восстановления справедливости и законности. Так древние греки делили мир на эллинов и варваров, и, по словам Геродота, «варварский мир необразован, страшен, жестокий, тупой и отталкивающий». Древние римляне описывали племена

германцев, как зверей, у которых общими с людьми были только голоса и размер тела. Туземцы для большинства европейских колонизаторов представляли расово и культурно неполноценную нацию, отличающуюся леностью, раболепием и безнравственностью.

Абсолютизация собственной культуры всегда воспринималась как нечто положительное с одновременным принижением чужих культурных ценностей. Двойная мораль – все свое – самое лучшее, все чужое – хуже своего может означать только тот факт,что «чужие» всегда ниже «своих» во всех аспектах: общечеловеческих, социальных, моральных, личностных. Не допускалось даже и мысли о том, что у других народов могли быть свои собственные стандарты. Отношение к феномену этноцентризма остается во многом неоднозначным, поскольку как любое социально-психологическое явление оно не может считаться исключительно негативным. С одной стороны он тормозит межкультурное взаимодействие, создавая своеобразное «препятствие» для контактов. С другой стороны этноцентризм поддерживает идентичность наций и позволяет выделить одну этнокультурную группу от другой [2].

Культура любого народа представляет сложную систему культурных ценностей, где каждый элемент имеет определенный смысл. Этот смысл представляет собой элемент сознания того или иного человека, где раскрывается сущность изучаемого предмета или явления. В процессе межкультурного взаимодействия разным народам приходится знакомиться с элементами чужой культуры и процесс осмысления и восприятия носит другой характер, нежели с явлениями собственной культуры. Что касается этноцентризма, то он проявляется в разной степени. Еще в 80-е гг. XX столетия Мацумото предложил различать два вида этноцентризма: гибкий и негибкий. Гибкий этноцентризм поддается контролю, поскольку его можно аргументировать и понять. Там, где некритическое отношение распространяется не на все сферы жизни и есть стремление объективно оценить, понять и принять чужую культуру, этноцентризм выступает в форме благожелательного или гибкого. Межэтнические группы сопоставляются, причем своей группе может отдаваться предпочтение в чем-то одном, а чужой – в чем-то другом. Это наиболее приемлемая форма социального восприятия при взаимодействии разных культур на современном этапе развития общества. В случае негибкого этноцентризма люди не способны понять и принять точку зрения других людей, объективно оценить факты и доводы. Воинственный этноцентризм проявляется в крайней степени неприятия чужих ценностей, противопоставления и навязывания собственных. Это, как правило, находит свое выражение в неприязни, ненависти, недоверии по отношению к другим народам. Такого рода явление используется в качестве орудия для разжигания национализма, шовинизма, агрессивности

по отношению к другим группам. Следствием такого этноцентризма можно считать ксенофобию, экстремизм и терроризм [3].

Для этноцентризма, по мнению психологов Д. Кемпбелла и М. Бруэра, свойственны следующие черты:

- считать то, что имеется в собственной культуре, правильным и естественным, а то, что в других культурах, неправильным(что русскому хорошо, то немцу смерть);
- обычаи своей культуры трактовать универсальными (то, что нам хорошо, то и вам должно быть хорошо);
- действовать исключительно в интересах своей группы;
- испытывать гордость за свою группу (мы, американцы, нация №1 в мире);
- испытывать неприязнь к другим этносам.

Анализируя феномен этноцентризма, следует учитывать и социальные факторы: систему социальных отношений в обществе и характер межэтнических отношений. Там, где присутствует конфликтная ситуация между этническими группами или существует угроза ее целостности и другие неблагоприятные условия, этноцентризм служит защитой социальной группы, способствует сохранению ее идентичности. Межэтническое противопоставление, предвзятость по отношению к другим группам, приписывание позитивных качеств себе, а своим противникам пороков – характерные особенности этноцентризма. Крайняя степень этого явления выражается в форме *делегитимизации* – исключении определенных социальных групп из реальности приемлемых норм и ценностей. Членов чужой социальной группы переводят в категорию «нелюдей», что позволяет поступать с ними как тому и подобает: издеваться, унижать, превращать в рабов и даже уничтожать. Теория превосходства арийской расы над другими «недочеловеками»(евреями, цыганами и другими) является ярким примером такого явления.

Большинство людей в той или иной мере этноцентричны, поэтому каждый из нас, общаясь с представителями другой культуры, должен вырабатывать в себе такие качества как гибкость, толерантность, умение воспринимать и понимать иную культуру такой, какая она есть. Развитие межкультурной компетентности способствует появлению у человека межкультурной чувствительности (не только позитивно воспринимать наличие разных этнических групп в обществе, но и уметь их понимать и взаимодействовать с ними). Именно межкультурная компетентность является ключевым аспектом для современного человека в условиях глобального и поликультурного мира [4]. Но межкультурная компетентность это плод поликультурного образования и она включает в себя знания, умения, навыки, социальные нормы и правила поведения, необходимые для жизни в поликультурном обществе. Поликультурное образование в первую очередь

имеет своей целью адаптацию человека к различным культурным ценностям, взаимодействие между людьми с разными традициями, ориентацию на диалог культур. Поликультурное образование не противоречит национальной идентичности, оно формирует толерантность, которая является залогом эффективного межкультурного взаимодействия [5].

Современному этапу развития человечества присущи такие тенденции и мировые явления как глобализация, интеграция, мультикультурализм, социальная мобильность, информатизация и компьютерная революция. Все эти процессы ведут к постепенному стиранию и исчезновению культурных и этнических границ. Объединяются государства, унифицируются образовательные программы, расширяются культурные обмены между странами и сообществами. Все эти процессы делают актуальными вопросы, связанные с поликультурной средой как непременным условием преодоления этноцентризма, так как сегодня народы и государства разделены, прежде всего, культурными, а не политическими, экономическими и идеологическими различиями.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Грушевицкая, Т.Г.Основы межкультурной коммуникации : учебник для вузов / Т.Г. Грушевицкая, В.Д. Попков, А.П. Садохин. – М. : ЮНИТИ-ДАНА, 2002. – 352 с.

2. Стефаненко, Т.Г. Социальные стереотипы и межэтнические отношения / Т.Г. Стефаненко. – М. : Изд-во Моск. Ун-та, 1987. – С. 242-250.

3. Соколов, А.В. Общая теория социальной коммуникации / А.В. Соколов. – СПб : Изд-во Михайлова В.А., 2002. – С. 263.

4. Синягина, А.Ю. Программа поликультурного воспитания / Синягина А.Ю. – М. : АНО ЦНПРО, 2012. – С. 56.

5. Ощепкова, В.В. Введение в теорию межкультурной коммуникации / В.В. Ощепкова. – М. : Изд-во МГОУ, 2012. – С. 21–22.

6. Мацумото, Д. Этноцентризм, стереотипы и предубеждения / Д. Мацумото // Психология и культура. – СПб. : Прайм-Еврознак, 2002. – С. 73–95.

УДК 821. 161.1.09 (075.3)

Жигалова Мария Петровна

Доцент кафедры педагогики Брестского государственного университета имени А.С. Пушкина, г. Брест

zhygalova@mail.ru

Ю.И. КРАШЕВСКИЙ О КУЛЬТУРЕ ОБЩЕНИЯ СЛАВЯН И ДУХОВНО-ЦЕННОСТНЫХ ОСНОВАХ ЖИЗНИ (НА ПРИМЕРЕ ИНТЕРПРЕТАЦИИ И АНАЛИЗА СТИХОТВОРЕНИЯ «ЧАСТО»)

Аннотация: В статье на примере судьбы и творчества польского поэта-интеллектуала Ю.И. Крашевского показан диалог и полилог культур, который рассматривается автором как способ освоения духовно-ценностных основ жизни. Используя доступный текстологический материал, автор анализирует ранее

неизвестные русскоязычному читателю переводы на русский язык произведений польского поэта, выявляя его отношение, как к этнической культуре, так и к культурам других народностей и подчеркивая то национально-особенное и общечеловеческое, без которого невозможна консолидация в любом мультикультурном обществе.
Ключевые слова: Коммуникация, полилог культур, интерпретация, анализ, лирический герой, духовные ценности, наследие.

Zhigalova Maria
Assistant Professor, Department of Pedagogics, Brest State University named after A.S. Pushkin, Brest

J.I. KRASZEWSKIJ ABOUT CULTURE OF DIALOGUE OF SLAVS AND SPIRITUALLY-VALUABLE BASES OF LIFE (ON THE EXAMPLE OF INTERPRETATION AND ANALYSIS OF THE POEM “FREQUENTLY”)

Abstract: On the example of life and creative work of the Polish poet-intellectual J.I. Krashevskij the author introduces a dialogue and a polybroad gull of cultures treated as a way of developing spiritually-valuable bases of life. Using accessible textual material the author analyzes some earlier unknown to the Russian-speaking readers translations of the Polish poet’s works to reveal his relation, both to ethnic culture, and to the cultures of other nationalities, to underline that national-especial and universal without which consolidation in any multicultural society is impossible.
Keywords: Communications, a polybroad gull of cultures, interpretation, the analysis, the lyrical hero, cultural wealth, a heritage.

«…наследие великого поэта принадлежит
всем славянским народам, всей Европе,
всей земной цивилизации» [8]

Известно, что основой бытия и мышления человека конца XX–начала XXI века является диалог и полилог по самым значимым и вечным проблемам человеческой жизни. Он рассматривается сегодня как всеобщий способ освоения духовно-ценностных основ жизни, как форма поиска самого себя в мире общечеловеческих ценностей: истины, добра, красоты, любви, счастья. Это и способ познания мира, и способ «самовозделывания», самоосуществления, самоопределения. И потому сегодня как никогда важно каждому человеку научиться жить и вести диалог и полилог в условиях множества культур, типов сознаний, логик, точек зрения. Давно замечено, что коммуникация есть интерактивный процесс живого общения. И здесь важно обращать внимание на временной характер коммуникации; помнить, что коммуникация – это совместный процесс создания значений всеми её участниками; уделять больше внимания не только силе, но и слабости, то есть, смирению, а значит, умению слушать Другого, и тем самым лучше понимать Себя. Коммуникация рассматривается сегодня и как вопрос дискурсивной рефлексии, то есть, в его основе лежит скорее вопрос, чем ответ.

Поэтому мы попробуем на отдельных фрагментах показать, что диалог и полилог культур был успешно реализован в судьбе и творчестве поэта-интеллектуала Ю.И.Крашевского, который имел прямое отношение и к Брестчине. Это может рассматриваться сегодня и как способ освоения духовно-ценностных основ жизни через разные культуры, и как форма поиска своей идентичности, самого себя.

Так уж исторически сложилось, что население Беларуси сегодня говорит на двух языках: русском и белорусском. Брестско-Подлясское пограничье – удивительный край, где в разные исторические периоды земли принадлежали то Польше, то России, то Украине. Пограничье, по мнению И. Бобкова, это «пространство, прилегающее к границе, соединённое и связанное границей, пространство, для которого именно граница является организацией, принципом и центром притяжения» [1, с. 133]. Следует подчеркнуть, что сегодня полиэтничность региона способствует «смягчению» отношений между людьми различных национальностей и вместе с тем развитию культуры всех этнических сообществ. В равновесном состоянии здесь находится «свое» и «чужое». Оно не обладает экстремальностью. «Свое» выступает как патриотизм, а «чужое» – как интернационализм. Между представителями разных этносов имеется весьма широкая шкала, на которой откладываются их реальные чувства и помыслы. Такое равновесие наиболее оптимально для региона, ибо свидетельствует об историческом здоровье, о высоком уровне самосознания, о способности этнических поляков, русских, украинцев, белорусов устанавливать и укреплять нормальные межэтнические связи.

В свое время Юзеф Обрембский, рассматривая этнические проблемы Полесья, писал: «Какой нацией являются жители Полесья, определяют не те или иные языковые или этнографические характеристики, но, прежде всего, явления национальной жизни... их национальное сознание». На наш взгляд, именно национальное самосознание должно быть главным критерием в определении принадлежности к той или иной культуре на белорусском Полесье. В связи с этим данная проблема должна рассматриваться во взаимосвязи с общей характеристикой социокультурных детерминантов региона, среди которых выделяются национальное государство, система образования, этническое окружение, национальные семейные традиции, язык, наличие памятников национальной истории и культуры и отношение к ним, церковь и ее отношение к этническим и культурным проблемам [5]. Но это поле исследования для историков, социологов и др.

Нас же будет интересовать лишь литературоведческая сторона этого многонационального региона, который богат такими именами художников слова, как Ю.И. Крашевский, чья судьба в силу разных жизненных обстоятельств креативно соединила в себе многие культуры.

Заметим, что проблема отражения мультикультурности в судьбе и творчестве польских поэтов, чьи произведения были написаны о брестско-подлясском пограничье на польском, белорусском и русском языках, в литературных исследованиях практически не рассматривалась.

Используя лишь доступный текстологический материал, опубликованный в различных современных издательствах на русском, белорусском, польском [9] и украинском языках, мы попытались проанализировать отдельные ранее неизвестные русскоязычному читателю произведения польских поэтов, живших некогда в брестско-подлясском регионе. А также выявить их отношение не только к этнической культуре, но и к культурам других народностей, подчеркнуть то национально-особенное и общечеловеческое, без которого невозможна консолидация в любом мультикультурном обществе. Мы учитывали при этом, что наследие всякого великого поэта «принадлежит всем славянским народам, всей Европе, всей земной цивилизации», что «гении не делятся» [8].

Это высказывание можно с полным правом отнести к судьбе и творчеству Ю.И. Крашевского [4], В. Коротынского, Р. Капустинского [3, с. 228–288].

Обратимся к творчеству Юзефа Игнация Крашевского – известного польского писателя, основателя польского романа, критика, литературоведа, фольклориста, этнографа, издателя, редактора, философа, историка, краеведа, музыканта, художника, искусствоведа, титана мысли. Все его труды составляют более 600 томов, а имя его занесено в книгу рекордов Гиннеса.

Он родился 28 июля 1812 года в Варшаве, а детские годы провёл в деревне Долгое, что недалеко от города Пружаны (ныне Беларусь, Брестский район), в имении своих родителей. Попытка проанализировать жизненные и творческие связи Ю.И. Крашевского с Беларусью была сделана двадцать с лишним лет назад историком Геннадием Кохановским в его статье «Беларусь – яго калыска» [6], в которой он даёт некоторые биографические данные. Он называет такие произведения, как «Пинск и его окрестности», «Воспоминания о Полесье, Волыни и Литве», «Картины жизни и путешествий» и др.

Наше обращение в творчеству учёного-титана, культурного и общественного деятеля – свидетельство актуальности его заслуг перед белорусской культурой, которую он ценил. Так, сборник Ю.И. Крашевского «Дары пилигрима» включает раздел «Над Нёманом, над Вилией…». В него входит стихотворение «Деревня» [11, с. 47–48], посвящённое Полесью, которое поэт называет «милым краем», а деревню в милом крае «родимым уголком», вскормившим и взрастившим лирического героя. Деревня ассоциируется у него с «седой матерью», которая благословит своё дитя на добрые дела, провожая в самостоятельную жизнь, в «мир чуждый», где «закрутит меня злой вихрь».

Вот что вспоминает брат поэта Каетан Крашевский: «Наше любимое Долгое…было всегда оживлённым, во время каникул или праздников в течение года очень часто вся наша компания там собиралась… Юзеф часто читал вслух свои произведения, играл на фортепьяно и рисовал в основном пером, воодушевление в нём и жизнелюбие были невероятные…» [11, с. 47–48]. О том, что Ю.И. Крашевский не чужой человек белорусам и жителям Брестско-Подлясского пограничья, в частности, говорит хотя бы то, что на торцевой стене одного из домов, стоящих сегодня по кругу главной площади города Пружаны (Брестский район), размещены три огромных портрета знаменитых личностей, прославивших когда-то нынешний Пружанский район. И на одном из этих портретов изображён Юзеф Игнаций Крашевский, судьбой которого имеют право гордиться и пружанцы. Заметим, что на территории современной Брестчины «около полутора веков проживала не только многодетная семья Яна и Софьи Крашевских и их потомки, но и их многочисленные родственники. Родственниками Крашевских по материнской линии были и первоначальные владельцы нынешнего музея-усадьбы «Пружанскі палацык»[1] Валентий и Герминия Швыковские. Многие документы, хранящиеся в архивах Беларуси, ещё ждут своих исследователей. А пока же научно обоснованные сведения о Долгом Крашевских и связях самого Юзефа Игнация с родительским гнездом и Беларусью полностью отсутствуют в исследованиях даже польских учёных» [7, с. 110], отмечает Руслана Гусева.

Имеющиеся биографические данные свидетельствуют о том, что с 1826 по 1829 годы Юзеф Игнаций Крашевский учился в Бялой Подляске, затем в воеводской школе в Люблине (ныне Польша) и Свислочской гимназии (ныне Беларусь). В 1829 году поступил на медицинский факультет Виленского университета (ныне Литва), но затем перешёл на литературный факультет, потому что литература его манила с детства.

За причастность к противоправительственным кружкам в 1830 году был арестован и до 1832 года находился в тюремном госпитале. После освобождения под надзором полиции жил в Вильне, в арендованных или собственных поместьях на Волыни и Полесье. События тех лет и общение с разными людьми стало источником вдохновения и материалом для написания стихов. Рассмотрим одно из них, в котором поэт рассуждает о философии жизни, духовной силе и слабости, о человеческой трусости и смелости. Это стихотворение «Часто…»[10, с. 146]:

Часто слов не хватает, если переполняют
Душу мысли и чувства, что пожаром пылают.
Но молчание многое – судьи! – скрывает,

---

[1]Благодаря подаренной музеем Ю.И.Крашевского в Романове (Польша) коллекции экспонатов, в музее-усадьбе уже несколько лет существует отдельный зал с экспозицией, полностью посвящённой Крашевским.

Даже если хлад смерти уста замыкает.
В нём под пеплом невидимый пламень таится,
Затухая, он гаснет и…снова искрится!
Когда ж в бедную душу заглянуть попытаешься –
На губах умирает её слово пылающее.
Счастлив тот, кто владеет речистостью тою,
Что, как служка послушный, всегда наготове,
Говорит он, как дышит, свободно, легко,
И слова, словно птицы, парят высоко…
Но тех больше, что чувства большие скрывают –
На ключ душу закроют и губы сжимают,
Замолкают, невзирая на слёзы, отчаянье –
Пожалеем всем сердцем их участь печальную. */ 11 декабря 1851/*

Уже с первых строк чувствуется грусть и горечь оттого, что человек не всегда может поделиться с другими своим самым сокровенным, боясь быть неправильно понятым. Мир не прощает человеку откровения, которым при случае могут легко воспользоваться окружающие как оружием против самого же говорящего. Поэтому вопрос открытости и искренности общения, умения владеть словом, наконец, вопрос о силе и слабости духа и влиянии всего этого на судьбу человека, которые ставит Ю.И.Крашевский, – остаются загадкой для читателя любой национальности и в XXI веке.

Обратим внимание и на дату написания стихотворения, и на те обстоятельства жизни, которые позволили ему условно быть свободным, на самом же деле, так и не почувствовать свободы. Находясь под постоянным надзором полиции, он вынужден был переезжать с места на место. И потому ему были неведомы покой, размеренная жизнь, домашний уют. В его жизни мелькают многочисленные арендованные поместья на Волыни и Полесье. Он – ярый противник всякого гнёта, борец за право своего народа быть свободным. И, как истинный сын своей земли, испытывает страшные мучения оттого, что вынужден молчать. Поэтому невозможно даже представить, какого труда стоило ему это «насильственное молчание». Может быть, поэтому и появляется такое необычное по настроению стихотворение. Грусть, горечь и сожаление придают ему совершенно иную окраску, выделяя тем самым его из рядов многочисленных тематических стихов. Разделяя своё произведение на два голоса, автор в подтексте обозначил и свой, третий. Его лирический герой– мудрый наблюдатель, который не обличает и не судит, а просто, кажется, безотносительно констатирует.

Тема – в заглавии, которое становится неким символом. А многоточие, которое неслучайно используется в конце заглавия, лишь подчёркивает незавершённость суждений, некую недосказанность, открытость, уступая место читательскому домысливанию. «Часто…»

содержит в себе бездну содержательных компонентов, где каждая буква может быть наполнена конкретным смыслом: среди многих может быть и такой:

Ч – честь,

А – альтруизм,

С – совесть,

Т – трудолюбие,

О – ответственность.

Как часто люди поступаются ими в обмен на что-то более выгодное! Первая и последняя строки стихотворения помогают осознать всю горечь несовершенства человеческих отношений, когда всё чистое, светлое, идущее от сердца, приходится сдерживать, замалчивать в угоду обстоятельствам. И как бывают несчастны те, кто считает правильным следовать такому правилу неотступно.

Ключевые слова («переполняют», «душу мысли и чувства», «но молчанье уста замыкает», «пламень таится», «гаснет», «снова искрится», «слово пылающее», «счастлив тот, кто говорит», «замолкают», «пожалеем за участь печальную») помогают сформулировать основную тему: выбор и ответственность человека за содеянное. И идея – извечный вопрос о душевной отваге и робости, о всемогущей силе слова, о молчаливой работе мысли, о заведомом подавлении в себе высоких начал, о сострадании.

Лирический герой Ю.И. Крашевского предстаёт перед читателем в один из самых сложных моментов своей жизни. Он одинок, подавлен, далёк от гармонии с самим собой и окружающим миром. Динамику чувств лирического героя поэт чётко обозначил в каждой строфе.

Так в первой – автор с грустью сообщает о том, что у лирического героя «часто слов не хватает», чтобы выразить «мысли и чувства, что пожаром пылают». Он сожалеет, что не может озвучить свою мысль, вынести её на суд толпы и тем самым облегчить душу.

Во второй строфе лирический герой пускается в пространные размышления о силе правды. И слово, как средство её выражения, представляется как «невидимый пламень», который не сможет сдерживать даже «хлад смерти».

В третьей строфе лирический герой по-доброму завидует тому, кто может полёт мысли заключить в блистательные фразы. Ведь именно в таких случаях «слова, словно птицы, парят высоко». Правда, дела могут быть другими… Вместе с тем лирический герой понимает, что доверять таким людям что-то сокровенное и важное чрезвычайно опасно.

И, наконец, в четвёртой строфе лирический герой огорчается и констатирует, что в мире «тех больше, что чувства большие скрывают» и по разным причинам их не демонстрируют. Их молчание – это постоянная работа мысли, саморефлексия, труд души. Замкнутость – их основное качество. Но автор не упрекает и не обличает, он их только жалеет, потому

что понимает, в какие суровые рамки жизни они загнаны. Грустный призыв: «Пожалеем всем сердцем их за участь печальную» лишь подтверждает сказанное.

Лирический герой философски подходит к вопросам бытия: он понимает, что у него нет ни сил, ни возможности изменить мир, но есть слово и благородная душа, способная с должным пониманием относиться к любому человеческому выбору.

В стихотворении автор активно использует такие тропы, как: метафора («бедная душа», «участь печальная»), метонимия («слова горят», «молчание скрывает»), метонимические перифразы («хлад смерти уста замыкает», «на ключ душу закроют»), сравнения со стёртой образностью («говорит он, как дышит», «слова, словно птицы»), индивидуально-авторские сравнения («как служка послушный»).

Образ «Слово» выступает в стихотворении своего рода аллегорией. Всякий символ – это образ, а всякий образ символичен. Поэтому в стихотворении можно обозначить такие образы-символы, как: «Слово» (как символ вечности), «Душа» (как символ жизни человеческой), «Мысль» (как символ внутреннего мира человека), «Невидимый пламень» (как символ творчества; великой силы, спящей до поры до времени), «Участь печальная» (как символ несчастной Судьбы, загубленной жизни).

Таким образом, рассуждая о многоликости жизненного выбора, Ю.И. Крашевский даёт читателю понять, что мы все разные: кто-то речист и смел, кто-то горяч сердцем, но молчалив, кто-то тих и робок. И это не зависит от национальности. И потому тех, «что чувства большие скрывают – / На ключ душу закроют и губы сжимают, / Замолкают, невзирая на слёзы, отчаянье», автор призывает пожалеть: / Пожалеем всем сердцем их участь печальную». Такой выбор делает лирический герой.

В жизни выбор был сделан не только лирическим героем стихотворения, но и самим Ю.И. Крашевским. Вместе с тем, поэт верит в то, что любой выбор всё равно предопределён, ибо все Судьбы людские «берут начало во Вселенной».

Как видим, в стихотворении Ю.И. Крашевского «Часто» автор поднимает вечную проблему, решение которой не нашло ни одно поколение. И потому она звучит и сегодня, как обращение к последующим поколениям ценить человеческое общение как самое необходимое и дорогое в нашей жизни, дающее человеку и оценку, и успокоение, и развитие, и ощущение своей значимости, то есть, смысл и радость существования в обществе.

Тем самым, автор призывает читателя изучать и ценить своё наследие, которое в брестско-подлясском пограничье, хотя и принадлежит разным славянским народам и культурам, но имеет общую судьбу и ценность для каждого народа.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Бобков, И. Этика пограничья: транскультурность как белорусский опыт / И. Бобков // Перекрёстки. – № 3,4. – Минск, 2005. – 133 с.
2. Гусева, Р.Н. К Крашевскому в Долгое. В кн.: К Крашевскому в Романов и Долгое. Стихи и проза / сост. Р.Н. Гусева. – Брест : Альтернатива, 2009. – 110 с.
3. Жигалова, М.П. Этновитальность и мультикультурность в литературе: поэзия. Интерпретация и анализ : монография / М.П. Жигалова. – Saarbrucken, Germany (Германия), Из-во: «Palmarium Academic Publishing GmbH&CO. KG». – 2012. – 305 с. *С библиографическими данными можно ознакомиться в Интернете по адресу: http//dnb.d-nb.de. Режим доступа :* www.more-books.ru www.get-morebooks.com.
4. Использованы книги на польском языке: Igliwia Smak. Antologia wierszu o Podlasiu.Romanow – Międzyrzec Podlaski – Biała Podlaska, 2001; Anna Czobodzińska – Przybysławska, Halina Kostka – Chybowska. Na marginesie tworczości literackiej. Malarskie pasje Józefa Ignacego Kraszewskiego. – Muzeum J.I.Kraszewskiego w Romanowie, 2007; Bibliografia literatury polskiej „Nowy Korbut”. Tom 12. Józef Ignacy Kraszewski. Zarys bibliograficzny. – Krakow : Wydawnictwo Literackie, 1967.
5. Исследование проблем белорусско-польского пограничья в контексте расширения Евросоюза. – Минск, 2004.
6. Кохановский, Г. Беларусь – яго калыска / Г. Кохановский // Мастацтва Беларусі. – № 12. – 1987.
7. К Крашевскому в Романов и Долгое. Стихи и проза / сост. Гусева Р.Н. – Брест : Альтернатива, 2009. – С. 91–92.
8. Мальдис, А. Гении не делятся / А. Мальдис // Советская Белоруссия. – 23.12.2008.
9. Nigdyie nie drukowane poezje i urywki prozą. Z teki posmiertnej. (Wyd. K. Łozinska). – Warszawa, 1912.; Poezje J. I. Kraszewskiego.Oprac. W. Bełza. – Lwow, 1888; Jozef Ignacy Kraszewski. Pamętniki. Zaklad narodowyim. Ossolinskich – Wrocław, 1972 ; Kajetan Krasyewski. SILVARERUM. Kronika domowa – Warszawa: Wydawnictwo Ancher, 2000; Dąbrowolska H.M. Tytan pracy. Opowieść o J. I. Kraszewskim – Warszawa, 1955.
10. Гусева, И. На языке любви / И. Гусева. – Брест : Альтернатива, 2010. – 146 с.
11. Крашевский, Ю.И. Дары пилигрима ; перевод с польского Ирины Гусевой / Ю.И. Крашевский. – Брест : Альтернатива, 2010. – С. 47–48.

УДК 398.3

Швед Инна Анатольевна

Профессор кафедры белорусского литературоведения, Брестского государственного университета имени А.С. Пушкина, г. Брест

Shved_Inna@tut.by

ТРАДЫЦЫЙНЫЯ ЎЯЎЛЕННІ БЕЛАРУСАЎ АБ ПРЫРОДНЫМ ЧАСЕ

Аннотация: Целью работы является определение семантики, символики и функциональности ряда элементов календарно-хронологического кода белорусского традиционного фольклора. Произведен историко-генетический и функционально-семантический анализ традиционных представлений белорусов о природном времени, которое включает астрономические циклы – солнечные и лунные, а также вегетативные – периоды роста и созревания растений.

Ключевые слова: Природное время, картина мира, белорусский фольклор, семиотизация.

Shved Inna
Professor, Department of Belarusian Literary Studies, Brest State University named after A.S. Pushkin, Brest

THE TRADITIONAL BELARUSIANS' IDEAS OF THE NATURAL TIME

Abstract: The aim is to define the semantics, symbolism and functionality of certain elements of the calendar-chronological code of Belarusian traditional folklore. Historical-genetic and functional-semantic analysis of traditional Belarusians' concepts of the natural time, which includes astronomical cycles – the sun and the moon, as well as vegetative – periods of growth and maturation of plants is made.
Keywords: Natural time, Picture of the world, the Belarusian folklore, semiotization.

У традыцыйнай карціне свету беларусаў, як і іншых народаў, вылучаюцца *прыродны (касмічны) час і жыццёвы (чалавечы) час (век).* Прыродны час складаецца з *астранамічных* цыклаў – сонечных (год, суткі) і месяцавых (месяц, фазы месяца, тыдні), а таксама *вегетатыўных* – перыяды росту і выспявання раслін. Каляндарная сістэма стараславянскай мовы ўключае чатыры адзінкі часу: год, месяц, тыдзень, суткі. Год падзяляецца на поры года (часта на дзве, а не чатыры, – цёплую і халодную) або на месяцы, месяц – на тыдні (у хрысціянскай традыцыі седміцы), тыдзень – на сем сутак, суткі – на дзень і ноч, раніцу і вечар, поўдзень і поўнач, усход і захад сонца і інш. Рознамаштабныя прыродныя цыклы ізаморфныя адзін другому: вясна (гадавы цыкл) адпавядае світанку (сутачны цыкл), маладому месяцу (месяцавы цыкл), усходам пасеваў (вегетатыўны цыкл) і нараджэнню, пачатку чалавечага жыцця (жыццёвы цыкл) [1, т. 1, с. 449]. Працягласць пор года, часу сутак нярэдка супастаўляецца з працягласцю чалавечага жыцця. Раніца і вечар адпаведна скарэляваныя з дзяцінствам (маладосцю) і старасцю чалавека, як у загадцы*: «Сусідка казала: чулувік рано – на чытырох, потым – на двух, а до вечара – на трох. А я думаю, як то, інтересно? – Дытына, яна як учытся ходыты, – на чэтвереньках, а взрослы ходыть ногамы, а стары на палках»* [ФЭАБ; Знаменка Брэсцкага р-на]. Адзінства календара забяспечваецца існаваннем у гадавым коле парных святаў (Мікола летні і зімовы, Юрый вясновы і восеньскі), шанаваннем асобных дзён тыдня на працягу вялікіх перыядаў (пятніц і чацвяргоў, «градавых» дзён), значнасцю для ўсяго года таго дня тыдня, на які выпала адно з вялікіх нерухомых святаў (у прыватнасці, Благавешчанне) [1, т. 2, с. 443]. На гэты дзень тыдня пераносілася значэнне свята. Прыкладам, дзень тыдня, калі адзначалася Галодная куцця, атрымаў агульнае значэнне неспрыяльнага дня, але для закладкі на зіму гародніны, мяса ці зерня ён выбіраецца як посны, а таму магічна абараняе ад шкоднікаў. У Палессі, калі летам ішлі ў лес, каб не сустрэць змяі, гаварылі: «Благавешчанне (ці Узнясенне) было (ці заўсёды

бывае) у такі-та дзень тыдня»: *«Когда входишь в лес, чтоб гадства не видеть: “Вознесение бывает только в четверг» – так три раза сказать надо”»* [ФЭАБ; Ляплёўка Брэсцкага р-на].

Нашыя продкі ўяўлялі час як неперыўныя цыклы, што бесперапынна паўтараюцца накшталт таго, як круціцца кола: жыццё – смерць, лета – зіма, дзень – ноч, новы месяц – бязмесячная ноч. Лічылі, што рух гэтага кола часу спыніцца толькі з канцом свету. Гэта можа адбыцца, прыкладам, тады, калі людзі перастануць на Вербніцу свяціць вярбу, на Вялікдзень фарбаваць яйкі, ці калі ў Велікодную ноч не будзе свяціць месяц (а гэта не магчыма, бо Вялікдзень бывае толькі ў поўню). Мадэлі прасторы і часу накладваюцца адна на другую – чатыры бакі свету суаднесены з чатырма сезонамі і часткамі сутак (усход – вясна – раніца; поўдзень – лета – дзень; захад – восень – вечар; поўнач – зіма – ноч). Для беларускай народнай традыцыі характэрнае прасторавае ўспрыманне часу (хранатоп): прошлае можа мысліцца як пакінутае ззаду, а будучае чакае наперадзе (хоць продкі былі перад намі, а нашчадкі застануцца пасля нас). Дзень шляху пераўтвараецца ў меру адлегласці, прынятую для вымярэння адносна вялікіх дыстанцый, у казках стаптаць тры пары жалезных чаравікаў – значыць ісці доўга і далёка. Для пазначэння часу і месца выкарыстоўваюцца тыя самыя словы, гл.: «поўдзень» і «поўнач» як вызначэнне часу і прасторы. У біблейскіх тэкстах «век» можа абазначаць ‘свет, сусвет’, што дэманструе тоеснасць уяўленняў пра час і прастору. Персаніфікаваныя адрэзкі часу рухаюцца ў прасторы, прыкладам выдаленне зімы з сваёй вёскі выяўляецца як яе рух у аддаленыя, чужыя паселішчы: *“Ідзі, зіма, да Кіева, // Ужо ж ты нам надакучыла. // Ідзі, зіма, да Кракава, // Не вертайся да нас адзінакава. // Ідзі зіма да Крывіцы, // Забірай свае рукавіцы”* [ФЭАБ; Амяльная Івацэвіцкага р-на]. У абрадзе выгнанне зімы абазначалася праз выкіданне за межы паселішча старых непатрэбных прадметаў: *“Ага, яшчэ, што ў нас было – после Паскі Ныдзіля проводна. А в понедзілок (звалы тоды багата вэчэра), ужо тады варылы яйца на вэчэр, а потом шлі на вуліцу. І дэ ў каго які дэркач, шо хаты подміталы стары, дэ постолы старыя –на сэло ходылы,да ў каждой хаты булы гэтыя остопкі. Дэ-то валяліса на дворы чы дэ, оны позбыралы і ў канец сэла іх кідаемо. Подбіглы дальшэ, кінулы – гэто проводылы гэтак зыму”* [Стараселле Іванаўскага р-на].

Час, які бачыцца праз прызму чалавечага жыцця як лінія, шлях, спалучае міфалагічнае (цыклічнае, часта арыентаванае ў прошлае) і гістарычнае (лінейнае) успрыманне. Пры гэтым трактоўка часу як адзінай ніці ці кола, якое верціцца (праславянскае *vermę роднаснае ‘вярцець’), не выключае ўяўлення пра паступальны рух часу, які ўспрымаецца ў выглядзе паслядоўнасцяў і рытмаў [1, т. 1, с. 449]. Міфалагічнае ўспрыманне заснаванае на цыклічнасці прыроднага (касмічнага) часу – пораў года, фазаў месяца, дня і ночы. Па часе, як па коле ці адзінай ніці, можна

рухацца ў абодвух кірунках і межы паміж прошлым, сучасным і будучым не з'яўляюцца непераадольнымі. Больш за тое, пры парушэнні забароны грэх у сучасным можа абярнуцца пакараннем у будучым, прычым не толькі ў зямным жыцці самога грэшніка – пакутнае існаванне чакае вінаватага на тым свеце. А яго нашчадкі могуць нарадзіцца непаўнавартаснымі і цяжка хварэць. Прыкладам, вядома шмат традыцыйных аповедаў пра пакаранне людзей, якія ўдзельнічалі ў разбурэнні хрысціянскіх святынь, прычым часта "дзеці адказвалі за бацькоў". Так жыхарка в. Зводы апавядае: *"Всё гонения на церковь были. [Пры адным старшыні храм разбуралі]. И председателя дочка родилась с вывернутыми ногами, умерла она. Вывернутые ноги у нее спиралью были, ходить не могла. И когда она умерла зимой, ее неделю не могли похоронить. Такая вьюга была, метелица. В Пелищах они жили. А сейчас он пошел в еговые, но он сейчас на пенсии… А он много церквей разбирал, очень много*" [ФЭАБ; Брэсцкі р-н]. Актуалізацыя карціны завірухі падчас пахавання ўзмацняе адмоўную ацэнку апісанай падзеі, прычым не толькі з пазіцыі традыцыі (людзей), але і прыродна-касмічнай сферы, сакральнага свету (параўн. уяўленне пра віхор як рух нячыстай сілы).

Грахі, невыкананне традыцыйных забаронаў і прадпісанняў становяцца таксама прычынай парушэння ўсталяванага парадку і сувязяў з мінулым. Прыкладам, выкананне прадзільна-ткацкіх прац у перыяд памінання продкаў, прабывання іх у чалавечым свеце, стварае перашкоды для душаў нябожчыкаў, якія не здолеюць перайсці мяжу між светамі, заблытаюць ногі ў нітках, зацярушаць смеццем вочы. Адпаведна іх жывыя сваякі будуць пазбаўлены падтрымкі з іншасвету, пакараныя за неўшанаванне памерлых. Парушэнне пахавальнага абраду (прыкладам, набіванне падушкі нябожчыку не сенам, а пер'ем) будзе мець адмоўныя наступствы для памерлага не толькі пры пераходзе ў засветы, у будучым пасмяротным існаванні, але і падчас Страшнага Суда: *"Возьмуть наволоку, напхають сіна, да і вся подушка. Пірье ны ложать, бо ек людэ будуть уставаты на Страшный Суд, ек будэ судыты Бог жывых і мёртвых, да встанэ, да всэ пірье будэ на голові, на косюх, да будэ іті бы тое лякало"* [ФЭАБ; Глінна Іванаўскага р-на]. У рытуалах народнай медыцыны чалавек пазбаўляўся ад хвароб праз яго вяртанне назад, у час «першастварэння», г.зн. праз «перанараджэнне» нанава. Дасягнуць гэтага імкнуліся, звяртаючыся, сярод іншага, да сакральна вылучаных дрэў. Праз іх расшчэпленыя ствалы працягвалі хворых, пакідаючы адзенне (= абалонку цела) у дрэве, якое выступала своеасаблівымі варотамі паміж сучасным (дысгарманізаваным) і мінулым (гарманічным, здаровым) і артыкулявала касмаганічны міф. Праз вобразы саміх дрэваў часта мадэлюецца час. Як «гадавое» дрэва, звязанае з вечнасцю, дуб выяўляецца ў рытуальнай загадцы, што загадвалася сваццям на вяселлі: «Рос дубок цэлы гадок, // На тым дубку дванаццаць гучкоў. // На тым гучку шэсць

лісточкаў, // А сёмы – жалудочак… // Ды дубок – гэта гадок, // Дванаццаць гучкоў – дванаццаць месяцаў, // Шэсць лісточкаў – шэсць дзянёчкаў, // Сёмы, жалудок – нядзелячка».

Адрозніваецца час (гадзіны, хвіліны, час, пара) добры (што прыносіць шчасце, здароўе, даўгалецце, поспех, дабрабыт) і злы (небяспечныя, ліхія, цяжкія, нешчаслівыя, няправільныя, шарыя (гадзіны), гнілыя дні – пачатак маладзіка і другая чвэрць). Час можа быць чыстым/нячыстым, вясёлым/сумным (горкім), удачным/няўдачным (для канкрэтных спраў). Тыя самыя дзеянні, выкананыя ў «добры» ці «дрэнны» час, будуць мець розны вынік. Адпаведна дні і іншыя часавыя адзінкі маркіруюцца як забароненыя ці спрыяльныя для чаго-небудзь. Прыкладам, сеяць *“на растущую луну лучше зерновые, помидоры, огурцы – всё то, что растет над землей, созревает и всё. На уходящую луну, хорошо всё то, что в земле растет: морковку, лук и такое всё. [А стрыгчы валасы?]. Ногти, волосы стричь лучше на новую луну, когда растет, то оно потом и опять быстрее вырастет. [А свінню калі трэба калоць?] Когда полная, тогда сало чистое. Наложить, солить… и оно вкусное”* [ФЭАБ; Здзітава Брэсцкага р-на]. *“Ну, валасы, каб раслі добра – на маладзік стрыгціся”* [ФЭАБ; Шчадрын Жлобінскага р-на]. Забараняецца куляцца, калі бачная палова месяца: *«Ны можна кувыркацца, калі на небі полумісяць, шоб в роді ны було полуумія»* [Прыбарава Брэсцкага р-на]. Небяспечныя каляндарныя святы называюцца варавітымі. *«Воровкыі свята – Воздвіжэнне, Головосік. На Воздвіжэнне ны можна ходыты в ліс, бо збыраюцца ужы у стаі; на Головосіка ны можна шыты, дрова рубаты, бо можна поранытыса”* [ФЭАБ; Кучавы Іванаўскага р-на]; *«На Благовешчанне дзеўка косу нэ пляце, птушка гнэзда нэ ўе»* [ФЭАБ; Кустын Брэсцкага р-на]. Між тым пра ліхія хвіліны і гадзіны (уяўленне пра якія звязана з сярэднявечнымі нумералагічнымі тэкстамі) чалавеку не дадзена ведаць: *«Зглазіть – это нэ знаеш колы і хто. Это <u>попадёт мінута такая, і час</u> такой можэ попасть. І хто можэ заговорыты, глянуты тылько»* [ФЭАБ; Ляплёўка Брэсцкага р-на]. Таму *«У <u>добры</u> час сказаты, а ў <u>лыхі</u> помоўчаты»* [ФЭАБ; Хомск Драгічынскага р-на]. У адказ на пытанні пра ліхія хвіліны ад носьбітаў традыцыі часта даводзіцца чуць аповеды пра тое, што бяздумна абароненыя чалавекам словы выпадалі якраз на такія хвіліны, таму сказанае ў хуткім часе абарочвалася рэальнай бядой. Прыкладам, жыхарка Пінска апавядала мне, як старшыня калгаса, якой мясцовыя жыхары надакучылі з просьбамі пра салому, у гневе крыкнула: «Лепш бы скірды пагарэлі». І пярун у хуткім часе сапраўды спаліў салому. Часта апавядаюць пра тое, што маці самі могуць сурочыць сваіх дзяцей, гаспадыні – любімых кароў, калі падумаюць пра іх добра ў злую хвіліну. Небяспечны, злы час патрабуе выканання спецыяльных прадпісанняў і забарон (узгадаем звычай пільнаваць памерлага ўночы). Тое ж датычыць сакральна вызначаных кропак календара, пэўных свят, апавітых шматлікімі забаронамі,

невыкананне якіх пагражае карай. Большасць такіх забарон датычыць побытавых паводзін, працы – пэўных яе відаў: *«По старым понятіям, бабам на Евдокію ны можна було робыты, а мужыкам займатыся любэю роботою»*[ФЭАБ; Яблачнае Маларыцкага р-на]; “А вот в этот день [на Галавасека] нельзя штоб галаву рашчёсывать. В этот день птічкі гнездо вьют. І нельзя рашчёсывать. Будут валасы выпадаць, вроде, говорят. А правда ілі нет, Бог его знает. Бывало, наноч заплятуць нам косы, каб держалі. Бо в школу ж ідті. Каб не раскідалась всё [Вялікія Радванічы Брэсцкага р-на]. Тэмпаральныя супадзенні трактуюцца як знакавыя для прычынна-выніковых высноў тыпу: *«Я одного года на Мыколу взяла яйка гусыныя і пусадыла курыцю. Я вжэ кубало прыбрала, всё зрубыла, прынысу яйка, пудывлюся. А сусідка казала: “Не іды, не клады, бо сёдня свято”. А я яе – не… На гатовае кубало пуложыла яйкі, курыцу. І деткі всі выйшлы як одно, всі калікі. О! І працуй на свято!»* [ФЭАБ; Знаменка Брэсцкага р-на].

Час, як і прастора, мае ***межы***. У сутках гэта поўнач і поўдзень («посеред» дня). У гэтыя межавыя кропкі прадпісвалася асцерагацца звышнатуральных істот тыпу «палудніцы», «полудзенніка», «начніцы». У поўдзень у лесе чорная жаба высмоктвае ў кароў малако, «мужык с берёзовой палкай на плече» лякае жанчын: *«Пошлі у лес с дванаццаці да часа. Во всяком лесе есть такое место. Оно среді болота. А там можа быць і вішні, і дуб, і граб… А там арэхі бачылі і пошлі. Разойшліся у розныя куткі і збіраем. Смяемся, крычым. І такі крык паднялі. І все тры в разных месцах. Я крычала і тут перед мною стоіт мужык с берёзовой палкай на плече. В косцюме, в шляпе і в туфлях. І побегла туды, адкуль мы разыходзіліся. Сбегліся мы і все тры в одно і тоже время бачылі яго, но в разных месцах»* [ФЭАБ; Лышчыцы Брэсцкага р-на]. Паводле іншага аповеду, інфарманта ў поўдзень на лясным раздарожжы сустэла жанчына ў чырвоным касцюме і завяла ў глыб лесу, нібыта паказаць месца з суніцамі, а сама знікла [Чэрск Брэсцкага р-на]. На Гомельшчыне дзяцей не пускалі ў поўдзень на раку, каб «полуденнік» не зацягнуў у ваду. У Палессі «полудзеннік» – прывід памерлага гвалтоўнай смерцю, страшны, чорны чалавек, які з’яўляецца ў поўдзень. На абед да людзей можа прыйсці нячыстая сіла, таму падчас абеду забаранялася стукаць лыжкамі па стале, бо гэтаму «чорт радуецца» і гэтым «склікаются на абед злыдні» [ФЭАБ; Нікалаева Камянецкага р-на].

У годзе галоўныя межы – час зімовага і летняга сонцастаяння – ноч перад Раджаством, Каляды, што ідуць за ім, і Купальская ноч. Гэтыя перыяды лічацца часам разгулу нячыстай сілы. Так, значная частка павер’яў і аповедаў, звязаных з Юр’ем і Купаллем, прысвечана апісанню спосабаў адбірання малака і распазнання ведзьмаў-малочніц. Асабліва небяспечным лічыўся першы выган кароў на Юр’е, а таксама на Купалле, калі чараўніцы, збіраючы расу цадзілкай ці ручніком, забіралі малочны спор для сваіх кароў. Моцныя ведзьмы і чараўнікі мелі здольнасць

адбіраць малако (узгадаўшы мянушку той ці іншай каровы), «здаіўшы» яго з зубоў прыстаўленай да сцяны бараны. Такія павер'і згадваў яшчэ П. Шэйн у «Матеріалах для изученія быта и языка русскаго населенія Сѣверо-Западнаго края» ў раздзеле «Молочное чародѣйство». Для разгляданых пераходных перыядаў характэрныя рытуальныя антыпаводзіны ўдзельнікаў святкаванняў, магічныя акты, скіраваныя супроць нячыстай сілы.

Верылі таксама, што ў «кульмінацыйныя» кропкі календара раскрываюцца нябёсы, на Вялікдзень, Купалле «іграе» сонца: *«Грае [сонца]! О так о розыйдэцца, розыйдэцца сонечко. І знов до купы розыйдэцца. На Івана грае сонечко, грае… На Івана, я знаю, то мы вжэ дывімся, вжэ бо будэ сонцэ граты»* [ФЭАБ; Ляплёўка Брэсцкага р-на]. У в. Астрамечава Брэсцкага р-на нам апавядалі, што падчас узыходу сонца трэба ў жытнім полі вырваць пук самых высокіх каласоў і захоўваць іх цэлы год, каб «узняцца над усімі». Здзяйсняліся і іншыя акты прадукавальнай магіі: *«А вот завтра с утра [Купалле] можно идти на бегущую речку и помыть волосы. У кого длинные волосы – будут быстро расти, бежать, как вода. Не будут вылазить. Поднимается солнце, вода самая чистая»* [ФЭАБ; Здзітава Брэсцкага р-на]. У купальскую ноч і ад Раджаства да Хрышчэння (Вадохрышча) нібыта адбываецца нешта падобнае да адкрыцця зямлі, апраметнай, адкуль вылазіць нячыстая сіла, вылятаюць ведзьмы, зямля раскрывае свае таямніцы – на паверхню зямлі выходзяць падземныя скарбы, адно імгненне ззяе папараць-кветка. Лічылі, што на Вадохрышча вада ператвараецца ў кроў. Асвячаную на Вадохрышча ваду лілі ў калодзеж, ад чаго калодзежная вада станавілася святой, ператваралася ў кроў, і ў такой вадзе яшчэ тры дні пасля гэтага забаранялася мыць бялізну: *«[Навошта святую ваду ў калодзеж вылівалі?] – Коб вся вода була свячона… І вжэ тры дні, вжэ білья ны мыють, ны ныц… Бо там вжэ вода расходыцца, кругом одна кров. Гэтак колысь казалы»*[ФЭАБ; Пескі Бярозаўскага р-на].

Кропкамі адліку гадавога часу выступаюць прыродныя з'явы, віды гаспадарчай і рытуальнай дзейнасці, пэўныя жыццёвыя падзеі. Адпаведна прыродны час вызначаецца паводле з'яўлення ці знікнення лістоты (самі дні метафарычна апісваюцца як лісце ў загадцы: *«Шчо за дрэво, шчо кожны дэнь з яго одын лісток падае? – Каляндар»* [ФЭАБ; Кустын Брэсцкага р-на]), руні, грыбоў, квітнення раслін. Прыкладам, веснавы час можа абазначацца праз распусканне, квітненне лотаці, як у веснавой песні: *«Судзі, Божа, да лататы даждаці, // Дый паедзем у чыстае поле араці. // Арэ, арэ мілы мой маладзенькі, // Адзін конік сівы, другі палавенькі»* [ФЭАБ; Амяльная Івацэвіцкага р-на] (з квітнення лотаці, паводле палескіх уяўленняў, пачынаецца сапраўдная вясна). Жанчына апавядае, як пасля ВАв у пятнаццацігадовым узросце яна вырашыла адшукаць свае пасведчанне аб нараджэнні, але не знайшла яго, тады прыйшлося

прыкладна аднаўляць дату нараджэння. Яе бацькі не памяталі ні года, ні месяца нараджэння, а ўзгадалі толькі пару года – «як горох цвіў»: *«…Паспорта сделала, на комісію поставілі меня, свідетельство друге выпісалі. І прышла я ужэ вечером [дахаты]. “Так как зімою?!”, – кажэ, – Іванэ, ці ж то Ніна роділася зімою? Хіба она зімою роділася, она ж роділася як горох цвіў!”. А она нэ знае які місяц, які год…»*[Вялікія Радванічы Брэсцкага р-на]. Характэрна, што незвычайныя паводзіны прадстаўнікоў расліннага і жывёльнага свету ў пэўны сезон інтэрпрэтуюцца як дрэнны знак, прыкладам: *«Колі ўжэ бліжэй до осэні вішня опадэ, а на ёй голінка зацвітае, то гэто нэ до доброго»* [ФЭАБ; Сакалова Бярозаўскага р-на]. На голад, нястачы куе зязюля, калі яшчэ лістота не распусцілася (зарана, на голы лес).

Змены сезонаў маркіруюцца (ці нават выклікаюцца) з’яўленнем і знікненнем галасоў птушак, жывёл і/ці іх саміх. Гэтыя працэсы могуць трактавацца як вынік дзейнасці святых, якія персаніфікуюць пэўны каляндарны перыяд: *«Прыйшоў Мікола і высыпаў камароў з прыпола»* [ФЭАБ; Стайкі Івацэвіцкага р-на]. Найважнейшыя каляндарныя даты пазначаюцца спевамі зязюлі. Паводле пятроўскіх песень, каляндарных парэмій і вераванняў, яна куе ад Вялікадня да Пятра. Гукавыя і іншыя паводзіны прадстаўнікоў прыродна-касмічнага свету прачытваюцца як знакі будучага: *«До Пэтра бывае [куе зязюля] дві ніділы ілі посля Пэтра дві ніділы шэ куе. А еслі раньше кіне, яка-то будэ восэнь: ну, чы хороша, чы плохая. Як доўго, ой, зозуля доўго кувала, о, будэ осэнь хороша, еслі послэ Пэтра, а Пэтра – это двенаццатого [ліпеня]»* [ФЭАБ; Ляплёўка Брэсцкага р-на]. Прыпыненне спеваў зязюлі тлумачылася тым, што птушка давіцца высыпаным ячменем і перастае куваць [ФЭАБ; Збірагі Брэсцкага р-на] ці яна ператвараецца ў каршуна. Асабліва выразна выяўляе сябе ў календары тэма «пераходаў» міфалагізаваных хтанічных жывёл. Міфалагема засыпання прыроды на зіму рэалізуецца праз матыў «знікнення гадаў». З Узвіжаннем, як і іншымі каляндарнымі «пераходамі», звязаны ўяўленні пра «пераходы» (у тым ліку вяселлі) хтанічных жывёл і забароны наведваць іх прастору, лес, а таксама выносіць адтуль іх «уласнасць», у прыватнасці грыбы, з якімі «гады» пацалаваліся на развітанне: *«…Тот празнік не добрэ ідці ў лес. Мы адзін раз пайшлі з адной жэншчіной па грыбы, вот сюда, как на Александрова ісці, глянула: і тут вуж, і тут вуж, і тут вуж!!! Думала, сэрца лопнэ, як я выскочыла і стала крычаць. Ана прыйшла і мы домой пошлі. Так шо лучшэ не ідці на Ўздвіжанне ў лес, лучшэ не ідці»* [ФЭАБ; Орхава Брэсцкага р-на]. Часта ўвага звяртаецца на паводзіны жывёл, птушак, якіх чалавек бачыць першы раз у годзе (вясной), прыкладам: *«Як вэсною обачыш пэршы раз бусла, як стоіт чы ходзіт по полі, то будут болеці ногі ў гэтым году, а як обачыш которы лецiт, то будэ легко ходзіці, як летаці, а як обачыш бусла ў гнэздзе, то до доброго сямейнага жыцця»* [ФЭАБ; Міхнавічы

Бярозаўскага р-на]. Сезонны характар актыўнасці прыпісваецца і дэманам: ведзьме, русалцы, водніку, дамавіку. Так, на Навагрудчыне верылі, што русалкі з'яўляюцца з вады і жывуць на зямлі ад Перадвелікоднага Чацвярга да позняй восені. Факты з'яўлення і знікнення (выправоджвання ў засветы) гэтых істот (у прыватнасці, русалак) акрэсліваюць межы вяснова-летняга і летне-восеньскага сезонаў.

Важнымі для вызначэння межаў сезонаў лічацца таксама «паводзіны» першастыхій, прыкладам вада восенню ідзе з зямлі, вясной – у зямлю. У гэтым плане паказальныя матывіроўка забароны купацца пасля Іллі (*«После Іллі вода йдэ з зэмлі»* [ФЭАБ; Ляплёўка Брэсцкага р-на]) і магічная практыка выдаляць немачы вясной разам з ідучай у зямлю талай вадой: *«Бародаўкі выводзілі так… трэба нітку завязаты і обмотаты ёю бородяшку і вузелка завязаты. Або просто нытку на вузелкі завязаты і положыты под подушку. І колы вэсною начнэ з крышы вода капаты, трэба нытку под ёй помочыты і колы вона зогные, пропадэ бородяшка»* [ФЭАБ; Нівы Бярозаўскага р-на]. У загадках праз выяву зменаў стану вады мадэлююцца пэўныя сезоны, вобразна афармляюцца межы паміж зімой і вясной/летам: *«Карова бяжыць, скука ляжыць. – Вада і лёд», «Ляжыць – маўчыць, як памрэ, дык зараве. – Лёд вясною»* [ФЭАБ; Жабінкаўскі р-н].

Злічэнне часу часта адбываецца паводле становішча сонца над гарызонтам (удзень) ці Плеяд, Арыёна, Вялікай Мядзведзіцы, Млечнага шляху, Палярнай зоркі (уночы). З'яўленне/знікненне на небе пэўных астранамічных аб'ектаў сігналізуе пра пачатак пэўных каляндарна-абрадавых чыннасцяў. Сутачным часам рэгламентуюцца не толькі паўсядзённыя паводзіны (узгадаем сутачны распарадак сну, ежы, умывання, працы, што адлюстравана ў разнастайных жанрах фальклору, прыкладам: *«Ноч качала я дзіцей, // Днём кароў даіла. // Урадзілася ведзь я // Дзеўчына красіва»*[ФЭАБ; Ціхны Бярозаўскага р-на]), але і абрадавыя дзеянні (у гэтым плане характэрныя каляндарныя намінацыі «Велікодная ноч», «Купальская ноч», «Ведзьмін вечар» «вечар перад Купаллем», «Шчодры вечар», «святыя вечары» ад Раждаства да Вадохрышча, ад Вялікадня да Узнясення). На Дзяды рыхтавалі вячэру: *«А на Дзеды, я не знаю, праздновали вечером, если вот Дзеды, дык всегда мама… Я, конечно, не делаю я этого. Мама всегда делала это: готовила, значит, вечерю хорошую и ставила всё на стол, чтоб было обязательно девять блюд. Это обязательно, чтобы было девять. [А почему девять?] Ну это считается… девять? я не знаю, как, если умрёт даже человек, то считается по-Божественному, что это для покойников очень хорошо. Я не знаю почему это. И вот поэтому готовила всегда вечерю хорошую, когда садилися все за стол она говорила: "Дзеды, дзеды, ходите к нам вечерять". Это она всегда говорила. Вот. И, если убирала со стола, то не всё, обязательно что-нибудь оставляла на столе. [Зачем?] Она не убирала*

это, уже оставляла. И всё говорила: "Детки, не надо это трогать, нихай это будет покойникам"» [Бобовичи Гомельского р-на].

У аснове ацэнкі сутачнага часу ляжыць апазіцыя дзень–ноч, суаднесеная з апазіцыямі святло–цемра, сонца–месяц, жыццё–смерць, космас–хаос, мужчынскі–жаночы і інш. Ранак і дзень – светлыя часткі сутак, калі нячыстая сіла не мае ўлады над чалавекам, – трактуюцца як час, спрыяльны для чалавека і ўсіх яго справаў, ноч – як час неспрыяльны і небяспечны, які належыць не чалавеку, а дэманам. Лічылі, што ўночы лётаюць і плачуць духі няхрышчаных дзяцей, начніцы непакояць дзяцей, нячыстая сіла збівае людзей са шляху [1, т. 5, с. 214], вымушае музыкаў іграць на сваіх пагулянках, дамавік тчэ на пакінутых адкрытымі кроснах, ад чаго іх гаспадыня пачынае хварэць, а кавалак хлеба, які недаедзеным кінуў чалавек, ганяецца за ім. Ноч – час, калі нячыстая сіла змяняе сваё аблічча, пераварочваецца ў розныя істоты і прадметы, прыкладам, Смаляны чорт уночы паказваецца чорным казлом, а ўдзень набывае выгляд селяніна ці пана. У выглядзе жывёл ці пэўных прадметаў (часта белых) уночы перасякаюць міжсветавую мяжу памерлыя, якія не парвалі сувязі з жывымі, а пярэваратні набліжаюцца да чалавечага жылля: *«…А колы була ныч, то тыі вовколакы прыходылы і лызалы шыбу в своіх хатах, бо хаты тоды строілы нызкы»* [ФЭАБ; Вулька Сіманавічская Драгічынскага р-на]. Увечары жывыя людзі намагаліся магічным чынам адгарадзіць сябе ад прыходу «сатаною» як «чыстага», так і «нячыстага» памерлага. Адсюль вялікая колькасць ахоўных замоў, малітваў «на сон» тыпу: *«Я лажуса спаці, // Даю Богу знаці, // Я (імя) хрышчоны, // Мая посцелька свэнцона»* [ФЭАБ; Міхнавічы Бярозаўскага р-на]. Калі ж гаварыць пра абміранні, сны пра тое, як чалавек трапляе ў іншасвет (часта праваднік – памерлы роду – інтэрпрэтуе тое, што адбываецца падчас падарожжа, тлумачыць сутнасць пабачаных карцін іншасвету), то тут міжсветавая мяжа перасякаецца з боку людзей – жывы (умоўна, бо сон успрымаецца як часовая смерць) чалавек трапляе да памерлых. Часта сцвярджаецца, што чалавек спіць і бачыць сон уночы (у гэтым свеце ноч), а траплячы на той свет, бачыць, што шматлікія насельнікі тагасвету актыўна дзейнічаюць пры дзённым святле. Прычым ад паводзін, прынятых рашэнняў чалавека, які часова трапіў у іншасвет, залежыць тое, калі і як ён памрэ (узгадаем народныя тлумачэнні сну – калі чалавек пагадзіўся з просьбай памерлага пайсці з ім, – гэта да смерці).

У сучасным дзіцячым фальклоры, пабудаваным паводле міфалагічных схем, менавіта ўночы сфера дэманічнага пранікае ў свет людзей, вынікам чаго нярэдка бывае іх гвалтоўная смерць. Сказанае выразна выяўлена ў шырока прадстаўленых у сучасным рэпертуары дзяцей страшылках з вобразамі чырвоных і чорных плям, фіранак, рук, пальчатак і пад.: *«"Черная рука наказывает за воровство" – Одна девочка была воришкой. Она воровала вещи и однажды она украла куртку. <u>Ночью</u> к ней в окно кто-то постучал, потом показалась рука в черной перчатке, она схватила*

куртку и исчезла. На следующий день девочка украла тумбочку. Ночью снова появилась рука. Она схватила тумбочку. Девочка выглянула в окно, захотев посмотреть, кто это берет вещи. И тут рука схватила девочку и, вытащив ее в окно, задушила» [Брэст]; *«Страшилка называется "Красное пятно". Одна семья получила новую квартиру, но на стене было красное пятно. Его хотели стереть, но ничего не получилось. Тогда пятно заклеили обоями, но оно проступило сквозь обои. И каждую ночь кто-нибудь умирал. А пятно после каждой смерти становилось еще ярче»* [ФЭАБ; Брэст]. Як у традыцыйных, так і сучасных фальклорных тэкстах уночы сакральны свет здзяйсняе свой суд, карае чалавека за парушэнне пэўных прынцыпаў, правіл. Значэнне ночы як часу актывізацыі нячыстай сілы ў трансфармаваным, зніжаным, выглядзе актуалізуецца ў дачыненні да вобразаў гульнёвых аповедаў (анты-страшылак) у адпаведнасці з прагматыкай апошніх: *«Проснулась девочка ночью, смотрит – на потолке желтое пятно. Пошла на следующий день – пятно еще больше. Испугалась она, вызвала милицию. Милиционер – на чердак, а там котенок сидит и… писает!»* [ФЭАБ; Брэст];*«Адной чёрнай-чёрнай ночью… на адной чёрнай-чёрнай уліцэ… стаял чёрный-чёрный дом. В нём была чёрная-чёрная комната, в каторай лежалі… белые тапачкі!»* [ФЭАБ; Кавердзякі Брэсцкага р-на]. Нягледзячы на гульнёвы характар прыведзеных і падобных да іх тэкстаў, пачынаюцца яны з указання на час падзей – ноч, што, як і ў страшылках, павінна выклікаць у слухача пачуццё страху. Асабліва небяспечнай для чалавека лічылася ноч, калі на небе свеціць поўны месяц, – час найбольшай актыўнасці дэманаў: *«А вот я вспоминаю: ночь, луна, полнолуние. Я была свидетелем, иду мимо речки, стоит женщина и метлой подметает воду, понимаете, чары какие-то были в этой воде. Там у мостика было такое у нас»* [Кабёлка Брэсцкага р-на]. У такую ноч часта адбываюцца несанкцыянаваныя традыцыяй візіты памерлых да жывых.

Па месяцавым календары старажытныя беларусы, як і іншыя славяне, вызначалі час напрацягу месяца і тыдня. З пэўнымі фазамі месяца суадносілі працу, выкананне абрадаў (прыкладам, вясельных). Часавая мяжа ў месяцавым календары – калі месяц нябачны на небе, перад нараджэннем новага месяца. Гэта час небяспечны для жывых людзей, бо месяц у гэтыя тры дні нібыта асвятляе замагільны свет; хто народзіцца ў гэты час, будзе бяздзетным. У сувязі з сказаным характэрна замова з вобразам месяца, што бывае ў засветах: *«Колы зубы болят і молоды місяц взойдэ, ідут на уліцу, дывяцца на місяц і кажут: "Місяцо, місяцо, дэ ты був? // – На тым світы. // – Шо ты бачыв? // – Труп в зімлі. // – Отрупы мні зубы"»* [ФЭАБ; Івахнавічы Брэсцкага р-на]. З такой уласцівасцю месяца як зменлівасць і параўнальна кароткі, назіральны цыкл звязана яго функцыянаванне як сімвала біялагічнага, жыццёвага часу ад нараджэння да смерці.

Індывідуальныя тэмпаральныя кропкі і перыяды жыццёвага цыклу чалавека ўпісваюцца ў прыродны і святочны календары, і пункты перасячэння індывідуальнага і прыроднага часу вылучаюцца і актыўна асэнсоўваюцца традыцыйнай свядомасцю. Так, час сутак, дзень тыдня, сезон, святы, а таксама нешараговыя падзеі тыпу прыродных катаклізмаў, рэдкіх з'яў (як зацменне), смерці ў сям'і і пад. у значным пласце павер'яў, вусна-паэтычных твораў прачытваюцца як знакі будучыні чалавека, чые зачацце, нараджэнне, вяселле і інш. прыйшліся на гэты час. Названыя супадзенні адмыслова дэтэрмінуюць лёс чалавека, працягласць і "якасць" жыцця і нават від і месца смерці, а ў радзільным цыкле абрадаў – і рысы характару, знешнасці новароджанага, пэўныя яго схільнасці. Удалы момант з'яўлення дзіцяці на свет [2, с. 49] – той адрэзак часу, калі прыродная жыццёвая сіла выяўляецца ў максімальнай ступені (параўн. ідэю спалучэння сілы, удачы, моцы ў такіх словах, як бел. «пара», «спор»). Малады месяц спрыяе росту і плоднасці, ушчэрбны месяц зніжае жыццёвы патэнцыял. Народжаны на «маладзіку» будзе хутка расці і застанецца маладым усё жыццё, у поўню – будзе багатым, разумным і шматдзетным. Народжаны на «старыку» дрэнна расце і хутка старэе. Найгоршы лёс чакае народжанага ў час, калі не свеціць месяц, «на межах», у гнілыя дні: такое дзіця ці рана памрэ, цізастанецца бясплодным (тыя ж уяўленні могуць звязвацца з момантам зачацця [3, с. 81]. Лепш за ўсё лічылася нарадзіцца восенню – гэта час багатых ураджаяў, тады і жыццё будзе багатым, народжаныя летам будуць гарачымі і сярдзітымі, зімой – будуць мёрзнуць, затое з іх атрымаюцца добрыя працаўнікі. Шчасціць тым, хто нарадзіўся ў нядзелю, бо ім не трэба будзе працаваць ўсё жыццё, іх будуць паважаць. Горш за ўсё народжаным у панядзелак: яны не будуць ні з кім ладзіць, будуць жыць у нястачы. Лепш нарадзіцца з поўначы да поўдня, калі сонца на пад'ёме, чым у другой палове дня [3, с. 83]. (Праўда, паводле заходнебеларускіх уяўленняў, лёс можна паспрабаваць «выправіць»: дзіця, народжанае ў трэцяй чвэрці і, значыць, слабое і хваравітае, трэба ахрысціць на «маладзік». Новае нараджэнне дасць яму сілы) [3, с. 81]. Прагнастычнае значэнне прыпісвалася і дню смерці чалавека: лічылася, што ад гэтага залежыць замагільны лёс. Вядома таксама ўяўленне пра залежнасць часу смерці ад часу нараджэння: *"Если человек родился ночью, то он ночью и умрёт"* [ФЭАБ; Аброва Івацэвіцкага р-на]. Лічыцца таксама, што людзі часта паміраюць у тую ж пару года, у якую нарадзіліся. Дні смерці блізкіх маглі трактавацца як спрыяльныя для некаторых гаспадарчых спраў. Гэтая тэма багатая на этналінгвістычныя і народна-рэлігійныя факты, і можа стаць прадметам асобнага даследавання.

Скарачэнні

ФЭАБ – Фальклорна-этнаграфічны архіў вучэбнай фальклорна-краязнаўчай лабараторыі БрДУ імя А.С. Пушкіна (кіраўнік – І.А. Швед).

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Славянские древности. Этнолингвистический словарь : в 5 т. ; отв. ред. Н.И. Толстой, С.М. Толстая. – М. : Международные отношения, 1995–2014. – Т. 1–Т. 5.

2. Байбурин, А.К. Ритуал в традиционной культуре (Структурно-семантический анализ восточнославянских обрядов) / А.К. Байбурин. – СПб. : Наука, 1993. – 240 с.

3. Кабакова, Г.И. Антропология женского тела в славянской традиции / Г.И. Кабакова. – М. : Ладомир, 2001. – 335 с.

УДК 811.111

Домбровская Наталья Николаевна

Доцент кафедры иностранных языков Брестского государственного университета имени А.С. Пушкина, г. Брест

dombrovskaja4@gmail.com

РЕПРЕЗЕНТАЦИЯ КОНЦЕПТА «ГОРДОСТЬ» В РУССКОМ И АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКАХ

Аннотация: В данной статье сопоставляются английская и русская лингвокультуры сквозь призму репрезентации концепта «гордость». На примере пословично-поговорочного фонда двух языков автор работы выделяет семантические группы паремий, находит общее и различное в реализации данного концепта.

Ключевые слова: Концепт, гордость, лингвокультура, паремии, семантические группы пословично-поговорочных высказываний.

Dombrovskaya Natalya

Assistant Professor, Department of the Foreign Languages, Brest State University named after A.S. Pushkin, Brest

REPRESENTATION OF THE CONCEPT "PRIDE" IN RUSSIAN AND ENGLISH

Abstract: This article compares the British and Russian linguistic culture through the prism of the concept of representation of "pride". The author of the work distinguishes semantic groups of proverbs and sayings, finds similarities and differences in the implementation of this concept.

Keywords: Concept, pride, linguoculture, paremias, semantic groups of proverbs and sayings.

Концепт – единица языковой концептуализации действительности. Концепт осуществляет связь между семантикой языкового выражения и обозначаемым им фрагментом внеязыковой действительности. Любой концепт выражается либо языковой единицей, либо рядом языковых единиц, принадлежащих, как правило, одному фрагменту словообразовательного гнезда.

Как отмечает В.И. Карасик, концепты – это ментальные образования, которые представляют собой хранящиеся в памяти индивида значимые типизируемые фрагменты опыта. Типизируемость этих единиц, по мнению

ученого, «закрепляет представления в виде различных стереотипов, их осознаваемость дает возможность передать информацию о них другим людям, их значимость закрепляет в индивидуальном и коллективном опыте важные (и поэтому эмоционально переживаемые) характеристики действительности» [3, с. 97]. Эти характеристики концептов представляют собой их образно-перцептивную, понятийную и ценностную стороны.

Феномен «гордости» длительное время находился на периферии предметного поля гуманитарных наук в связи с многоаспектностью и диффузностью природы данного явления. «Гордость» в различных источниках классифицируют как эмоцию, чувство, как вариант поведения.

Понятие «гордость» является универсальным для всех культур. Оно часто ассоциируется с уважением к себе, чувством удовлетворения, которое индивид получает в результате ведения какой-либо деятельности. Эти значения являются основными значениями существительного «гордости»,так как они в полной мере отражают суть данного слова.

Существительное «гордость» может образовывать словосочетания с прилагательными (личная гордость, семейная гордость, большая национальная гордость, пострадавшая гордость и др.) и глаголами (иметь гордость, почувствовать гордость и т.д.). Концепт «гордость» в русском языке выражается словами гордый, гордо, гордость, гордиться.

Понятие «гордость» может приобретать широкий спектр как положительных, так и отрицательных семантических оттенков.

Гордость человека не зависит от мнения других людей и предполагает стремление человека к независимости, нежелание принимать помощь. Гордость связана с доблестью, стойкостью и мужеством, свободой, чувством собственного достоинства и независимостью и, как правило, проявляется в значимых ситуациях, затрагивающих жизненные принципы человека, определяющих его дальнейшую жизнь: «Я не принимаю подачек от бар. У меня есть своя гордость» (В. Набоков, Камера Обскура); «Счастья я лишился, но у меня осталась гордость» (А.П. Чехов, Дядя Ваня). Субъектом гордости и достоинства может быть не только человек, но и народ, нация (достоинство <гордость> нации).

Гордость в народной мудрости, как правило, оценивается отрицательно, если ее проявление ведет к высокомерному поведению по отношению к окружающим. Негативное значение интерпретируется через существительные надменность, самомнение, самолюбие, тщеславие, гордыня.

Особенность познавательного опыта этноса отражается в поговорках и пословицах – стереотипах народного сознания. В паремиях закреплена история и память народа, его этнический менталитет. «Языковое сознание» отражается в лексическом фонде языка. Изучение и анализ речевых реализаций концепта в паремиологии является одним из инструментов анализа «языкового сознания».

Концепт «гордость» довольно широко отражен в русском пословично-поговорочном фонде. Это позволяет утверждать, что данный концепт глубоко отрефлексирован в сознании носителей русской культуры. В результате анализа паремий в словарях поговорок и пословиц русского языка обнаружены более ста паремических представлений о гордости. Данные представления имеют разные предметно-образные наполнения.

Исследователи выделяют несколько семантических групп пословично-поговорочных высказываний с концептом «гордость».

Анализ синтаксических структур пословично-поговорочных высказываний доказывает, что русский язык, отражая концепт «гордость», категорично выражает назидание, предписание по поводу того, как следует и как не следует себя вести. Семантическая группа «нравоучение» представлена наиболее полно («Не взлетай высоко – не будешь падать низко», «Гордым быть – глупым слыть», «Не смотри высоко – глаза запорошишь», «Не задирай нос высоко – споткнешься», «Не чванься, квас, не лучше нас» и др.).

Следующая семантическая группа, репрезентирующая русскую гордость – паремии, отражающие поведение гордеца («Напала на кошку спесь: не хочет с печи слезть», «Ходит ребром, глядит козырем», «И зрячий глаз, да не видит нас»). В данном случае находит свое отражение социально-статусное проявление гордости («Нищему гордость, что корове седло», «У спесивого чины дороже вотчины», «У спесивого чины более законов», «Боярская спесь на самом сердце нарастает»).

Проявлением гордости, с точки зрения психологов, является и определенное внешнее выражение. Как отмечает Г.М. Бреслав, в данном случае человек чувствует себя большим, достойным, полным сил, он практически ощущает увеличение размеров своего тела [1, с. 307]. Не удивительно, что в паремиях с концептом «гордость» зафиксированы и соматические признаки («Спесь росту не прибавит», «У спесивого кол в шее», «Нос до небес», «Через губу не плюнет», «До него с земли шестом не досягнешь»). Внешнее проявление гордости сопоставляется с животными, чьи повадки демонстрируют гордую осанку («Журавлиная походка не нашей стати», «Будто аист на притучине», «Как индюха ходит»).

Следующая семантическая группа – паремии религиозного происхождения. В религиозной системе ценностей гордость, гордыня рассматривалась как грех. Например: «Когда появляется гордость, позор сопровождает ее, а смирение присутствует с мудростью, со смирением приходит мудрость». Как демонстрирует пример из Библии, понятие «гордости» связано с грехом. В связи с этим в некоторых пословицах концепт «гордость» имеет негативную окраску и связан с дьявольским проявлением («В убогой гордости диаволу утеха», «Гордым Бог противится, а смиренным дает благодать», «Смирение поборает гордыню, аки Давид Голиафа», «Во всякой гордости черту много радости»).

В английской паремиологии концепт «pride» не так широко отражен, как в русской. В словаре Р. Фергюссон представлены 28 пословиц о гордости [5, p. 194]. Пословицы, характеризующие гордеца и указывающие на его взаимоотношения с обществом, составляют наибольшую семантическую группу («Pride and grace dwelt never in one place», «There are those who despise pride with a greater pride», «Pride often wears the cloak of humility», «It is good beating proud folks, for they'll not complain», etc.). Несколько паремий можно объединить в группу «Pride and Poverty» («A proud mind and a beggar's purse agree not together», «Pride and poverty are ill met, yet often seen together», «Charity and pride do both feed the poor»).

Некоторые английские пословицы говорят о последствиях проявления гордости и опасностях, которые ожидают гордеца («Pride will spit in pride's face», «Pride, joined with many virtues, chokes them all», «Pride increases our enemies, but puts our friends to flight», «Pride is the sworn enemy to content»).

В пословице «Pride is a flower that grows in the devil's garden» гордость связана с дьявольским проявлением и представлением об этом качестве человека как о греховном. В словаре английских пословиц Р. Фергюссон и словаре русских пословиц В. Даля в блок «гордость» /«pride» можно найти и пословицы о смирении: «Возносясь смиряйся и всякий тому подивится», «Гордым Бог противится, а смиренным дает благодать», «Смирение поборает гордыню, аки Давид Голиафа», «It is a proud horse that will not bear his own provender», «He that will not stop for a pin, shall never be worth a pound»). С религиозной точки зрения смирение рассматривается как качество, противоположное гордыне.

В сборнике Л. Васильевой «Краткость – душа остроумия» представлены 1410 английских крылатых выражений, поговорок и пословиц, и только две паремии имеют отношение к концепту «pride»: «Pride that dines on vanity sups on contempt», «Pride goes before a fall» [2, с. 242].

В «Словаре употребительных английских пословиц» из 326 единиц только одна пословица с лексемой pride: «Pride goes before a fall» [4, с. 148]. В словаре Oxford Dictionary of Proverbs представлено 1100 английских пословиц, и только в семи отражен концепт «гордость» («Set a beggar on horseback and he'll ride to the Devil», «Pride feels no pain», «Pride goes before destruction (Pride goes before a fall)», «The highest tree has the greatest fall», «Where MacGregor sits is the head of the table», «Pride goes before and shame follows after», «Up like a rocket, down like a stick») [6].

Анализ синтаксических структур паремий доказал, что английский язык, в отличие от русского, отражая эмоциональный концепт «гордость», не так категоричен в выражении назиданий и предписаний по поводу того, как необходимо вести себя. Общим для сопоставляемых лингвокультур является библейское представление о гордости как о грехе. В английской лингвокультурологии концепт «гордость» распредмечивается менее образно и менее эмоционально. Объективирующие концепт «pride»

пословицы констатируют факт, говорят о его обобщенности и закономерности. Пословицы, характеризующие человека-гордеца, представлены, по сравнению с русским языком, в значительно меньшем объеме.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Бреслав, Г.М. Психология эмоций / Г.М. Бреслав. – М. : Академия, 2004. – 544 с.
2. Васильева, Л. Краткость – душа остроумия. Английские пословицы, поговорки, крылатые выражения / Л. Васильева. – М. : ЗАО Центрполиграф, 2004. – 350 с.
3. Карасик, В.И. Язык, сознание, коммуникация / В.И. Карасик. – М. : МАКС Пресс, 2005 – 260 с.
4. Словарь употребительных английских пословиц: 326 статей / М.В. Буковская, С.И. Вяльцева, З.И. Дубянская и др. – М. : Русский язык, 1985. – 232 с.
5. Fergusson, R. The Penguin Dictionary of Proverbs / R. Fergusson. – London : Penguin Books, 2000. – 411 p.
6. Oxford Dictionary of Proverbs. – Oxford University Press, 2004. – 375 p.

УДК 378.02:37.016(045)

Левонюк Алла Евгеньевна
Доцент кафедры белорусского и русского языков с методикой преподавания Брестского государственного университета имени А.С. Пушкина, г. Брест
levonyuk.alla@mail.ru

РУССКАЯ ФРАЗЕОЛОГИЯ КАК ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЙ ИСТОЧНИК НА ЗАНЯТИЯХ СО СТУДЕНТАМИ-ИНОФОНАМИ

Аннотация: В статье характеризуется русская фразеология как лингвокультурологический источник. Подчеркивается, что фразеологизмы представляют особый интерес с точки зрения культуры изучаемого языка благодаря своей образности и выразительности, коммуникативной и кумулятивной функциям. Использование фразеологического материала при изучении русского языка как иностранного создает естественную языковую и культурную среду в аудитории.

Ключевые слова: Детерминация культуры, лингвокультурология, коммуникативная компетенция, свободное словосочетание, фразеологический оборот, фразеологизация, межкультурная коммуникация, идиоматика.

Levonyuk Alla
Assistant Professor, Department of the Belarusian and Russian Languages and Teaching Methods, Brest State University named after A.S. Pushkin, Brest

RUSSIAN PHRASEOLOGY AS A LINGUISTIC AND CULTURAL SOURCE AT THE LESSONS WITH STUDENTS-INOPHONES

Abstract: The article describes Russian phraseology as a linguistic and cultural source. Phraseological units are of particular interest in their relation to the culture of the language, which is studied, due to their figurativeness and expressiveness, their communicative and

cumulative functions. The use of phraseological material while studying the Russian language as a foreign one creates natural linguistic and cultural environment in the lecture-room.

Keywords: Determination of culture, linguistic and culture science, communicative competence, natural word-combination, phraseology, intercultural communication, idiomatic expressions.

Наиболее ярко семантическая детерминация культуры проявляется в языковом характере присвоения мира. Именно язык является наиболее существенной знаковой системой, способствующей становлению менталитета народа. Языковая коммуникация является необходимым условием существования и развития человеческой культуры, обеспечивает единство культурных процессов в рамках данной общности, хранение и передачу культурных ценностей. Таким образом, коммуникативная деятельность оказывается тем звеном, в котором пересекаются и взаимодействуют язык как система знаковых единиц разных уровней, и культура, в которой он существует и необходимым компонентом которого является. Теоретическое осмысление данной проблемы неразрывно связано с целью и задачами лингводидактики: стремление ученых-методистов найти наиболее рациональные методы преподавания русского языка как иностранного через лингвокультурологическое содержание упражнений. Перед современным образованием стоит задача формирования и развития продуктивного билингвизма и полилингвизма, формирования языковой личности. Владение русским языком как важнейшим средством межнационального общения, средством приобщения к культурным достижениям народов и к мировой культуре является жизненно необходимым.

К числу формируемых в курсе русского языка как иностранного компетенций, наряду с коммуникативной относится и компетенция лингвокультурологическая, которая предполагает развитие способности понимать ментальность народа через его язык. Среди важнейших носителей страноведческой информации, наряду с текстами, комментариями и зрительной наглядностью, выделяются сами формы языка, прежде всего языковые единицы, которые обладают национально-культурной семантикой, или идиомы. При преподавании русского языка иностранным студентам, в первую очередь, необходимо учитывать те уровни языка, в которых изобилует национально-культурная семантика в первую очередь, т.е. лексический, фразеологический.

Фразеологизмы представляют особый интерес с точки зрения культуры изучаемого языка благодаря своей образности и выразительности, коммуникативной и кумулятивной функциям. Поэтому введение фразеологии в учебный материал на всех этапах обучения не только возможно, но и необходимо. Оно должно быть поэтапным, непосредственно связанным с языковой подготовленностью обучаемых, а также с темами, предусмотренными программой. Необходим также отбор

фразеологизмов и минимизация материала: выделение активного и пассивного списков единиц (в активный список входят те фразеологические единицы, которые наиболее распространены в языке, а также связанные с тематикой учебной программы).

В русском языке фразеологизмы занимают особое место. Они употребляются как в бытовом общении, так и в книжной речи. Большинство фразеологизмов известно и понятно каждому носителю языка. В речь говорящего они вносят личное отношение, эмоциональность, меткость характеристики того или иного явления. Язык без фразеологии становится пресным, бездушным. Можно сказать, что фразеологизмы – это языковые образные миниатюры, или, по словам Н.М. Шанского, «миниатюрные художественные произведения».

Прежде всего, необходимо научить студентов-инофонов отличать фразеологические единицы от свободных словосочетаний. Фразеологические единицы, в отличие от свободного словосочетания, выделяются по ряду признаков и критериев. Свободные словосочетания являются одним из источников образования фразеологизмов, они связаны деривационными отношениями: словосочетание является генетической основой фразеологизма. Фразеологизация более или менее свободных словосочетаний слов, т.е. превращение их во фразеологические единицы, захватывает разные типы словосочетаний. Фразеологизация тех или иных свободных словосочетаний нередко обусловливается известными синтаксическими ограничениями: возникающие фразеологические единицы характеризуются связанным употреблением. Основными причинами превращения свободных словосочетаний слов в устойчивые по своему составу и строению в целостный по значению фразеологический оборот, по мнению Н.М. Шанского, являются следующие:

1. Постоянное и повторяемое употребление свободного словосочетания не в прямом, а в переносном, образно-переносном значении.
2. Появление в свободном сочетании слов/слова связанного употребления.
3. Выражение свободным сочетанием слов единого понятия, принадлежащего к актуальным для данной исторической эпохи.

Фразеологизмы отличаются от слова и свободного словосочетания. В составе свободного словосочетания слова употребляются в своих обычных, социально закрепленных значениях. Фразеологические единицы иногда совпадают по своей внешней звуковой форме со свободными словосочетаниями, к примеру, *намылить голову, бить ключом, взять в свои руки* и т.п. Однако во фразеологических оборотах по сравнению со свободными словосочетаниями эта связь в значительной степени ослаблена потому, что фразеологически связанное сочетание слов передает в целом одно значение. Иначе говоря, все фразеологическое сочетание

направлено в нашем сознании на одно понятие, поэтому говорящий почти не обращает внимания на флексии или предлоги и союзы внутри фразеологической единицы. Все внимание при восприятии фразеологизма сосредоточено на обобщенно-переносном значении выражения, которое потеряло связь со значением входящих в него слов.

Можно применить систему упражнений на распознавание фразеологизма и свободных словосочетаний, а также на постижение семантических особенностей фразеологических единиц. В задания включено максимальное количество фразеологизмов, соотносимых со свободными словосочетаниями, поэтому не все из них представляется возможным использовать в учебном процессе. Преподаватель может выбирать то количество фразеологизмов и те фразеологические единицы, которые ему необходимы в работе, согласуя их с количеством отводимого времени на изучение фразеологии, с целью и задачами конкретного занятия, учитывая потребности, интересы, запросы студентов, к примеру: *найдите в правой части нужное слово для составления фразеологизма:*

1. Выжатый – лимон, апельсин, яблоко, помидор.
2. Белое – место, пятно, одежда, лицо.
3. Длинный – хвост, язык, рост.
4. Синий – сапог, нос, чулок, носок.
5. Гнаться за двумя – белками, собаками, зайцами, кошками.
6. Заблудиться в трех – березах, соснах, елях.
7. Мокрая – одежда, кошка, курица, собака.
8. ...за нос – держать, брать, водить.
9. ...на сене – мышка, собака, кошка.

Можно добавить элемент соотношения свободных сочетаний с фразеологизмами, дифференцировать которые помогает контекст, к примеру: *учитывая контекст, найдите среди выделенных сочетаний слов те, которые имеют устойчивый характер. Определите значение каждого фразеологизма:*

1. Рыбак сидел на берегу реки и сматывал удочки. Пора сматывать удочки, пока чего-нибудь не случилось.

2. Лодка плывет по течению. В любой ситуации он всегда плывет по течению.

3. Если крупы нет, то каши не сваришь. Он со всеми не согласен, постоянно спорит – с ним каши не сваришь.

4. Шел дождь, и только одна мокрая курица бегала по двору. – Что ты сегодня как мокрая курица. Не теряй бодрости духа! Все будет хорошо!

В учебной деятельности, направленной на формирование и совершенствование навыков и умений восприятия и понимания фразеологических единиц, соотносимых со свободными словосочетаниями, можно использовать следующие методы:

• метод показа (наглядность, записи на доске). Использование этого метода дало возможность наиболее полно и последовательно реализовать один из принципов дидактики – наглядность; зрительно облегчить понимание существующей разницы между фразеологическими единицами и соотносимыми с ними свободными словосочетаниями, максимально использовать аналитические способности обучаемых, мобилизовать их внутренние резервы, повысить интерес к занятиям;

• метод объяснения (описание, сравнение, сопоставление, наблюдение);

• метод тренировки (выполнение специальных упражнений);

• методы применения (в основе – выполнение речевых упражнений);

• методы коррекции (исправление ошибок в речи учащихся);

• метод оценки (подведение итогов учебной деятельности учащихся).

Обучая студентов-инофонов русскому языку необходимо стремиться к тому, чтобы их уровень владения языком был максимально близок к уровню владения носителей русского языка, т.е. после изучения курса высказывания обучающихся должны не только соответствовать языковым нормам, но также характеризоваться естественной выразительностью согласно ситуации. Изучение фразеологизмов способствует расширению знаний студентов о языке, развивает чувство языковой эстетики, повышает культуру речи, обогащает словарный запас.

В связи с вышесказанным целесообразно вводить фразеологический материал уже с первого года обучению русскому языку. Фразеологизмы на занятиях могут быть использованы в разных целях. Они могут служить материалом для грамматических упражнений, стилистического анализа, упражнений по развитию навыков устной и письменной речи, источником лингвострановедческой информации. Изучение фразеологии вырабатывает умение пользоваться словарями и другими пособиями. Кроме того, фразеологизмы играют важную роль в создании языковой картины мира, которая при этом характеризуется антропоцентричностью, что выражается ее ориентацией на человека, к примеру: *голова идет кругом, хоть кол на голове теши, посыпать голову пеплом, рукой подать, палец в рот не клади* и т.д.

На первом этапе знакомства с фразеологией можно взять следующие темы: «Знакомство», «Семья», «Мой друг», «Моя учеба», «Мой досуг», «Добро и зло», «Страна, в которой я учусь». В связи с изучением этих тем в обиход студента-инофона войдут такие фразеологические единицы, как *похож как две капли воды; души не чаять; дома и стены помогают; о вкусах не спорят; повторение – мать учения; век живи, век учись; кончил дело – гуляй смело; делу – время, потехе – час; ни пуха, ни пера; работать не покладая рук; друзья познаются в беде; водой не разольешь* и т.д.

Позже, когда иностранный студент познакомится с такими словами и словосочетаниями, как, к примеру, *потеха, хворь, пазуха, лапоть, венец, лепта, жнец, соха, плуг, ворожить, верея, изба, двор, кол* и т.д.,

встречающимися в текстах или во фразеологизмах, он столкнется с трудностями в понимании данных слов, потому что ему не известны факты истории страны, образ жизни русских людей, условия развития общества и др. В подобных случаях на помощь учащемуся должен прийти исторический комментарий (или историческая справка), отсылающая студента к той или иной эпохе возникновения фразеологической единицы и помогающей лучше представить ситуацию, отображаемую данной идиомой. Исторический комментарий должен быть дополнен этимологическими сведениями, которые поясняют происхождение фразеологизма.

Использование фразеологического материала при изучении русского языка как иностранного создает естественную языковую и культурную среду в аудитории; в процессе работы с фразеологизмами стимулируется непроизвольное запоминание языковых и речевых единиц, обеспечивается коммуникативная направленность обучения. Фразеологические единицы являются ценным дидактическим материалом на практических занятиях по русскому языку. Транслируемые этим жанром знания о культуре, истории, реалиях и традициях народа способствуют воспитанию положительного отношения к иностранному языку, культуре народа-носителя данного языка. Данные экстралингвистические знания обеспечивают формирование межкультурной компетенции, необходимой для осуществления межкультурной коммуникаци, т.е. полного овладения русским языком. Отбор фразеологизмов для обучения иностранных студентов пониманию и употреблению их в речи, составление фразеологического минимума представляется довольно трудоёмким, многоступенчатым процессом. Фразеологический минимум должен отвечать цели и задачам обучения иностранных учащихся русским фразеологическим единицам, их уровню владения языком, этапу обучения.

Таким образом, идиоматика русского языка является наиболее сложным объектом описания. Результатом обучения русскому языку студентов-инофонов, как известно, является сформированность у учащихся коммуникативной компетенции, которая не мыслится без знания фразеологических единиц. Изучение фразеологизмов предполагает не только понимание учащимися значения фразеологизмов, но и усвоение колоссальной неязыковой информации, необходимой для адекватного употребления такого рода идиом в речи. Применение исторического комментария к фразеологизмам делает изучение иностранными учащимися фразеологизмов более эффективны, так как обеспечивает глубокое и полное понимание особенностей культуры страны и ее истории, отображенных во фразеологических единицах.

УДК 811.161.3’373.2

Бут-Гусаим Светлана Феодосьевна
Доцент кафедры белорусского языкознания и диалектологии Брестского государственного университета имени А.С. Пушкина, г. Брест
svfbg@tut.by

АНАЛІЗ НАЦЫЯНАЛЬНА-КУЛЬТУРНАЙ АДМЕТНАСЦІ БЕЛАРУСКАГА ІМЕНАСЛОВУ Ў ДЫПЛОМНЫХ ПРАЦАХ СТУДЭНТАЎ ФІЛАЛАГІЧНАГА ФАКУЛЬТЭТА

Аннотация: В статье рассматривается реализуемый при написании дипломных работ по ономастике лингвокультурологический подход, связанный з изучением онимов сквозь призму национальной и мировой культур. Представлены подходы к анализу антропонимов как культурно окрашенных языковых единиц, являющихся продуктом аккумулятивной функции языка.
Ключевые слова: Лингвокультурология, литературно-художественная ономастика, оним, антропоним, языческий антропоним, христианский антропоним, патроним, прозвище.

But-Gusaim Svetlana
Assistant Professor, Department of Belarusian Linguistics and Dialectology, Brest State University named after A.S. Pushkin, Brest

ANALYSIS OF NATIONAL AND CULTURAL PECULIARITY OF BELARUSIAN NAME LIST IN GRADUATE WORKS OF THE STUDENTS OF PHILOLOGICAL DEPARTMENT

Abstract: The article views the cultural linguistic approach used in students’ graduate works on onomastics, which is connected with the study of onims from the point of view of the national and the world culture. The author shows different approaches to the analysis of anthroponyms as culturally marked linguistic units, which are the product of accumulative function of the language.
Keywords: Cultural linguistics, literary and art onomastics, onim, anthroponym, pagan anthroponym, Christian anthroponym, patronymic, nickname.

У сучаснай лінгвістычнай навуцы адным з актуальных накірункаў з’яўляецца лінгвакультуралогія, асноўная мэта якой – вывучэнне ўзаемасувязі мовы і культуры. Асаблівае месца ў межах лінгвакультуралагічнай праблематыкі займае даследаванне антрапанімічнай сістэмы пэўнай мовы ва ўзаемасувязі ўласных імёнаў і культуры. Такая тэндэнцыя звязана з антрапацэнтрычнай парадыгмай сучаснай лінгвістыкі, якая прадугледжвае аналіз моўных адзінак з мэтай пазнання іх носьбіта. Антрапонімы з’яўляюцца культураноснымі знакамі. Антрапанімічная сістэма любой мовы – фундаментальны матэрыял для пазнання і раскрыцця псіхалогіі і характараў людзей, якія належаць да пэўнай нацыянальнасці, рэгіёну, эпохі.

Адной з найважнейшых задач вывучэння беларускай мовы ў ВНУ з'яўляецца фарміраванне ў студэнтаў уяўлення пра мову як культурны феномен. Ажыццяўленню гэтай задачы спрыяе лінгвакультуралагічны падыход, звязаны з вывучэннем адзінак мовы праз прызму нацыянальнай і сусветнай культур. Гэты падыход можа быць рэалізаваны падчас напісання студэнтамі дыпломных прац па анамастыцы.

У кантэксце ўзаемазвязанага вывучэння мовы і традыцыйнай культуры беларусаў аб'ектам увагі пры напісанні дыпломных даследаванняў становяцца онімы як культурна афарбаваныя моўныя адзінкі, што з'яўляюцца прадуктам акумулятыўнай функцыі мовы. Функцыя гэтая заключаецца ў захаванні адметнасці светапогляду, традыцый, гістарычных здабыткаў і нацыянальнай свядомасці народа. Матэрыяльная, сацыяльная, духоўная культура беларускага этнасу знайшла адлюстраванне як у сэнсавым напаўненні, так і ў фармальнай структуры кампанентаў айчыннага іменаслову – уласных асабовых імёнаў, мянушак, прозвішчаў, тапонімаў, бібліёнімаў, геартонімаў і інш.

Адной з важных сфер функцыянавання ўласных імёнаў з'яўляюцца творы мастацкай літаратуры. Таленавітыя беларускія пісьменнікі – Вольга Іпатава, Зінаіда Дудзюк, Анатоль Бензярук, Валянціна Коўтун і многія іншыя – удумліва ставяцца да фарміравання анамастычнага свету мастацкага палатна, рэалізуючы ў кантэксце твораў вобразна-выяўленчыя магчымасці і раскрываючы нацыянальна-культурную інфармацыю ўласных імёнаў. Літаратурна-мастацкая анамастыка як сфера ўзаемадзеяння мовазнаўства і літаратуразнаўства адпавядае імкненню сучаснай лінгвістычнай навукі аналізаваць моўныя факты ў аспекце міждысцыплінарных сувязяў.

Дыпломныя працы – такая форма вучэбнай дзейнасці студэнтаў, у працэсе якой фарміруюцца ўменні сістэматызаваць тэарэтычныя веды, аналізаваць моўныя факты, абагульняць назіранні. Гэта і форма праверкі ведаў: падчас напісання дыпломнага даследавання выразна выяўляецца лінгвістычная падрыхтоўка студэнта. Падчас выканання дыпломнага даследавання ў студэнта выпрацоўваюцца ўменні аналізаваць і сістэматызаваць анамастычны матэрыял, прадумана апісваць яго, рабіць неабходныя вывады і абагульненні. Дыпломныя працы такога тыпу фарміруюць у студэнтаў навыкі самастойнай навукова-даследчай дзейнасці. Метадычныя рэкамендацыі, прадстаўленыя ў артыкуле, могуць быць выкарыстаны пры аналізе анамастыкону іншых мастацкіх твораў.

Напрыклад, разгледзім тэму дыпломнага даследавання: «Культурна-гістарычная адметнасць антрапанімікону рамана-жыція Валянціны Коўтун "Пакліканыя"».

Далёкае XII стагоддзе – час жыцця і духоўнага подзвігу Апякункі зямлі беларускай Еўфрасінні Полацкай – стала прадметам мастацкага асэнсавання ў рамане-жыціі Валянціны Коўтун «Пакліканыя». У гэты

перыяд фарміраваўся падмурак новага светаўспрымання, ствараліся перадумовы сцверджання духоўнасці і маральнасці чалавека. Аўтарка аналізуе працэс засваення нашымі продкамі новых маральна-этычных хрысціянскіх арыенціраў, сцвярджэння на нашай зямлі Веры ў Чалавека светлага, «пакліканага» і «абранага». Дух далёкай мінуўшчыны Валянціна Коўтун здолела перадаць, дзякуючы ўмеламу выкарыстанню інфармацыйнай нагрузкі старажытнага іменаслову.

У духоўнай культуры многіх народаў са старажытных часоў галоўную ролю адыгрывала рэлігія як светапогляд і светаадчуванне, сукупнасць веравання і маральных уяўленняў. З канца X стагоддзя на ўсходнеславянскіх тэрыторыях пад уплывам царквы сталі распаўсюджвацца прадугледжаныя царкоўным календаром хрысціянскія імёны. Асноўным пры звароце да хрысціянскага імені былі подзвігі святых з адпаведным іменем, іх маральная характарыстыка. Але хрысціянскія імёны не маглі спачатку скласці канкурэнцыю родным для славян імёнам. Утвораныя ад агульных назоўнікаў грэчаскай, лацінскай і іншых моў, хрысціянскія празванні ўспрымаліся як незразумелыя, цяжкія для вымаўлення, таму да XVII стагоддзя не спынялася выкарыстанне мірскіх імёнаў.

Кіруючыся прынцыпам адпаведнасці структуры і сэнсавага напаўнення найменняў персанажаў іменным формам апісанага часу, Валянціна Коўтун арыентавалася, ствараючы мастацкае палатно жыцця нашых продкаў, што жылі ў XII стагоддзі, на асаблівасці іменаслову перыяду ўзаемадзеяння кананічных і неканонічных імёнаў.

Мэта дыпломнай працы заключаецца ў вызначэнні культурна-гістарычнай спецыфікі антрапонімаў у рамане-жыціі Валянціны Коўтун шляхам выяўлення іх функцый і апісання семантыка-стылістычных асаблівасцяў. Дасягненне пастаўленай мэты прадугледжвае вырашэнне наступных задач:

– прачытаць і прааналізаваць тэкст рамана-жыція, выявіць склад антрапонімаў, ужытых у творы;

– вызначыць структурныя і семантыка-этымалагічныя асаблівасці язычніцкіх і хрысціянскіх антрапонімаў у рамане-жыціі;

– устанавіць функцыі паэтонімаў у творы;

– вызначыць характар уплыву жанравай спецыфікі рамана-жыція на ўжыванне антрапанімічных адзінак.

Праца складаецца з «Уводзінаў», двух раздзелаў, «Заключэння» і «Спіса выкарыстаных крыніц». Ва «Уводзінах» абгрунтоўваецца выбар тэмы дыпломнай працы, вызначаецца мэта і задачы даследавання. Студэнту неабходна разгледзець асноўныя агульнатэарэтычныя пытанні літаратурна-мастацкай анамастыкі, акрэсленыя ў працах А.Ф. Рогалева [5], І.М. Петрачковай [3, 4], В.В. Шура [8] і іншых даследчыкаў, якія пераканаўча даказваюць, што мастацкі твор з’яўляецца асаблівым полем функцыянавання ўласнага імені. Выбар намінацыі ў тэксце твора залежыць

ад жанру і мастацкага метаду. У выніку ў кожнага пісьменніка нараджаецца свой анамастычны свет, які побач з іншымі сродкамі выражэння стылю адлюстроўвае мастацкія ідэі аўтара. Праз намінацыю ствараецца ўяўленне аб сацыяльным, нацыянальным, узроставым статусе іменаванай асобы, яе веравызнанні. Антрапонім у мастацкім тэксце з'яўляецца неад'емным складнікам стылю пісьменніка і адным са сродкаў, якія ствараюць вобраз персанажа. Ва «Уводзінах» характарызуюцца адметныя асаблівасці творчасці Валянціны Коўтун, якая плённа працавала ў жанры гістарычнай прозы. Прыводзіцца агляд мовазнаўчых і літаратуразнаўчых прац па тэме даследавання.

Першы раздзел «Структурна-семантычная і лінгвакультуралагічная характарыстыка антрапонімаў, ужытых у рамане-жыціі Валянціны Коўтун "Пакліканыя"» мае аналітычны характар. У раздзеле комплексна аналізуюцца антрапанімічныя адзінкі, ужытыя ў творы В. Коўтун. У адпаведнасці з прынятай класіфікацыяй праводзіцца этымалагічны, структурна-семантычны і лінгвакультуралагічны аналіз паэтонімаў. Вызначаюцца асаблівасці ўжывання язычніцкіх і хрысціянскіх імён, патронімаў, мянушак. Неабходна падкрэсліць, што падзеі і факты, адлюстраваныя ў рамане-жыціі, выглядаюць пераканаўчымі, дзякуючы таму, што на старонках твора прыгадваюцца імёны рэальных гістарычных асоб: славянскіх князёў (кіеўскіх князёў ***Яраслава Мудрага, Мсціслава***, полацкіх князёў ***Рагвалода, Святаслава, Усяслава Чарадзея***, смаленскага князя ***Яраполка***, менскага князя ***Расціслава*** і інш.), валадароў іншых дзяржаў свету (шведскага караля ***Олафа***, візантыйскага імператара ***Мануіла***, імператрыцы ***Марыі***, прынцаў ***Алексіса, Андронікуса***, цюркскіх ханаў ***Баняка***і***Шалудзяка***), рэлігійных дзеячаў мінулага (візантыйскіх патрыярхаў ***Лукі Хрысаверга, Фоція***, мітрапаліта полацкага ***Дыянісія***, мітрапаліта кіеўскага ***Кліма Смаляціча***, летапісца ***Нестара***).

У XII стагоддзі ў Полацкім княстве ўмацоўвала свае пазіцыі хрысціянская рэлігія, складаным чынам узаемадзейнічаючы з язычніцкімі культамі. Многія рэальныя гістарычныя асобы – князі і члены іх сем'яў – побач са старымі, язычніцкімі, мелі і хрысціянскія імёны, што адлюстравана ў рамане-жыціі. Напрыклад, бацька Еўфрасінні завецца ***Святаславам*** (язычніцкімі імёнамі-пажаданнямі з кампанентам ***-слаў*** здаўна называліся полацкія князі) і ***Георгіем*** (*грэцк.* ***'земляроб'***). У XII стагоддзі функцыянуе такі кампанент антрапанімічнай лексікі, як ***патранімічнае іменаванне***, утворанае ад імені ці мянушкі бацькі або продкаў па бацькаўскай лініі. ***Патронімы*** не проста выражалі адносіны роднасці, яны выконвалі юрыдычную функцыю, абазначаючы спадчыннікаў уладарных асобаў. Неабходна разгледзець словаўтваральную структуру і прагматычную функцыю патронімаў, ужытых на старонках рамана-жыція: *«Полаччына адкрыта загаварыла пра Васільку*

Святаславіча»[2, с. 134]*; «А Еўфрасіння ўжо абыходзіла капліцу, якую* ***Глебавічы*** *збудавалі яшчэ ў даўнія леты»* [2, с. 145].

Многія князі ўвайшлі ў гісторыю пад празваннямі-мянушкамі. Такія формы наймення выкарыстаны ў творы В. Коўтун: *Яраслаў* ***Мудры****, Усяслаў* ***Чарадзей***.

Патрэбна адзначыць, што на старонках твора сустракаюцца імёны персанажаў, народжаных уяўленнем аўтаркі. Гэтыя найменні адпавядаюць мадэлям называння, што бытавалі ў славянскіх княствах у XII стагоддзі. Прадстаўнікі княскіх родаў насілі імёны-кампазіты, якія, згодна з традыцыяй ***імяслаўя***, накрэслівалі ***слаўны*** жыццёвы шлях магутных непераможных валадароў. Так, імя ***Дабраслаў***, утворанае на базе словазлучэння ***'добрая слава'***, прадвызначыла лёс высакароднага княжыча, які ахвяруе ўласным жыццём дзеля любай дзяўчыны. Язычніцкія імёны-характарыстыкі маюць прадстаўнікі розных слаёў грамадства: магутныя, моцныя, як дубы, ваяводы названы ***Вялішынам*** і ***Вышатам***, манастырскі вартаўнік мае імя ***Агмень***. Некаторыя прадстаўнікі вышэйшых саслоўяў маюць хрысціянскія імёны грэчаскага, лацінскага, старажытнаяўрэйскага паходжання: ваявода ***Дзяменцій*** (*лац.* ***'тугадум'***), баярын ***Міхал*** (*яўр.* ***'той, хто як Бог'***). З дапамогай слоўнікаў Г. Усціновіч [6], А. Чыжа [7], С. Барыса [1] варта акрэсліць этымалагічную семантыку хрысціянскіх імёнаў і суаднесці яе з характарыстыкай персанажаў – носьбітаў гэтых імёнаў.

Трэба адзначыць, што, адаптуючыся да славянскіх моў, хрысціянскія імёны сталі ўтвараць размоўна-бытавыя і ацэначныя формы (***Міхалка, Давыдзік***). У раздзеле неабходна прааналізаваць прагматычную значнасць падобных размоўна-бытавых і эмацыйна-ацэначных формаў.

Асаблівую ўвагу падчас аналізу антрапанімікону рамана трэба звярнуць на адлюстраваную ў творы хрысціянскую канцэпцыю імені, якая пачынае ўкараняцца на славянскіх землях: "*па імені і жыцці*". Так, князёўна Прадслава падчас пастрыжэння ў манахіні прымае імя святой ***Еўфрасінні Александрыйскай***. У V стагоддзі святая ***Еўфраісння*** (імя паходзіць ад грэчаскага слова '*радасць'*) [1, с. 52], дзяўчына з багатай сям'і, адмаўляецца ад шлюбу і прымае пострыг, прысвячаючы сябе Богу і служэнню людзям. Жыццёвы шлях, накрэслены ***Еўфрасінняй Александыйскай***, праходзіць і полацкая святая. Дачка магутнага князя *«адсекла ад сябе грахі зямныя мячом, але не з жалеза, а – з духу»*, жыццёвым подзвігам сцвярджаючы евангельскія ідэалы *«не забі», «не працію́ся злу»* і адвечную ісціну: *«толькі любоў можа процістаяць злу, бо ласкай Боскаю напоўнена зямля, любоўю Ягонаю. Як і кожны з нас»* [2, с. 18].

У другім раздзеле «Функцыі антрапонімаў у рамане-жыціі В. Коўтун "Пакліканыя"» вылучаюцца і характарызуюцца ***культурна-гістарычны, характарыстычны, ідэйны (ідэалагічны), стылістычны і сацыяльны*** кампаненты мастацкай функцыі паэтонімаў. Асаблівая роля надаецца

разгляду ***культурна-гістарычнага*** складніка паэтыкаанамастычнай функцыі антрапонімаў: праз імёны персанажаў Валянціна Коўтун умела перадае дуалізм вераванняў той пары, калі хрысціянства ўзаемадзейнічала на нашых землях з язычніцтвам. Асаблівая ўвага звернута ў рамане-жыціі на хрысціянскую традыцыю бачыць у імені формулу асобы, накрэсленую праведным жыццём святога.

У «Заключэнні» фармулююцца асноўныя вывады даследавання. Варта адзначыць, што ўласнае імя ў мастацкім творы набывае асаблівую значнасць, выконваючы не толькі намінатыўна-ідэнтыфікацыйную функцыю, але і шэраг іншых. Валянціна Коўтун раскрывае інфармацыйна-стылістычныя магчымасці ўласных імёнаў: антрапонімы з'яўляюцца носьбітамі каштоўнай інфармацыі пра матэрыяльную, духоўную культуру і светаўспрыманне чалавека XII стагоддзя.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Барыс, С. Як у нас клічуць? : Беларускія імёны / С. Барыс. – Мінск : Медысонт, 2010. – 124 с.

2. Коўтун, В. Пакліканыя / В. Коўтун. – Мінск : Маст. літ., 2007. – 247 с.

3. Петрачкова, І.М. Жанраўтваральная роля онімаў у гістарычных аповесцях К.І. Тарасава / І.М. Петрачкова // Изв. Гомел. гос.ун-та им. Франциска Скорины. – 2001. – № 1 (10). – С. 122–124.

4. Петрачкова, И.М. Значимость имени собственного в художественном тексте (на материале современной русской прозы) : автореф. дис. … канд. филол. наук : 10.02.02 / И. М. Петрачкова ; Белорус. гос. ун-т. – Минск, 2003. – 21 с.

5. Рогалев, А.Ф. Имя и образ: Художественная функция имён собственных в литературных произведениях и сказках / А.Ф. Рогалев. – Гомель : Барк, 2007. – 224 с.

6. Усціновіч, А.К. Слоўнік асабовых уласных імён / А.К. Усціновіч ; навук. рэд. А.А. Лукашанец. – Мінск : Літ. і Мастацтва, 2011. – 240 с.

7. Чыж, А. Беларускі іменьнік / А. Чыж. – Гомель : Collegiumsarmacum, 1998. – 60 с.

8. Шур, В.В. Беларускія ўласныя імёны: Беларуская антрапаніміка і тапаніміка : дапам. для настаўнікаў / В.В. Шур. – Мінск : Маст. літ., 1998. – 239 с.

УДК 811.161.3'373:811.112.2'373

Мілач Святлана Васільеўна

Старшы выкладчык кафедры замежных моў Брэсцкага дзяржаўнага ўніверсітэта імя А.С. Пушкіна, г. Брэст

smilach@ya.ru

ФРАЗЕАЛАГІЧНЫЯ АДЗІНКІ З КАМПАНЕНТАМ «ГУСЬ» У БЕЛАРУСКАЙ І НЯМЕЦКАЙ МОВАХ

Аннотация: В статье проводится сравнительно-сопоставительный анализ фразеологических единиц белорусского и немецкого языков, содержащих компонент *гусь*. Отражены сходства и отличия в восприятии гуся носителями двух языков.

Подчеркивается, что фразеологический образ гуся основан, главным образом, на физиологических особенностях и особенностях поведения птицы.
Ключевые слова: Белорусский язык, немецкий язык, фразеологическая единица, фразеологический образ, фразеологические эквиваленты, сопоставительный анализ, олицетворение, глупость, физиологические особенности, особенности поведения.

Milach Sviatlana
Senior Lecturer, Department of the Foreign Languages, Brest State University named after A.S. Pushkin, Brest

PHRASEOLOGICAL UNITS WITH THE COMPONENT “GOOSE” IN THE BELARUSIAN AND GERMAN LANGUAGES

Abstract: The article gives comparative and contrastive analysis of phraseological units of the Belarusian and German languages with the component “goose”. Similarities and differences in perception of a goose by German and Belarusian speakers are revealed. It is underlined that the phraseological image of the goose is mainly based on the bird’s physiological and behavioral peculiarities.
Keywords: Belarusian, German, phraseological unit, phraseological image, phraseological equivalents, contrastive analysis, personification, foolishness, physiological peculiarities, behavioral peculiarities.

Фразеалагічныя адзінкі (далей – ФА) з кампанентам-назвай птушкі (арнітонімам) складаюць значную частку фауністычнай фразеалогіі беларускай і нямецкай моў. Па колькасці фразеалагізмаў яны ўтвараюць у дзвюх мовах другую групу пасля ФА з кампанентам-назвай млекакормячай жывёлы і складаюць прыкладна 22 % ад усёй фауністычнай фразеалогіі. У сваю чаргу, фразеалагізмы з кампанентам-арнітонімам можна падзяліць на тры групы: ФА з кампанентам-назвай дзікай птушкі (178 ФА беларускай мовы і 149 ФА нямецкай мовы), ФА з кампанентам-назвай свойскай птушкі (86 ФА беларускай мовы і 99 ФА нямецкай мовы) і ФА з кампанентам-гіперонімам “птушка” (24 ФА беларускай мовы і 31 ФА нямецкай мовы). Відавочна, што група фразеалагізмаў з кампанентам-назвай свойскай птушкі даволі шматлікая. Выкарыстанне вобразаў свойскіх птушак для апісання фразеалагізмамі чалавека і абазначэння розных рэалій у беларускай і нямецкай мовах характарызуецца, аднак, нячастымі супадзеннямі. Па колькасных паказчыках у дзвюх мовах пераважаюць ФА з кампанентам “певень” [1] і “курыца” [2], аналіз каторых праводзіўся ў больш ранніх даследаваннях. Мэтай дадзенай работы з’яўляецца параўнальна-супастаўляльны аналіз фразеалагічных адзінак (а таксама некаторых устойлівых параўнанняў) з кампанентам *гусь*. У фразеаграфічных даведніках беларускай і нямецкай моў зафіксаваны 12 ФА з кампанентам *гусь / гусак / гусіны* ў беларускай мове і 15 ФА з кампанентам *Gans / Gänse-* ў нямецкай мове.

У жывой мове бытуе нямала прыказак, прымавак, загадак і ўстойлівых зваротаў пра гусь. Па сутнасці, яны з’яўляюцца поўнай і яскравай

характарыстыкай птушкі, якая мела вялікае гаспадарчае значэнне для селяніна. Гусь, згодна гэтай моўнай характарыстыцы, – крыклівая, зласлівая і напышлівая птушка. У фразеалогіі вобраз гусі набыў і іншыя якасці.

У нямецкай мове за лексемай-заонімам *Gans* ‘гусь’ замацавалася значэнне ‘неразумная, недасведчаная, абмежаваная маладая дзяўчына’. Сімвалізацыя неразумнасці, дуроты ўласціва і фразеалагічнаму вобразу гусі ў нямецкай мове: *dumme Gans; eine alberne Gans* разм. ‘дура’ (літар.: дурная гусь; неразумная гусь); er ist so *dumm, dass ihn die Gänse beißen* ‘вельмі дурны’ (літар.: ён такі дурны, што яго гусі кусаюць).

У беларускай мове асацыяцыя гусі з дуротаю другасная. Яна прасочваецца ў дзвюх ФА: гаварыць (пагаварыць) *як гусь з парасём* абл. разм. іран. ‘не разумеючы адзін аднаго, па-рознаму адносячыся да прадмета размовы’; *як гусь на бліскавіцу* глядзець (паглядаць) разм. ‘нічога не разумеючы, здзіўлена, разгублена’. Апошні зварот мае ў нямецкай мове эквівалентныя ФА, падобныя да яго сваёй вобразнай асновай: aussehen [ein Gesicht machen, dastehen] *wie die Gans, wenn’s donnert* разм. фам.; *gucken, wie eine Gans wenns’s blitzt / donnert* ‘мець азадачаны, збянтэжаны выгляд’ (літар.: выглядаць / стаяць як гусь, калі грыміць гром; глядзець як гусь, калі бліскае / грыміць).

У аснове наступных устойлівых адзінак беларускай і нямецкай моў выкарыстаны асобныя прыкметы знешнасці гусі і яе характарыстыкі як вадаплаваючай птушкі.

Так, беларусы называюць вялікага, таўставатага чалавека *гусь гуссю* ‘як гусь, вялікі, пародзісты, дзябёлы’. Падабенства на знешнія характарыстыкі птушкі прасочваецца і ў беларускім параўнанні *чырвоныя [рукі] як гусіныя лапы.*

Праз супастаўленне з малюнкам перапончатых гусіных лап узнік фразеалагізм *гусіныя лапкі* разм. ‘1) травяністая расліна сямейства ружакветных са складкаватымі лістамі; гусялапка (alchemilla L.); 2) веерападобныя маршчынкі (каля вока)’. Абодва значэнні склаліся ў выніку пачарговай метафарызацыі аднаго і таго ж свабоднага словазлучэння [1, с. 105]. У нямецкай мове назоўнік-кампазіт *Gänsefüßchen* разм. (літар.: гусіныя лапкі) з’яўляецца абазначэннем двукосся (таксама прасочваецца знешняе падабенства дзвюх з’яў). Адсюль выраз *ich sage das jetzt in Gänsefüßchen* разм. ‘я кажу гэта з агаворкай (таму што не магу падабраць лепшае слова), я выказваюся няпэўна і гэтым засцерагаю сябе ад крытыкі’ (літар.: я кажу гэта ў гусіных лапках (=двукоссі)). У якасці ж наймення маршчын каля вока ўжываецца кампазіт з іншым заонімам: *Krähenfüße* (літар.: варонія лапы).

Гусі маюць на апярэнні адмысловую тлушчавую змазку, таму з іх лёгка скочваецца вада. Паводле І.Я. Лепешава і В.М. Макіенкі, менавіта гэтая з’ява стала асновай фразеалагізма *што (як, нібы) з гусі вада* з каго, каму. разм. часцей неадабр. ‘абсалютна аднолькава, без розніцы, не мае

значэння для каго-н, не хвалюе, не кранае каго-н.’ У «Этымалагічным слоўніку фразеалагізмаў» І.Я. Лепешаў абвяргае думку многіх рускіх даследчыкаў пра ўзнікненне гэтага фразеалагізма ў выніку эліпсацыі выслоўяў-заклінанняў *Лейся беда как с гуся вода* або *Как с гуся вода, с тебя худоба* [3, с. 417]. На аснове выразу *што (як, нібы) з гусі вада* склаўся сінанімічны ўласна беларускі фразеалагізм *як з гусака вада* з каго. Тут адбылася замена кампанента *гусі*, які часта ў маўленні ўжываюць з парушэннем нормы (*з гусі, з гуся*), кампанентам-назоўнікам мужчынскага роду (*гусака*) [3, с. 428]. Падобны зварот ужываецца і ў нямецкай мове: *an j-m ablaufen wie das Wasser an der Gans* ‘не рабіць на каго-н. ніякага ўражання, не кранаць каго-н.’ (літар.: сцякаць з каго-н. як з вада з гусі).

Пры раптоўным жаху ці пры моцным холадзе скура чалавека становіцца шурпатай з-за выступаючых тлушчавых залоз і нагадвае скуру абшчыпанай гусі, таму такую з’яву назвалі *гусіная скура* мед. ‘ссінелая скура, пакрытая дробнымі пухіркамі, якія ўтвараюцца ад холаду ці ад хвалявання’; *Gänsehaut* (літар.: гусіная скура). У нямецкай мове ўжываюцца наступныя ўстойлівыя выразы: *eine Gänsehaut bekommen [kriegen]; mich überläuft eine Gänsehaut* разм. ‘літар.: пакрывацца гусінай скурай; у мяне гусіная скура (ад холаду ці нервовага ўзбуджання)’; *j-m läuft eine Gänsehaut über den Rücken* разм. ‘дрыжаць’ (літар.: у каго-н. спіна пакрываецца гусінай скурай); *etwas verursacht j-m eine Gänsehaut* разм. ‘што-н. прымушае каго-н. дрыжаць, выклікае дрыжыкі’ (літар.: што-н. выклікае ў каго-н. гусіную скуру). Пра стан змерзлага чалавека гаворыць і зварот беларускай мовы сінець, ссінець, пасінець *як гусіны пуп* разм. ‘вельмі моцна’.

Беларускі народ заўважыў, што гусяня, калі яно было позна выседжана, не паспявае да зімы набраць вагу. Таму кволага на выгляд, худога чалавека параўноўваюць з такім гусянём: *такі схудалы як гусяня пятровае.* Пятровае гусяня – гэта значыць позна выседжанае (Пятро – 29 чэрвеня па старому стылю), а таму кволае, малое [4, с. 493].

Фізіялагічныя асаблівасці гусі ляжаць у аснове ўстойлівых адзінак нямецкай мовы *grün, wie die Gans scheißt; grün scheißt die Gans ins Gras* (карты) ‘(у нямецкіх картах Deutsches Blatt) каментар, калі ходзяць з зялёнай карты’ (літар.: зялёнае, як гусь спаражняецца; зялёным спаражняецца гусь у траву).

На назіраннях за паводзінамі гусей заснаваны прататыпы асобных ФА дзвюх моў. Фразеалагізмы беларускай мовы *ганяць гусей* разм. іран. ‘ісці хістаючыся; пра п’янага’; *гусі (качкі) заганяць* з адцен. жартаўл. ці кпінаў ‘ісці хістаючыся, ісці ўлукаткі, хадзіць убакі’ склаліся на аснове свабодных словазлучэнняў у выніку іх метафарызацыі і адлюстроўваюць манеру перамяшчэння гусей. Гусі ходзяць звычайна не па прамой, а па ламанай лініі. І пастух, гонячы чараду гусей, вымушаны гэтак жа ісці за імі [1, с. 95]. Яго хаду і нагадвае хада п’янага чалавека. Немцы ў сваіх назіраннях за гусьмі

адзначылі, што ходзяць яны перавальваючыся: *wie eine Gans watscheln* (літар.: хадзіць перавальваючыся як гусь) і заўсёды шчыльна адна за адной: *im Gänsemarsch* gehen ‘ісці адзін за адным; гужам’ (літар.: ісці гусіным маршам). Асаблівасці гусінай хады адлюстраваны і ў беларускіх параўнаннях *ідуць як гусі за гусаком* і *ходзіць [кавалерам] як гусь.*

Як вядома, гусь – даволі зласлівая птушка, і калі яе раздражніць, яна пачынае сыкаць і шчыпаць свайго крыўдніка. Гэтая асаблівасць паводзін гусей перадаецца ў ФА беларускай мовы *дражніць (раздражніць) гусей* разм. ‘выклікаць злосць у каго-н., злаваць каго-н.’ і параўнаннях *сыкае як гусак, шчыпіцца як гусак.*

У фальклоры свойская гусь часта прадстае ў вобразе балбатлівай істоты. Са сваім гучным крыкам на сельскіх вуліцах гусі як людзі, якія аддаюцца ў сваім жыцці балбатні і плёткам. Гэтая якасць адлюстравана і ў фразеалогіі беларускай і нямецкай моў. Бессэнсоўнасць і глупства гусіных «размоў» перадаюць устойлівыя адзінкі *wie eine Gans schnattern* ‘гаварыць глупствы, лухту’ (літар.: гагатаць як гусь); *закгеркаліся як кітайскія гусі* ‘загаварыліся, забалбаталіся’.

Сваё адлюстраванне ў беларускай фразеалогіі знайшла і настырнасць гусі: *як гусь у мякіну* ‘настырна (лезці)’.

Праз вобраз гусі апісваюцца ў фразеалогіі таксама адносіны паміж людзьмі: *гусей не пасвіў* з кім пагард. ‘не раўня каму-н., не аднолькавы з кім-н.’; *alle Hühner und Gänse von jemand wissen* ‘ведаць усе яго адносіны, сувязі, сродкі, магчымасці’ (літар.: ведаць у каго-н. усіх курэй і гусей).

Такім чынам, параўнальна-супастаўляльны аналіз беларускамоўных і нямецкамоўных ФА з кампанентам *гусь* дазволіў прасачыць сувязь іх унутранай формы з экстралігвістычнымі, матывавальнымі фактарамі і выявіць асацыятыўныя прыкметы і асноўныя канататыўныя характарыстыкі, якія абагульняюць семантыку кампанента *гусь* у складзе ФА, а таксама падабенствы і адрозненні ва ўспрыняцці гэтай свойскай птушкі двума народамі. У беларускай і нямецкай мовах гусь асацыіруецца з дуротай і неразумнасцю, у беларускай мове – таксама з настырнасцю і зласлівасцю. Аднак, у аснову большасці фразем з кампанентам *гусь* пакладзена актуалізацыя характэрных рысаў і асаблівасцей паводзін птушкі. Таму многія ФА беларускай і нямецкай моў падобныя не толькі па сваёй семантыцы, але і па ўнутраным вобразе і па структуры.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Мілач, С.В. Фразеалагізмы з кампанентамі-назвамі свойскіх птушак у беларускай і нямецкай мовах / С.В. Мілач // Лингвокультурное образованиев системевузовской подготовки специалистов : сб. материалов международной научно-практич. конф., Брест, 17–18 ноября 2011 г. / Брест. гос. ун-т имени А.С. Пушкина ; редкол. : Л.М. Максимук [и др.]. – Брест : БрГУ, 2012. – С. 109–112.

2. Мілач, С.В. Фразеалагізмы з кампанентам *курыца* ў беларускай і нямецкай мовах / С.В. Мілач // Лингвокультурное образованиев системевузовской подготовки

специалистов : сборник научных статей / Брест. гос. ун-т имени А.С. Пушкина ; редкол.: А.Н. Гарбалев [и др.]. – Брест : БрГУ, 2013. – С. 62–66.
3. Лепешаў, І.Я. Этымалагічны слоўнік фразеалагізмаў / І.Я. Лепешаў. – Мінск : БелЭн, 2004. – 448 с.
4. Выслоўі. / [Склад., сістэматызацыя тэкстаў, уступ. артыкул і камент. М.Я. Грынблата. Рэд. тома А.С. Фядосік]. – Мінск : Навука і тэхніка, 1979. – 520 с.

УДК 398.92:811.112.2

Старовойтова Дарья Алексеевна
Преподаватель кафедры лингводидактики Брестского государственного университета имени А.С. Пушкина, г. Брест
132_33_star@rambler.ru

КРЫЛАТЫЕ ВЫРАЖЕНИЯ В СОВРЕМЕННОМ НЕМЕЦКОМ ЯЗЫКЕ

Аннотация: В данной работе представлены крылатые выражения с национально-культурным содержанием. Проанализированы источники возникновения и распространения цитат, афоризмов и лозунгов в современном немецком языке. Представлена стилистическая характеристика исследуемых единиц, а также проанализирована их структура.
Ключевые слова: Крылатые выражения, национально-культурное содержание, современный немецкий язык.

Staravoitava Darya
Lecturer, Department of Linguadidactics, Brest State University named after A.S. Pushkin, Brest

SET PHRASES IN THE MODERN GERMAN LANGUAGE

Abstract: The article deals with set phrases with a national-cultural content. The sources of appearance and distribution of quotations, aphorisms and slogans have been analyzed in the modern German language. The stylistic characteristics of the studied units are presented and their structure is analyzed.
Keywords: Set phrases, a national-cultural content, the modern German language.

Язык и культура конкретного народа тесно связаны между собой. Как в лексике, так и во фразеологии находят своё отражение исторические факты, духовная жизнь населения, народные обычаи и традиции, географическое положение и многое другое. Необходимо особо подчеркнуть, что «между характером фразеологии … народа и его культурно-историческими особенностями устанавливаются отношения односторонней взаимосвязанности и взаимообусловленности» [1, с. 13]. В основе многих немецких фразеологических единиц лежат события, имеющие место в истории немецкого народа, а также реалии, которые, например, у славянских народов просто отсутствуют. Этим и объясняется

наличие в каждом языке фразеологизмов с национально-культурным содержанием (НКС).

Материал исследования отбирался нами по словарю Дудена [2] и составил 244 фразеологические единицы с НКС. Для выделения исследуемых фразеологизмов из корпуса словаря были определены следующие слова-идентификаторы: имена собственные (*Johann Wolfgang von Goethe, Friedrich Nietzsche, Ferdinand von Schill* и др., а также *Wilhelm, Heinrich, Hans, Schmidt* и др.); географические названия (например, *Nürnberg, Hornberg, Buxtehude, Kassel, der Bodensee, die Spree, die Elbe, die Alster*); названия национальных блюд (*Weihnachtsgans*); маркеры, указывающие на национальную принадлежность (например, *deutsch, der Pfennig*). Данные слова-идентификаторы являются либо компонентами самих фразеологизмов, либо встречаются в этимологическом комментарии к фразеологизму в словарной статье.

Отобранный материал мы систематизировали, взяв за основу функциональную классификацию фразеологизмов И.А. Щукиной и Э. Ризель [3]. Выделено 6 групп немецких фразеологических единиц с НКС: крылатые выражения (41% от общего количества исследуемых единиц), немотивированные идиомы (30,7%), образно-мотивированные идиомы (14,75%), компаративные фразеологизмы (6,15%), парные фразеологизмы (3,7%), пословицы/поговорки (3,7%).

Крылатые выражения с НКС составляют в нашем исследовании 41% от общего количества отобранных фразеологизмов. Под ***крылатыми выражениями (крылатыми словами)*** понимаются «устойчивые выражения, вошедшие в язык из определённого литературного или исторического источника (меткие изречения выдающихся общественных деятелей, цитаты из произведений художественной литературы и т.д.) и получившие широкое распространение благодаря присущей им выразительности» [4, с. 157].

Мы установили, что 31,15% (76 единиц) от общего количества фразеологизмов с НКС составляют цитаты. Цитата – это дословная выдержка из какого-нибудь текста [4]. Для возникновения большинства цитат (27 единиц) источником послужили произведения Ф. Шиллера: *Welch[er] Glanz in meiner Hütte!* ‘Äußerung zur Begrüßung eines überraschend oder selten erscheinenden Besuchers’ (трагедия «Орлеанская дева»); *fern von Madrid* ‘weitab vom eigentlichen Geschehen’ (трагедия «Дон Карлос»); *die Milch der frommen Denkart/Denkungsart* ‘freundliche Gesinnung’, *die Axt im Haus erspart den Zimmermann* ‘wer selbst mit Handwerkszeug umgehen kann, braucht nicht die Dienste des Fachmanns in Anspruch zu nehmen’ (драма «Вильгельм Телль»); *spät kommt Ihr, doch Ihr kommt* ‘Floskel, mit der man jemandem zu verstehen gibt, dass man ihm seine Unpünktlichkeit nachsieht, weil man erleichtert und froh ist, dass er überhaupt gekommen ist’ (трагедия «Пикколомини») и др.

14 цитат ограничены в употреблении, 10 из них имеют помету «шутл.»: *jemandem ist etwas Menschliches begegnet/passiert* ‘jemand hat ungewollt eine Blähung abgehen lassen, seine Hosen voll gemacht’; *sieh da, sieh da, Timotheus!* ‘schau an!’; *was tun, spricht Zeus* ‘was sollen wir tun?’ и др. 1 фразеологическая единица носит шутливый характер при расширении цитаты: *wo rohe Kräfte sinnlos walten [(ugs. scherzh.:) da kann kein Knopf die Hose halten]* ‘in bestimmten Situationen ist es besser, seinen Verstand als seine Körperkräfte einzusetzen’. Кроме того, она употребляется только в разговорной речи. К разговорным фразеологическим единицам относятся следующие крылатые выражения: *seine Pappenheimer kennen* ‘bestimmte Menschen mit ihren Schwächen genau kennen und wissen, was man von ihnen zu erwarten hat’ и *die Axt im Haus erspart die Ehescheidung/den Scheidungsrichter*. Последняя фразеологическая единица является разговорным вариантом цитаты *die Axt im Haus erspart den Zimmermann* и употребляется с ироническим оттенком. Помету «gehob.» («выс.») имеет крылатое выражение *die Bretter, die die Welt bedeuten* ‘die Theaterbühne’. В книжном стиле употребляется цитата *die Milch der frommen Denkart/Denkungsart.* Остальные цитаты из произведений Ф. Шиллера (13 единиц) являются стилистически нейтральными.

Вторую по объёму группу (27,6 % от всего количества цитат) образуют цитаты из произведений И.В. Гёте (21 единица). Источником возникновения десяти крылатых выражений послужила трагедия «Фауст»: *zwei Seelen wohnen, ach, in meiner Brust* ‘ich fühle mich zwischen zwei [einander ausschließenden] Neigungen hin- und hergerissen’*; Name ist Schall und Rauch* ‘der Name allein sagt noch nichts über jemanden, über etwas aus; Namen sind vergänglich’; *Das [also] ist/war des Pudels Kern* ‘das also ist die eigentliche bislang verborgene Ursache, das also steckt dahinter’*; der Worte sind genug gewechselt* ‘jetzt haben wir genug geredet [nun wollen wir etwas tun]’*; der Weisheit letzter Schluss sein* ‘das Klügste, Angemessenste sein’*; die Botschaft hör ich wohl* ‘das klingt nicht sehr glaubhaft, ich bin skeptisch’ и др. Корпус крылатых выражений пополнили также цитаты из следующих произведений И.В. Гёте: «Торквато Тассо», «Ифигения в Тавриде», «Эгмонт» и др.

Одно из выражений данной группы является разговорным: *[Ach] du ahnungsloser Engel!* ‘Ausruf der Überraschung über jemandes Ahnungslosigkeit oder Naivität’. Четыре крылатых выражения принадлежат к высокому стилю, о чём свидетельствует помета «gehob.»: *Schall und Rauch sein*; *arm am Beutel, krank am Herzen* ‘ohne Geld und sehr bekümmert’; *zwei Seelen wohnen, ach, in meiner Brust*; *die Botschaft hör ich wohl*. Последние три имеют помету «шутл.». С грубым оттенком употребляется цитата *Götz von Berlichingen!* ‘lass mich in Ruhe!’. Остальные цитаты (15 единиц) являются стилистически немаркированными.

Три крылатых выражения восходят к произведениям Ф. Ницше: *gelobt sei, was hart macht* ‘[ironischer] Kommentar zu etwas sehr Unangenehmem [das einem bevorsteht]’ и *den Schweinen wird alles Schwein* ‘wer einen verdorbenen Charakter hat, sieht in allem etwas Schlechtes’ («Так говорил Заратустра»); *jenseits von gut und böse sein* ‘1) so alt sein, dass man keine sexuellen Bedürfnisse mehr hat; 2) weltfremd, naiv sein’ («По ту сторону добра и зла. Прелюдия к философии будущего»). Крылатое выражение *den Schweinen wird alles Schwein* носит шутливый характер, а цитата *jenseits von gut und böse sein* имеет иронический оттенок. Стилистически нейтральным является выражение *gelobt sei, was hart macht.*

По одному крылатому выражению принадлежит другим авторам: *[aller] höchste Eisenbahn* ‘[die] es ist höchste Zeit’ (А. Гласбреннер), *Wasser predigen und Wein trinken* ‘andere zu Genügsamkeit, Sparsamkeit, Verzicht u.ä. aufrufen, aber sich selbst keinerlei Einschränkungen dieser Art unterwerfen’ (Г. Гейне); *allein auf weiter Flur* ‘ganz allein’ (Л. Уланд) и др.

Среди крылатых выражений встречаются афоризмы. Афоризм – это «краткое выразительное изречение, содержащее обобщающее умозаключение» [5, с. 32]. Их авторами являются в нашем исследовании политические деятели: *ein Platz an der Sonne* ‘Glück und Erfolg im Leben’ (рейхсканцлер фон Бюлов), *ein Silberstreif[en] am Horizont* ‘sich andeutungsweise abzeichnende positive Entwicklung; Anlass zur Hoffnung’ (Г. Штреземан) и др.

Проведённое исследование показало, что среди отобранных крылатых выражений встречается два лозунга. Под лозунгом понимают «обращение в лаконичной форме, выражающее руководящую идею, требование» [5, с. 331]. Лозунг *lieber ein Ende mit Schrecken als ein Schrecken ohne Ende* ‘es ist besser, schnell das Ende einer untragbaren Situation herbeizuführen, als ständig Unannehmlichkeiten, Missstimmungen o. Ä. ausgesetzt zu sein’ произнёс в 1809 году прусский офицер Ф. фон Шилль, чтобы поднять восстание против Наполеона I. Первая же часть этого лозунга восходит к Библии (Псалом 72, 19) [2, с. 192].

Лозунг *Ruhe ist die erste Bürgerpflicht* ‘man soll sich ruhig und besonnen verhalten’ был произнесён в 1806 году на улицах Берлина. Прусский министр Ф.В. Шуленбург-Кенерт старался данным призывом предотвратить беспокойство населения из-за поражения под Йеной [2, с. 631].

Проанализировав структуру крылатых выражений с НКС, мы установили следующее. Больше половины (64%) от общего количества фразеологизмов этой группы являются фразеологическими выражениями, из них 53 единицы (82,8%) выступают в качестве простых предложений: *über die Brücke möchte ich nicht gehen; Ruhe ist die erste Bürgerpflicht; die Botschaft hör ich wohl; das ist der Fluch der bösen Tat* и др.

17,2% от количества всех предложений являются сложными. Среди них встречаются как сложноподчинённые (*erlaubt ist, was gefällt; gelobt sei,*

was hart macht и др.), так и сложносочинённые (*der Wahn ist kurz, der Reu ist lang*; *der Mohr hat seine Schuldigkeit getan, der Mohr kann gehen* и др.). Частью сложноподчинённого предложения является фразеологическая единица *als der Großvater die Großmutter nahm.*

Фразеологизмы со структурой словосочетания составляют 36% от общего количества исследуемых единиц. В соответствии с лексико-синтаксической классификацией [6] выделяются:

– субстантивные фразеологизмы (17 единиц, или 47,2% от количества словосочетаний группы крылатых выражений): *[aller] höchste Eisenbahn, ein Platz an der Sonne* и др.;

– адвербиальные фразеологизмы (10 единиц, или 27,8%): *im Brustton der Überzeugung, fern von Madrid* и др.;

– глагольные фразеологизмы (9 единиц, или 25%): *die Seele baumeln lassen, das Kind mit dem Bade ausschütteln* и др.

Таким образом, литература является одним из главных источников возникновения крылатых выражений (произведения «Фауст», «Эгмонт», «Торквато Тассо» И.В. Гёте, «Вильгельм Телль», «Пикколомини», «Орлеанская дева», «Дон Карлос» Ф. Шиллера и др.). Появлению и распространению исследуемых единиц способствовали также высказывания известных деятелей (рейхсканцлер фон Бюлов, прусский министр Ф.В. Шуленбург-Кенерт, немецкий политик Г. Штреземан, прусский офицер Ф. фон Шилль и др). Большинство исследуемых единиц (64%) имеет структуру предложения. Стилистически нейтральными выступают 52% крылатых выражений с НКС, 48% являются стилистически маркированными.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Ройзензон, Л.И. Фразеология и страноведение / Л.И. Ройзензон // Бюллетень по фразеологии. – 1972. – № 1. – С. 12–19.

2. Duden, Redewendungen : Wörterbuch der deutschen Idiomatik / hrsg. von der Dudenredaktion. –2., neu bearb. und aktualisierte Aufl. – Mannheim ; Leipzig ; Wien ; Zürich : Dudenverl., 2002. – 955 s.

3. Ольшанский, И.Г. Лексикология : Современныйнемецкийязык = Lexikologie : die deutsche Gegenwartssprache : учебникдлястудентовлингв. фак. высш. учеб.заведений / И.Г. Ольшанский, А.Е. Гусева. – М. :Академия, 2005. – 416 с.

4. Розенталь, Д.Э. Словарь-справочник лингвистических терминов : пособие для учителей / Д.Э. Розенталь, М.А. Теленкова. – 2-е изд., испр. и доп. – М. : Просвещение, 1976. – 543 с.

5. Ожегов, С.И. Толковый словарь русского языка : 80000 слов и фразеологических выражений / С.И. Ожегов, Н.Ю. Шведова. – 4-е изд., доп. – М. : ООО «ИНФОТЕХ», 2009. – 944 с.

6. Степанова, М.Д. Лексикология современного немецкого языка : учеб. пособие для студентов высш. учеб. заведений / М.Д. Степанова, И.И. Чернышева. – М. : Академия, 2003. – 256 с.

УДК 82.091-1

Криштоп Инесса Сергеевна
Старший преподаватель кафедры профессиональной иноязычной подготовки Барановичского государственного университета, г. Барановичи
inessa_top@mail.ru

ДОМИНАНТНЫЕ МОТИВЫ ПЕЙЗАЖНОЙ ЛИРИКИ Э. МИЛЛЕЙ И К. БУЙЛО В КОНТЕКСТЕ ДИАЛОГА КУЛЬТУР

Аннотация: В статье анализируются основные темы, мотивы и образы пейзажной лирики американского автора Э. Миллей и белорусской поэтессы К. Буйло. На основе сравнительного анализа раскрываются основные эстетические принципы национального восприятия природной среды в контексте определенного культурно-исторического периода и индивидуально-авторской картины мира.
Ключевые слова: Э. Миллей, К. Буйло, пейзаж, культурологический потенциал, анималистический мотив, растительный мотив, цветовой символизм.

Krishtop Inessa
Senior Lecturer, Department of Professional Foreign Language Training, Baranovichi State University, Baranovichi

DOMINANT MOTIFS OF E. MILLAY AND K. BUJLO'S NATURE POETRY IN THE CONTEXT OF THE DIALOGUE OF CULTURES

Abstract: The article is devoted to the study of the main themes, motifs and images in E. Millay and K. Bujlo's poems about nature, which reflect their national identities. Considerable attention is paid to the comparative analysis of the motifs, which help the poets explore the confines of time and space, the influence of nature on the individual's intellectual and spiritual development.
Keywords: E. Millay, K. Bujlo, comparative analysis, landscape, cultural potential, animalistic motif, floral motif, colour symbolism.

На современном этапе основополагающим принципом коммуникативного иноязычного образования является признание иноязычной культуры в качестве источника формирования содержания. Однако, как отмечает Л.М. Баткин, жизненные явления культуры всегда «относятся к миру текстов» [1, с. 304], обладающих смыслом, который и требуется «понять, прочитать, увидеть и сделать его доступным для понимания другой культуре, отстоящей от исследуемой в историческом времени и/или пространстве» [4]. В связи с этим огромную ценность представляет накопленный мировой художественной литературой объём знаний о природе, человеке и социуме, взаимодействие которых становится предметом особого внимания поэзии как «квинтэссенции» культуры, способствующей пониманию менталитета народа.

Поэзия как универсальное творчество, источник и одновременно синтез всех возникших вслед за ней видов искусств неизменно привлекает внимание философов, педагогов, психологов, лингвистов, искусствоведов. Так И.Кант,

Ф.В.И. Шеллинг, Ф. Шлегель отводили ведущую роль в процессе познания бытия эстетическому аспекту, выражением которого выступает поэзия. Поэтическое искусство рассматривается в качестве онтологии культуры Ж. Деррида, М. Фуко, У. Эко. Работы Е.М. Верещагина, В.В. Воробьёва, Л.С. Журавлевой, М.Д. Зиновьевой, Ю.Н. Караулова, В.Г. Костомарова, В.А. Масловой, Л.В. Щербы, В.В. Виноградова, Н.В. Кулибиной, К.В. Маёровой и других свидетельствуют о поиске наиболее эффективных методов и путей анализа, более интересных приёмов проникновения в мир художественных явлений. Большие возможности в этом отношении открывает сопоставительный анализ художественных текстов, предполагающий максимально широкие обобщения, которые проливают свет не только на природу художественной литературы, но и на отражаемую ею реальность и национальный менталитет.

Цель данной работы – раскрыть культурологический потенциал произведений представителей разных культур – американской поэтессы Эдны Сент-Винсент Миллей и белорусского автора Констанции Буйло – путём сопоставления доминантных мотивов их пейзажной лирики. Среди огромного разнообразия природных мотивов мы останавливаемся на растительных и анималистических, т.к. первые особенно ярко проявляют национальное своеобразие поэзии, которая, вслед за фольклором, изобилует образами деревьев и придаёт им обобщенно-персонифицированное, подчас символическое значение; что касается образов животных, то они наиболее зримо отражают историю нравственно-эстетических и психологических взаимоотношений человека с миром природы.

Анималистические и растительные мотивы являются неисчерпаемым и активно используемым природным источником пейзажной антропоморфизации в творчестве обеих поэтесс.Для поэзии Э. Миллей и К. Буйло характерно использование как обобщённых номинаций (сад, лес, цветы, сорняки, дерево), так и названий конкретных природных явлений или объектов (К. Буйло: пролеска, рута, дубок, сосна, сирень и т.д.; Э. Миллей: щавель, роза и т.д.)

Дерево традиционно связано с мифопоэтической картиной мира, является важнейшим её элементом наряду с небом, солнцем, землей, горами. К. Буйло апеллирует к образам, характерным для национального пейзажа: сосна, ель, липа, сирень, и т.д. Они сохраняют экзистенциальную сущность мифопоэтических образов, которые становятся суггестивными символами родной земли. В поэтических произведениях белорусского автора дерево выступает как носитель идеи упорного прорастания, жизнестойкого терпения, готового ко всем превратностям годового цикла – из осеннего увядания и зимней наготы возрождается к новой цветущей жизни, т.е. дерево становится неким нравственным образцом. Следовательно, возникает мотив учения человека у деревьев («*Ціхім*

гоманам гордых вяршынь, / ... Лес адвечную казку казаў. /... Баіў лес пра мінулы той век, / Ён гісторыю неў старыны…») («Ціхім гоманам гордых вяршынь») [2, с. 28]. У Э. Миллей дерево ассоциируется с удивительной простотой, в которой выступают изначальные закономерности бытия и красоты, о которых человек успевает забыть, врастая в раздробленные формы своего частного быта. Также у американского автора деревья – это резко выраженные, ни на что не похожие индивидуальности, в которых значимо эмоциональное состояние: «*Healthy tree, with trunk and root – / Ivory bowls that bear no fruit…*» («Doubt No More That Oberon») [5].

В целом в поэтических произведениях К. Буйло и Э. Миллей преобладают цветочные мотивы, естественно воплощающие женскую стихию и являющиеся символами красоты. В стихотворениях белорусского лирика – это и конкретный цветок (роза, пролеска) и венки, которые можно плести весной и, следуя традиции предков, использовать в качестве оберегов: «*З маей руты сплялі ей прыгожы вянок»; «А Галіна вяночкі сплятае»* [2, с. 16, 46]. Детальные описания цветов в стихотворениях «Сорняки» («Weeds»), «После полудня на холме» («Afternoon on a Hill»), «Голубой флаг на болоте» («The Blue Flag in the Bog») свидетельствуют, что Э. Миллей предпочитает дикорастущие, которые, в первую очередь, становятся символами свободы и воплощением идеи первозданной красоты: *«Oh, grey hill, / Where the grazing herd / Licks the purple blossom, / Crops the spiky weed! / Oh, stony pasture, / Where the tall mullein / Stands up so sturdy / On its little seed!»*; *«All my heart became a tear, / All my soul became a tower, / Never loved I anything / As I loved that tall blue flower!»* [5].

В связи с вышеприведенной цитатой следует обратиться к цветовой символике. Как отмечает И.В. Васильева, «голубой цвет для неоромантиков – символ высокой красоты и откровения, <…> прорастающих сквозь мироздание. Во многих мифологических системах голубая роза является символом невозможного. <…> Голубой цветок для неоромантиков – это символ мечты, вечного поиска, высшая цель, озаряющая странствия героев» [3, с. 53, 105]. Таким образом, прорастающий в болоте голубой флаг-цветок, описанный в стихотворении Э. Миллей «The Blue-Flag in the Bog» («Голубой флаг в болоте» – *пер. наш. – И. К.*), художественное пространство которого составляют оппозиции объектов и субъектов мира земного и божественного, становится в некой степени подобным голубому цветку Новалиса и утверждением высокой степени вероятности достижения невозможного в действительности: *«In some moist and Heavenly place / We will set it out to grow»* [5]. Кстати, в творчестве К. Буйло голубой цвет также представлен в природной картине мира: «блакіт паднебнай далі» [2, с. 15] реализует идею идеального пространства для обретения как национальной, так и индивидуальной свободы.

Мысль о достижении невозможного рассматривается в произведении К. Буйло «Кветка папараці», центральным образом которого является популярный в национальной культуре в связи с купальским обрядовым комплексом цветок папоротника. Белорусская поэтесса рассматривает его как символ чистоты Духа, знаменующий получение богатств через духовное развитие и покровительствующий активной созидающей силе.

Цветок в стихотворении «Курганная кветка», написанного К. Буйло по мотивам своего первого сборника, вбирает множество смыслов: смерть, боль, страдание, самоотверженность, откровение, расцвет, преображение, надежда, красота. Произведение, с одной стороны, фиксирует ёмкость образа в белорусской культуре, с другой – «оживление» цветка проецируется на перспективы исторического развития страны и её народа: *«І мо зробіш, што высока / Яна ўзніміцца угору / І засвеціць бляскам зораў / На палёў прасцяг шырокі… / Бо не плачкай ёй радзіцца, / Ценем смерці не ўзрастаці, / А жывой красой ірдзіцца, / К сонцу, шчасцю заклікаці»* [2, с. 51–52].

Связанный с идеей круговорота (цикличности), цветок имеет прямое отношение к категориям жизни и смерти в произведениях обеих поэтесс, поэтому акцентируется не только красота объекта природы, но и его увядание:

The flowers of the dead;
The red anemone that with no sound
Moves in the wind, and from another wound
That sprang, the heavy sweet blue hyacinth,
That blossoms underground,
And sallow poppies, will be dear to her.

E. Millay «Ode to Silence» [5]

Сярод лому, на бур'яне
Мая кветка красавала.
Калыхаў яе не ветрык,
Палівала не вадзіца,
А гарачых слёз расіца,
А уздыхі з глыбі нетры.
…….
А ты …ціха, асцярожна
Палі кветку ў смерці садзе…

К. Буйло «Курганная кветка» [2, с. 51]

Особое место в художественном восприятии действительности белорусской поэтессы занимает многозначный, прочно связанный в национальной культуре с народно-фольклорной традицией, образ-символ птицы: благородные птицы (соловей, орёл, голубка) становятся маркерами свободы, выбора, жизни, души человека, связи с мировым деревом и медиаторами между земным миром, славным прошлым и мечтой о счастливом будущем, а образ кукушки выстраивается в ряд связанных между собой следующих значений: одиночество, горе, разлука, жертва обстоятельств, наказание за собственное действие (грех).

В творчестве К. Буйло и Э. Миллей прослеживается мотив «метаморфозы», превращения человека в животное или птицу либо пребывания человеческого духа в животной оболочке. В стихотворении *«Каб я мела…»* К. Буйло лирическая героиня выражает идею превращения

в соловья, находящегося в состоянии полёта. Птица, которую ценят, прежде всего, за удивительно красивое пение, маркирует в поэтическом тексте К. Буйло период пробуждения национального самосознания. Актуализация орнитологического мотива в стихотворении *«Да працы»* используется автором для выражения идеи свободы: *«Мы – вольныя арлы, з адвагай і надзеяй / Мы волю к барацьбе павінны прабуджаць»* [2, с. 14]. В стихотворении «Лебядзіная песня» посредством включения вышеобозначенного мотива утверждается значимость верности и преданности лебедей как необходимых ценностей и в жизни человека. В целом, птицы, преобладающие в творчестве К. Буйло, выражают идею внутренней и внешней свободы, стремление к достижению гармонии и идеала.

В отличие от белорусской поэтессы Э. Миллей в стихотворении «Дикие лебеди» («Wild Swans») идентифицирует женщину с птицей, но не из-за верности – качества, традиционно приписываемого данному виду птиц, а из-за свободы, которая доступна *дикой* птице (включение слова «дикий» в заглавие интенсифицирует звучание основной идеи стихотворения).

Обе поэтессы удачно пользуются приёмом параллелизма: чувства, переживания лирической героини Э. Миллей передаются с помощью анималистических образов. В стихотворении «Олень в снегу» («The Buck in the Snow») наблюдение героини за поведением пары оленей и сравнение с людьми подчёркивает важность этических норм помимо эстетических идеалов. Лирическая героиня К. Буйло, наблюдая за мотыльком, сравнивает с ним свою душу и приходит к выводу об их неопытности в попытке достичь «высот» в жизни:

Saw you not at the beginning of the evening the antlered buck and his doe
Standing in the apple-orchard? I saw them. I saw them suddenly go,
Tails up, with long leaps lovely and slow…

E. Millay «The Buck in the snow» [5]

Глядзела, як матыль наўдзіў залатакрылы,
Парваўшыся з зямлі, ўгару хацеў ўзляцець.

К. Буйло «Матыль» [2, с. 37]

Таким образом, изображения природы в творчестве Э. Миллей и К. Буйло – это сочетания индивидуализированных, актуализирующих национальную картину мира образов из жизни, которые в творчестве белорусской поэтессы, прежде всего, выражают мечтания о национальной свободе и равенстве и свидетельствуют о глубоких патриотических чувствах, а в произведениях американского автора сопоставляют гармоничность и красоту природного ряда с дисбалансированностью в жизни человека и социума, тем самым демонстрируя путь к самосовершенствованию. Различия в трактовке авторами темы природы свидетельствуют о формировании оригинального характера национальных

литератур, а наблюдаемые сходства в функционировании мотивов и интерпретации образов позволяют говорить об аналогичности литературных процессов.

СПИСОКЛИТЕРАТУРЫ

1. Баткин, Л.М. О некоторых условиях культурологического подхода / Л.М. Баткин // Античная культура и современная наука. –М., 1985. – С. 303–312.

2. Буйло, К. Пялёсткі курганнай кветкі / К. Буйло. – Мінск : Мастацкая літаратура, 2007. – 95 с.

3. Васильева, И.В. Феномен неоромантизма в художественной культуре России XX века : диссертация ... кандидата культурологии : 24.00.01 / И.В. Васильева; [Место защиты: Моск. гос. ун-т им. М.В. Ломоносова]. – М., 2011. – 190 с.

4. Кантор, В.К. Культурологический подход к исследованию искусства / В.К. Кантор, М.С. Киселева // Эстетические исследования: методы и критерии. –М., 1996. – Режим доступа : phylosophy2.ru. –Дата доступа: 05.11.2015.

5. Poetry of Edna St. Vincent Millay // Archive of Classic Poetry [Electronicresource]. – Mode of access : http://www.everypoet.com/archive/poetry/Edna_St_Vincent_Millay/edna_st_vincent_millay_contents.htm – Date of access : 05.10.2015.

УДК 81'276

Пилипенко Светлана Анатольевна
Старший преподаватель кафедры немецкой филологии Брестского государственного университета имени А.С. Пушкина, г. Брест
weta1706@gmail.com

СОЦИОЛИНГВИСТИЧЕСКАЯ ОСНОВА ЯЗЫКОВОГО ВАРЬИРОВАНИЯ

Аннотация: В статье рассматривается вопрос о связи социолингвистики и языкового варьирования. Определяется специфика отношений между языковой системой и языковой нормой, региональными и национальными вариантами языка.

Ключевые слова: Языковая норма, современный литературный немецкий язык, языковое варьирование.

Pilipenko Swetlana
Senior Lecturer, Department of German Philology, Brest State University named after A.S. Pushkin, Brest

SOCIOLINGUISTIC BASIS FOR LANGUAGE VARIATION

Abstract: The article considers connection of sociolinguistics and a language variation. Specific relations between the language system and standard language, regional and national languagevariants are presented in the article.

Keywords: Standard language, modern literary German language, language variation.

Изменения в языке вызваны и во многом определяются не только внутрилингвистическими, но и экстралингвистическими факторами. Необходимость выявления экстралингвистических факторов и механизма их влияния на языковые изменения, в том числе и на языковую вариативность, в своё время способствовала появлению новых наук, таких как социолингвистика, психолингвистика, лингвокультурология, этнолингвистика, когнитивная лингвистика и других, возникших на стыке лингвистики, с одной стороны, и социологии, психологии, культурологии, этнографии, когнитологии, с другой стороны. Для новых наук были характерны и свои современные методы исследования.

В современной лингвистике вариативность определяется как фундаментальное свойство языковой системы и функционирования всех единиц языка. Вариативность характеризует общее свойство языковой системы получать реализацию в речи в виде множества вариантов.

Вариативность рассматривается как один из факторов развития языка и проявляется на всех его уровнях. Понятие вариативности применяется и к языку в целом и к различным нормам его существования: устной и письменной, кодифицированной и диалектной, территориальным и социальным разновидностям языка. Всё это позволяет говорить об универсальном характере явления вариативности и варьирования в языке.

Существуют различные модели языковой вариативности. Широкое распространение получила так называемая инвариантно-вариантная теория, согласно которой понятие варианта как конкретной реализации языковой единицы противопоставляется понятию инварианта как абстрактной единицы, обладающей совокупностью черт и основных признаков всех её вариантов.

Особый интерес представляет модель «лингвистической переменной» известного американского исследователя У. Лабова. Под «переменной» исследователь понимал некую парадигму вариантов, которые актуализируются в речи в зависимости от ситуации общения.

Дальнейшие исследования в данной области позволили выделить два типа языковой вариативности: вариативность по участникам коммуникации и вариативность по сфере употребления. К первым вариантам относятся территориальные, исторические, социальные диалекты, а также нормированные и ненормированные разновидности языка, идиолекты; ко вторым вариантам относятся регистры.

В настоящее время немецкие учёные в области вариативной лингвистики акцентируют своё внимание на так называемой «социолингвистической модели вариантов» / „soziolinguistische Varietätenmodell“. Объектом изучения которой становятся региональные и национальные варианты языка, а так же влияние СМИ на вариативность языка [1, с. 54–55].

Следует подчеркнуть, что понятие «вариант» было применено в англосаксонской социолингвистике в качестве определения вариативности языка со всеми его подъязыками и субсистемами, и перешло в терминологический аппарат немецкого языкознания в 1980 г. В этом переходе можно видеть решающий поворот в восприятии языков уже с позиции стандартизованных языков / национальных языков не как гомогенных единств, а как ансамбль различных групп языков – вариантов, которые в некоторой степени имеют общие языковые признаки и различия.

Если проводить анализ языковых вариантов необходимо учитывать два основных аспекта: с одной стороны, речь идёт о социолингвистических структурах, которые образуют варианты внутри единого языка. С другой стороны, центральным предметом вариативной лингвистики является выработка лингвистических структур варианта [2, с. 357].

Говоря о вариантах немецкого языка, в первую очередь, мы ведём речь о диалектах, разговорном языке, стандартизованном языке, научном языке – языковых формах, которые имеют конкретные функции внутри общего немецкого языка и в которых участвуют большие группы говорящих.

Ранее для большого числа людей базовым считался вариант регионального диалекта, который выступал в роли родного языка. Позднее письменный язык и растущая мобильность привели к потребности в обще-региональном языковом понимании. Усилилась языковая свобода в употреблении вариантов. Появились пространства с языковым варьированием, в которых нейтрализуются ранее существовавшие языковые индикаторы регионального и социального происхождения. Языковой выбор и языковое варьирование создают новые плоскости, в которых могут отображаться эстетические предпочтения и стиль жизни [3, с. 34]. Наблюдать языковую вариативность в современном немецком языке можно не только в сфере произношения, но и в сфере лексики, морфологии и синтаксиса [4, с. 284]. Таким образом, языковая вариативность, прежде всего несоответствие во внешнем виде, в форме языковых знаков, которые имеют один и тот же смысл. Каждый вариант как бы указывает на социальное положение носителя языка.

Как отмечает Б. Франк, язык подвержен изменениям, а основной движущей силой языкового развития являются изменяющиеся и напряжённые отношения между языковой системой и языковой нормой [5, с. 7].

Согласно уровневой организации языка областями вариативности могут быть графическая (письмо), орфографическая (правописание), фонемная (произношение), орфоэпическая (норма произношения), флективная, словообразовательная, лексемная (вариант слова), морфосинтаксическая, синтаксическая вариативность, а также вариативность видов текста [5, с. 23]. Таким образом, в германистике

подчёркивается связь между вариативностью форм существования языка и вариативностью языковых единиц.

На материале современного немецкого языка вариантные образования рассматривались в работах И.М. Дробышевой, Г.Г. Огневой, Е.И. Шендельс, посвящённых грамматической синонимии, вопросам модификации фонетической и словообразовательной структуры слова. В работах указанных исследователей намечены пути для всестороннего изучения лингвистических и экстралингвистических причин, закономерностей варьирования языковых средств на всех уровнях языка с учетом их территориальных, социальных и стилистических особенностей.

Наряду с лингвостатистическими исследованиями разрабатываются также теоретические проблемы языковых вариантов. В фокусе внимания учёных были следующие вопросы: смена вариантов в процессе развития языка, конкуренция вариантов, классификация вариантов, связь нормы и вариантности, соотношение вариантности и тождества слова, прогнозирующий характер вариантности. В этих работах подчеркивается, что варианты неизбежно сопутствуют языковой эволюции, они появляются в результате трансформации языковых средств вследствие контакта литературного языка с диалектами, профессиональной речью, просторечиями или жаргонами, другими языками.

Следует отметить, что большинство работ, посвящённых варьированию слова, выполнены на базе результатов анкетирования, электронных баз данных, периодики, произведений художественной литературы и лексикографических источников (привлекались орфографические, орфоэпические, толковые, этимологические словари, словари произношения и разговорного языка, словари иностранных слов).

Лексикографические источники достаточно точно позволяют определить социологический характер языковой вариативности. Так, в структуру словарной статьи могут входить пометы, указывающие на хронологическую, территориальную и локальную окраску, а также указание на стилистическую тональность вариантной единицы.

Таким образом, явление варьирования рассматривается в самых разнообразных его проявлениях. Современная вариантология, безусловно, шире теории тождества слова, поскольку предполагает решение не одной проблемы, а комплекса проблем: варьирование слова как социолингвистическая переменная, взаимозависимость варьирования слова и нормы, распределение и функционирование вариантов слова в разных формах существования языка, в узуальных и индивидуальных стилях и жанрах, варьирование слова как отражение истории языка, лексикографическая объективация вариантности слова и т.д. [6, с. 75].

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Scharloth, Joachim Sprachnomen und Mentalitäten [Текст] / Joachim Scharloth. – Tübingen : Niemeyer, 2005. – № 255. – S. 48–62.

2. Mattheier, Klaus J. Sprachvarietäten [Текст] / Klaus J. Mattheier. // Kleine Enzyklopädie Deutsche Sprache. – Frankfurt (Main) : de Gruyter, 2001. – S. 351–363.
3. Henn-Memmesheimer, Beate Handlungsspielräume im sprachlichen Variationsfeld [Текст] / Beate Henn-Mennesheimer. // Der Deutschunterricht. – Berlin : Hueber, 2004. – № 56. – S. 26–40.
4. Besch, Werner, Wolf, Norbert Richard Geschichte der deutschen Sprache [Текст] / Werner Besch, Norbert Richard Wolf. Berlin. : Erich Schmidt Verlag, 2009. – 347 S.
5. Frank, Barbara Zur Bedeutung von Diskurstraditionen für die Sprachwandelforschung [Текст] / Barbara Frank. // Sammelband 4. – München : Universitätsverlag Göttingen, 2004. – S. 1–24.
6. Богословская, З.М. Диалектная вариантология [Текст] / З.М. Богословская. – Томск : Изд-во ТПУ, 2005. – 271 с.

УДК 316.772.4

Шуплякова Людмила Сергеевна
Старший преподаватель кафедры профессионально ориентированной английской речи Белорусского государственного экономического университета, г. Минск
Liudshup@tut.by

ФАКТОРЫ, ВЛИЯЮЩИЕ НА ОСОБЕННОСТИ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ В ДЕЛОВОЙ СФЕРЕ

Аннотация: Статья посвящена описанию факторов, определяющих специфику межкультурной деловой коммуникации. Рассмотрено несколько важнейших компонентов культуры, таких как: система ценностей, религиозные традиции, стили принятия решений, язык, отношение ко времени, статусно-ролевые характеристики бизнесменов и др., влияющих на особенности делового поведения некоторых наций.
Ключевые слова: Речевая культура, культура речи, речевое поведение, система ценностей, стили принятия решений, язык, отношение ко времени, статусно-ролевые характеристики, деловая межкультурная коммуникация.

Shupliakova Liudmila
Senior Lecturer, Department ofEnglish Speech for Professional Purposes, Belarusian State Economic University, Minsk

THE FACTORS AFFECTING THE PECULIARITIES OF MULTICULTURAL BUSINESS COMMUNICATION

Abstract: The article dwells on some factors specifying international business communication. The author considers the following cultural components such as the system of national values, religious traditions, the possible styles of decision-making, language, timing, the status and the role characteristics of business people, etc. All of them affect the peculiarities of a nation’s business behavior.
Keywords: Standard of speech, verbal behavior, the system of values, the styles of decision-making, language, timing, status and role characteristics, intercultural business communication.

Белорусские компании всё активнее стремятся выйти на внешние рынки. Ведутся переговоры с иностранными партнерами. Часто совершают поездки за границу различного рода специалисты.

Международный бизнес – занятие, чреватое осложнениями, особенно когда речь идёт о совместных предприятиях или длительных деловых переговорах. Помимо технических и практических вопросов на организационном уровне часто приходится сталкиваться с такими проблемами национальной психологии и поведения, решение которых сопряжено со сложностями, выходящими за рамки простого соглашения между бухгалтерами, инженерами и другими специалистами. В каждой стране и у каждого народа существуют свои традиции и обычаи общения и деловой этики. И хотя в мире постепенно складывается определенный стандарт деловых контактов, существуют заметные различия в степени открытости и самостоятельности, в представлении о мере их ответственности. Участники международного общения придерживаются единых норм и правил, тем не менее, национальные и культурные особенности могут оказаться весьма значительными при деловых отношениях.

Язык – важный элемент межкультурных взаимодействий, поскольку трудно понять какую-либо культуру без понимания ее языка, причем как вербального, так и невербального. Использование одного и того же языка объединяет людей, хотя и не гарантирует полного понимания. Вот почему специалист экономического профиля должен не только на высоком уровне владеть профессиональным иностранным языком, но и знать особенности речевой культуры страны иностранного партнёра и, чтобы иметь возможность прогнозировать его речевое поведение, понимать основные факторы, определяющие специфику межкультурной коммуникации.

В такой ситуации нелишним будет разобраться, что же такое культура речи, речевая культура, речевое поведение, и как эти понятия между собой взаимосвязаны.

Так, Д.Э. Розенталь утверждает, что «культурной мы должны считать речь, которая отличается национальной самобытностью, смысловой точностью, богатством и разнообразием словаря, грамматической правильностью, логической стройностью, художественной изобразительностью» [3, с. 9]. А российский профессор А.Н. Ксенофонтова делает вывод, что речевая культура, в свою очередь, «вырабатывает умения отбирать и употреблять языковые средства в процессе речевого общения, помогает воспитывать сознательное отношение к их использованию в речевой практике, формировать и закреплять правильное речевое поведение» [4, с. 4].

Спецификой подготовки специалистов-экономистов, готовых работать с иностранными деловыми партнерами, является использование образцов речевой культуры и речевого поведения последних.

Чтобы иметь возможность понимать речевое поведение иностранного партнёра, нужно иметь представление об основных факторах, определяющих специфику межкультурной коммуникации.

Безусловно, национальный стиль общения – это лишь типичные, наиболее распространенные, наиболее вероятностные особенности мышления и поведения. Эти черты не обязательно присущи всем без исключения представителям данной нации, однако они служат полезным ориентиром при первых контактах с иностранным партнером.

Среди самых важных факторов назовем систему ценностей того или иного народа, религиозные традиции, стили принятия решений, язык, отношение ко времени, статусно-ролевые характеристики бизнесменов.

Система ценностей представляет собой фундамент любой культуры, она задает принципы поведения, определяя, что является правильным, приемлемым и важным в конкретной культуре.

К примеру, в Соединенных Штатах менеджеров учат постоянно осознавать свои цели, поскольку предполагается, что менеджеры сначала рассчитают шаги, необходимые для достижения рабочих целей, а затем будут действовать в соответствии с этими расчетами. Эффективность и продуктивность являются общепринятыми целями американских менеджеров. Поэтому американцы отличаются индивидуализмом и энергичностью, целеустремленностью и прагматизмом. Многие американские менеджеры ограничивают общение рамками своей работы, а традиционную для других культур легкую светскую беседу перед началом деловых переговоров считают пустой и бессмысленной тратой времени. Американский стиль ведения переговоров, деловых бесед имеет и «обратную сторону». Считая себя своеобразными «законодателями мод» в технологии делового общения, американцы часто проявляют эгоцентризм, полагая, что партнер должен руководствоваться теми же правилами, что и они сами. В результате представители США могут оцениваться партнерами как слишком напористые, агрессивные, а их стремление к неформальному общению порой интерпретируется как фамильярность. Живя в огромной и по размерам и по экономической мощи стране, американцы предпочитают крупные сделки и склонны подчеркивать масштабы деятельности, оборота, размеры своей фирмы. Американцы предпочитают знать, с кем имеют дело. В кабинете американского партнера поражает обилие развешенных по стенам различных фотографий. Если у вас обширные деловые связи с американцами, то подобное «оформление» вашего офиса может оказаться полезным.

Что же касается общения партнеров в неформальной обстановке, то деловой прием в США – обычная вещь. Это благоприятный случай поговорить о семье и хобби. За столом лучше избегать разговоров о политике и религии, поскольку США – страна пуританских ценностей. Американская нация озабочена своим здоровьем. Спиртного американцы

потребляют очень мало. Необходимо помнить, что деловые приемы в США гораздо короче, чем, например, во Франции. По его окончании участники могут вернуться в бюро и продолжить переговоры.

Французы одна из старейших наций на европейском континенте. В прошлом Франция оказала значительное влияние на формирование дипломатического протокола, этикета. В деловой жизни Франции большое значение имеют личные связи и знакомства. Новых партнеров стремятся найти через посредников, связанных дружескими, семейными или финансовыми отношениями.

Французские бизнесмены тщательно готовятся к предстоящим переговорам. Они любят досконально изучать все аспекты и последствия поступающих предложений. Их стиль ведения переговоров подчеркивает приверженность к принципам, при одновременном недоверии к компромиссам. Они искусно отстаивают тот или иной принцип или свою позицию, но не склонны к торгу. В результате оказывается, что французы достаточно жестко ведут переговоры и, как правило, не имеют «запасной» позиции.

По сравнению с представителями США французские участники переговоров менее свободны и самостоятельны. Французские предприниматели не любят сталкиваться в ходе переговоров с неожиданными изменениями в позициях. Контракты, подписанные совместно с французскими фирмами, предельно корректны и точны в формулировках и не допускают разночтений. Французы не отличаются точностью и не всегда пунктуальны. На приемах они следуют правилу: чем выше статус гостя, тем позже он приходит. Если вы приглашены на ужин с президентом французской компании, то рискуете сесть за стол на полчаса позже назначенного срока.

В целом же, говоря о французском национальном характере и стиле делового общения, нельзя не подчеркнуть разнообразие поведения, образа мышления, восприятия французов.

Возвращаясь к вопросу о религиозных традициях, следует отметить, что в большинстве европейских стран религия является вопросом личного выбора, в большей степени влияя на повседневную мораль, чем на манеру ведения бизнеса. В других странахрелигия непосредственно влияет и на манеру ведения бизнеса, включая деловые отношения. Например, в мусульманских странах любая работа может прекращаться пять раз в день для совершения молитвы. И хотя от «немусульман» не ожидают, что они будут молиться, все же предполагается, что они будут уважать эту традицию, невзирая на задержки в ведении дел. Каждая культура имеет и свои религиозные праздники. Тем, кому предстоят командировки в другие страны, нужно обратиться к календарю таких праздников.

Стили принятия решений также отличаются в разных странах. В ориентированной на достижение цели культуре США решения обычно

принимаются и реализуются настолько быстро и эффективно, насколько это возможно. Часто такая эффективность связана с принятой стратегией делегирования полномочий. В других странах существуют более коллегиальные и менее коллегиальные стили принятия решений. Французские, немецкие и итальянские руководители высшего звена склонны самостоятельно принимать большинство решений, а не делегировать полномочия, давать указания, а не убеждать. Арабские руководители полагаются скорее на консультации с глазу на глаз, а не на комитеты или делегирование полномочий по принятию решений. Схемы принятия решений в арабских странах неопределенны и неформальны. Японские принципы руководства делают акцент на роль группы в принятии решений. При так называемом «восходящем» стиле подчиненные активно вовлекаются во все фазы принятия решения. Между руководством и работниками существует множество взаимных уступок. Этот подход требует больших затрат времени, но когда решение принято, оно осуществляется очень быстро, поскольку все детали уже обсуждены.

Как считает британский социолог Д. Льюис, о какой бы культуре ни шла речь, без знания языка не обойтись [2, с. 7]. Один из факторов, осложняющих общение, часто остается незамеченным: жители каждой страны по-разному используют свой язык. «Язык, – утверждает учёный, – средство коммуникации, служащее для передачи сообщения, но он является чем-то гораздо большим, у него есть слабые и сильные стороны, которые отражают национальный характер и даже философию». Так, «французский– это живой, точный, логичный язык, и французы «фехтуют» им, атакуя, пронзая и парируя; они используют его, чтобы получить преимущество, и ожидают ответных выпадов, колкости, находчивости и по-настоящему необычного приема со стороны противника». Англичане пользуются своим языком иначе. Они, разумеется, знают о его достоинствах, но не склонны использовать их для атак. Они прибегают главным образом к нюансировкам и оговоркам: быстро уступят в некоторых вопросах своему оппоненту, чтобы дать ему возможность выпустить пар во время дискуссии, но их тон будет предполагать, что, даже если в чем-то оппонент прав, истина все равно на их стороне. Они умеют быть неопределенными, чтобы сохранить учтивость или избежать конфронтации, и они мастера увиливания от прямого ответа, если хотят отложить решение проблемы или завуалировать ее. Англичанин будет выдерживать спокойный тон, чтобы выиграть очки, всегда пытаясь при этом оставаться сдержанным.

Американская речь жива, подвижна и имеет способность адаптироваться, она отражает скорость и проворство молодых Соединенных Штатов. Сарказм – основная черта их разговора. Американский юмор отличается игрой слов, язвительными колкостями и остроумием, короткими, вызывающе самодовольными выпадами,

типичными для жившего по принципу «каждый за себя» раннего американского общества. В деловом общении американцы широко используют идиомы, что часто является препятствием для достижения общего понимания между различными культурами. Например, *to get the show on the road* – приступить к делу, запустить балаган; *to fly by the sea to fy our pants* – рисковать в деловом предприятии, лететь наобум, и др.

Таким образом, мы сталкиваемся с разнообразием культур, специфика языка которых обусловлена не только грамматическим строем, словарем и синтаксисом, но и способами воздействия на слушателя. Эти различные речевые стили независимо от того, используются они в переводе или нет, отнюдь не упрощают задачи общения на международном уровне.

Мы пытаемся преодолеть лингвистические барьеры, старательно изучая язык нашего партнера или пользуясь услугами переводчика. Первый способ предпочтительнее, так как в этом случае вы более полно вовлекаетесь в переговоры и сами способны лучше выразить себя: смысл и тон своих слов, свои эмоции. Если обсуждаемые вопросы не вызывают разногласий, а повестка дня проста, коммуникативных проблем появляется немного. Когда же возникает непонимание, наш язык теряет свою нейтральность и возвращается к слоям, обусловленным национальной культурой.

Другие понятия – жизненно важные и занимающие центральное место в человеческом опыте – в основном универсальны, но связаны с совершенно разными толкованиями их происхождения и сущности. Именно таковы понятия пространства и времени.

Время, например, в восточных культурах воспринимается иначе, чем в западных. Для американца время – это деньги в полном смысле слова. В обществе, ориентированном на умножение прибыли, время – драгоценный и даже редкий товар.Не одни американцы сделали учет времени культом, в Германии и Швейцарии тоже поклоняются этому идолу. Эти страны вместе с Британией, всем англосаксонским миром, Нидерландами, Австрией и Скандинавией используют линейную модель времени и действия. Представители этих стран предпочитают делать одно дело в одно определенное время, сосредоточиваются на нем и выполняют в заранее запланированные сроки. Им кажется, что, поступая так, они успевают сделать и больше, и лучше.

Южные европейцы более полиактивны. Чем больше дел они выполняют или устраивают в одно и то же время, тем более наполненной кажется им жизнь. Они организуют свое время (и жизнь) совершенно иначе, чем американцы, немцы и швейцарцы. Испанцы, итальянцы и арабы не обращают внимания на количество прошедшего времени, только бы не оставлять разговор незаконченным. Для них межличностное взаимодействие – наилучшая форма инвестирования времени. Немцы и швейцарцы предпочитают распределение времени по часам, так как это

кажется им наиболее эффективным, беспристрастным и точным способом организации своей жизни, в том числе и своего бизнеса. В Испании же, договорившись о деловой встрече, не следует строго придерживаться назначенного испанцем времени. В этой стране пунктуальность только расстраивает планы.

Таким образом, в настоящее время смешение народов, языков и культур достигло невиданного размаха и особенно остро встала проблема воспитания терпимости к чужим культурам, пробуждения интереса и уважения к ним, преодоления в себе чувства раздражения от избыточности, недостаточности или просто непохожести других культур. Наиболее глубокого внимания и изучения эта проблема заслуживает в области межкультурной коммуникации в деловой сфере. Мировой опыт показывает, что наиболее успешной стратегией достижения высокого межкультурного речевого взаимодействия является интеграция – сохранение собственной культурной идентичности при овладении культурой других народов. На начальной стадии должна воспитываться готовность признавать различия между людьми, которая позднее разовьется в способность к межкультурному пониманию и диалогу. Для этого обучающимся необходимо воспринимать мультикультурную совместимость как само собой разумеющееся условие жизни.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Винокур, Т.Г. Говорящий и слушающий. Варианты речевого поведения / Т.Г. Винокур. – М. : 1993.
2. Льюис, Д. Деловые культуры в международном бизнесе. От столкновения к взаимопониманию ; пер. с англ. / Д. Льюис. – М. : 1999.
3. Розенталь, Д.Э. Культура речи / Д.Э. Розенталь. – М. : 1964.
4. Ксенофонтова, А.Н. Педагогическая теория речевой деятельности / А.Н. Ксенофонтова. – М. : 2014.

УДК 001.5:130.2

Северин Сергей Николаевич
Декан факультета иностранных языков Брестского государственного университета имени А.С. Пушкина, г. Брест
severin_sn@mail.ru

ПАРАДИГМАЛЬНЫЕ ТРАНСФОРМАЦИИ В НАУКЕ В КОНТЕКСТЕ ПОСТНЕКЛАССИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ

Аннотация: В статье фокусируется внимание на факторах парадигмальных трансформаций в науке, на культурных трансформациях, связанных с формированием культуры постмодерна, существенно изменивших «парадигматический контекст»

современных научных исследований, обусловив формирование постнеклассической науки; конкретизируются ценности и нормы постнеклассической науки.

Ключевые слова: Постнеклассическая культура, постнеклассическая наука, постнеклассическая парадигма научных исследований, потенциальная полипарадигмальность социально-гуманитарных научных исследований.

Severin Sergey
Dean of the Foreign Languages Faculty, Brest State University named after A.S. Pushkin, Brest

PARADIGMATIC TRANSFORMATION IN SCIENCE IN THE CONTEXT OF POST-NON-CLASSICAL CULTURE

Abstract: The article focuses on the factors of paradigmatic transformation in science, and on the cultural transformation connected with the development of post-modern culture, which has significantly changed the "paradigmatic context» of modern scientific investigations, causing the formation of post-non-classical science. The author of the article specifies values and standards-of post-non-classical science.

Keywords: Postnonclassical culture, postnonclassical science, postnonclassical paradigm of scientific research, potential multiparadigmatic character of social and humanitarian research.

Современную культуру характеризуют как *«культуру постмодерна», как «постнеклассическую культуру»*. Основные концептуальные идеи постмодернизма (постструктурализма) отражены в работах Ж.-Ф. Лиотара, Ж. Делёза, Ф. Гваттари, Ж. Деррида, Р. Барта, Ж. Бодрийяра, У. Эко и др. [1; с. 3–6]. Методологические установки постмодернизма – *культурное многообразие* (многообразие как условие развития культуры); *самоценность всех компонентов и элементов культуры; отказ от абсолютных истин, жестких универсальных критериев; гетерогенность «правил игры» в культуре, науке; признание контекстности, множественности и относительности научных истин; плюрализм мировоззренческих стилей, позиций, идей, концепций, их диалог, комплементарность; признание уникальности человеческой «субъектности и субъективности»; акцент на творческо-инновационном характере человеческой деятельности.*

Культурные трансформации, связанные с формированием культуры постмодерна, постнеклассической культуры, существенно изменили «парадигматический контекст» (А.Г. Дугин) современных научных исследований. Эти изменения характеризуют как четвертую глобальную «научную революцию», в ходе которой рождается новая постнеклассическая наука [5]. Фактически формируется ***постнеклассический тип научной рациональности, «парадигма постнеклассической науки»*** [6]. «Научные революции» характеризуются радикальными изменениями философских оснований науки, общенаучной и дисциплинарных картин мира, норм и стратегий исследования [5]. Существенно изменяется содержание таких

категорий, как «научная истина», «критерии научной рациональности», «парадигма», «научная аргументация», осуществляется «переоценка» культурно-научного взаимодействия, эвристического потенциала субъективно-иррационального в науке и др.

Приоритетная функция науки – *теоретическая*: генерирование и систематизация объективных знаний о действительности («Что есть объект?», «Каковы его закономерности, структура, факторы и механизмы развития?»). Сегодня, когда *эволюционно-синергетический подход* является доминирующим в понимании стратегий развития человеческой цивилизации, сценарии развития которой вариативны и равновероятны, крайне актуальны прогностические возможности науки: «…научное изучение будущего… возможно, но только как познание *стохастическое*, т.е. усматривающее в грядущем более или менее широкий *спектр возможностей*, каждая из которых имеет свою степень вероятности осуществления, в зависимости от совокупности многих объективных и субъективных обстоятельств; среди них находится та, вероятность осуществления которой наибольшая и которую должна опознать наука» [7, с. 169–170]. «Открытость», «случайность», «стохастичность» и, особенно, *«равновероятностность»* обуславливают необходимость разработки на междисциплинарной основе качественно иного *прогностического инструментария*.

Тоффлер Э. считает, что современный контекст развития цивилизации характеризуется столкновением «цивилизационных волн» или «глобальной революцией». Постиндустриальная цивилизация («цивилизация «третьей волны») – это «эра синтеза»: «во всех отраслях знаний – от точных наук до социологии, психологии и экономики… – мы, вероятно, увидим возврат к крупномасштабному мышлению, к обобщающей теории, к составлению частей снова в единое целое» [8, с. 239]. **Наука должна управлять цивилизационными трансформациями, «контролировать и направлять» их**. В этом, с точки зрения Э. Тоффлера, важнейшая функция науки.

Для современной науки все более актуальной является *проективно-конструктивная (нормативная, технологическая)* функция. При изучении «человекоразмерных» объектов поиск научной истины связан не только с генерированием дескриптивных теоретических и практических знаний, но с определением *стратегии и возможных направлений преобразования* таких объектов [5].

Почему современную науку считают «зоной риска» для культуры, конкретного человека, человечества в целом (Ф. Фукуяма), почему наука«одновременно играет роль и спасителя, и источника экзистенциальной угрозы» (Л.П. Киященко), почему современная наука является «зоной риска» для самой науки?

Во-первых, индустриальная цивилизация, индустриальная экономика зиждились на научных инновациях, тотальной технологизации. В этой связи наука в определенной степени причастна к «гомогенизации, однородности, тотальной универсальности» культуры (Ф. Фукуяма), экономики, образования. Цивилизация «третьей волны» (Э. Тоффлер) [8] характеризуется большим разнообразием и высокой скоростью изменений, сопровождается революциями в инфо-и техносферах. Перед постиндустриальной цивилизацией стоит задача сохранения *культурного многообразия,* «мультикультурного ландшафта» (Э. Тоффлер)*, культурной и национальной идентичности* (Ф. Фукуяма) [2].

Во-вторых, научное, научно-технологическое знание все чаще «вступает в конфликт» с гуманитарными ценностями (обладает «социально-гуманитарной антиценностью»). Речь идет не только о технологиях, способных физически уничтожить человечество, но и технологиях управления (манипулирования) человеческим сознанием и поведением (включая генетический уровень), технологиях, способных «массифицировать» человека, нивелировать человеческую индивидуальность. «Интеграция» науки и технологий обусловила появление феномена *«технонауки»*: «Технонаука – это новые взаимоотношения между фундаментальным и прикладным научным знанием: исследование реальности и производство новых технологий все сильнее сращиваются друг с другом» [9, с. 38]. Ученые создают на междисциплинарной основе конвергирующие нано-, био-, инфо- и когнитивные технологии. Современные наукоемкие технологии позволяют создавать не только новые технические конструкции, «воссоздавать», «клонировать» существующие формы жизни, но и генерировать *новые формы жизни*, в том числе «агрессивные» формы, способные уничтожить человека как биологический вид.

Рефлексия ученых должна быть сфокусирована именно на *социально-гуманитарных последствиях результатов научных исследований*. Очевидно, что не всякое научное знание обладает социально-гуманитарной ценностью!

В-третьих, «риски» современной науки связаны с *гиперболизацией прикладных исследований и разработок* (включая и финансирование), «сращиванием» науки и технологий, «легитимацией» научного знания посредством *критерия результативности*, абсолютизацией и доминированием в нормативно-критериальных системах оценки качества научных исследований критерия эффективности технико-технологических инноваций (если инновация эффективна – научное знание истинно!). Абсолютизация критерия результативности приводит к тому, что целью научных исследований является не научная истина, а эффективность, где основной акцент ставится на *«рентабельности инноваций»* [1]. Ряд ученых

полагают, что именно прикладные исследования являются определенной *«зоной риска»* современной науки, регрессируя в *«псевдонауку»* [10].

Считаем тревожной, как для науки, так и культуры в целом, тенденцию, связанную с *девальвацией фундаментальных исследований*.Стратегическая цель фундаментальных исследований – создание теорий и концепций, выявление законов и закономерностей, генерирование и структуризация категориальных матриц, отражающих и фиксирующих сущностные признаки объектов реальности. Результаты фундаментальных исследований (теории и концепции) «потенциально содержат в себе целые созвездия будущих новых технологий и неожиданных практических приложений» [5, с. 43]. Фундаментальные исследования выполняют не только онтологическую, прогностическую функции, но и *методологическую, эвристическую* – генерируют нормативно-критериальные системы, вариативные парадигмальные модели исследования, «открывают» новые проблемные поля, «задают» эвристические стратегии и технологии прикладных исследований!

«Гибридность» современных научных исследований проявляется не только в их междисциплинарности, но и в интеграции как фундаментально-теоретической, так и нормативно-технологической функций. Например, в контексте глобализации и интернационализации образования и науки формируется европейское пространство высшего образования (это данность), которое выступает объектом как педагогических, так и междисциплинарных исследований. Безусловно, одна из задач таких исследований – определение сущности данного феномена («Что есть?»), закономерных связей, социокультурных факторов, обуславливающих его функционирование и развитие; другая – прогнозирование тенденций, альтернатив развития; третья – научное обоснование и проектирование вариативных нормативных моделей европейского образовательного пространства («Как должно качественно и эффективно функционировать?») с учетом существующей «культурно-исторической парадигмы» (В.С. Степин), динамики социокультурного контекста, ценностей, стратегий цивилизационного развития. «Гибридность» в науке проявляется и в *интернациональности моно-и междисциплинарных научных исследований*.

Сегодня наука столкнулась с существенными трансформациями социокультурного контекста, целым рядом глобальных проблем, принципиально новыми *типами объектов*, что обусловливает перестройку *оснований науки* (научная картина мира, идеалы и нормы науки, философско-аксиологические основания) и, как следствие, перестройку стратегий исследования [5]. Все чаще объектами современных научных исследований являются саморазвивающиеся *человекоразмерные макросистемы* – системы, включающие человека в качестве своего компонента [5].

Современная наука изучает сложные системные объекты, характеризующиеся открытостью, нелинейностью, неопределенностью, множественностью, равновероятностью сценариев развития. Монодисциплинарные научные исследования (классическая наука), в силу локальности, «аспектности», фрагментарности, уже не эффективны.

Научная рефлексия в XXI веке фокусируется не только на науке (научных исследованиях, научных знаниях, парадигмах, методологическом инструментарии), но и на социокультурном контексте и его трансформациях, на социокультурных факторах функционирования и развития науки. Одним из *трендов* постнеклассической науки является не просто *актуализация критико-рефлексивной функции*, что ранее было характерно для периодов «научных революций», а, прежде всего, ***тотальность и перманентность научной рефлексии****с акцентом на «внешнюю» рефлексию социокультурного контекста* [12; 13], в котором «развертывается» научное исследование. Современный ученый призван выявлять философско-мировоззренческие, социокультурные предпосылки и основания своей научно-исследовательской деятельности, что делает его мышление принципиально *методологическим, критико-рефлексивным* [14]. Е.Н. Князева отмечает: «…при размышлении над научной проблемой «срабатывает» целостность интеллекта ученого, и специально-физические, и философско-мировоззренческие, и социально-культурныекомпоненты в его интеллекте слиты, синкретичны… Многовариантность, неоднозначность философского знания, многообразие образцов философских рассуждений становятся особенно значимыми для науки в эпоху ломки старых структур научного знания, революционных изменений в нём. Многообразие вообще лежит в основе развития, и в частности, многообразие исследовательских программ, опосредованно связанное с различными философско-мировоззренческими контекстами их формирования, является основой для продуктивного развития научного знания» [15, с. 72].

Считаем, что для постнеклассической науки характерна *«пентадная структура» объекта персональной научной рефлексии*. Научная рефлексия современного ученого должна быть сфокусирована, прежде всего, на: *цивилизационных трансформациях*, *парадигмальных изменениях культуры, социокультурном контексте* и его динамике, в котором развертывается исследование и его влиянии на науку; развитии *объекта научного исследования, изменении его типа, уровня сложности, структурной дифференциации***,** скорости изменений, взаимодействии с другими культурными феноменами; *трендах современной науки* и конкретно-научной дисциплины (парадигмальные трансформации, парадигмальные «прививки» и «трансплантации», усиление междисциплинарности и трансдисциплинарности); *методологическом обосновании качества процедуры и результатов конкретно-научного исследования*. Научная рефлексия «провоцирует» ученого на методологическое самоопределение,

позиционирование, самоидентификацию в условиях мультикультурности и многообразия научного ландшафта, на фиксацию изменений собственных методологических установок, стиля мышления, стиля научной деятельности.

Рефлексивность научно-теоретического сознания проявляется также в *принципе обоснованности научного знания* [5]. Современные научные исследования должны быть методологически обоснованы еще до реализации [13]. *Именно методологическая экспертиза, методологическая рефлексия проекта исследования (еще до его реализации!)* позволит определить в той или иной степени его качество и эффективность, *«эвристический потенциал исследования»*, новизну, теоретическую и практическую ценность потенциальных результатов для науки и практики.

Критико-рефлексивная функция («самосознание» науки) связана с определением специфики и тенденций развития науки в контексте культуры, специфики взаимодействия естественных, технических и социально-гуманитарных наук, науки и культуры в целом. Именно для постнеклассической науки характерен переход от уровня междисциплинарных научных исследований к *трансдисциплинарному уровню* взаимодействия, охватывающему взаимодействие не только между конкретно-научными дисциплинами, но и процессы в культуре, социуме, науке в целом. В частности социокультурная обусловленность науки проявляется в трансдисциплинарном подходе к педагогическим исследованиям (И.А. Колесникова) [16].

Современные научные исследования проектируются и реализуются с позиции разных *методологических стратегий*: ***монодисциплинарной*** (классическая наука), ***междисциплинарной*** (неклассическая наука), ***трансдисциплинарной*** (постнеклассическая наука). Специфика трансдисциплинарной методологической стратегии заключается: в понимании сложности, многомерности, полифоничности, целостности, интенсивной изменчивости мира; в целостности познания мира через комплементарность, «синтез различных по природе когнитивных практик», рефлексивном «выходе» в процессе научного исследования за «пределы» науки и использования разнотипного по своей природе знания: философского, научного (*дисциплинарное и междисциплинарное*), вненаучного и метанаучного (И.А. Колесникова); источниками методологического обеспечения, научной рефлексии и конструирования авторских концептуальных моделей являются не только философские, обще- и конкретно-научные подходы, теории, концепции, но и «другие» когнитивные практики, «другие» сегменты социокультурного опыта (мораль, политика, идеология, религия, искусство и др.); в сопряженности научного и социокультурного подходов к решению глобальных социальных проблем, обязательной *социально-гуманитарной экспертизе научных новаций, прогнозировании «рисков», рефлексии* социально-гуманитарных последствий

от инноваций. Реализация *трансдисциплинарной методологической стратегии*, с нашей точки зрения, является еще одним проявлением *«гибридности»* научных исследований в XXI веке.

В постнеклассической науке акцентируется внимание на многомерности объекта исследования, потенциальной множественности предметов исследования (ракурсов) объекта, *контекстности, многомерности и относительности научной истины*.

Для современной науки характерно иное понимание *критериев научной рациональности*, акцентируется внимание на открытости, контекстности, динамичности, вариативности *нормативно-критериального ядра научного исследования*. В частности, Ж.-Ф. Лиотар отмечает, что для постнеклассической науки характерен «другой» подход к обоснованию научного знания (все-таки, научное знание должно быть обосновано!): принцип универсального метаязыка оказывается замещенным *принципом множественности формальных и аксиоматических систем обоснования научного знания* [1]. Полагаем, что речь идет о легитимности сосуществования вариативных нормативно-критериальных систем (а не одной абсолютной, универсальной, «закрытой»), обоснования и оценки процесса и результатов научного исследования, в которых, в зависимости от контекста, дискурса, ценностей научных школ, доминируют различные критерии (обоснованность, истинность, новизна, эффективность инноваций, эвристичность и др.).

Современная научная рациональность – это *«открытая рациональность»* (В.С. Швырев), когда концепции, теории, парадигмы находятся в фокусе перманентной критической рефлексии, что является важнейшим императивом современной рациональности [12].

Таким образом, идеалами постнеклассической науки являются: *вариативность парадигмальных «рамок» решения научной проблемы, диалогичность и взаимодополнительность подходов, контекстность, относительность и многомерность научной истины, комплементарность междисциплинарной и трансдисциплинарной методологических стратегий.*

Для современной науки, наряду с систематизацией научного знания, принципиальной плюралистичностью и полипарадигмальностью, стремлением к междисциплинарному синтезу, рефлексией, характерна новая тенденция, связанная с введением *«человеческого измерения»* в научную деятельность – ***гуманитаризация и аксиологизация науки,*** противостоящая абсолютизации «предметно-вещного», абстрактного логико-гносеологического подхода, требующего полного отвлечения от культуры и истории, «человеческого фактора» [14]. Современная наука легализует субъекта научной деятельности, субъективно-иррациональное в структуре научного исследования. Принцип *дополнительности*

рационального и иррационального является одним из основных принципов постнеклассической науки.

Таким образом, *тенденциями развития* современной наукиявляются:

В контексте постнеклассической культуры формируется *постнеклассический тип научной рациональности*. Радикальным трансформациям подвержены основания научных исследований (четвертая «научная революция»): картина мира, философско-аксиологические основания и нормативно-критериальные системы [5]. Для постнеклассической науки характерны: гетерогенность «правил игры» [1], потенциальная полипарадигмальность, поликонцептуальность, отсутствие универсального, «жесткого» критериального ядра оценки качества научных исследований, открытость, контекстность, гибкость и принципиальная возможность трансформации нормативно-критериальных систем. В процессе исследования объектов социально-гуманитарной природы поиск истины не только связан с определением их сущности, но стратегий и возможных направлений преобразования таких объектов в соответствии с определенными аксиологическими установками – актуализация наукоемкого социально-гуманитарного проектирования [5; 12; 13], что обуславливает необходимость экспликации связей внутринаучных ценностей с социально-гуманитарными ценностями и целями, осуществление социально-гуманитарной экспертизы результатов научных исследований – конкретных социально-гуманитарных (педагогических) проектов, новаций, технологий [5]. Это обуславливает необходимость *трансформации «ядра» критериев научной рациональности* (особенно в социально-гуманитарных науках): структурирование в «ядро» наряду с методологическими, содержательно-логическими критериями гуманитарных критериев.

Для постнеклассической науки характерны открытость и динамичность «парадигмальных образцов», методологических норм (эталонов) научно-исследовательской деятельности. Современная научная рациональность – это «открытая рациональность» [12].

Для современной науки характерна тотальность и перманентность научной рефлексии. Объектами научной рефлексии современного ученого являются: цивилизационные и культурные трансформации; развитие объекта научного исследования, изменение его типа, уровня сложности; тренды современной науки и конкретно-научной дисциплины; парадигмальная «рамка» конкретного исследования, прогнозирование его эвристического потенциала, прогнозирование качества; рефлексия, связанная с методологическим самоопределением ученого, его позиционированием в условиях культурно-научного многообразия, изменением его аксиологических и методологических установок, стиля мышления и научной деятельности.

В связи с освоением наукой новых типов объектов («человекоразмерные системы») закономерной является интенсификация

междисциплинарных взаимодействий (В.С. Степин), интеграция исследований не только в социально-гуманитарных науках, но и актуализация «гибридных» исследований: исследований «на стыке» естественных, технических и социально-гуманитарных наук, трандисциплинарных («культура – наука»), а также интернационализация научных исследований.

Современные научные исследования проектируются и реализуются с позиции разных методологических стратегий: монодисциплинарной (классическая наука), междисциплинарной (неклассическая наука), трансдисциплинарной (постнеклассическая наука) [16; 17]. Специфика трансдисциплинарной методологической стратегии заключается в том, что источниками методологического обеспечения, научной рефлексии и конструирования авторских концептуальных моделей являются не только философские, обще- и конкретно-научные подходы, теории, концепции, но и «другие» когнитивные практики, «другие» сегменты социокультурного опыта (мораль, политика, идеология, религия, искусство и др.). Ценности культуры – критериальная призма для гуманитарной экспертизы результатов научных исследований.

Постнеклассическая наука «легализует» субъекта научного исследования, что проявляется в принципе взаимодополнительности рационально-логического и субъективно-иррационального к генерированию и обоснованию научного знания. Рационально-логическое и субъективно-иррациональное рассматриваются как самоценные компоненты научного исследования. Субъективно-иррациональное в науке обуславливает потенциальную полипарадигмальность, вариативность парадигмальных «рамок» решения научной проблемы, различное концептуальное видение одного и того же объекта, потенциальная множественность предметов и целей исследования, поликонцептуальность.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Лиотар, Ж.-Ф. Состояние постмодерна / Ж.-Ф. Лиотар ; пер. с фр. Н.А. Шматко. – М. : Ин-т эксперим. социологии ; СПб. : Алетейя, 1998. – 159 с.

2. Фукуяма, Ф. Конец истории и последний человек / Ф. Фукуяма ; пер с англ. М.Б. Левина. – М. : АСТ: Полиграфиздат, 2010. – 588 с.

3. Бодрийяр, Ж. Симулякры и симуляция / Ж. Бодрийяр. [Пер. : О.А. Печенкиной]. – Тула, 2013. – 204 с.

4. Эко, У. Отсутствующая структура : Введение в семиологию / У. Эко. [Пер. : А.Г. Погоняйло, В.Г. Резник]. – СПб. : ТОО ТК «Петрополис», 1998. – 432 с.

5. Степин, В.С. Теоретическое знание / В.С. Степин. – М. : Прогресс-Традиция, 2000. – 744 с.

6. Мамчур, Е.А. Отечественная философия науки: предварительные итоги / Е.А. Мамчур, Н.Ф. Овчинников, А.П. Огурцов. – М. : РОССПЭН, 1997. – 360 с.

7. Каган, М.С. Глобализация как закономерность процесса развития человечества в XXI веке / М.С. Каган // Личность. Культура. Общество. – 2004. – Вып. 4 (24). – С. 152–170.

8. Тоффлер, Э. Шок будущего : [Пер. с англ.] / Э. Тоффлер : [Авт. предисл. П.С. Гуревич]. – М. : АСТ, 2002. – 557 с.

9. Лекторский, В.А. Рациональность, социальные технологии и судьба человека / В.А. Лекторский // Эпистемология и философия науки. – 2011. – Т. XXIX. – № 3. – С. 35–48.

10. Пружинин, Б.И. Ratio serviens? / Б.И. Пружинин // Вопросы философии. – 2004. – № 12. – С. 41–55.

11. Хабермас, Ю. Техника и наука как «идеология» / Ю. Хабермас; Пер. с нем. М.Л. Хорькова. – М. : Праксис, 2007. – 208 с.

12. Швырёв, В.С. Рациональность как ценность культуры. Традиция и современность / В.С. Швырев. – М. : Прогресс-Традиция, 2003. – 176 с.

13. Юдин, Э.Г. Методология науки. Системность. Деятельность / Э.Г. Юдин. – М. : Эдиториал УРСС, 1997. – 421 с.

14. Микешина, Л.А. Методология научного познания в контексте культуры / Л.А. Микешина. – М. : Исслед. центр по пробл. управл. качеством подготовки специалистов, 1992. – 174 с.

15. Князева, Е.Н. Культурно-исторический мир ученого и прорыв в незнаемое / Е.Н. Князева // Научный прогресс: когнитивный и социокультурный аспекты. Под общ. ред. И.П. Меркулова. – М. : ИФРАН, 1993. – 197 с.

16. Колесникова, И.А. Трансдисциплинарная стратегия исследования непрерывного образования [Электронный ресурс] / И.А. Колесникова // Непрерывное образование : XXI век. – Выпуск 4. – 2014. Режим доступа : http://lll21.petrsu.ru/journal/content_list.php?id=8541. – Дата доступа : 17.01.2015.

17. Киященко, Л.П. Опыт философии трандисциплинарности (казус «биоэтика) / Л.П. Киященко // Вопросы философии. – 2005. – № 8. – С. 103–117.

II. АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ СОВРЕМЕННОЙ ЛИНГВИСТИКИ И ТЕОРИИ КОММУНИКАЦИИ

УДК 81'27: 316.772.4

Левонюк Лилия Евгеньевна
Старший преподаватель кафедры иностранных языков Брестского государственного университета имени А.С. Пушкина, г. Брест
levonyukl@mail.ru

ПРОБЛЕМЫ КРОССКУЛЬТУРНОЙ ЛИНГВИСТИКИ И МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ

Аннотация: В статье анализируется кросскультурный подход как наиболее актуальный при рассмотрении проблем лингвистики на современном этапе. Кросскультурный подход в философии также является перспективным с точки зрения формирования кросскультурной парадигмы личности. Поэтому кросскультурный подход, понимаемый как взаимопроникновение языковых миров и культур, является единственно верным в обучении иностранным языкам.
Ключевые слова: Межкультурная коммуникация, лингвокультурная общность, кросскультурный подход, интеркультурная философия, кросскультурное взаимодействие, лингвокультурология, культура общения, языковая парадигма.

Levonyuk Lilia
Senior Lecturer, Department of the Foreign Languages, Brest State University named after A.S. Pushkin, Brest

THE PROBLEMS OF CROSS-CULTURAL LINGUISTICS AND INTERCULTURAL COMMUNICATION

Abstract: The article deals with the cross-cultural approach as the most relevant one while examining linguistic problems nowadays. The cross-cultural approach in philosophy is also thought to be promising from the point of view of building the cross-cultural paradigm of personality. Therefore cross-culture approach understood as interpenetration of linguistic worlds and cultures is the only appropriate one in teaching foreign languages.
Keywords: Intercultural communication, linguistic and cultural community, cross-cultural approach, intercultural philosophy, cross-cultural interaction, linguistic and culture science, culture of communication, linguistic paradigm.

Мир XXI века характеризуется тенденцией к расширению и углублению международных контактов в различных сферах экономической, общественно-политической, социальной и культурной жизни. Это определяет необходимость обращения к проблемам межкультурной коммуникации. Однако при наличии взаимного интереса представителей разных культур друг к другу коммуниканты нередко недостаточно знакомы с представителями другой культуры, с особенностями коммуникативного поведения представителей иной лингвокультурной общности.Поэтому, на наш взгляд, кросскультурный подход является наиболее актуальным в

освещении проблем лингвистики на современном этапе как общая методологическая предпосылка антропологической системы знания. Он предполагает толерантность всех этнических менталитетов и их языковых систем. Именно в связи с этим как никогда толерантность языковых парадигм является наиболее актуальной в антропоцентрической научной картине мира. И только кросскультурность, по нашему мнению, понимаемая как взаимопроникновение языковых миров и культур, совмещение общего и различного, является единственно верным подходом в обучении иностранным языкам.

Совершим небольшой экскурс в историю терминологии. Термин «кросскультурность» пришел к нам в XIX веке и означает в переводе с английского языка «пересечение». Прошло много времени, прежде чем он был востребован в американской философии, а затем и психологии. Кросскультурные тенденции в развитии философии не означают конкретизации какой-либо определенной культуры, поскольку в методологическом отношении кросскультурный подход исключает преобладающую роль какой-либо системы понятий, развивая идеи П. Рикера об этико-мифической основе культуры. Следовательно, с кросскультурных позиций современная ситуация в мире рассматривается герменевтически, как новый способ диалога культур, религий и идеологий.

Приверженцы современной интеркультурной философии стремятся к достижению оснований, способствующих коммуникации с «другим» и принимают герменевтический подход, предполагающий как на индивидуальном, так и на культурном уровне отказ от абсолютизации любой культуры (включая собственную), утверждая, напротив, сферу взаимодействия и противодействия, что открывает перспективы развития философии в целом, а также, с нашей точки зрения, является наиболее перспективным подходом с точки зрения формирования кросскультурной парадигмы личности в частности.

Таким образом, кросскультурность и интеркультурность в философии – это действительно полифонический процесс, стремящийся к гармонии различных «голосов», но с постоянным противопоставлением позиций и стремлением понять чужое мнение. На наш взгляд, кросскультурность в философии способствует более точному пониманию проблемы культурной идентичности определенного человеческого сообщества, рассматриваемой в ходе исторического процесса кросскультурного взаимодействия и взаимообогащения, возможного вследствие динамики постоянных кросскультурных связей, то есть преодоления безоговорочного приоритета собственных традиций, что проявляется на всех уровнях взаимодействия людей в современном обществе. Развиваясь в этом направлении, современная философия пытается выйти на уровень, способствующий разрешению проблем, захватывающих планетарное сообщество в целом, обращаясь к наднациональным, кросскультурным, общечеловеческим ценностям. В

условиях мозаики культур народов, населяющих нашу планету, общечеловеческие ценности не могут пониматься однозначно. Они должны рассматриваться каждый раз с учетом уникальных национальных культур, а для этого их значимость должна осознаваться людьми, живущими в несхожих культурах. Как справедливо отмечает Б.Л. Губман, «вся совокупность проблем, волнующих сегодня человечество, настоятельно взывает к осознанию роли общегуманистических ценностей, на базе которых герменевтический разум призван воссоздавать и переосмысливать культурно-исторический процесс, современную ситуацию и рисовать возможные контуры грядущего».

Кросскультурные основания философии открывают новые перспективы для философской деятельности вообще, и в частности, для понимания своеобразия национальных философских культур, выяснения их роли в развитии и становлении полилогического способа осмысления действительности. Кросскультурный диалог как интеграция и взаимодействие культур призван, с точки зрения современной философии, служить основой понимания различных культур и традиций, в конечном итоге – основой миропонимания. Новый опыт мировидения, связанный с современными процессами глобализации и интернационализации, ставит культурные смыслы и символы всех эпох и народов в состояние бесконечного кросскультурного диалога-полилога. Преодоление этноцентризма в современном плюралистическом мире становится жизненно важным. «Глобальный мир необходимо созидать в диалоге цивилизаций как общее пространство многогранной духовности - всегда открытое и вечно совершенствующееся в процессе понимания другого» [2, с. 18].

Современная философия считает кросскультурность методологической предпосылкой для развития гуманитарных наук в современном поликультурном мире как гарант толерантности и развития человеческой цивилизации, как основу антропологической системы познания. Именно поэтому появляются кросскультурная философия, педагогика, психология.

Одним из выражений антропоцентрической парадигмы в лингвистике является возникновение нового направления – лингвокультурологии, предметом которого являются язык и культура, находящиеся в диалоге, взаимодействии между собой [1, с. 35]. Сложный и многоаспектный характер соотношения языка и культуры, их взаимоотношений, взаимосвязи, взаимовлияния и взаимодействия в процессе общения людей обусловило появление новой комплексной научной дисциплины синтезирующего типа, непосредственно связанной с исследованием культуры – лингвокультурологии, которая «изучает определенным образом отобранную и организованную совокупность культурных ценностей, исследует живые коммуникативные процессы порождения и

восприятия речи, опыт языковой личности и национальный менталитет, дает системное описание языковой картины мира и обеспечивает выполнение образовательных, воспитательных и интеллектуальных задач обучения. Таким образом, лингвокультурология, в наиболее широком понимании, исследует проявления культуры народа, которые отразились и закрепились в языке.

Очевидная потребность внимательного рассмотрения проблемы общения и взаимопонимания различных народов и культур привела к появлению еще одной новой области научного знания – теории межкультурной коммуникации. Основоположником теории межкультурной коммуникации может быть назван Э. Холл, который одним из первых убедительно доказал связь между культурой и коммуникацией, заявив: «коммуникация – это культура, культура – это коммуникация», а также провел аналогию с изучением иностранных языков при помощи грамматических категорий. Основной идеей Э. Холла и его последователей стало признание тезиса о необходимости обучения культуре общения с иными народами, поскольку, если культуру можно изучать, то полученные знания можно преподавать, т.е. было предложено не просто сделать межкультурную коммуникацию предметом научных исследований, но и обратиться к ней как к теме самостоятельного учебного курса. Мы считаем, что данное положение является одним из тех основных моментов, которые оказались в основе лингводидактического изучения проблем кросскультурности, поскольку, по мнению Э. Холла, главная цель изучения проблем межкультурной коммуникации – изучение практических нужд представителей различных культур для их успешного общения друг с другом [5, с. 7]. Нам представляется интересным, что первоначальное обращение к проблематике межкультурной коммуникации в европейском научном сообществе было сделано именно педагогами-практиками, которые в своей работе использовали отдельные страноведческие аспекты развития культур. Такая же инициатива преподавателей иностранного языка привела к становлению изучения межкультурной коммуникации в отечественной науке и системе образования. Стало очевидным, что успешные контакты с представителями других культур невозможны без знания особенностей этих культур и практических навыков кросскультурного взаимодействия.

Вопрос, лежащий в основе как лингвокультурологии, так и теории межкультурной коммуникации, можно сформулировать следующим образом: «Зачем познавать культуру через язык?». Ответом на этот вопрос, на наш взгляд, является необходимость для одной культуры познания другой культуры, необходимость взаимопроникновения, прежде всего с целью понять другой, отличный от своего мир, формируемый пространством иной культуры. Поэтому можно сделать вывод, что

кросскультурные связи пронизывают собой все сферы жизни современного общества, что отчетливо проявляется и в жизни нашего государства, а следовательно, должно находить свое отражение также и в системе образования как кросскультурный аспект формирования парадигмы личности обучаемого.

Межкультурная коммуникация – это наука, определяющая процессы взаимодействия разных культур и этносов в условиях поликультурного мира. Однако она не занимается вопросами их взаимовлияния и взаимопроникновения. Следовательно, кросскультурность основана на синтезе двух наук – лингвокультурологии и межкультурной коммуникации. С другой стороны, лингвокультурология и теория межкультурной коммуникации на современном этапе развития служат воплощению идей кросскультурности. Как понятие «кросскультурность» шире, чем «лингвокультурология» и «межкультурная коммуникация» – она не только призывает к пониманию и изучению своей родной языковой культуры, не только помогает общаться с носителями других языков, но и через общее и различное обогащает языковую культуру носителя всем этническим спектром отражения мира в языке. Понятие кросскультурности рассматривается как один из определяющих элементов современного миропонимания.

Отметим, что, по мнению исследователей, говорить о кросскультурном взаимодействии можно лишь в том случае, если участники этого взаимодействия не только прибегают к собственным традициям, обычаям, представлениям и способам поведения, но и одновременно знакомятся с чужими правилами и нормами [4, с. 86]. Кросскультурность в лингвистическом и лингводидактическом аспекте – это комплексная область научного знания о языке, формировании языковой парадигмы личности в условиях поликультурного мира и взаимосвязи и взаимовлиянии языка и культуры. Концепция формирования «вторичной» языковой личности, овладевающей культурой иноязычного общения (И.И. Халеева и др.), базируется на идеях антропологической лингвистики (Э. Бенвенист, В.фон Гумбольдт, В.И. Постовалова и др.) и учении о «языковой личности» (Ю.Н. Караулов, К. Хажеж и др.), истоки которых в идеях академика В.В. Виноградова.

Итак, культура представляет собой сложнейший феномен, определяющий систему ценностных ориентаций как общества в целом, так и отдельной личности – носителя определенной культуры. Как отмечает Г.В. Елизарова, сопоставительное изучение культур возможно только с учетом того, что каждая культура находит уникальное отражение в языке – ее носителе [3, с. 125] . Именно поэтому мы считаем, что кросскультурный аспект является актуальным моментом в методике преподавания иностранных языков.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Арутюнова, Н.Д. Язык и мир человека / Н.Д. Арутюнова. – М. : Языки русской культуры, 1998.– 895 с.

2. Василенко, И.А. Диалог цивилизаций: социокультурные проблемы политического партнерства / И.А. Василенко. – М. : Эдиториал УРСС, 1999. – 150 с.

3. Елизарова, Г.В. Культура и обучение иностранным языкам / Г.В. Елизарова. – СПб. : КАРО, 2005. – 216 с.

4.Guirdham, M. Communicating across cultures / M. Guirdham. – West Lafayette : Bloomsbury, 1999. – 383 p.

5. Hall, E. T., Hall E. How cultures collide / E.T. Hall // Weaver G. R. (ed.) Culture, communication, and conflict: readings in intercultural relations. – Needham Heights, MA : Simon and Schuster Publishing, 1998. – P. 9–16.

УДК 81:39(476)(07)

Леванцэвіч Лена Васільеўна

Загадчык кафедры беларускага мовазнаўства і дыялекталогіі Брэсцкага дзяржаўнага ўніверсітэта имя А.С. Пушкіна, г. Брэст

lewalena@mail.ru

ДЫСЦЫПЛІНЫ ЭТНАЛІНГВІСТЫЧНАГА НАКІРУНКУ Ў ЗМЕСЦЕ ЛІНГВІСТЫКІ

Аннотация: В статье характеризуются дисциплины этнолингвистического содержания; определяются цель, объект и предмет каждой дисциплины; подчёркивается значение лингвокультурологического направления при преподавании белорусского языка в средней школе.

Ключевые слова: Лингвокультурология, этнолингвистика, когнитивная лингвистика, лингвокультурологический подход.

Levantsevich Lena

The Head of Department of Belarusian Linguistics and Dialectology, Brest State University named after A.S. Pushkin, Brest

DISCIPLINES OF ETHNOLINGUISTIC DIRECTIONS IN THE CONTENT OF LINGUISTICS

Abstract: The article characterizes ethno-linguistic content of some disciplines; goal, object and subject of each discipline is determined; The author emphasizes the importance of linguistic and cultural trends in teaching the Belarusian language at school.

Keywords: Cultural linguistics, ethnolinguistics, cognitive linguistics, cultural linguistics approach.

У другой палове XX ст. пачалі ўзнікаць “цэласныя лінгвістыкі” – сацыялінгвістыка і псіхалінгвістыка, антрапалагічная лінгвістыка і этналінгвістыка, этнапсіхалінгвістыка і сацыяпсіхалінгвістыка і г.д. Штучна разведзеная філалогія, гісторыя культуры, культуралогія

збліжаюцца і аб’ядноўваюцца ў лінгвакультуралогію [2, с. 7]. У лінгвістыцы з’яўляюцца новыя дысцыпліны этналінгвістычнага накірунку. Гэта лінгвакультуралогія, лінгвакраязнаўства, міжкультурная камунікацыя, этналінгвістыка, кагнітыўная лінгвістыка, лінгвафалькларыстыка, этнадыялекталогія і інш.

Лінгвакультуралогія – тэарэтычная філалагічная навука, якая даследуе розныя спосабы падачы ведаў пра свет той або іншай мовы праз вывучэнне моўных адзінак розных узроўняў, вывучэнне маўленчай дзейнасці, маўленчых паводзін. Лінгвакультуралогія павінна падаць такое апісанне аб’ектаў, якое ўсебакова раскрывала б значэнне аналізуемых адзінак, яго адценні, канатацыі і асацыяцыі, якія адлюстроўваюць свядомасць носьбітаў мовы.

Лінгвакультуралогія ставіць на мэце не навучаць валоданню мовай, а даць веды пра культуру носьбітаў данай мовы. Асноўны аб’ект лінгвакультуралогіі – узаемасувязь і ўзаемадзеянне культуры і мовы ў працэсе яе функцыянавання і вывучэнне інтэрпрэтацыі гэтага ўзаемадзеяння як адзінай сістэмы. Лінгвакультуралогія вывучае ўзаемасувязь і ўзаемадзеянне мовы, культуры і чалавека, сістэмнае прадстаўленне адзінак мовы і культуры ў іх узаемадзеянні.

Тэрмін “лінгвакультуралогія” ўзнік у 90-я гады XX ст. у сувязі з працамі фразеалагічнай школы, якую ўзначальваў В.Н. Тэлія, і працай В.В. Вараб’ёва “Культурологическая парадигма русского языка” (1994). Лінгвакультуралогія, як адзначаў В.Н. Тэлія, павінна быць арыентавана на культурны фактар у мове і на моўны фактар у чалавеку.

Лінгвакультуралогія – гэта навука, якая ўзнікла на сумежжы лінгвістыкі і культуралогіі і якая даследуе праяўленні культуры народа, што адлюстраваліся і замацаваліся ў мове. Пра вывучэнне культуры праз мову пісалі У.У. Іваноў, А. Брукнер, В.Н. Тапароў, Н.І. Талсты.

Распрацоўкай праблем лінгвакультуралогіі займаецца этналінгвістыка, якая вывучае ўзаемадзеянне лінгвістычных, этнакультурных і этнапсіхалагічных фактараў у функцыянаванні і эвалюцыі мовы. Гэтая дысцыпліна вырашае пытанні мовы і этнасу, мовы і культуры, мовы і народнай ментальнасці, мовы і міфалогіі. Этналінгвістыку цікавіць роля мовы ў фарміраванні і функцыянаванні народнай культуры, народнай псіхалогіі і народнай творчасці. У шырокім сэнсе этналінгвістыка ўключае ў сябе дыялекталогію, мову фальклору, частку гісторыі мовы, звязаную з гістарычнай дыялекталогіяй, з культурнай і этнічнай гісторыяй народа, а таксама ўсе аспекты вывучэння мовы як сацыяльнай з’явы. Аб’ектам этналінгвістыкі з’яўляюцца ўсе бакі мовы ў яе вуснай форме (фальклор, дыялект, гарадское маўленне, парэміі) і пісьмовыя тэксты. Задачай этналінгвістыкі з’яўляецца аналіз карыстання мовай у розных маўленчых сітуацыях у розных этнасацыяльных групах.

Часткай этналінгвістыкі, як разумее М.І. Талсты, з'яўляецца лінгвафалькларыстыка, якая склалася ў рускай філалогіі ў другой палове XX ст. на аснове прац А.А. Патабні, А.Н. Весялоўскага, П.Г. Багатырова, І.А. Асавецкага. Лінгвафалькларысты вывучаюць мову вуснай народнай творчасці як сродак пазнання этнічнай ментальнасці і традыцыйна-культурных сэнсаў.

Часткай этналінгвістыкі з'яўляецца і этнадыялекталогія, якая арыентуецца на вывучэнне ўзаемадзеяння дыялектнай формы мовы з элементамі духоўнай культуры этнасу.

Этналінгвістыка даследуе ўзаемасувязь з'яў канкрэтнай мовы (напрыклад, беларускай) з фактамі беларускай культуры, вывучае ўсе выпадкі ўплыву этнічнай ментальнасці на структуру нацыянальнай мовы, адлюстравання ў лексіцы фактаў гісторыі народа, элементаў матэрыяльнай, духоўнай і мастацкай культуры.

Мэтай лінгвакультуралогіі з'яўляецца абагульненне ўсёй інфармацыі, якая была накоплена этналінгвістыкай. Этналінгвістыка і лінгвакультуралогія суадносяцца гэтаксама, як прыватнае і агульнае мовазнаўства. Этналінгвістыка можа быць беларускай, рускай, англійскай, польскай, а лінгвакультуралогія нацыянальнай быць не можа. Падобна да агульнага мовазнаўства, лінгвакультуралогія павінна выяўляць і апісваць найбольш агульныя заканамернасці ўзаемаабумоўленасці, узаемадзеяння моўнай і культурнай практыкі чалавека і грамадства.

Пад аб'ектам лінгвакультуралогіі разумеецца пэўная вобласць рэчаіснасці, якая ўяўляе сабой сукупнасць узаемазвязаных працэсаў, з'яў; даследаванне ўзаемадзеяння мовы, якая з'яўляецца транслятарам культурнай інфармацыі, і культуры – гістарычнай памяці народа. Прадмет даследавання – гэта нейкая частка аб'екта, якая мае спецыфічныя характарыстыкі, працэсы і параметры. Напрыклад, агульным аб'ектам для ўсіх гуманітарных навук з'яўляецца чалавек, прадмет даследавання ў кожнай з гэтых навук свой – пэўная дзейнасць чалавека. Прадметам даследавання лінгвакультуралогіі з'яўляюцца адзінкі мовы, якія набылі сімвальнае, эталоннае, вобразна-метафарычнае значэнне ў культуры і якія абагульняюць вынікі ўласна чалавечай свядомасці, зафіксаванай у міфах, легендах, рытуалах, абрадах, фальклорных і рэлігійных дыскурсах і інш.

На фоне аб'екта даследавання можна выдзеліць некалькі прадметаў: 1) безэквівалентная лексіка; 2) міфалагізаваныя моўныя адзінкі: абрадава-рытуальныя формы культуры, легенды, звычаі, павер'і, замацаваныя ў мове; 3) парэміялагічны фонд мовы; 4) эталоны, стэрэатыпы, сімвалы, рытуалы; 5) вобразы; 6) стылістычны склад мовы; 7) маўленчыя паводзіны; 8) узаемадзеянне рэлігіі і мовы; 9) вобласць маўленчага этыкету.

Кагнітыўная лінгвістыка вывучае ўзаемасувязь мовы і мыслення (свядомасці), апісвае ўдзел мовы ў пазнанні свету. Кагнітыўная лінгвістыка – гэта лінгвістычны накірунак, у цэнтры ўвагі якога

знаходзіцца мова як агульны кагнітыўны механізм, як кагнітыўны інструмент – сістэма знакаў, якія іграюць ролю ў рэпрэзентацыі інфармацыі [3, с. 12]. Тэрмін кагнітыўная навука з сярэдзіны 70-х гадоў XX ст. стаў выкарыстоўвацца для абазначэння вобласці, у межах якой даследуюцца працэсы засваення, накаплення і выкарыстання інфармацыі чалавекам. Значны ўклад у развіццё рускай кагнітыўнай лінгвістыкі ўнеслі работы такіх вучоных, як Н.Д. Аруцюнава, Я.С. Курбякова, І.А. Сцерніна і інш. Асаблівую ролю ў развіцці кагнітыўнай лінгвістыкі адыграла работа Ю.С. Сцяпанава "Константы: словарь русской культуры" (1997 г.).

Культуралогія вывучае змест, формы, устаноўкі і цэннасці культуры, сутнасць і характар культуры, яе віды, формы, функцыі.

Лінгвакраязнаўства – гэта такі падыход да выкладання і вывучэння мовы, калі раскрываецца сувязь моўных адзінак з культурай, гісторыяй, побытам народа і ажыццяўляецца т. зв. "акультурацыя", засваенне чалавекам асноўных фактаў, норм і каштоўнасцей таго грамадства, у якім ён вырас [1, с. 5]. У курсе вывучаецца моўны матэрыял лінгвакраіназнаўчага (лінгвакраязнаўчага) характару, ён адлюстроўвае экстралінгвістычную, пазамоўную семантыку, ці асобую інфармацыю, якая хоць і захоўваецца ў мове, але склалася за яе межамі. Адпаведна засваенне гэтай інфармацыі, вытворнай ад нацыянальнай культуры, немагчыма шляхам прэзентацыі толькі моўных адзінак, паколькі абавязкова спатрэбіцца знаёмства з самой нацыянальнай культурай. У курсе лінгвакраіназнаўства (лінгвакрая-знаўства) вырашаюцца пытанні адбору і класіфікацыі вучэбнага матэрыялу. З агульнага лексічнага і фразеалагічнага запасу выбіраюцца адзінкі, якія маюць нацыянальна-культурную семантыку. Да традыцыйных фанетычнага, лексічнага, граматычнага і стылістычнага аспектаў дабаўляецца яшчэ адзін – лінгвакраіназнаўчы (лінгвакраязнаўчы).

Тэорыя і практыка лінгвакраіназнаўства як уласна філалагічная і як лінгваметадычная дысцыпліна распрацоўваецца з 80-х гадоў XX ст. Асноўныя прынцыпы і метады лінгвакраіназнаўства ўпершыню былі выпрацаваны ў русістыцы пры стварэнні інтэграванай методыкі выкладання (і вывучэння) рускай мовы як замежнай В.Г. Кастамаравым і Я.М. Верашчагіным. На Беларусі пытанні лінгвакраіназнаўства распрацоўваюцца Я.Я. Івановым, С.Ф. Івановай, М.А. Даніловічам і інш.

Лінгвакраіназнаўства (лінгвакраязнаўства) як дысцыпліна лінгвакультуралагічнага накірунку важная для выкладання беларускай мовы ў школе. Навучанне беларускай мове заснавана на спалучэнні сістэмна-функцыянальнага, камунікацыйна-дзейснага і лінгвістычнага падыходаў. Традыцыйнымі ў лінгваметодыцы з'яўляюцца сістэмна-функцыянальны і камунікацыйна-дзейсны падыходы. Першы забяспечвае засваенне сістэмы моўных адзінак рознага ўзроўню, заканамернасцей і правіл іх функцыянавання, норм літаратурнай мовы. Другі спрыяе

фарміраванню камунікацыйнай культуры, авалоданню разнастайнымі відамі маўленчай дзейнасці.

Новымі напрамкамі развіцця сучаснай методыкі навучання беларускай мове з'яўляецца лінгвакультуралагічны падыход, які, як адзначаецца ў адукацыйным стандарце, звязаны з усведамленнем мовы як сродку спасціжэння нацыянальнай і сусветнай культуры, як феномена, у якім знайшлі адбітак праяўленні культуры. Лінгвакультуралагічная кампетэнцыя вучняў звязана з уменнем карыстацца культуразнаўчымі звесткамі.Духоўная культура вельмі важнае для самасцвярджэння, для самазахавання нацыянальнага, самабытнага "я": у навуцы, у літаратуры і мастацтве, у адукацыі і філасофіі, у маралі і г.д.

СПІС ЛІТАРАТУРЫ

1. Леванцэвіч, Л.В. Лінгвістычнае краязнаўства Брэстчыны : курс лекцый / Л.В. Леванцэвіч ; Брэсц. дзярж. ун-т імя А. С. Пушкіна. – Брэст : БрДУ, 2013. – 135 с.

2. Маслова, В. А. Введение в лингвокультурологию / В. А. Маслова. – М. : Наследие, 1997. – 206 с.

3. Маслова, В. А. Когнитивная лингвистика : учебное пособие / В. А. Маслова. – Минск : ТетраСистемс, 2005. – 256 с.

УДК 811'111'161'2

Борисов Алексей Александрович

Доцент кафедры германской филологии Черниговского национального педагогического университета имени Т.Г. Шевченко, г. Чернигов, Украина

allex-artek@mail.ru

ФАКТОР АУДИТОРИИ В КОММУНИКАТИВНОЙ СИТУАЦИИ БРИТАНСКОГО И УКРАИНСКОГО ТОК-ШОУ

Аннотация: В работе рассматриваются особенности реализации фактора аудитории в британском и украинском жанре ток-шоу. Подчёркивается ведущая роль студийной и массовой аудитории в осуществлении диалога между ведущим и гостями студии. В статье представлены разные типы аудитории в зависимости от занятой ею в диалоге коммуникативной позиции.

Ключевые слова: Диалогический дискурс, ток-шоу, адресант, адресат, аудитория, со-адресат, влияние.

Borisov Alexei

Assistant Professor, Department of German Philology, Taras Shevchenko National Teacher Training University, Chernigov, Ukraine

THE AUDIENCE FACTOR IN THE COMMUNICATIVE SITUATION OF BRITISH AND UKRAINIAN TALK-SHOW

Abstract: The article is devoted to the research of the audience representation in British and Ukrainian talk show. The leading role of the studio and mass audience in the dialogue between the showman and guests in the studio is established. Different types of the audience depending on the type of the communicative position in the dialogue are singled out.
Keywords: Dialogical discourse, talk show, addresser, addressee, audience, co-addressee, influence.

Ключевой идеей понимания процесса коммуникации является утверждение М.М. Бахтина о том, что необходимым признаком любого высказывания является его адресатность [1, с. 275]: без слушателя нет говорящего, без адресата нет адресанта. Хайнц фон Фёрстер перефразировал известную пословицу *It needs two to Tango* в *It needs two to Language*, подчеркивая *диалогический* характер коммуникации [цит. по 6]. Поэтому, не смотря на всю сложность ситуации взаимодействия, выделяем в ней две базовых составляющих, представленные *деятельностями субъектов дискурса*, которые, преследуя собственные интересы, осуществляют обоюдные акты передачи информации и влияния.

В любом диалогическом взаимодействии конечным реципиентом информации, заложенной в сообщение адресанта, является адресат (слушатель / читатель). Коммуникативная установка на адресата является наиважнейшим аспектом интеракции, поскольку, во-первых, именно в ней заложен целевой информационный обмен, и, как следствие, сигнал влияния; во-вторых, она демонстрирует то, как адресант соотносит свое речевое поведение с параметрами адресата [3, с. 106]. Последнего определяем как *индивида, который воспринимает и в соответствии со своими когнитивными стратегиями и ситуативными условиями интерпретирует сообщение адресанта, корректируя или полностью выполняя цели последнего*. В связи с этим, М.Ю. Лотман справедливо отмечает, что в коммуникации «творческая инициатива принадлежит адресату информации. Слушатель (читатель) является настоящим творцом» диалога [8, с. 134]. Позиция адресата всегда является встроенной в знак текста в соответствии с замыслом, интенциями автора, его концепцией адресованности [11, с. 231]. Если *идеальныйадресат* – тот, кто понимает все пресуппозиции каждой фразы, что позволяет дискурсу осуществиться, то *гипотетический адресат* является моделью идеального *реального* адресата (партнера по коммуникации), которого вынужден представлять адресант [4, с. 106]. Соответственно адресатность является сложным взаимодействием реального адресата, интенционально заданного автором и вписанного в текст, а также представленного в тексте образа *гипотетического* адресата [11, с. 231; 12, с. 77].

Существуют разные подходы к типологизации адресатов. Так, Г.Г. Почепцов выделяет: 1) *прямого* адресата; 2) *псевдоадресата*; 3) *адресата-ретранслятора* (получает сообщение и доводит его до реального адресата); 4) *непрямого* адресата (третье лицо, присутствующее в

коммуникации); 5) *со-адресата* (имеет статус тождественный прямому адресату) [10, с. 12–14]. Н.И. Формановская дифференцирует: 1) *реального* и *гипотетического* адресатов; 2) *обобщенного прогнозируемого* адресата; 3) *массового, публичного* адресата; 4) *персонального* (конкретного) адресата, который определяется показателями коммуникативной ситуации, социальными ролями и психологическими состояниями [12, с. 77–78]. По *количественному* критерию выделяются три типа адресатов: *индивидуальный*, *коллективный* или групповой адресат, а также *массовый* адресат, который различается по каналам связи: телезрители, радиослушатели, пользователи Интернета [4, с. 59]. Адресаты также различаются по своим *коммуникативным правам и обязанностям* на основании чего они классифицируются на *слушателей с постоянным статусом* и *слушателей с переменным статусом* [7, с. 64] – в зависимости от того, меняет ли слушатель свой статус на статус говорящего в диалогическом взаимодействии.

Вербальное взаимодействие адресанта и адресата являет собой одну из возможных интерактивных схем, действующих в коммуникативном пространстве. Кроме стандартных участников коммуникации (*активных реагентов*) в интерактивном пространстве взаимодействия может находиться другое лицо / лица в коммуникативной роли наблюдателя. Специфика стороннего реципиента заключается в том, что он имеет возможность получить сообщение говорящего, предназначенного слушателю, и выступить в роли актанта-интерпретатора предмета мнений активных реагентов коммуникации [3, с. 3; 12, с. 67]. Развертывание диалога ведет к принятию решения наблюдателя относительно вступления в него в случае: если реципиент уже сформировал мысль об объекте чужого разговора или собственную оценочную позицию относительно данной темы в процессе обсуждения.

Н.Г. Воронцова приводит следующую типологию реципиентов, которые с большой долей вероятности могут превращаться в реагентов: *сторонний реципиент-актант*, *случайный реципиент-аутсайдер*, *скрытый реципиент-аутсайдер*, *сторонний дистантный реципиент*, *квазиактивный реципиент* [3, с. 8]. Принимая это во внимание, можно утверждать, что диалог характеризуется реализацией коммуникативных отношений на двух интерактивных уровнях. Активные реагенты взаимодействуют в *эксплицитном* режиме интеракции; отношения между активными реагентами и сторонним реципиентом реализуются в *имплицитном* режиме с возможным переходом к эксплицитному режиму. Такой *эксплицитно-имплицитный* режим взаимодействия вызывает двухуровневое расслоение иллокутивного содержания высказываний активных реагентов, что является средством осуществления влияния на стороннего реципиента [3, с. 8].

Справедливым поэтому будет утверждать, что содержание и направление диалога варьируется участниками, осознающими присутствие третьей стороны. Именно в этом контексте диалоги такого социального жанра устного формата коммуникации, как *ток-шоу*, в частности в британской и украинской лингвокультурах, строятся таким образом, что вопросы (и, в известной степени, и ответы) являются заранее продуманными и рассчитанными на многомиллионного *непрямого адресата* – зрителя-слушателя. Кроме того, в речи реагентов отсутствуют грубо-разговорные элементы, ведь говорящие всегда помнят о публичности своей речи [12, с. 80]. В ряде случаев, непрямой адресат, при некоторых технических условиях, может становиться прямым адресантом и адресатом. Речь идет об *аудитории*, которая находится в студии или массовой аудитории (при наличии обратной связи со студией), которая наблюдает за диалогами в прямом эфире.

Таким образом, с одной стороны, аудитория (своей эмоциональностью или ее отсутствием) предоставляет ведущему и гостю ориентиры по поводу того, насколько качественно и интересно разворачивается их диалог, как поставленные вопросы и ответы воспринимаются присутствующими и нужно ли что-то менять для достижения позитивной динамики реакции зрителя. С другой стороны, именно через аудиторию транслируется настроение массовому зрителю, который, собственно, и определяет популярность программы. Иначе говоря, аудитория является тем «барометром», который «подсказывает» ведущему и отдаленному реципиенту, интеллектуальную и эмоциональную «погоду» в студии, созданною его диалогическим взаимодействием с респондентом и детерминирует план следующих действий для поддержки и активизации беседы или дискуссии.

Анализ эмпирического материала позволяет констатировать, что в британских и украинских телевизионных ток-шоу аудитория выступает в качестве:

1) *активного участника коммуникации*: брит. **John Ross (шоумен)** (обращаясь к аудитории в студии): *Hold on! Have we any medical emergency here? Is there doctor in the house?* **Аудиторияв студии** [<u>апплодирует, кричит и свистит</u>]: *<u>Yeah</u>*! [18] и укр. **Притула Сергій (шоумен):** *З вас новини, з нас коментарі!* **Педан Олександр (шоумен):** *Ось дівчинка! Давай!* **Девушка из зала**: *Кличко собирается жениться!* [14];

2) *стороннего реципиента-актанта* (с переходом в реагента), включая:

1) ***невербальную реакцию***: брит. **John Ross (шоумен)**: *Yeah, and in acting I would have thought as well…* **Hugh Laurie**: *Acting, less. So if you're on stage, for example, if you've got to relearn Othello every night but…* (**Аудитория** <u>смеется</u>) **John Ross** (смеется): *You could just make bits up…*[18] и укр. **Павло Шеремет (шоумен):** *А коли ви біжите по трасі, про що думаєте? Что у вас стучит в голове?* (**Аудитория** <u>смеется</u>) **Олена**

Підгрушна: *Ну, я вам скажу, щоне завжди, взагалі, про щось думаєш. Іноді бувають гонки, що пробігаєш на такому автопілоті!* [15];

2) ***вербальную реакцию***: брит. **John Ross (шоумен)**: *Hi, there! It's Lady Gaga! Mistress of the quick change! Wow, mind that step. That was fantastic! It's Lady Gaga. Doesn't she look… spectacular*? **Аудитория в студии** [апплодирует, кричит]: *Love you Gaga!* [19] и укр. **Притула Сергій та Педан Олександр** [вместе]: *Це були новини від Педан-Притула шоу!* [апплодирует, смеется и кричит]: *Браво*![25];

3) *стороннего реципиента (аудитория «пассивно» слушает диалог)*: брит. **Patrick Stuart**: *... So no I've lived there because that's where my work has been generated. This is still home.* **Graham Norton (шоумен):** *Oh Good! So welcome home... Except you've been here the whole time...* [17] и укр. **Антін Мухарський (шоумен)**: *Фольклорне, аграрне, таке, як-токажуть, доместік-арт*. **Наталія Заболотна**: *Ми можемо змінити ситуацію, змінивши цю парадигму* [13];

4) *стороннего дистантного реципиента (телезрители)*: брит. **John Ross (шоумен)**: *July, the twenty first! Ladies and Gentlemen, Jo Rowling!* **J. Rowling**: *Thank you* [16] иукр. **Антін Мухарський (шоумен)**: *Дорогі друзі! Один із братів Гонкурів, французьких романістів XIX століття, казав, що картина в музеї чує більше дурощів, аніж будь-хто у світі. За півтора століття все кардинально змінилося* [13].

Таким образом, стандартная коммуникативная модель *адресант-адресат* в британской и украинской модели ток-шоу расширяется за счет введения в него стороннего реципиента – студийной и массовой аудитории, которая находится как в интерактивном пространстве, так и в топикальном поле коммуникации. Сама ж интерактивная схема ток-шоу выстраивается таким образом: *ведущий*-[*аудитория*]-*гость*-[*аудитория*]-*ведущий,* из которой понятно, что главные участники коммуникации не могут не обращать внимания на фактор наблюдателя, со-адресата, ради которого и продуцируется данная коммуникативная ситуация. В связи с этим и выстраивается их обоюдная линия поведения, воплощённая в вербальные и невербальные формы реализации, которые, зачастую, отличаются некоторой искусственностью, фиктивностью, карнавальностью. Аудитория же, в зависимости от ряда коммуникативно-прагматических предпосылок, выполняет функции реагента, стороннего реципиента-актанта,стороннего и дистантного стороннего реципиента.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Бахтин, М.М. Проблема речевых жанров / М.М. Бахтин // Эстетика словесного творчества. – М. : Искусство, 1979. – С. 237–281.

2. Воронцова, Н.Г. Комунікативно–когнітивні особливості вербальної інтеракції зі стороннім реципієнтом (на матеріалі англійської мови) : автореф. дис. ... канд. філол. наук : 10.02.04 / Н.Г. Воронцова ; Львів. нац. ун-т ім. І. Франка. – Львів, 2005. – 20 с.

3. Гапотченко, Н.Є. Адресат комунікативної ситуації інтерв'ю та його складники (на матеріалі сучасної французької преси) / Н.Є. Гапотченко // Вісник Київського національного лінгвістичного університету. – 2004. – Т. 7, № 1. – С. 106–110.

4. Завєтна, Т.С. Адресатність дискурсу британських парламентських дебатів / Т.С. Завєтна // Всеукраїнський науковий форум : Сучасна англістика : тези доповідей, Харків, 18–19 листопада 2006. – Харківський національний університет ім. В.Н. Каразіна. – Харків, 2006. – С. 59–61.

5. Кашкин, В.Б. Дискурс / В.Б. Кашкин. – Воронеж : РГФ ВГУ, 2004. – 76 с.

6. Козирева, М.С. Статус комунікативної взаємодії при варіюванні кількості учасників / М.С. Козирева // Вісник Харківського національного університету ім. В.Н. Каразіна. – 2003. – № 586. – С. 77–80.

7. Лотман, Ю.М. Семиосфера / Ю.М. Лотман. – СПб : «Искусство–СПБ», 2000. – 704 с.

8. Макаров, М.Л. Основы теории дискурса / М.Л. Макаров. – М. : ИТДГК «Гнозис», 2003. – 280 с.

9. Почепцов, Г.Г. О коммуникативной типологии адресата / Г.Г. Почепцов // Речевые акты в лингвистике и методике. – 1986. – С. 10–17.

10. Селіванова, О.О. Сучасна лінгвістика: напрями та проблеми / О.О. Селіванова. – Полтава : Довкілля–К., 2008. – 712 с.

11. Формановская, Н.И. Речевое общение : коммуникативно-прагматический поход / Н.И. Формановская. – М. : Изд-во «Русский язык», 2002. – 216 с.

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ ИЛЛЮСТРАТИВНОГО МАТЕРИАЛА

12. «Зелена лампа» [Электронный ресурс]. – Режим доступа : http://tvi.ua/program/2013/11/10/nataliya_zabolotna_u_zeleniy_lampi. – Дата доступа : 15.02.13.

13. «Педан-Притула шоу» [Электронный ресурс]. – Режим доступа : http://www.youtube.com/watch?v=r0KGOBfzOWM. – Дата доступа : 17.05.14.

14. «Проти ночі» [Электронный ресурс]. – Режим доступа : http://tvi.ua/new/2013/03/20/chempionka_olena_pidhrushna_pro_svoyu_peremohu. – Дата доступа : 07.05.14.

15. «FridaynightwithJonathanRoss» [Электронный ресурс]. – Режим доступа : http://www.youtube.com/watch?v=E1IfqUeG-X8. – Дата доступа : 02.07.14.

16. «SoGrahamNorton» [Электронный ресурс]. – Режим доступа : http://www.channel4.com/programmes/so-graham-norton. – Дата доступа : 19.03.14.

17. «TheJonathanRossShow»[Электронный ресурс]. – Режим доступа : http://www.youtube.com/watch?v=kVkAC7Nub3w. – Дата доступа : 15.03.14.

18. «TheJonathanRossShow» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.youtube.com/watch?v=Yn6Wq7peEjw. – Дата доступа : 16.02.14.

УДК 81.42

Деревянко Виктория Григорьевна

Старший преподаватель кафедры английской филологии Брестского государственного университета имени А.С. Пушкина, г. Брест

derewyanko.victoria@yandex.by

ДИСКУРС КАК КОММУНИКАТИВНОЕ СОБЫТИЕ

Аннотация: В статье рассматриваются многочисленные подходы к определению понятия дискурс, его стратегии и функции. Особое внимание отводится анализу политического дискурса как одного из главных и наиболее широко распространенных типов дискурса.
Ключевые слова: Дискурс, дискурсивный анализ, коммуникативный акт, языковая деятельность, устный и письменный дискурс, иерархия, жанры и типы дискурса, политический дискурс.

Derevyanko Victoria
Senior Lecturer, Department of English Philology, Brest State University named after A.S. Pushkin, Brest

DISCOURSE AS A COMMUNICATIVE EVENT

Abstract: The article deals with the problems of discourse. It covers different approaches to the definition of this phenomenon, describes its functions and main strategies. Special attention is given to the description of political discourse, its definition and functioning.
Keywords: Discourse, discourse analysis, communicative event, communication, oral and written discourse, hierarchy, genres and types of discourse, political discourse.

Исследования, касающиеся восприятия речи представляют особую актуальность на современном этапе. Много внимания уделяется изучению вопросов восприятия различных типов дискурса, в том числе и политического дискурса.

Как показывают последние исследования в данной области, четкого и общепринятого определения понятия «дискурс», охватывающего все случаи его употребления, не существует. Обычно, под «дискурсом» понимают речь, процесс языковой деятельности, способ говорения. Это также многозначный термин ряда гуманитарных наук, предметом изучения которых является функционирование языка [8, с. 280]. В основном, наиболее отчетливо выделяются три основных класса употребления термина «дискурс».

К первому классу относятся собственно лингвистические употребления этого термина. Исторически первым этот термин использовал американский лингвист З. Харрис в 1952 году. В полной мере термин «дискурс» стал востребован лингвистикой только через двадцать лет. Несмотря на разнообразие подходов, в целом, прослеживается попытка уточнить и развить традиционные понятия, такие как речь, текст, диалог. Переход от понятия речи к понятию дискурса можно объяснить стремлением ввести в классическое противопоставление языка и речи, принадлежащее Ф. де Соссюру.

Дискурс рассматривается как речь, вписанная в коммуникативную ситуацию, и в силу этого как категория с более отчетливо выраженным, социальным содержанием по сравнению с речевой деятельностью

индивида. Реальная практика современного дискурсивного анализа тесно связана с исследованием закономерностей движения информации в рамках коммуникативной ситуации. При этом также подчеркивается динамический характер этого явления. В основном, это происходит из-за попыток отличить понятие «дискурс» от традиционного представления о тексте как о статической структуре. Понимаемый таким образом термин «дискурс» описывает способ говорения, и обязательно используется с определением – какой или чей дискурс, так как исследователи изучают не дискурс вообще, а его конкретные разновидности, которые часто задаются широким набором параметров. К таким параметрам можно отнести чисто языковые отличительные черты, стилистическую специфику, специфику тематики, систему убеждений, способы рассуждения и т.п. Предполагается также, что способ говорения во многом предопределяет и создает саму предметную сферу дискурса и соответствующие ей социальные институты.

Рассмотрение дискурса с точки зрения «какой или чей» может указывать на коммуникативное своеобразие субъекта социального действия, где субъект может быть конкретным, групповым или абстрактным.

В современной лингвистике термин «дискурс» рассматривается как близкий к понятию «текст». Но в нем подчеркивается динамический, разворачивающийся во времени характер языкового общения. Текст, в противоположность дискурсу рассматривается как статический объект, который является результатом языковой деятельности. Иногда «дискурс» понимается как включающий одновременно два компонента: и динамический процесс языковой деятельности, вписанной в ее социальный контекст, и ее результат [8, с. 277].

Дискурс, как и любой коммуникативный акт предполагает наличие двух основных ролей – говорящего (автора) и адресата. При этом роли говорящего и адресата могут поочередно распределяться между лицами – участниками дискурса [2, с. 415]. В науке о дискурсе прослеживаются два направления исследований: первые изучают принципы и закономерности построения дискурса, вторые исследуют понимание дискурса адресатом. Существует и третье направление, в котором рассматривается процесс языкового общения с позиций самого текста, возникающего в процессе дискурса.

При изучении дискурса, как и любого естественного феномена, возникает вопрос его классификации, он касается, в первую очередь, его типов и разновидностей. Главным разграничением является противопоставление устного и письменного дискурса, связанного с каналом передачи информации.

Более частные различия между разновидностями дискурса описываются при помощи понятия жанра. Это понятие широко использовалось в литературоведении, однако, М.М. Бахтин и ряд других

исследователей предложили более широкое понимание термина «жанр», распространяющееся не только на литературные, но и на другие речевые произведения. Американский лингвист Дж. Байбер предложил рассматривать жанры как культурные концепты, лишенные устойчивых языковых характеристик, и дополнительно выделять типы, вступившие в риторические отношения. Они могут быть различного объема – от максимальных (непосредственно составляющие целого дискурса) до минимальных (отдельные клаузы).

Дискурс устроен иерархически, и для всех уровней иерархии используются одни и те же риторические отношения. В число риторических отношений входят такие как последовательность, причина, условие, уступка, конъюкция, развитие, фон, цель, альтернатива и другие. Дискурсивная единица, вступающая в риторическое отношение, может играть в нем роль ядра. Большая часть отношений асимметричные и бинарные, то есть содержат ядро и сателлит. Другие отношения являются симметричными и необязательно бинарными, их функция заключается в соединении двух ядер [9, с. 22].

В современной науке существует ряд подтверждений того, что теория риторической структуры в значительной степени моделирует реальность и представляет собой важный шаг в понимании того, как устроен дискурс. Помимо этой теории, существует еще несколько моделей дискурсивных риторических отношений, которые принадлежат Дж. Граймсу. Б. Мейеру, Р. Райхману, Р. Хоровитц, К. Маккьюин.

Теория риторических отношений косвенно указывает на особое место политического дискурса среди других жанров. Частично с этим можно согласиться, потому что политический дискурс является сложным социальным явлением. Об этом свидетельствуют разнообразные методики интерпретации этой категории и различные методологические подходы к его анализу. К ним можно отнести теорию речевых актов и логико-прагматическую теорию коммуникации, конверсационный анализ и лингвистику текста, интерактивную социолингвистику и психолингвистические модели производства, обработки и понимания дискурса и др.

Политический дискурс представляет собой явление, которое имеет большее частотное проявление по сравнению с другими типами дискурсов в социуме. В связи с этим феномен политического дискурса не может иметь однозначного определения, так как, во-первых, сама категория политики в настоящее время не обладает четкой дефиницией, во-вторых, выделение политического дискурса по совокупности лингвистических признаков не представляется возможным [1, с. 75].

В политологических работах под политикой часто подразумевают набор некоторых действий, направленных на распределение власти и экономических ресурсов в какой-либо стране. Этот официальный уровень

политики включает в себя средства массовой информации, систему образования и все те социальные институты, которые контролируют явления социальной жизни. Термин политика включает в себя деятельность государственных органов, объединений граждан и отдельных лиц в сфере отношений между государствами, нациями, большими группами людей, которая направлена на реализацию, отстаивание своих интересов и связанная со стремлением к завоеванию и использованию власти. Основным критерием для выделения политической коммуникации служит тематический и целевой определитель «борьба за власть» [6, с. 181].

Стратегии власти формируются, как коммуникативные стратегии и направлены на такую организацию коммуникативной среды, в которой коммуникативный процесс был бы обусловлен правилами и границами смыслового порождения главенствующего дискурса. То есть политическая коммуникация представляет собой «любую передачу сообщений, которая оказывает влияние на распределение и использование власти в обществе. Особенно если эти сообщения исходят из официальных правительственных институтов» [7, с. 68].

Одна из важнейших черт политического дискурса заключается в его институциональности. По мнению А.Н. Баранова и Е.Г. Казакевича, политический дискурс образует «совокупность всех речевых актов, используемых в политических дискуссиях, а также правил публичной политики, освещенных традицией и проверенных опытом …» [3, с. 42]. Значимым представляется семиотический подход к рассмотрению и определению политического дискурса. В этом подходе политический дискурс представлен как своеобразная знаковая система, в которой происходит модификация семантики и функций разных типов языковых единиц и стандартных речевых действий. Е.И. Шейгал полагает, что политический дискурс это институциональное общение, которое, в отличие от личностно-ориентированного, использует определенную систему профессионально-ориентированных знаков [10, с. 117].

Существуют предположения, что для языка политики характерно его специфическое содержание, а не форма. В языке политики может отражаться особая ментальность народа, а в некоторых случаях и его идеология (П. Серио). Также существует мнение об особом положении грамматического строя политического языка, таких как устранение лица при помощи номинализованных конструкций-девербативов и безагенсного пассива, инклюзивное использование личных местоимений *мы, наш*. Однако, Е.И. Шейгал считает, что эти грамматические особенности, в отличие от специальной лексики, не являются чертами, присущими исключительно политическому дискурсу, так как данные формы и конструкции используются и в других видах коммуникации [10, с. 274].

Рассмотрение политического дискурса не представляется возможным без изучения его функций. Функциональный подход к изучению дискурса

предполагает обусловленность анализа функций дискурса изучением функций языка в широком социокультурном контексте. Исходя из целевой направленности, основной функцией политического дискурса можно считать его использование в качестве инструмента политической власти. Политический дискурс служит для достижения власти, борьбы за власть, ее сохранение, осуществление, стабилизацию и перераспределение. По мнению Е.И. Шейгал данная функция по отношению к языку настолько же глобальна, насколько коммуникативная функция всеохватывающа по отношению к языку. В связи с этим, она предлагает дифференцировать функции языка политики в качестве аспектных проявлений его инструментальной функции по аналогии с тем, что все базовые функции языка рассматриваются как аспекты проявления его коммуникативной функции [11, с. 41].

Г. Сайдел подчеркивает конфликтный характер политического дискурса и указывает на то, что он призван выполнять многие функции. Например, персуазивная функция политического дискурса реализуется во время агитации, убеждения, пропаганды правильности партийной программы. Аргументативная функция отражается в очевидной связи каждого и конкретного пункта программы с убедительной идеологией данной партии или группы. Каждое требование, каждый поступок должны быть связаны с ценностями, традициями и идеологией.

В отличие от Г. Сайдела, П. Чилтон и К. Шеффнер выделяют четыре типа функций политического дискурса. К первому типу они относят «принуждение», которое реализуется через приказы или законы. Политические деятели часто действуют принудительно посредством дискурса. определяя вопросы, выбирая темы в разговоре, позиционируя себя и других в определенных отношениях, делают предположения о реалиях, которые слушатели должны, хотя бы временно, принимать для восприятия текста. Ко второму типу они относят «сопротивление, оппозицию, протест». Данная категория противопоставлена функции «принуждения» и реализуется в противовес отношениям власти через такие лингвистические проявления как петиции, прошения, слоганы и т.п. К третьему типу относится, так называемая «симуляция». Она связана с контролем над информацией, так как сочетает в себе эффекты дефокусирования «нежелательных мест» посредством эвфемизации исходных данных или непосредственное инвертирование исходных данных. «Легитимизация и делигитимизация» относятся к четвертому типу функций политического дискурса. Легитимизация взаимосвязана с функцией принуждения, так как она способствует реализации механизма повиновения. Среди наиболее часто используемых техник данной функции можно привести такие как: апелляция к желаниям избирателей, упор на общие идеологические принципы, проекцию харизматического лидера или на позитивную самопрезентацию.

Е.И. Шейгал придерживается аналогичного принципа при дифференциации функций политического дискурса. Она выделяет восемь

его функций: функцию социального контроля, функцию легитимизации власти, функцию воспроизводства власти, функцию ориентации в сознании социума, функцию социальной солидарности, функцию социальной дифференциации, а также агональную и акциональную функции. Данная классификация расширяет и уточняет классификацию, предложенную П. Чилтоном и К. Шеффнером. Немного другой подход к классификации функций политического дискурса избирает Д. Грайбер.

Он выделяет, например, такую функцию как «распространение информации» и подразумевает под ней создание, так называемой, виртуальной реальности у адресатов, где собственная эмпирическая практика дополняется посредством предлагаемых когнитивных схем. Наряду с эксплицитной информацией, данная категория может включать имплицитно-коннотативный слой информации, выражающийся в эмотивно-окрашенных ключевых словах, а также в словах, выражающих базовые политические ориентации и ценности. К следующей функции он относит «установление темы», где основным принципом является контроль над распространением информации. Очень часто политики стараются исключить из обсуждения вопросы, которые могут представить их или их платформу в невыгодном свете. Еще одна функция, представленная Д. Грейбером, называется «проекция в будущее и прошлое». Она основывается на осмыслении прошлого и прогнозировании будущего. В политической коммуникации апелляция к прошлому опыту часто используется в качестве аргументативной тактики.

Говоря о функциях политического дискурса нельзя не упомянуть, так называемую «магическую» или «заклинательную» функцию. В основе этой функции лежит неконвенциональная трактовка языкового знака, в ней слово является не условным обозначением некоторого предмета, а его частью. Из проявлений магической функции в политическом дискурсе наиболее значимыми являются табуированная лексика и эвфемизмы. Использование табу в современном обществе, в первую очередь, связано с идеологическим контролем и манипулированием массовым сознанием.

Наши исследования политического дискурса указывают на высокий процент использования в нем эвфемизмов и табуированной лексики, а также практическое отсутствие отрицательных конструкций. Частое использование параллельных конструкций подчеркивает профессионализм говорящего, владение основами ораторского мастерства, что предполагает использование всех, перечисленных выше функций.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Анисимова, Т.В. Средства воздействия на аудиторию в предвыборной речи. Муниципальные выборы во Франции и России / Т.В. Анисимова // Сборник научных статей. – Волгоград :ВАГС, 1996. – С. 171–177.

2. Арутюнова, Н.Д. Речь / Лингвистический энциклопедический словарь. – Москва: Советская энциклопедия, 1990. – С. 414–416.

3. Баранов, А.Н. Очерк когнитивной теории метафоры / А.Н. Баранов, Ю.Н.Караулов / Русская политическая метафора (материалы к словарю). – М. : ИЛИЯ, 1991. – 190 с.

4. Бахтин, М.М. Автор и герой: К философским основам гуманитарных наук / М.М. Бахтин. – СПб. : Азбука, 2000. – 138 с.

5. Брудный, А.А. Психологическая герменевтика :Учебное пособие / А.А. Брудный.– М. : Лабиринт, 1998. – 336 с.

6. Гимпельсон, Е.Г. Методика подготовки кандидата к выступлениям перед аудиторией в период предвыборной кампании. Муниципальные выборы во Франции и России / Е.Г. Гимпельсон // Сборник научных статей. – Волгоград : ВАГС, 1996. – С. 177–185.

7. Дейк, Т.А. ванн. К определению дискурса [Электронный ресурс]. – Режим доступа : http://www.src.nsu.ru/phych/internet/bits/vanijk.2htm. – Дата доступа : 16.11.15.

8. Кибрик, А.А. Функционализм / В.А. Плунгян, А.А. Кибрик, И.М. Кобозева, И.А. Секерин // Фундаментальные направления современной американской лингвистики. Сборник обзоров. – М. : Издательство МГУ, 1997. – С. 276–339.

9. Петренко, В.Ф. Проблемы эффективности речевого воздействия в аспекте психолингвистики / В.Ф. Петренко // Оптимизация речевого воздействия. – М. : Наука, 1990. – С. 18–31.

10. Шейгал, Е.И. Семиотика политического дискурса / Е.И. Шейгал. – Москва – Волгоград : Перемена, 2000. – 367 с.

11. Шейгал, Е.И. Невербальные знаки политического дискурса / Основное высшее и дополнительное образование: проблемы дидактики и лингвистики / Е.И. Шейгал // Сб. научн. трудов. – Волгоград : Политех, 2000. – 376 с.

УДК 81’243: 336.722.117.3

Ярошук Марина Владимировна

Преподаватель кафедры английской филологии Брестского государственного университета имени А.С. Пушкина, г. Брест

marina_yaroshuk@mail.ru

ПРОЦЕСС ПЕРЕВОДА КАК ПРОЦЕСС КОММУНИКАЦИИ

Аннотация: В данной статье анализируются и рассматриваются процессы перевода как отдельного вида коммуникации. Выявляются помехи, возникающие при переводе, а также раскрывается процесс перевода как результат и как акт коммуникации. Выявляются практические способы перевода, позволяющие максимально улучшить перевод и свести к минимуму трудности, возникающие в процессе перевода.

Ключевые слова: Информация, коммуникация, общение, перевод, культура, трансформация, компонентный анализ, языковая компетенция.

Yaroshuk Marina

Lecturer, Department of English Philology, Brest State University named after A.S. Pushkin, Brest

THE TRANSLATION PROCESS AS THE COMMUNICATION PROCESS

Abstract: The article deals with the peculiarities of the translation process as a specific type of communication. Possible hindrance influencing the communication process and the translation itself are identified. The notion of translation as the process and as the act of communication is given. Practical ways of translation are analysed to improve the translation and to minimize possible losses in the translation process.
Keywords: Information, communication, the process of communication, translation, culture, transformation, componential analysis, language competence.

Общение является тем видом человеческой практики, с которым психологи, педагоги и методисты всего мира единодушно связывают рождение внутреннего мира человека, формирование его сознания и самосознания, познавательной способности и общей активности, т.е. реальное развитие всех сторон человеческой психики и личности в целом. Так пещерные люди, не владея языком, общались при помощи наскальной живописи, индейцы посылали сигналы, используя барабаны и дым. Военные использовали голубиную почту для передачи секретных материалов. Письма и телефон появились на следующих этапах коммуникации. А в наше время основным способом общения является Интернет.

В работах ученых, занимающихся проблемами перевода, подчеркивается роль перевода в развитии экономики, науки, культуры и коммуникации.

С момента разделения людей на группы, говорящие на разных языках возникла и проблема понимания речи. Люди, живущие на разных территориях, вступали между собой в торговые, политические, экономические и культурные отношения. И именно перевод всегда являлся и является сейчас одним из видов человеческой деятельности. С древних времен перевод выполняет функцию межъязыкового общения между людьми и государствами. Примерами могут служить Древний Египет, Древняя Греция, Римская империя, Индия, Иран – государства, населенные разноязычными племенами, народностями. И, наверное, самое почетное место в таких государствах занимали переводчики, пользующиеся всегда уважением и почетом.

Еще одна из вех развития перевода стало возникновение письменности, что дало толчок развитию культуры, литературы, а также новому виду переводческой практики – письменному переводу текстов, который стал функционировать наряду с устным переводом.

Вторая мировая война и прямо или косвенно связанные с этим события в сфере экономики политики выводят перевод на иной уровень, появляется синхронный перевод, растет армия переводчиков, количество языков, с которых и на которые переводят.

В наше время развитие науки и техники способствует буму переводов в этой области. Самый большой объем перевода приходится на деловую корреспонденцию, инструкции, научно-технические документы, договоры,

технические описания. Ведь коммуникация – обмен идеями, информацией между двумя и более людьми. В акте коммуникации обычно участвуют: отправитель письменной или устной информации, и, соответственно, получатель [1, с. 97]. Исходя из этого, можно выделить три основных вида коммуникации: вербальная или диалог, невербальная или визуальная. Вербальная коммуникация – это разговор между двумя или более субъектами, в процессе которого задействованы их органы речи. Вербальная коммуникация, соответственно, делится на два вида: межличностное общение и публичное выступление. Невербальная коммуникация – передача информации и сообщений посредством жестов, языка тела, контакта глаз, даже посредством архитектурных символов. Визуальная коммуникация – это передача идей и информации в письменной форме.

Любой из видов коммуникации возможен между представителями одной или разных культур и языка. В данном случае мы можем говорить о межкультурной коммуникации, в которой участвуют люди с различным культурным опытом. Эта коммуникация позволяет общаться людям с различными культурными обычаями и багажом, что с одной стороны, важно, но с другой стороны, может вызвать ошибочное толкование и даже сорвать коммуникацию, так как интеркультурная коммуникация – общение и поведение людей с различным культурным происхождением [2, с. 10].

Многочисленные определения термина «культура», существующие в науке, позволяют отметить основное. Культура – сущностная характеристика человека, связанная с чисто человеческой способностью целенаправленного преобразования окружающего мира. Культурой создается искусственный мир вещей, символов, а также связей и отношений между людьми [3, с. 585].

При коммуникации разноязычных людей необходим некий общий язык, который бы способствовал пониманию. В таких случаях возможным способом общения является перевод. Переводами с одного языка на другой люди пользуются давно, но следует отметить, что только в последние десятилетия процессы межкультурной коммуникации и перевода рассматриваются в тесной связи. Рассматривая эти процессы, не следует забывать, что основную роль в этих вопросах играет переводчик – человек, владеющий одним или несколькими иностранными языками, который обеспечивает межкультурную коммуникацию. Для обеспечения межкультурной коммуникации, переводчик в наши дни должен быть не только билингвом, но и «бикультурным». Перевод – не только лингвистическая, но и культурная коммуникация. Процесс перевода всегда подразумевает два аспекта – язык и культуру, так как они неразделимы. Язык не только выражает культурную реальность, но и придает ей форму. Смысл лингвистического элемента понятен только тогда, когда он согласуется с культурным контекстом, в котором употребляется.

Одним из важных моментов является понимание того факта, что перевод есть взаимодействие индивидов, в котором коммуникаты являются между представителями двух культур, и перевод в этом случае – средство не только межъязыковой, но и межкультурной коммуникации. Язык в этом случае выступает компонентом культуры, а культура в данном контексте – совокупность материальных и духовных достижений общества, соединение многогранности исторических, психологических и социальных особенностей народа; его поведение, история, быт, условия жизни, то есть все факторы бытия и сознания, и, безусловно, язык. В этом понимании язык является единым социальным и культурным образованием, в котором отражены особенности народа как носителя конкретной культуры, что выделяет и отличает его среди многообразия других культур.

В процессе перевода взаимодействуют не только два и более языка, но и две и более культуры, которые имеют общие черты и национальную специфику. Выявление общего, что является интернациональным и особенного, национального имеет большое значение при понимании такого явления как межкультурная коммуникация. Ведь задача переводчика не только донести смысл иноязычного текста до адресата, но и передать концепт иной культуры, подобрав для этого нужный и оптимальный способ перевода.

Как показывает практика, чтобы эффективно поддерживать разнообразные межкультурные контакты формы общения, партнерам наряду со знанием соответствующего языка, необходима информированность о нормах, правилах, традициях, обычаях другой культурной среды, так как данный процесс представляет собой взаимопонимание двух более участников коммуникативного акта, принадлежащих к разным культурам. Одного знания и владения соответствующим иностранным языком недостаточно для полноценного взаимопонимания. В этом случае необходимо знание комплекса форм поведения, истории, культуры и традиций своих партнеров по общению.

Служа средством общения людей различных национальностей, перевод является «однонаправленным и двухфазовым процессом межъязыковой и межкультурной коммуникации, при котором на основе подвергнутого целенаправленному переводческому анализу первичного текста создается вторичный текст, заменяющий первичный в другой языковой и культурной среде. Процесс, характеризуемый установкой на передачу коммуникативного эффекта первичного текста, частично модифицируемый различиями между двумя языками, двумя культурами и двумя коммуникативными ситуациями» [4, с. 47].

К середине XX века становится понятно, что основные трудности перевода и весь характер переводческой деятельности обусловлены расхождениями в структурах языков, участвующих в этом процессе. Возрастают требования к качеству перевода: к его точности, детализации,

важными становится умение выделить лингвистические, психологические и культурные факторы. Все это делает возможным понимание того факта, что перевод принадлежит как к сфере межкультурной коммуникации, так и к сфере лингвокультурологии.

Какой же способ является наиболее приемлемым для полноценного перевода при межкультурной коммуникации, зависит от типа текста, от требований адресата, а также от важности специфических культурных терминов, используемых при переводе. Но всегда важно помнить о ситуативном контексте, то есть кем, когда и зачем был написан текст, кто и с какой целью его будет читать. Переводчик, которому удается правильно ответить на все эти вопросы, успешно решает вопросы, возникающие в межкультурной коммуникации [1, с. 59] .

Таким образом, следует отметить, что перевод – это не просто слова предложения, которые мы используем в процессе коммуникации, это в первую очередь культурные особенности. И чтобы достичь адекватности при переводе, переводчик должен знать культуру языка исходного текста, язык перевода, цель коммуникации и целевую аудиторию.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Richards, J. Communicative Language Teaching / J.C. Richards. – Cambridge University Press, 1985. – 123 p.

2. Ketabi, S. Translation Focus / S. Ketabi, M. Ordudari. – Isfahan : Chaharbagh Publication , 2008. – 75 p.

3. Лотман, Ю. М. Семиосфера / Ю.М. Лотман . – СПб. : Искусство, 2004. – 704 с.

4. Швейцер, А. Д. Теория перевода: статус, проблемы, аспекты / А.Д. Швейцер. – М. : Прогресс , 1988. – 75 с.

5. Бахтин, М.М. Эстетика словесного творчества / М.М. Бахтин. – М. : Искусство, 1979. – 424 с.

УДК 38.016:81

Сенкевич Василий Иванович

Профессор кафедры белорусского и русского языков с методикой преподавания Брестского государственного университета имени А.С. Пушкина, г. Брест

sienkiewiczw@tut.by

РЕАЛЬНОЕ ЯЗЫКОЗНАНИЕ И НОРМАТИВНО-ФУНКЦИОНАЛЬНАЯ ПАРАДИГМА ПРЕПОДАВАНИЯ ЯЗЫКА

Аннотация: Вскрывается противоречие между нормативным преподаванием языка, построенным на аналитической парадигме, и реальным языкознанием, ориентированным на изучение языка как культурной институции и идеологического института. Доказывается абсурдность распространения формально-грамматического аппарата на синтетические продукты речевой деятельности, а также неправомерность подмены концептов и категорий субстанции языковой формой.

Ключевые слова: Язык-утопия, анализ, высказывание, речевая интеракция, институциональность.

Senkevich Vasiliy
Professor, Department of the Belarusian and Russian Languages and Methods of Teaching, Brest State University named after A.S. Pushkin, Brest

REAL LINGUISTICS AND NORMATIVE LANGUAGE TEACHING FUNCTIONAL PARADIGM

Abstract: The article reveals the contradiction between the normative language teaching, built on analytical paradigm and real linguistics focused on the study of language as a cultural institution and an ideological institute. The thesis claims to prove the absurdity of the application of the formal grammatical pattern to the production of synthetic speech activity , as well as the inappropriateness of the substitution of concepts and substance categories by linguistic form.
Keywords: Language-utopia, analysis, utterance, speech interaction, institutionality.

В 70-е годы XX в. века профессор А.П. Журавлев говорил о том, что школа и вуз только и знают, что учить разбирать слова, анализировать предложения, вычленять аффиксы и т.д. [1, с. 35]. Это мертвые знания и не связанные с реальным опытом умения. Они не имеют отношения к реальному языкознанию. Оторванная от жизненных фактов и происходящих событий нормативная грамматика схоластична и лишена каких-либо позитивных качеств. Ее предметом является язык, определяемый как важнейшее средство человеческого общения.

Язык, в котором есть только общее и который определяется как средство общения, – утопия. Этот язык не причастен к бытию (не осуществляется) и несобытиен (не происходит). В нем отчуждена собственность. А именно частную собственность Томас Мор рассматривал как главную причину всех социальных бедствий. («Весьма полезная, а также и занимательная, поистине золотая книжечка о наилучшем устройстве государства и о новом острове Утопия», 1516).

Грамматика этого языка, описывая правильный грамматический строй, представляет собой разновидность полезного утопического знания. Этот язык обслуживает потребности общества и соответствует потребительскому принципу «купи-продай», лишенному индивидуальной изобретательности и субъективного предпринимательства. «На рынке, – пишет А.М. Пешковский, – каждый приноравливается к так называемой рыночной цене, стараясь купить не дороже, а продать не дешевле этой цены. <…> Все мы, чтобы нас понимали, должны равняться в нашей языковой деятельности по окружающим, должны говорить, как все» [2, с. 61].

Грамматика нормативного языка пытается анализировать то, что не подлежит анализу, но предусматривает констатацию и интерпретацию – реальный факт. Так, например, утверждается, что глагол умереть является

глаголом совершенного вида: Иван (что сделал?) умер. Безупречный с точки зрения грамматики вопрос звучит абсурдно: человек по имени Иван ничего не делал. Факт смерти не относится к миру причины и следствия. Говорящему самому приходится решать – факт или не факт? Языковая институционализация факта осуществляется в речевом акте констатации (от лат. constat – известно). Никакого отношения к знанию, которое пытается навязать нормативная грамматика, подобная фактографическая констатация не имеет.

Какая грамматическая основа в предложении *Я тебя люблю*? Такой вопрос вполне приемлем для описательной грамматики. Однако здесь речь не о предложении, а о высказывании. Высказывание индивидуализировано – непременно «чье». Оно не имеет аналитической природы, а потому его нельзя разбирать как грамматическую структуру.

Описательная грамматика знает преимущественно разборы, выделяет разряды, подразряды и т.д. «Преобладание анализа, – пишет философ Н.Ф. Федоров, – связано с подсознательным и сознательным согласием на смерть. Сама смерть – главный и радикальный анализатор» [3, с. 16]. Все можно поделить, кроме одного – неделимого (т.е. индивидуального, «чьего»).

Вероятно, не существует более утопического и чуждого живому языку вузовского предмета как «Лингвистический анализ текста». Анализ несовместим с текстом. Слово текст переводится как «ткань». Ткань бывает живая (органическая) и синтетическая. Аналитической ткани не бывает. Текст – категория синтетическая. Текст «чей», так как предусматривает чье-либо авторство.

Нет смысла в грамматическом анализе поэзии. Так, в поэтической строке «Я вас любил…» (А.С. Пушкин) отсутствует сообщение о любви и, следовательно, свойство коммуникативности. Поэзия информативна. Поэт воскрешает в памяти то, что «угасло не совсем». Читатель знакомится с воспоминанием, становится причастным к поэтическому переживанию. Поэзия не обходится без посвящения (инициации). О каком-то знании говорить здесь не приходится. Знание не информативно и не связано со смыслом и переживанием реальности.

Лингвистика XIX века, начиная с В. Гумбольдта, трактовала язык общения с его коммуникативной функцией как язык посторонний. Его нет в реальном внутреннем локусе «здесь» («Посторонним вход «сюда» воспрещен»). Он всегда «там» – за горизонтом актуальности. Сущность языка в осмыслении мира и в независимом от общения становлении мысли. Вот гумбольдтовская формула: «Вовсе не касаясь нужды сообщения между людьми, язык был бы необходимым обстоятельством мышления для человека даже при всегдашнем его одиночестве» [4, с. 51].

Язык есть культурная институция («лоно культуры») и идеологический институт («дом бытия») (По М. Хайдеггеру). Выступая

культурной институцией, язык комбинирует и легитимизирует индивидуальную реальность говорящих. Это его этическая интерактивная сущность. Будучи идеологическим институтом, язык конструирует и удостоверяет социальную реальность актантов речи. Это его эмическая трансактивная суть. Благодаря языку человек в жизни выступает в качестве великого комбинатора и не лишен шанса стать гениальным конструктором.

Язык есть путь нахождения (локализации) себя как индивида между всего прочего и способ позиционирования собственной личности среди других. Житие «мое» и бытие «наше» локализуется «между» и дислоцируется «среди». Оно есть внутренняя область и закрытая зона – узуальное и каноническое. Все остальное, на что направлено предметное сознание, – не «мое» и не «наше». Его нет, но оно может казаться привлекательным и располагающим, примерным и успешным. Оно может дать положительный пример, однако в качестве образца не подходит. Тем не менее, большинство самоубийственно живет и прекрасно себя чувствует в мире, которого нет, и успешно использует для общения такой же небытийный язык.

Хосе Ортега-и-Гассет выразил понимание жизни в формуле: «Я есмь Я и мои обстоятельства». Воплощение этой формулы находим в имени и фамилии, в символике точки и линии, в e-mail, и даже в эмоциональном выражении досады «Ё-маё». С этими двумя уровнями жития-бытия – абсолютно-личностным (быть) и локально-обстоятельственным (находиться) – совпадает и идентифицирует себя реальный язык.

Стяжать и укрепить власть человека на земле, обрести и поднять на должный уровень достоинство людей – вот тактика и стратегия причастного к бытию языка. Человеку нужно честное слово, люди не обходятся без достойного ИМЕНИ. Все остальное – «общие места»; реально они не существуют, номинально их нет.

На имманентном уровне язык выступает в качестве органа человеческой власти. В окказиональном (ситуативном) бытии человек познает себя как индивидуальность через владение. Однако владеть не значит иметь. Так, из того, что у человека есть голова, не следует, что он ее имеет как наличное. Ситуация «У меня есть…» парадоксальная. У нас нет того, что мы имеем (или, наоборот, мы не имеем того, что у нас есть). Аналогично обстоит дело и с языком. Язык есть и им владеют. Способность владения проявляется в говорении. Кто-то говорит по-французски, по-немецки и т.п. Ребенок начинает говорить на втором году от рождения. Язык как орган, которым человек владеет, послушен ему. Он необходимо причастен к существованию того, кто им владеет и оказывается неотъемлемым обстоятельством его индивидуального существования.

Однако говорить каким-то языком не значит иметь его в пользовании. Язык как орган говорения не предназначен для использования. Другое дело – разговаривать. В разговоре язык используется как средство. «Они не разговаривают» – значит, не общаются друг с другом. У разговаривающих может быть много общего; оно их сближает, но не объединяет. В разговоре человек «другой». В процессе же говорения-слушания «другой» не присутствует. Слушатель и читатель – непременно «мой» слушатель и «мой» читатель. Благодаря ему личность «я» осуществляется в качестве автора слова – говорящего или пишущего.

Интегрирующее «моно» говорения нивелируется разговором. Два разговаривают, а двое говорят. Собирательность объединяет, а идея числа разделяет. Один, два – это раздельность и приблизительность. Первый, второй – это порядок. Находящиеся вдвоем, втроем и т.п. мыслятся нераздельно. Между ними отсутствуют отношения порядка, однако они организованы («собраны»). Двойка – не число 2, а пара. Из того, что говорят двое, трое, четверо и т.п. между собой, не следует, что они разговаривают друг с другом.

Говорить или разговаривать – то же, что «быть» (в смысле «находиться») или «не быть». Говорим мы «здесь», а разговариваем «там». («Что вы там разговариваете»). «Там» – место, где меня нет. Если я там, то у меня есть алиби, что я не здесь. В разговоре мы присутствуем, однако в нем не находимся. Разговор – «присутственное», «общее (нездешнее) место». В разговоре (общении) человек ведет себя «как не родной», использует «не мой», отчужденный от него язык.

Говорение – вербальная культурная интеракция («междусобойчик»). Говорящие – акционеры, вносящие смысловую долю в раскрытие темы беседы. Благодаря говорению «акции» собеседников в понимании того, о чем они говорят, растут или падают. В разговоре же востребована, в первую очередь, вежливость, а не культура. Разговаривающие друг с другом располагаются вне поля культуры.

Базовым смыслом в культуре говорения (как и в любой культуре) становится смысл «между» («интер»). То, что находится где-то, непременно находится «между» всего прочего. Находящееся «между» не имеет предметного значения. Главное, чтобы «между» ничего не было («Między name nic nie było…», Adam Asnyk). Предметное «было» («Это было») находится за горизонтом актуального бытия. Оно неудобное, неуместное, случайное, неприятное. Бывшее «это» и определенное «такое» воспринимается в локусе «здесь» как инородное («Этого здесь еще не хватало!»).

Общение – одна из потребностей человека. Эта потребность удовлетворяется посредством разговора. Говорение же не потребность, но нужда, способ самореализации. Человеку нужно поговорить, выговориться. В городе холостяки нарочно ходят в баню и в рестораны,

чтобы только поговорить… (А.П. Чехов. О любви). Говорящий находится (буквально «находит себя») в активной живительной среде под названием «говорение». Без нее человек только живое существо – животное со всеми своими рефлексами.

Потребность удовлетворяется, а нужда справляется. Глагол править и его дериваты обладают широким смысловым спектром. Править – царствовать. Справный – значит «на ходу», «не испорченный». Без справности (ловкости) не обходится никакая деятельность, в том числе говорение и письмо. Справность – способность к деятельности. Применительно к говорению и письму эта способность называется грамотностью (пол. poprawność). Грамотность – совпадение с образцом (обычаем, эталоном). Грамотных не столько интересует «Как правильно?», сколько они озадачены вопросом «Jaki wyraz jest właściwy?». Правильность же знает пример, а не образец.

Общение в форме разговора совершается для того, чтобы с кем-то поделиться новостью («Что у вас нового?»). Новое не причастно бытию. («Ничто не ново под луной»). Всем можно поделиться, кроме одного – неделимого. Разговор основан на принципе производства и потребления. Поделиться с кем-то – значит дать («А давайте…»). Общаясь, один что-то дает знать другому, другой берет (присваивает) знание. Говорящие же не общаются, не строят друг с другом отношений, ничем не делятся. Они находятся в нераздельном контакте, т.е. образуют некую целостность.

Говорение есть путь от знания к пониманию. «Это похоже на парадокс. Относительно того, что мы знаем, мы нуждаемся, чтобы не знать это. Поскольку чем больше мы знаем, тем меньше мы думаем. Чем меньше мы знаем, тем больше мы задумываемся» [5, с. 12].

Говорение продуктивно; его продукт обладает качеством. Этот продукт называется текстом. Текст как продукт словесного промысла погружает читателя в реальность, втягивает его «в курс» дела. «Быть в курсе» – не означает что-то знать. Этим выражением свидетельствуется момент осведомленности кого-либо в чем-либо. Разговор же, наоборот, отвлекает. Увлеченный человек не втянут в дело. Он «не в теме». Так, аудитория – место, где слушают и говорят. Разговаривать в аудитории неуместно (неэтично).

Превращение языка из органа (инструмента) в средство общего пользования есть его падение. Как важнейшее средство человеческого общения язык лишен «смака» и смысла жизни; в нем теряется идея бытия.

Язык в первобытном состоянии – культурная среда индивида. Именно таким был язык рая. Уже в первой книге Библии записано: «На всей земле был один язык и одно наречие» (Бытие, 11:1). «Тот язык, – пишет К. Аксаков, – которым Адам в раю назвал весь мир, был один настоящий для человека; но человек не сохранил первоначального блаженного единства первоначальной чистоты, для того необходимой.

Падшее человечество, утратив первобытное и стремясь к новому высшему единству, пошло блуждать разными путями: сознание, одно и общее, облеклось различными призматическими туманами, различно преломляющими его светлые лучи, и стало различно проявляться <…> История языка должна быть историей его падения. По-видимому, это подтверждается фактами: чем древнее флектирующий язык, тем он поэтичнее, богаче звуками и грамматическими формами» [6, с. 3].

Человечество утратило мудрость, дарованную ему изначально, а вместе с ней и качества первозданного языка. Допустимо говорить о «языке до грехопадения» и о «падшем» – другом языке. Язык как средство общения – альтернатива языка, понимаемого как «интимное лоно культуры» (М. Хайдеггер). Первый язык есть «способность выражать понятия членораздельными звуками» [7, с. 10]. Эта способность врожденная: «язык открылся первым людям посредством собственной их природы» [7, с. 11]. Второй язык – не способность, но возможность человека передавать определенное ментальное содержание.

Пользователи языка озабочены двумя пошлыми (т.к. «исстари пошли») вопросами: «Что делать?» и «Кто виноват?». Носители языка озадачены собственной идентичностью и самобытностью пути: «Кто мы?» и «Куда идем?».

Итак, допускаем существование языка культуры и права, «обретенного в обычаях и правах» (Ф. Ницше) и выступающего в разных версиях в институциях культуры и в правовых институтах, и языка, имеющего различные функциональные варианты, обслуживающие социально дифференцированные слои общества. Благодаря первому языку осуществляется индивидуальность («мое») и становится субстанция личности («Я»); второй язык служит для совершенствования человека и формирования его как полезного члена общества. Второй язык не обладает качеством реальности. Он утопичен.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Замдеева, З.А. К вопросу о языковой культуре и путях ее сохранения /З.А. Замдеева // Котляревские чтения 2013: актуальные вопросы развития филологической культуры в современной России и методики преподавания филологических дисциплин. – Чебоксары, 2013.– С. 51–54.

2. Пешковский, А.М. Объективная и нормативнвая точка зрения на язык / А.М. Пешковский // Избранные труды. – М., 1959. – С. 50–62.

3. Федоров, Н.Ф. Философия общего дела / Н.Ф.Федоров. Т.1. – М., 2003.

4. Гумбольдт, В. О различии организмов человеческого языка и о влиянии этого различия на умственное развитие человечества / В. Гумбольдт. – СПб., 1859.

5. Кохан, В. Есть ли место философии в деятельности учителя / В. Кохан // Учитель наедине с собой. – Санкт-Петербург, 2014. – С. 10–16.

6. Аксаков, К. Опыты русской грамматики / К. Аксаков – М., 2011.

7. Потебня, А. Мысль и язык / А. Потебня. – Киев, 1993.

УДК 316.772.3

Котовская Светлана Станиславовна
Доцент кафедры немецкого языкознания Белорусского государственного университета, г. Минск
swetlanaluk@tut.by

О СООТНОШЕНИИ ПОНЯТИЙ «КОСВЕННОСТЬ» И «ИМПЛИЦИТНОСТЬ»

Аннотация: В статье анализируются различные толкования понятий «косвенность» и «имплицитность», а также смежных с ними: «импликатура», «импликация», «пресуппозиция». Автором выявляются три основных подхода к решению проблемы, которые проецируются на предмет исследования – риторический вопрос в немецком языке.
Ключевые слова: Косвенность, косвенный речевой акт, имплицитность, импликатура, импликация, пресуппозиция, риторический вопрос.

Kotovskaya Svetlana
Assistant Professor, Department of German Philology, Belarusian State University, Minsk

ON THE CORRELATION OF THE CONCEPTS “INDIRECTION” AND “IMPLICITNESS”

Abstract: In the article various interpretations of the concepts "indirection" and "implicitness" as well as such closely related concepts as "implicature", "implication" and "presupposition" are analyzed. The author reveals three main approaches to the solution of the problem. It is also shown how these approaches can be applied to the object of the research, namely – ‘a rhetorical question in German’.
Keywords: Indirection, indirect speech act, implicitness, implicature, implication, presupposition, rhetorical question.

Любое высказывание, построенное по правилам грамматики, может допускать различные толкования его значения. В лингвистических работах наблюдается большое разнообразие терминов, связанных с неоднозначностью семантики того или иного высказывания. Они касаются как плана содержания, так и плана выражения тех или иных языковых структур. Наиболее распространенными в этой связи понятиями представляются такие, как «косвенность» и «имплицитность», нашедшие различную трактовку, как у отечественных, так и у зарубежных исследователей языка.

Термин «косвенность» употреблялся по отношению к языковым структурам в теории речевых актов, представители которой разделили все коммуникативные акты на прямые и косвенные. Индикаторами исходной интенции являются структурно-семантические особенности высказывания, однако конечная интенция может быть выраженной (находиться на поверхности), либо скрытой, например:

Я хочу пригласить тебя ко мне в гости! и:

Что ты делаешь сегодня вечером? Не хочешь прийти ко мне?

Данные примеры показывают, что побудительная интенция – приглашение – может выражаться как прямо (с помощью специальной синтаксической структуры – побудительного предложения или перформатива), так и косвенно – с помощью вопросительных предложений. Таким образом, исходная интенция говорящего, являющаяся основой речевого акта, может быть латентной (скрытой), либо манифестируемой (заданной или выводимой) [1, с. 120]. Речевые акты с заданной интенцией относятся к прямым. В косвенных речевых актах интенция выводится в процессе общения с помощью дополнительных средств.

По мнению некоторых лингвистов, латентная интенция вообще не поддается лингвистическому описанию [2, с. 74–82]. Косвенные речевые акты могут быть обусловлены нормами речевого этикета (например, просьба в виде вопроса), а могут использоваться для придания речи дополнительной экспрессивности. Подобный эффект достигается за счет противоречия между формальной стороной речевого акта и его содержанием, между тем, что сказано, и тем, что должно быть понято. В таких условиях первостепенное значение приобретают контекст и просодические средства языка.

«В широком смысле косвенным можно назвать всякий коммуникативный акт, как речевой, так и невербальный, действительная цель которого не выражена явно... В этом смысле к косвенным речевым актам можно отнести намеки, аллюзии, инсинуации и тому подобные способы непрямого информирования» [3].

О присутствии скрытых – имплицитных смыслов в структуре высказывания лингвистами говорилось еще на ранних этапах развития прагматики [4]. В обиходе оказались понятия «косвенный смысл» и «имплицитный смысл», связи с этим встал вопрос об их разграничении либо отождествлении.

Связь понятий «косвенность» и «имплицитность» можно проследить на примере такой языковой структуры, как риторический вопрос. В лингвистической литературе он неоднократно признавался в качестве косвенного речевого акта [3; 5]. Проведенное нами исследование на материале немецкого языка также свидетельствует о его широком применении в качестве косвенного способа передачи различных коммуникативных намерений, чаще всего негативной оценки (54%), например:

Bist du denn ganz von Gott verlassen, Robby? Verpasst so eine Gelegenheit! (E.-M. Remark, „Drei Kameraden“) = *’Ты совсем сошел с ума, Робби? Упустить такую возможность!’* – данный риторический вопрос используется в качестве косвенного речевого акта оценки – упрека.

В то же время риторический вопрос часто рассматривается как рановидность речевых [6, с. 51; 7, с. 338] либо конвенциональных

импликатур – информации, которая может быть извлечена из буквального содержания высказывания, того, что подразумевается. По мнению И.П. Сусова и Г.Г. Почепцова, разговорные импликатуры в косвенных (или небуквальных) речевых актах порождаются в результате транспонирования одной иллокутивной силы в другую. Так, например, вопросительные по форме высказывания могут становиться носителями просьбы, приказания, предложения, приглашения [8; 9], что мы и наблюдаем в случае с риторическим вопросом. Рассматриваемый нами пример легко трансформируется в утвердительное высказывание с противоположным вербальным содержанием: *Du bist* ***doch nicht*** *ganz von Gott verlassen, Robby!,* в котором импликатурой будет желание побудить адресата исправить ситуацию: *Als ein vernünftiger Mensch hättest du solche Gelegenheit ausnutzen müssen! 'Как благоразумный человек ты должен был воспользоваться такой возможностью!'*

Имплицитность вызывает у лингвистов большой интерес, и в отношении нее на сегодняшний день существует множество трактовок, но нет единого мнения.

И.М. Кобозева делит имплицитную информацию в высказывании на пресуппозицию, исходное предположение (установку) вопроса, вводный компонент и импликатуру дискурса [3].иТаким образом, в трудах названных ученых имплицитность представляется как характеристика косвенности, а импликатура – как разновидность имплицитности, часть имплицитной информации.

Дальнейшие исследования позволили языковедам дать и более широкое представление о косвенности. В работах разных лингвистов проводится ее разделение либо отождествление с имплицитной информацией на примере импликатур и импликаций.

Так, немецкий исследователь В. Бублиц говорит о прямых (буквальных) и косвенных (небуквальных) значениях, к последним из которых относит пресуппозиции, импликатуры и фреймы [10, с. 155]. Четко разграничивая имплицитность значения и имплицитность действия, их описание он обозначает в первом случае как буквальное/небуквальное значение, а во втором – как прямое/косвенное действие [10, с. 125]. Таким образом, косвенным может быть только имплицитное действие, а имплицитное значение обозначается как небуквальное. Иными словами, имплицитным может быть как действие, так и значение, поэтому имплицитность становится более широким понятием по отношению к косвенности.

К. Эрхардт и Х.Й. Херингер различают в структуре значения высказывания импликацию, пресуппозицию и импликатуру [11, с. 44], в то же время, подчеркивая, что их разграничение чрезвычайно сложно [11, с. 55]. Тем не менее, П. Эрнст подчеркивает, что «… понятие импликатуры нельзя путать с импликацией. Под (семантической) импликацией понимается истинностная функциональная связь между

высказываниями, в частности между частями предложения [12, с. 127] (здесь и далее перевод наш)». Отсюда следует, что в нашем риторическом вопросе упрек относится к упущенной возможности благодаря такому процессу, как импликация. Поэтому К. Эрхардт и Х.Й. Херингер относят импликации к категориям логики и понимают под ними то, «…что позволяет сделать необходимый и безусловный вывод исключительно на основе значения предложения [11, с. 44]». В. Бублиц идет в данном разграничении дальше и разделяет «имплицитные и имплицированные предложения» согласно шкале зависимости от контекста и описывает семантическую импликацию как один, не зависящий от говорящего и контекста полюс данной шкалы. На другом полюсе располагаются зависящие от контекста и говорящего прагматические речевые импликатуры. Между ними находятся пресуппозиции, отличающиеся большим разнообразием [10, с. 157]. Схематически мы можем изобразить данное представление следующим образом (рис. 1):

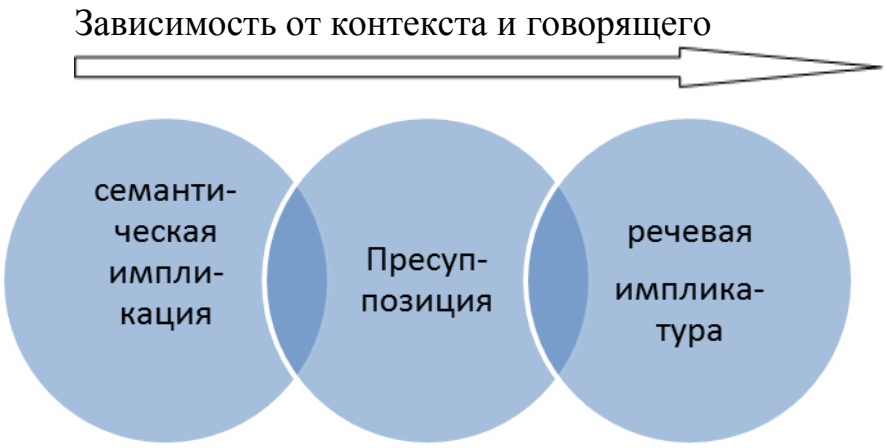

Рис. 1. Имплицитные и имплицированные предложения в зависимости от контекста

П. Эрнст вслед за П. Грайсом понимает под импликатурой как процесс выведения информации, не содержащейся в сказанном, так и результат этого процесса. При этом он противопоставляет импликатуры, являющиеся умозаключениями на основе сказанного, пресуппозициям, являющимся смысловыми предпосылками высказывания [12, с. 124]. Как известно, общим признаком отличия пресуппозиций от импликатур является их непогашаемость в собственно отрицательных высказываниях. В приведенном нами примере отрицание в самом риторическом вопросе не устраняет пресуппозицию о том, что адресат не сошел с ума:

– Bist du denn nicht ganz von Gott verlassen, Robby? = ’Ты же не совсем сошел с ума, Робби?’

Но импликатура в таком случае, очевидно, будет иной, например: *’Поскольку ты благоразумный человек, твои действия имеют какое-то*

оправдание'. Хотя существует мнение, что в подобных случаях пресуппозиция и импликатура совпадают [7, с. 338].

Поэтому некоторые лингвисты предлагают в качестве решения проблемы рассматривать имплицитность как категорию текста, а имликатуру понимают в «… ее наиболее широком смысле, а именно как единицу импплицитной информации…», то есть называют «… содержащим импликатуру любое средство или явление, содержащее в себе единицу информации, не выраженную эксплицитно» [13, с. 79]. Такой подход интересен тем, что подчеркивает возможность содержания нескольких импликатур в одном высказывании. В рассматриваемом примере можно помимо названной допустить такие импликатуры, как:

= *Так, как ты, поступают только сумасшедшие.*

= *Не понимаю, почему ты так поступил.*

= *Ты должен исправить ситуацию и т.д.*

Таким образом, в риторическом вопросе, являющемся популярным средством косвенного выражения коммуникативных намерений, можно выделить различные виды имплицитности, которые, взаимодействуя друг с другом и с эксплицитным значением, делают риторический вопрос чрезвычайно экспрессивной, обладающей большим прагматическим эффектом языковой структурой.

Проведенный анализ позволяет сделать следующие выводы:

1. Классическая трактовка рассматриваемых понятий определяет косвенность как характеристику действия, а имплицитность – как характеристику содержащейся в высказывании информации. К разновидностям последней относят импликатуры.

2. Другая точка зрения интерпретирует косвенность как разновидность имплицитности, которая в свою очередь может относиться как к действию, так и к значению. Импликатура при этом наряду с импликациями и пресуппозициями считается разновидностью небуквального/имплицитного значения.

3. Альтернативный подход к решению проблемы не отграничивает имплицитность от косвенности и относит ее к категориям текста. При этом к имликатурам относится любой вид не выраженной эксплицитно информации.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Карасик, В.И. Язык социального статуса / В.И. Карасик. М. : Изд.- торговый дом «Гнозис», 2002. – 333 с.

2. Почепцов, О.Г. Основы прагматического описания предложения / О.Г. Почепцов. – Киев : Віща шк., 1986. – 115 с.

3. Кобозева, И.М. Теория речевых актов как основополагающая теоретическая концепция лингвистической прагматики / И.М. Кобозева // Лингво-прагматический аспект анализа языка СМИ [Электронный ресурс]. – Режим доступа : http://evartist.narod.ru/text12/08.htm Дата доступа : 15.02.13.

4. Сусов, И.П. Прагматическая структура высказывания / И.П. Сусов // Языковое общение и его единицы. – Калинин : КГУ, 1986. – С. 7–12.
5. Meibauer, J. Rhetorische Fragen // Jorg Meibauer. – Tuebingen : Max Niemeyer Verlag, 1986. – 185 S.
6. Meibauer, J. Pragmatik / J. Meibauer. – Tübingen : Stauffenburg Verlag, 2008. – 208 S.
7. Булыгина, Т.В. О границах и содержании прагматики / Т.В. Булыгина // Изв. АН СССР. Сер. лит. и яз. – 1981. – Т.40, N4. – С. 335–340.
8. Сусов, И.П. Лингвистическая прагматика / И.П. Сусов [Электронный ресурс].– Режим доступа : http://homepages.tversu.ru/~ips/Pragmj.html. – Дата доступа : 15.02.13.
9. Почепцов, Г.Г. Предложение /И.П. Иванова,В.В.Бурлакова, Г.Г. Почепцов // Теоретическая грамматика современного английского языка. М., 1981. – С. 161–281.
10. Bublitz, W. Englische Pragmatik. Eine Einführung / W. Bublitz. – Berlin : Erich Schmidt Verl., 2009. – 304 S.
11. Ehrhardt, C. Pragmatik / C. Erhardt, H. J. Heringer. – Padeborn : Fink, 2011. – 156 S.
12. Ernst, P. Pragmalinguistik. Grundlagen – Anwendung – Problematik / P. Ernst. – Berlin [u.a.]: Walter de Gruyer, 2002. – 210 S.
13. Оганезова, Т.С. Проблема отграничения имплицитности от смежных понятий и явлений / Т.С. Оганезова // Гуманитарные исследования. – 2011, № 2(38). – С. 75–84.

УДК 81’233

Грицевич Татьяна Дмитриевна
Доцент кафедры возрастной и педагогической психологии Белорусского государственного педагогического университета имени М. Танка, г. Минск
t.gritsevich@gmail.com

АНАЛИЗ РЕЧИ КАНДИДАТА В ПРОЦЕССЕ СОБЕСЕДОВАНИЯ

Аннотация: В статье приводится опыт работы по психолингвистическому анализу речи кандидата во время собеседования. Рассматриваются характерные речевые обороты, по которым можно косвенно судить об особенностях кандидата как личности и профессионала. Статья может представлять интерес для специалистов по подбору персонала, а также для молодых людей, находящихся в поиске работы.
Ключевые слова: Подбор персонала, анализ речи, обороты речи, особенности личности.

Gritsevich Tatiana
Assistant Professor, Department of Developmental and Pedagogical Psychology, Belarusian State Pedagogical University named after M. Tank, Minsk

SPEECH ANALYSIS OF CANDIDATE DURING THE INTERVIEW

Abstract: The article provides experience in psycholinguistic analysis of a candidate’s speech during the job interview. The characteristic turns of phrase are analysed, by which one can indirectly judge about the peculiarities of the candidate as a person and as a professional. The article may be of interest to recruiters, as well as for young people in search of work.
Keywords: Recruitment, speech analysis, figures of speech, characteristics of personality.

В процессе вузовской подготовки специалистов получение лингвокультурного образования оказывает им в дальнейшем неоценимую помощь. В частности, при трудоустройстве на работу давно вошло в практику прохождение собеседования с будущим работодателем. Во время собеседования оцениваются не только профессиональные компетенции, интеллект, опыт, мотивация кандидата, но и его владение устной речью. И от того, насколько грамотно и убедительно кандидат на должность сможет сообщить о своих достоинствах, зависит не только его вербальный имидж и общее благоприятное впечатление, но и реальная возможность обойти конкурентов и в итоге получить желанную работу.

Специалисты по подбору персонала, имеющие в том числе и психолингвистическую подготовку, обращают внимание не только на само содержание и суть ответов на вопросы, но и на все многообразие паралингвистических сопроводителей речи кандидата.

Такое внимание к речи говорящего связано с развитием и разработкой одного из трех основных направлений «третьего поколения» психолингвистики – коммуникативного направления. Коммуникативный подход возник на основе системной методологии и семантического анализа. Он связан с необходимостью: 1) выхода психолингвистики за рамки анализа текста, 2) изучения речи конкретного собеседника в конкретной ситуации, 3) учета целей коммуникации [2, с. 314].

Опытный специалист по подбору персонала знает, что самый простой и надежный способ оценить уровень интеллекта и тип мышления человека – это слушать его речь. Однако уже сам факт участия кандидата в собеседовании является для него стрессовой ситуацией. Поэтому содержание речи он более или менее может контролировать, а вот форму, то есть саму структуру построения фразы, – практически нет. Следовательно, в ходе интервью будет обращаться внимание не только на то, что именно говорит кандидат, но и на то, как именно он выстраивает фразы, какие выбирает слова, каково в целом его богатство обыденной и профессиональной лексики.

В качестве примера можно привести выявление такой важной психологической характеристики кандидата как интернальность / экстернальность (т.е. внешний или внутренний локус контроля). Помимо специальных психодиагностических методов, данные особенности личности можно довольно точно выявить с помощью простого вопроса, обращенного к нему: «Как вы узнаете, что выполнили работу хорошо или плохо?». Человек с внутренним локусом контроля (интернал) с большей долей вероятности ответит, что он сам вполне способен оценить результаты своего труда (*сам вижу, сам знаю, сам решаю* и др.). Для человека с внешним локусом (экстернала) характерен будет, например, такой ответ: «Начальство хвалит (ругает)», то есть сошлется на мнение другого человека (людей), общепринятые нормы или на что-либо иное.

Можно привести еще целый ряд вопросов кандидату, ответы на которые косвенно выявляют присущий ему локус контроля. Например:

– Как Вы определяете, что добились в этом успеха?
– Вы успешно входите в новый коллектив? Почему Вы так считаете?
– Вы хорошо водите машину? Почему Вы так считаете? и др.

Впоследствии на основании ответов на подобные вопросы работодатель будет делать следующие выводы. Ярко выраженные интерналы более плодотворно трудятся в одиночестве или на позиции руководителя, лидера команды. Они лучше справляются с работой, требующей инициативы, не боятся идти на риск, они более решительны. Более того, эта характеристика свидетельствует о готовности кандидата принимать на себя ответственность, что является показателем зрелости личности. Однако экстерналы могут быть более продуктивны в качестве надежных исполнителей или посредников.

Аналогично форма и структура высказываний кандидата выдает и его *мотивацию*, в частности, ориентацию на достижение успеха или избегание неудач в процессе деятельности. Если кандидат в своих ответах часто использует ***позитивную*** структуру речи, например: «Хочу быть здоровым и богатым», или употребляет глаголы, обозначающие необходимость ***что-либо делать, иметь***: «Купить необходимое профессиональное оборудование», то такие обороты речи чаще всего свидетельствуют о мотивации достижения успеха, активности кандидата.

В то же время, если кандидат пользуется преимущественно негативной структурой речи, например: «Не хочу быть больным и бедным», или обращает внимание на то, что ***не нужно*** делать или иметь: «Главное – чтобы *не* купить *не*качественные лекарства, *не* попасть на подделку, которые еще больше *усугубят* состояние здоровья», то с определенной уверенностью можно говорить о наличии у претендента на вакансию мотивации избегания неудач. К такому выводу интервьюер приходит, анализируя то, как человек строит фразы, как их произносит, поскольку именно в речи находит отражение то, что кандидата на самом деле интересует. В результате работодатель, как правило, с большей охотой сделает выбор в пользу кандидата, имеющего более выраженную мотивацию достижения успеха [1].

Кандидаты на вакансию, как правило, примерно представляют себе, какие вопросы им могут быть заданы на собеседовании, поэтому готовятся к ним и отвечают так, как того ожидает от них потенциальный работодатель.

Однако подготовиться к тому, что их речь будут анализировать, и попробовать «отрепетировать» её заранее, очень сложно. Кандидат может, конечно, пытаться контролировать себя, но это возможно только первые несколько минут. Потом он все равно начинает использовать привычные для себя речевые обороты, грамматические конструкции, лексику и т.д. Человек не может одновременно контролировать и содержание речи, и её

невербальные составляющие (жесты, мимику, тонические напряжения мышц лица и т.д.), и свои характерные формы речи. Более того, ему еще необходимо осмысливать информацию, реагировать на новые и порой неожиданные вопросы, получаемые во время собеседования, а также ориентироваться в ситуации.

Можно привести ещё ряд примеров погрешностей речи, которыене способствуют созданию позитивного вербального имиджа кандидата. В частности, к ним можно отнести частое употребление словосочетаний типа «*как говорят*», *«как говорится»* – не в тех случаях, когда они несут определенную смысловую нагрузку, а «для связки слов», для заполнения пауз. С одной стороны, их можно назвать банальными словами-паразитами, которые при частом употреблении никак не украшают речь, а с другой – их можно психологически интерпретировать. Психологи объясняют это следующим образом. Мы непроизвольно употребляем эти словосочетания, как правило, тогда, когда хотим показать, что это не мы говорим, а другие, а мы только повторяем за ними («*как говорится*, яблоко от яблоньки…», «*как говорят* на Полесье…»). Иначе говоря, этими вводными словами как бы снимается ответственность за сказанное. И такие высказывания вполне оправданы, когда человек употребляет слова, которые для него являются чужими, чуждыми, не входят в его активный словарь. И он тем самым как бы проявляет свою неуверенность в правильном употреблении какой-либо фразы.

А если человек очень часто употребляет в речи «как говорится», «как говорят», в том числе и по отношению к словам, которые определенно находятся в его активном словаре, это значит, что он очень часто чувствует себя неуверенным. А это характерно для людей, у которых неуверенность является личностной чертой.

То же самое касается словосочетания «*так сказать*». Одно дело, когда оно употребляется в значении «так обычно не говорят». И совсем другое – когда это словосочетание употребляется не к месту: «Этот вопрос, *так сказать*, не имеет ко мне отношения». Если это происходит довольно часто или касается тех слов, которые определенно входят в активный словарь данного человека, то можно наверняка говорить о той же выраженной неуверенности субъекта. И в этом случае речь уже идет не о ситуативной неуверенности, а опять же о неуверенности как черте характера [3].

Об этом следует помнить не только на собеседовании, но и при всех ситуациях общения, поскольку указанные фразы не способствуют созданию положительного имиджа и в подсознании собеседника (интервьюера) отложатся, скорее всего, негативно.

Также «выдает» кандидата и непроизвольное, частое использование в своей речи так называемых *проговорок*. Опытный интервьюер непременно обратит на них внимание.Это слова, которые сигнализируют о низкой

степени уверенности в высказанной мысли, а также о желании перестраховаться при предоставлении информации:

- в принципе;
- в общем (если это не является обобщающим словом);
- в целом (аналогично предыдущему);
- довольно, достаточно;
- и тому подобное.

Перечисленные слова указывают на ту сферу, где человек чувствует себя менее уверенно. Слишком частое их использование вызывает сомнение в искренности ответов на вопросы интервьюера. Следовательно, на собеседовании они вряд ли помогут создать у работодателя «нужное» для кандидата мнение о себе.

Конечно, перечисленные психолингвистические приемы анализа речи не исчерпывают возможности получения максимально точной и полной информации о кандидате, но позволяют получить довольно много важных сведений.

Таким образом, получение лингвокультурного образования вооружает выпускников и будущих специалистов бесценными навыками правил общения, оказывает им в дальнейшем неоценимую услугу в вербальной самопрезентации. Недаром в психологии уже давно стал устоявшимся афоризм: «Умение говорить – это хороший имидж».

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Закаблуцкая, Е.В. Эффективное собеседование. Подбор сотрудников на 100% / Е.В. Закаблуцкая – СПб. : Питер, 2009. – 240 с.

2. Лобанов, А.П. Когнитивная психология: от ощущений до интеллекта : учеб.пособие / А.П. Лобанов. – Минск : Новое знание, 2008. – 276 с.

3. Панасюк, А. Ю. Формирование имиджа: стратегия, психотехники, психотехнологии / А. Ю. Панасюк – М. : Омега-Л, 2007. – 266 с.

УДК 811.11-112

Кальчук Татьяна Алексеевна

Старший преподаватель кафедры немецкой филологии Брестского государственного университета имени А.С. Пушкина, г. Брест

tatkalchuk@mail.ru

СТИМУЛИРОВАНИЕ МНОГОЯЗЫЧИЯ В ОБЩЕСТВЕ

Аннотация: Знание нескольких языков становится огромным плюсом в образовании, в профессиональной сфере, а также в развитии межкультурных связей. Многоязычие несет в себе много преимуществ, но одновременно связано со множеством проблем. Как поддерживать многоязычие с тем, чтобы его потенциал был адекватно использован в обществе?

Ключевые слова: Многоязычие, приобретение многоязычия, факторы, стимулирование.

Kalchuk Tatsiana
Senior Lecturer, Department of German Philology, Brest State University named after A.S. Pushkin, Brest

THE MOTIVATION OF MULTILINGUALISM IN THE SOCIETY

Abstract: The mastery of several languages is an enormous plus in education, in the professional sphere and in the development of intercultural relations. Multilingualism carries many advantages, but at the same time, it is connected with many problems. How can it be supported multilingualism, so that its potential is adequately used in society?
Keywords: Multilingualism, acquisition of multilingualism, factors, stimulation.

FÖRDERUNG DER MEHRSPRACHIGKEIT IN DER GESELLSCHAFT

Um mit Menschen anderer Nationen kommunizieren zu können ist es wichtig, gemeinsame Sprachen zu beherrschen. Sprachen zu lernen ist in der heutigen Zeit nicht mehr aus dem Alltag und dem Berufsleben wegzudenken. Jede Sprache ist eine einzigartige Sammlung von Informationen über die jeweilige ethnische Gruppe und ihrer Kultur und ihrer eigenen Entwicklung. Das Verschwinden einer Sprache bedeutet unersetzlicher Verlust, da die Sprachen:

– die historische Erfahrung widerspiegeln,
– ein Instrument des Ausdruckes und der Übermittlung der sozialen und kulturellen Traditionen sind,
– die Erhöhung des menschlichen Wissens fördern.

Die Sprachkenntnisse nehmen heute in Europa einen wichtigen Stellenwert ein. Die EU fordert von ihren Bürgerinnen und Bürgern, neben der eigenen Muttersprache zwei weitere Fremdsprachen zu beherrschen. Diese Forderung wurde bereits 1995 im Weißbuch auf dem Weg zur kognitiven Gesellschaft der EU festgeschrieben. Die Schülerinnen und Schüler vieler kleiner Länder sind heute gezwungen, mehrere Sprachen zu lernen, um an einer globalisierten Gesellschaft erfolgreich teilnehmen zu können. z.B.: In Finnland müssen alle Kinder mindestens zwei Fremdsprachen lernen: eine andere nationale Sprache (Schwedisch oder Finnisch) und eine Fremdsprache (meist Englisch). In Luxemburg beherrschen etwa 98% der Menschen neben der Muttersprache mindestens eine Fremdsprache.

Im Jahr 2001 wurde von der Europäischen Union gemeinsam mit dem Europarat das Europäische Jahr der Sprachen ausgerufen, um einer sprachlichen Verarmung vorzubeugen. Das Ziel dieses Jahres war es, die sprachliche und kulturelle Vielfalt Europas zu erhalten. Mit verschiedenen Projekten wollte die EU alle Bürger bewegen, Sprachen zu lernen, damit alle Europäer künftig neben der eigenen Muttersprache noch zwei weitere Sprachen beherrschen. Damit sollten die Bürger Europas ermutigt werden, ihre Sprachkenntnisse auszubauen und sich mit

dem sprachlichen Erbe Europas vertraut zu machen. Dabei sollte keine Sprache bevorzugt werden. Im Mittelpunkt sollten daher nicht nur die Amtssprachen der Europäischen Union stehen, sondern auch diejenigen Sprachen, die die Mitgliedstaaten zur Umsetzung des Beschlusses über das Europäische Jahr der Sprachen benannt haben. Teilweise war sogar von einer Bevorzugung der „kleinen“ Sprachen die Rede [1].

2007–2010 existiert bei der Europäischen Kommission der Sitz des Kommissars für Mehrsprachigkeit, in dessen Zuständigkeitsbereich die Thematik der Sprachenvielfalt steht (Heute, in der Kommission Juncker, ist die Funktion dem Kommissar für Haushalt und Personal zugeordnet). Politisch betrachtet ist der Aufgabenbereich hauptsächlich auf die Förderung von Fremdsprachenkenntnissen als Mittel für die Mobilität der europäischen Arbeitnehmer und die Wettbewerbsfähigkeit im gemeinsamen Arbeitsmarkt fokussiert. Daneben ist man auch für die Rechte von Sprechern regionaler und Minderheitensprachen sowie der Sprachen von Migranten zuständig.

Unter der Mehrsprachigkeit wird die Fähigkeit einer Person verstanden, mehr als zwei Sprachen zu beherrschen.

Die Mehrsprachigkeit ist in der heutigen europäischen Gesellschaft Normalität. Die Anzahl mehrsprachig lebender Menschen in Europa steigt aus unterschiedlichen Gründen, wie etwa bilinguale Eltern, Einwanderung ausländischer Fachkräfte und Migration der Bevölkerung, das Leben in Sprachgrenzgebieten oder in sprachlich gemischten Regionen, Zusammenleben und Heirat mit Anderssprachigen, Auslandsaufenthalte, der Zugang zu höherer Bildung oder der Fremdsprachenunterricht, die Verwendung von Medien, die „Informations-Explosion“, Stärkung der Rolle der Sprachpolitik und der sprachlichen Planung in der modernen Welt.

Der Erwerb der Mehrsprachigkeit kann auch sehr unterschiedlich sein:

– simultaner Erwerb findet statt, wenn beispielsweise ein Kind auf natürliche Art und Weise gleichzeitig mehrere Sprachen lernt. Dies ist der Fall, wenn zum Beispiel beide Elternteile unterschiedliche Sprachen sprechen;

– sukzessiver Erwerb bedeutet, dass verschiedene Sprachen zu unterschiedlichen Zeiten erlernt werden. z.B. wenn ein Kind nach seiner Muttersprache eine andere Sprache, meistens in der Schule dazulernt. Das Kind erlernt systematisch unterschiedliche Sprachen und wendet diese gezielt an;

– natürlicher Erwerb bedeutet, dass eine Sprache ohne formalen Unterricht erlernt wird, z.B. im Rahmen der Alltagskommunikation;

– gesteuerter Erwerb bedeutet, dass die Kenntnis einer Sprache gezielt mittels Unterricht erworben wird. Dies ist auch bei Dolmetschern der Fall.

– symmetrischer Erwerb bedeutet, dass mehrere Sprachen auf gleiche Weise beherrscht werden;

– asymmetrischer Erwerb bedeutet, dass eine Sprache die andere dominiert [2].

Wenn wir uns also die unterschiedlichen Sprachen eines mehrsprachigen Kindes anschauen, unterscheiden wir zunächst zwischen Erst-, Zweit- und Fremdsprache(n). Während Fremdsprachen jene Sprachen sind, die ein Mensch zwar lernt, die aber nicht in seiner alltäglichen Umgebung gesprochen werden, sind Erst-, Zweit- und evtl. sogar Drittsprachen die Sprachen, die das Kind in seinem unmittelbaren Umfeld braucht.

Im Kontext von Mehrsprachigkeit spricht man von zwei unterschiedlichen Arten der Sprachaneignung, nämlich dem Prozess des Erwerbens und dem Prozess des Lernens einer Sprache. Der Erwerb einer Sprache geht in der eindeutigsten Form auf den Spielplätzen und Straßen des Landes vonstatten, wenn Kinder Sprache erwerben, indem sie sie einfach anwenden. Dieser Prozess zeichnet sich dadurch aus, dass ihm eine ungesteuerte Aneignung zu Grunde liegt.

Man eignet sich seine Sprache(n) an, indem man sie einfach spricht (Sprachproduktion) und anderen zuhört (Sprachrezeption). Niemand sagt, welche Wörter man üben soll oder welche Regeln es für die Sprache gibt, man lernt unbewusst und spontan das, was man in der jeweiligen Situation gebraucht. Daraus ergibt sich das eindeutigste Merkmal des Spracherwerbs: Er verläuft wie von selbst, ohne in einem geplanten Unterricht gelenkt zu werden.

Klassische Situation des Lernens einer Sprache findet sich hingegen spätestens in der Schule, wo die Möglichkeit des ungesteuerten Kommunizierens natürlich stark eingeschränkt ist. Hier läuft der Großteil des Sprachenlernens gesteuert ab, das heißt, ein Lehrer lenkt das Geschehen, indem er den Schülern vorgibt, welche Vokabeln gelernt werden sollen und nach welchen Regeln die Sprache funktioniert. Die Lehrperson orientiert sich dabei an den vier Fertigkeiten der Sprache: Schreiben und Sprechen (Sprachproduktion) und Lesen und Hören (Sprachrezeption) [3].

Sprachkenntnisse werden heute sowohl gefordert als auch gefördert. Heute gibt es einige Möglichkeiten in diesem Bereich:

1. der klassische Unterricht in der Schule, d.h. der Lehrer erteilt den Unterricht und erklärt den Lernenden die Grammatik, die Aussprache, den Sprachgebrauch usw. und die Lernenden eignen sich die angebotenen Regeln an.
2. die Sprachreisen. Hier fährt der Lernende in ein Land, in dem die zu erlernende Sprache gesprochen wird. Der Aufenthalt kann wenige Wochen oder mehrere Monate umfassen. Mit intensiven Sprachkursen vor Ort und dem täglichen Kontakt mit Muttersprachlern wird die Sprache schnell erlernt und verankert. Diese Art des Lernens wird aber von vielen Programmen (z.B. «Socrates», «Erasmus», «Leonardo Da Vinci») unterstützt und im Rahmen eines Auslandssemesters gefördert.
3. das so genannte „Sprach-Tandem“. Hier treffen sich zwei Muttersprachler unterschiedlicher Sprachen und tauschen sich aus. Dabei wird die Hälfte der Zeit nur in einer Sprache, die zweite Hälfte nur in der anderen Sprache gesprochen. Diese Methode ist in letzter Zeit dank den neusten Computerprogrammen und Internetchats sehr beliebt geworden. Außerdem ist

diese Möglichkeit kostengünstig und der Lernumfang kann individuell gesteuert werden.

4. der kontrastive Fremdsprachenunterricht, wo es um die gezielte Kontrastierung der zu erlernenden Sprache mit der Ausgangssprache geht. Die Lernenden werden sich der Verbindung zwischen ihrer Muttersprache und den zu erlernenden Sprachen bewusst. Das Bekannte kann auf die neue zu erlernende Sprache übertragen werden. Es wird auch eine Typologie der Unterschiede erstellt.

Eine gelungene multilinguale Erziehung ist eine Brücke zur Integration und zur interkulturellen Öffnung. Folgende positive Effekte werden meistens betont:

– Eine Verbesserung der Sprachkenntnisse in der Fremdsprache legt die Grundlagen für eine Verbesserung der Muttersprache.

– Das Selbstbewusstsein mehrsprachiger Schüler wird gestärkt, weil sie damit erweiterte Möglichkeiten der sozialen Kommunikation erlangen.

– Der Umgang mit und die Anerkennung der Mehrsprachigkeit fördern das Verständnis zwischen den Kulturen.

– Da die Voraussetzung zur Verarbeitung von Unterrichtsinhalten das Verständnis der Schulsprache ist, kann mit Hilfe der multilingualen Erziehung eine breite Verbesserung des intellektuellen Leistungsvermögens erzielt werden [4].

In der letzten Zeit bemühen sich die Eltern, ihren Kindern die Möglichkeit zu geben, nicht eine, sondern zwei oder sogar drei Fremdsprachen zu erlernen. Der Lehrer der zweiten Fremdsprache ist imstande, den Schülern mehr beizubringen, wenn er selbst die erste Fremdsprache der Schüler beherrscht. Aus eigener Erfahrung (der Deutschunterricht auf der Basis des englischen) konnten wir feststellen, dass die Studierenden wirklich leichter die zweite Sprache erlernen, wenn der Lehrer im Unterricht ständig an die erste Fremdsprache (Englisch) appelliert. Englisch und Deutsch haben gemeinsame Wurzeln. Ihre Ähnlichkeit bestätigt eine große Anzahl von verwandten Wörtern sowie einige Ähnlichkeit der Grammatik. Es wäre sinnvoll, das beim Unterrichten zu benutzen.

Die Beherrschung von zwei oder drei Sprachen in einem frühen Alter fördert nicht nur den Eintritt in die Vielfalt der Kulturen, sondern auch die Entwicklung der Persönlichkeit entsprechend den Normen im Vorschul- und Schulalter. Wenn die Kinder nur eine Muttersprache sprechen, bedeutet es in der Zukunft nicht nur kulturelle Absonderung, sondern auch die Schwierigkeiten mit der eigenen Identität, sowie der materielle Verlust – der Markt wird immer globaler und immer mehr werden persönliche Eigenschaften des Menschen geschätzt, darunter das Bewusstsein seiner Identität und die Fähigkeit, sich in Raum und Zeit zu orientieren. Von großer Bedeutung ist dann die Überwindung der sprachlichen Barrieren auf der Ebene der Kommunikation der Bürger.

Für die moderne Gesellschaft ist die Förderung der Mehrsprachigkeit nicht nur wichtig, sondern auch notwendig, um die Erhaltung und Entwicklung der

Sprachen sowie das Kulturerbe der verschiedenen Völker zu bewahren. Die Mehrsprachigkeit bleibt heute auch aktuell im Hinblick auf die Lösung der politischen, wirtschaftlichen, sozialen und kulturellen Probleme (vor allem der interkulturellen Kommunikation in der multikulturellen Gesellschaft).

LITERATURVERZEICHNIS:

1. Europäisches Jahr der Sprachen [Электронный ресурс]. – Режим доступа : https://de.wikipedia.org/wiki/Europ%C3%A4isches_Jahr_der_Sprachen. – Дата доступа : 12.11.15.

2. Mehrsprachigkeit [Электронный ресурс]. – Режим доступа : https://de.wikipedia.org/wiki/Mehrsprachigkeit. – Дата доступа : 14.11.15.

3. Boeckmann, Klaus-Börge. Mehrsprachigkeit in den Kindergärten. Methodisches Handbuch für die Sprachenvermittlung in Kindergärten / K.B. Boeckmann, S. Lins, S. Orlovsky, I. Wondraczek [Электронный ресурс]. – Режим доступа : www.educorb.eu/files/kiga_online_1.pdf. – Дата доступа : 15.11.15.

4. Mehrsprachigkeit als Brücke und Ressource zur Integration in Bildung und Beruf [Электронный ресурс]. – Режим доступа : www.phoenix-cologne.com/projekt-sprachenvielfalt.html. – Дата доступа : 15.11.15.

УДК 811.111.42

Иванова Вера Мирославовна

Доцент кафедры английской филологии Брестского государственного университета имени А.С. Пушкина, г. Брест

ivanovvera@mail.ru

ХУДОЖЕСТВЕННАЯ АКТИВНОСТЬ СТРОФИЧЕСКОГО ПОСТРОЕНИЯ ПОЭТИЧЕСКОГО ТЕКСТА

Аннотация: В статье рассматриваются композиционные возможности строфики поэтического текста. На примере стихотворных произведений английского поэта С. Дэй-Льюиса проводится типологический анализ используемых видов строф и определяется роль строфической организации в реализации целостного единства текста.

Ключевые слова: Строфика, строфа, длина строки, рифмованный стих, схема рифмовки, целостное единство текста.

Ivanova Vera

Assistant Professor, Department of English Philology, Brest State University named after A.S. Pushkin, Brest

ARTISTIC ACTIVITY OF STANZAIC COMPOSITION OF THE POETIC TEXT

Abstract: The article deals with the composition potential of stanzaic prosody of the poetic text. The analysis of C. Day-Lewis' poetry is aimed at determining the typology of its stanza forms and the role of stanzaic composition in creating the integral unity of verse.

Keywords: Stanzaic prosody, stanza, line length, rhymed verse, rhyming pattern, integral unity of the text.

Поэтический текст является особым образом организованной системой, подчиняющейся своим законам, которые отличаются от законов повседневного языка. Компрессия информации в поэтическом тексте обусловливает главенствующую роль слова, поскольку оно обладает «наибольшей структурной, конструктивной, смысло-накопительной и кумулятивной силой» [1, с. 349]. Тем не менее, В.А. Маслова обращает внимание на то, что специфика поэтического текста в целом основывается на взаимосвязях и соединениях слов в строки и строфы [2, с. 16]. Строфичность определяет композиционную целостность стихотворения, его метрическое единство и внутреннюю тематическую законченность. Строфика как раздел стиховедения изучает особенности строфического репертуара, присущие как национальным системам стиха, так и творчеству индивидуальных поэтов.

Строфа рассматривается в стиховедении как единица поэтического синтаксиса, «знак комплексный, крайне сложный как с точки зрения формальной, структурно-смысловой, так и дискурсной, просодической ее организации» [1, с. 397]. Количество строфических форм, которые делятся, в первую очередь, на строгие (канонические) и нестрогие формы, достаточно велико. При изучении многообразия строфики учитываются основные признаки строфической организации: количество стихов в строфе, схема рифмовки, тип окончания строки (клаузула), метрический размер. Динамика строфического построения может проявляться в сочетании длинных и укороченных стихов, в сознательной деформации устоявшейся структурной нормы, что позволяет говорить о строфе как о смысловой конструкции, дающей огромные возможности поэтам проявлять свое поэтическое мастерство и индивидуальность стиля. Изучение индивидуальной стихотворной техники, по мнению Ю.М. Лотмана, должно исходить не только из понимания строфы как целостного, единого знака некоторого нерасчленённого содержания, так как речь при этом идет об отношении строфы к составляющим ее стихам [3]. Важно рассматривать строфу также как компонент целостного единства поэтического текста, обусловленного взаимодействием внутристрофических и межстрофических связей.

Разнообразие строфических форм характерно для поэзии К. Бальмонта, А. Блока, И. Бродского и целого ряда других русских поэтов, в то время как в английской поэзии XX века эксперименты в области стихотворной техники присущи творчеству Дж.М. Хопкинса, У.Х. Одена, С. Дэй-Льюиса. Их поэзия отличается необычным жанровым разнообразием и стремлением оттачивать каждую избранную ими поэтическую форму.

Ранняя поэзия Сесила Дэй-Льюиса обычно рассматривается в контексте деятельности популярной в Англии в 1930-е годы «оксфордской группы». В

нее входили молодые интеллектуалы, студенты Оксфорда, стремившиеся отразить в поэтической форме радикальные революционные идеи. Общепризнанным лидером этого поэтического направления считался У.Х. Оден, поэтому «оксфордцев» (С. Дэй-Льюиса, С. Спендера, Л. Макниса) называли также «Группой Одена», несмотря на различие в их политических позициях. Более десяти лет эти поэты-радикалы оставались ведущими поэтами Англии [4, с. 150]. Дэй-Льюис, как и другие поэты группы, выражал свои взгляды на отношения поэта и поэзии к политике не только в стихах, но и в критических статьях. В одном из его эссе («Надежда поэзии», 1934) У.Х. Оден назван им лучшим из послевоенных поэтов, и, главным образом, это утверждение основывается на том, что поэт не может оставаться глухим к окружающей действительности [5, с. 119]. Стремление по-новому отразить подчиненность поэзии актуальным социальным и политическим проблемам побуждало поэтов к поискам новых композиционных находок и использованию динамичных композиционных форм.

Поэтическое наследие Дэй-Льюиса составляют пятнадцать сборников стихов, опубликованных при его жизни, и два вышедших после смерти. Несмотря на то, что увлечение поэта радикальными политическими идеями постепенно угасло, стремление экспериментировать в области стихотворной техники прослеживается на протяжении всего его творчества. Изучение особенностей строфики стихотворений, входящих в последний сборник «Шепот корней» (*The Whispering Roots*, 1970), позволяет судить о разнообразии строфического репертуара поэта и особой свободе в нарушении инерции строфического построения.

В сборник «Шепот корней» входят 34 стихотворения, разделенные на две части. Первые девятнадцать объединены общей темой неослабевающего на протяжении всей жизни поэта поиска самого себя, что было обусловлено его англо-ирландским происхождением. Стихотворения, посвященные Ирландии, глубоко патриотичны. Кроме создания красочных, проникнутых любовью пейзажных зарисовок, Дэй-Льюис обращается к ряду тем, которые являются сквозными для его творчества: темы быстротечности времени и преклонения перед «героями» – людьми, не забывающими о своей национальной идентичности [6, с. xiii].

Стихотворения первого раздела в основном являются равнострофическими (всего 15 текстов). В стихотворениях, композиционными элементами которых выступают строфы с четным количеством строк (11 текстов), мы встречаем строфы из 4, 6, 8 и 10 строк, при этом катрен встречается чаще других видов строф. Строфы с нечетным количеством строк (3, 5, 7) используются поэтом как в равнострофических, так и разнострофических стихотворениях (*Near Ballyconneely, Co. Galway; Assin Retirement*) (все стихотворения представлены в [7]). Стихотворение *Avoca, Co. Wicklow* состоит из 10 строфоидов, т. е строф разной длины. На наш взгляд, можно утверждать,

что сочетание терцин и пятистиший художественно обусловлено. В терцинах рассказывается о памятных местах, связанных с жизнью английского поэта Томаса Мура. В них вклиниваются два пятистишия, в которых Дэй-Льюис ностальгически вспоминает о своем детстве, о том, как его воспитывала тетя после ранней смерти матери, и песнях на слова Мура, отличавшихся особой мелодичностью и окрашенных теплыми чувствами принадлежности родным местам. Поэт использует квинтет, строфу из пяти строк, особенно популярную в поэзии романтизма, усиливая тематическое единство обоих видов строф, так как Томас Мур был поэтом-романтиком.

Стих Дэй-Льюиса большей частью рифмованный, и разнообразие строфической организации стихотворений определяется также наличием различных способов рифмовки в отдельных строфах. Произведений, написанных нерифмованным стихом, всего три, в них прослеживается традиция силлабического стиха, ритмическая организация которого основывается на равном количестве ударений в строке. В остальных шестнадцати стихотворениях поэт использует пятнадцать видов рифмовочных схем, отдавая предпочтение перекрестной и парной рифмовке строк и проявляя особую изобретательность в последовательном использовании одной и той же схемы рифмовки в более объемных видах строф: например, ***abcabddc*** *(BallintubbertHouse, Co. Laois),* ***abbacdeedc*** *(Remembering Con Markievicz).*

Встихотворении *At Old Head, Co. Mayo* поэт создает живописную, многоцветную зарисовку, пытаясь передать красоту горной вершины Св. Патрика в ирландском графстве Мейо. Восхищение природными красками сочетается с грустными переживаниями пожилого человека, который осознает скоротечность и бренность человеческого существования по сравнению с неизменной природной красотой. Рифмовочная схема четырех строф стихотворения определяется не сразу, лишь внимательный анализ позволяет заметить отличительную особенность строфической организации данного произведения: все отдельные строки первых двух семистиший рифмуются не между собой, а с соответствующими строками последующей строфы, образуя повторяющуюся два раза схему ***abcdefg***. Во второй половине стихотворения звучание рифмуюшихся блоков в конце строк меняется. Первые строки третьей и четвертой строф подхватывают последнюю рифму предыдущих строф, далее следуя прежнему рифмовочному образцу.

Стихотворение, воссоздающее трагические события Пасхального воскресенья в Дублине (*Kilmainham Jail: Easter Sunday, 1966*), представлено тремя строфами, две из которых относятся к категории длинных суперстроф (по 22 и 21,5 строк). Обе суперстрофы являются комбинациями катренов с перекрестной рифмой в четных строках (abcb). Многочисленные стиховые переносы, в том числе между катренами и строфами, создают дополнительный интерес к рифме и укрепляют межстрофические связи. Это

особенно очевидно при переходе от второй суперстрофы к последнему катрену. Дэй-Льюис обрывает последнюю строку во второй строфе, завершая риторический вопрос о возможных мыслях заключенных в дублинской тюрьме за преступления против английской королевской власти. Оставшаяся часть строки присоединена поэтом к заключительному катрену, содержащему страстный призыв к современникам довести дело их соотечественников до конца. Намеренное нарушение симметрии строф придает этому призыву большую драматичность.

Стиховое экспериментаторство Дэй-Льюиса заключается не только в использовании строф различной длины и разных способов рифмовки, но и в экспериментах с визуальным образом строфы. В ряде стихотворений наблюдается сочетание строк разной длины при сохранении образца рифмовки (*Land, An Ancestor, Assin Retirement, Tenure*). Замедление и ускорение движения строфического «рисунка» подчинено, как правило, выражению определенной мысли. Так, в стихотворении *A Skull Picked Clean*, где речь идет о покинутом людьми доме, последняя строка каждого катрена значительно укорочена, иногда до одного слова, что усиливает эффект пустоты и заброшенности описываемого здания.

Во втором разделе сборника «Шепот корней» также доминируют равнострофические произведения, в которых представлены следующие виды строф: катрены, 5-стишия, 6-стишия и 7-стишия. Из двух неравнострофических стихотворений необычной строфической композицией выделяется стихотворение *Philosophy Lectures*. Более длинные строфы (по 11, 10 и 9 строк) разделены двумя моностихами, что можно представить композиционной формулой: 11+1+10+1+9. Строки в строфах рифмуются попарно, и, чтобы сохранить в строфах с нечетным количеством строк заданный образец смежных рифм, поэт вводит моностихи, которые служат связующими элементами между конечными и начальными строками длинных строф, поддерживая их той же рифмой. Схемы рифмовки в стихотворениях второго раздела продолжают демонстрировать стремление поэта разнообразить свой строфический репертуар. Повторение образца рифмы наблюдается крайне редко.

В целом, проведенный анализ строфической организации 34 стихотворений сборника «Шепот корней» позволил выделить 37 различных строфических форм, (с учетом строф в разнострофических произведениях). К основным критериям их выделения относятся количество строк в строфах, способ рифмовки, варьирование длины строк в пределах строфы, характер межстрофических связей. Преобладающей композиционной формой является катрен, с одинаковой частотностью встречаются 5-стишия, 6-стишия и 7-стишия, более длинные строфы представлены единичными случаями. Однако художественная активность строфического построения поэтического текста определяется не столько наличием и разнообразием отдельных структурных элементов, сколько их

активностью в реализации целостного единства текста. Обзор строфических форм в проанализированных произведениях говорит о мастерстве зрелого поэта, который демонстрирует виртуозное владение богатым арсеналом стиховых композиционных средств для создания индивидуального композиционно-строфического орнамента, способствующего раскрытию внутреннего содержания стихотворения.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Казарин, Ю.В. Филологический анализ поэтического текста / Ю.В. Казарин. – М. : Академический проект; Екатеринбург : Деловая книга, 2004. – 232 с.

2. Маслова, В.А. Филологический анализ поэтического текста / В.А. Маслова. – Минск, 1999. – 208 с.

3. Лотман, Ю.М. Строфа как единство // Лотман Ю.М. О поэтах и поэзии: Анализ поэтического текста. – СПб. : Искусство–СПб., 1996. – С. 100–106.

4. Ионкис, Г.Э. Английская поэзия XX века (1917–1945) : Учеб.пособие для пед. ин-тов / Г.Э. Ионкис. – М. : Высшая школа, 1980. – 200 с.

5. Perkins, D. A history of modern poetry / D. Perkins. – London, 1987. – 694 p.

6. Balcon, J. Introduction / J. Balcon // The complete poems of C. Day Lewis. – California : Stanford University Press, 1992. – P. xi–xx .

7. The complete poems of C. Day Lewis. – California : Stanford University Press, 1992. – 746 p.

УДК 811.111’42:070

Казимирова Ольга Владимировна

Старший преподаватель кафедры английской филологии Витебского государственного университета имени П.М. Машерова, г.Витебск

okazimirova@mail.ru

ВАРИАТИВНОСТЬ КОММУНИКАТИВНЫХ СТРАТЕГИЙ И ТАКТИК ОЧЕРКА КАК ЖАНРА МЕДИЙНОГО ТЕКСТА

Аннотация: В статье рассматриваются коммуникативные стратегии и тактики медийного очерка и языковые средства их актуализации. В частности, определен репертуар языковых маркеров в рамках *очерка-повествования* как его жанровой разновидности. Установлено, что реализация стратегий и тактик представлена разноуровневыми средствами, выражающими установку адресанта.

Ключевые слова: Медиатекст, публицистический текст, жанровая разновидность, коммуникативная стратегия, тактика, адресант, прагматическая установка, языковые маркеры.

Kazimirova Olga

Senior Lecturer, Department of English Philology, Vitebsk State University named after P.M. Masherov, Vitebsk

THE VARIABILITY OF COMMUNICATIVE STRATEGIES AND TACTICS OF FEATURE AS A GENRE OF MEDIA TEXT

Abstract: The article deals with communicative strategies and tactics of media feature text and linguistic means of their actualization. Particularly, the repertoire of linguistic markers is defined in a personal experience feature, serving its genre variety. It has been found, that the actualization of strategies and tactics is presented by means of different levels, which express an addresser's aim.
Keywords: Media text, journalistic text, genre variety, communicative strategy, tactics, addresser, pragmatic aim, linguistic markers.

Одним из проявлений дискурсивного подхода является исследование стратегического и тактического использования языковых средств сквозь призму коммуникативных намерений говорящего. Стратегический замысел определяет выбор средств и приемов его воплощения, следовательно, стратегия и тактика связаны как род и вид [1, с. 82]. Тактики представляют собой приемы, способы достижения цели в своей совокупности на определенном этапе передачи информации и способствуют актуализации выбранной коммуникативной стратегии и развертыванию определенного жанра и его разновидностей.

Объектом нашего исследования является англоязычный медийный очерк, в котором до сих пор не было выработано целостного представления о его прагматической составляющей – стратегически значимом смыслообразовании. В исследовании принимается следующая прагматическая схема медийного очерка: *основная коммуникативная стратегия – частная коммуникативная стратегия – тактика*. Языковым материалом для анализа послужили более 100 англоязычных публицистических очерков четырех типов – *очерк-повествование, исследовательский, комментирующий и рекламный* очерки.

Анализ практического материала показывает, что коммуникативные стратегии, используемые в очерке можно разделить на *основополагающие* и *частные*. Так, в очерке-повествовании основной стратегией выступает стратегия ***самопрезентации*** (*I placed the gold band on my left middle finger, next to my wedding band. There it has remained. I told the stranger that I wear my father's wedding band to honor my father and my parents' marriage. I also wear it to remind myself to be the son, brother, husband, and dad that my father wanted me to be. I am now 60 years old and have been married for 30 years…* (Reader's digest, 2014). Стратегия ***аргументации*** имеет место в исследовательском очерке (*According to the JDRF, formerly called the Juvenile Diabetes Research Fund, the signs and symptoms of type 1 diabetes must be taken very seriously… Call your doctor immediately if these are displayed. The Canadian Diabetes Association lists the following symptoms for type 2 diabetes…* (Reader's digest, 2014). Стратегия ***убеждения*** реализуется в комментирующем очерке (*Given this history, how should we judge America's North Korea policy? Is it misguided? Unrealistic? Outmatched? Or is it a prudent and calculated response to an unpredictable foe? American policymakers surely understand...* (Commentary, 2015). И, наконец, стратегия

побуждения характерна для рекламного очерка (*How many times have you kicked yourself when you found out that one of your favorite bands was in town and you missed the show? How many songs are listed as "track unknown" or are missing cover art that lets you identify them quickly? The app is incredibly easy touse...* (Reader's digest, 2015).

Частные коммуникативные стратегии связаны с привлечением внимания читателя к тексту, созданием определенного эмоционального фона, формированием имиджа самого автора. Основная коммуникативная стратегия самопрезентации в очерке-повествовании представлена такой частной стратегией как ***формирование эмоционального фона***. В рамках стратегии аргументации исследовательского очерка можно обозначить вспомогательную стратегию ***укрепления авторитета автора***. Стратегия убеждения в комментирующем очерке включает частную стратегию ***привлечения внимания***. Стратегия побуждения в рекламном очерке реализует вспомогательную стратегию ***формирования позитивного образа***. Подчеркнём, что в предложенной нами классификации *формирование эмоционального фона, укрепление авторитета автора, привлечение внимания, создание позитивного образа* относятся к стратегиям, а не к тактикам, поскольку они предопределены характером текста на глобальном уровне и связаны со стратегической целью, которую ставит перед собой адресант на том или ином отрезке очерка.

Тактики, в свою очередь, связаны с практическими этапами репрезентации стратегий и соответствуют конкретным задачам, которые решает говорящий по ходу реализации коммуникативных стратегий. В процессе исследования жанровых разновидностей англоязычного медийного очерка на основе прагматического анализа мы выявили различный набор тактик для реализации коммуникативных стратегий. Так, вербализации стратегии *формирование эмоционального фона* способствуют тактика ***апелляции к эмоциям и чувствам, вовлечения адресата в диалог, прямого обращения***, а также тактика ***обобщения***. Стратегия *укрепления авторитета автора* реализуется путем вербализации тактик ***аргументирования, создания эффекта объективности и достоверности, одобрения/неодобрения действий и инициатив и прогнозирования***. Стратегия *привлечения внимания* представлена тактиками ***прямого включения, поддержания контакта, позиционирования себя (автора) в глазах аудитории***. Стратегия *формирования позитивного образа* осуществляется такими тактиками как ***удержание внимания, создание позитивной перспективы, повтор*** и ***персуазивность***.

Безусловно, набор коммуникативных стратегий и тактик, используемых при создании очерков четырех типов, не исчерпывается

вышеперечисленными. В зависимости от жанровой разновидности очерка авторы прибегают к различным стратегиям и по-разному их сочетают.

Установлено, что реализация авторских коммуникативных стратегий и тактик в том или ином типе очерка представлена разноуровневыми языковыми средствами, выражающими установку адресанта. В качестве примера обратимся к рассмотрению языковых маркеров актуализации коммуникативных стратегий и тактик в *очерке-повествовании*.

Полученные результаты позволяют констатировать, что языковые средства актуализации коммуникативных стратегий и тактик в очерке-повествовании весьма разнообразны. Стоит отметить особую значимость *личных местоимений* (12.9%), что подтверждается их превалированием в рамках каждой тактики. Установление с читателем как можно более тесного контакта, провоцирование у него ответной реакции делает личные местоимения в очерке-повествовании эффективным средством *прямого* воздействия. В исследуемых текстах средства репрезентации коммуникативных тактик сходны, однако приобретают свои отличительные черты на разных этапах ввиду различий тематического содержания и авторской прагматической установки. Во всех четырех тактиках употребляются как одни и те же языковые средства (личные местоимения, наречия, модальные модификаторы, оценочные прилагательные и др.), так и специфические. В рамках тактики *апелляции к эмоциям и чувствам* зафиксирована наибольшая употребительность личных местоимений, эпитетов, наречий с усилительно-выделительным значением; в рамках тактики *вовлечения адресата в диалог* – личных местоимений, видовременных форм глаголов, вводных конструкций; в рамках тактики *прямого обращения* – личных местоимений, наречий с усилительно-выделительным значением, глаголов, обозначающих мыслительную деятельность, оценочных прилагательных; в рамках тактики *обобщения* – коннекторов, сигнализирующих выводы и противопоставление, личных местоимений, глаголов, обозначающих мыслительную деятельность, оценочных прилагательных, модальных модификаторов. Анализ полученных данных свидетельствует о том, что наиболее типичными языковыми средствами основной стратегии *самопрезентации* очерка-повествования служат личные местоимения (12.9%), наречия с усилительно-выделительным значением (8.8%), оценочные прилагательные (7.8%), видовременные формы глаголов (7.2%), коннекторы (6.6%), успешное внедрение которых обеспечивает наибольшую *интимизацию* повествования. Результаты исследования доказывают, что очерк-повествование представляет собой субъективный способ подачи материала. Данная характеристика достигается посредством частого употребления глаголов, обозначающих мыслительную деятельность (7%), вводных конструкций (5.7%), модальных модификаторов (4.5%).

Таким образом, установление коммуникативных стратегий и тактик медийного очерка для каждой его жанровой разновидности, а также средств их выражения способствует более глубокому пониманию механизма конструирования фактора автора. Адресант варьирует при помощи языковых средств свою стратегию, приспосабливая ее к обстоятельствам, предполагаемым знаниям и возможностям адресата. Для удачной реализации собственных намерений в очерке адресант учитывает семантическую адекватность, синтаксическую правильность и прагматическую ценность используемых лингвистических единиц. Впоследствии подобный анализ, на наш взгляд, позволяет выявить наряду с *прямыми* средствами *косвенные* средства выражения авторского «я», служащие инструментом успешного воздействия на сознания адресата и создающие неявный смысловой пласт, который отражает авторскую оценку и видение ситуации.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Верещагин, Е.М., Речевые тактики «призыва к откровенности». Еще одна попытка проникнуть в идиоматику речевого поведения и русско-немецкий контрастивный подход / Е.М. Верещагин, Р. Райтмар, Т. Ройтер // Вопросы языкознания. – 1992. – № 6. – С. 82–94.

УДК 81'1'112.2=111

Рубанюк Элина Викторовна
Доцент кафедры межкультурной коммуникации Института современных знаний имени А.М. Широкова, г. Минск
elina-ru@yandex.ru

СТРУКТУРА ЭЛЛИПСОВ В РЕПОРТАЖЕ С МЕСТА СОБЫТИЙ (НА ПРИМЕРЕ РЕПОРТАЖА „HILFEINHÖCHSTERNOT“)

Аннотация: В статье речь идет о том, что в тексте репортажа с места событий ситуационные эллиптические конструкции пронизывают всю канву повествования и держат читателя в напряжении, создают определенную языковую оригинальность, придают репортажу ярко выраженную экспрессию, иллюстрируют разные модели экономии языковых средств.

Ключевые слова: Эллипсис, эллиптические структуры, эллиптичность, элиминация, глагол-связка, жанр, репортаж, тавтология.

Rubaniuk Elina
Assistant Professor, Department of Intercultural Communication, Institute of modern knowledge named after A.M. Shirokov, Minsk

STRUCTURE OF THE ELLIPSES IN THE ON-THE-SPOT NEWS REPORTING (ON THE BASIS OF A REPORTING “HELP IN EMERGENCY”)

Abstract: The article deals with elliptical constructions that abound in the on-the-spot news reporting. Ellipses keep the reader in suspense, create a certain linguistic originality, add much more expressiveness to the reporting, and illustrate different models of the economy of language means.
Keywords: Ellipsis, elliptical construction, ellipticity, elimination, auxiliary verb, genre, reporting, tautology.

Исследование эллипсиса зародилось в античности и продолжалось на протяжении всей истории науки о языке. Непреходящий интерес можно объяснить тем, что в эллипсисе нашли свое отражение многие фундаментальные проблемы языкознания: язык и мышление, соотношение логики и грамматики, формы и значения [1, с. 3].

Эллиптичность (как проявление языковой экономии) есть один из основных принципов разговорного текстопорождения [2, с. 5]. В процессе элиминирования опускается все, что может быть в высказывании опущено. Причем подобный процесс экономии действует в разговорной речи на всех уровнях системы языка [2, с. 5].

Традиционно признается, что к регулярно образуемым типам эллиптируемого предложения относят те, в которых отсутствуют главные члены предложения [2, с. 5]. Достаточно детально в научной литературе рассматривают и следующие подвиды эллипсисов: элиминация подлежащего, предиката, части предиката, подлежащего вместе с личным глаголом, личного глагола и всех актантов, эллиминация предикатов и всех актантов, элиминация обязательного прямого дополнения, одновременно и подлежащего и сказуемого [3, с. 9].

Кроме того, существуют разнообразные по формам и не поддающиеся собственно грамматической классификации типы предложений «неполнота» которых обусловлена обстановкой речи: то или иное «недостающее» слово (или ряд слов), требуемое смыслом такого предложения, подсказывается ситуацией [4, с. 89–90].

Данное исследование посвящено функционированию эллипсисов не в устной речи, где их появление давно признается и активно изучается [1, с. 3–4; 2, с. 3; 5, с. 4; 6, с. 3; 7, с. 3], а в письменной. Объектом исследования был избран жанр репортаж с места событий, опубликованный под названием „*Hilfe in höchster Not*“ в журнале «Reader’s digest» на немецком языке в мае 2014 года. Цель исследования – выявить образуемые в тексте типы эллиптируемого предложения и проанализировать их контекстуальные функции. Для этого предполагается решить несколько задач:

а) вычленить методом сплошной выборки все эллиптические конструкции;

б) определить их структуру;

в) проанализировать их и установить конотативные оттенки передаваемого смысла у эллиптических предложений.

Избранный репортаж посвящен самоотверженной помощи соседей пожилой паре. Михаил Хиблер приезжает каждый день к пожилой чете и помогает смотреть за козами: кормит их, убирает в хлеву. Фрида Гиндхарт приезжает три раза в неделю, помогает по хозяйству, стирает. Однако, в один из дней им пришлось приложить много сил, рискуя своей жизнью, чтобы спасти жизнь старикам, так как им угрожала смерть из-за отравления угарным газом. Эта реальная история со счастливым концом. А трагизм пережитого помогают передавать эллиптические структуры.

Репортаж содержит описание одного злополучного дня, когда старик, по которому можно было сверять часы, не вышел из дома. Репортаж начинается с эллипсиса: "*Eiskalt*", в котором опущены глагол-связка *sein* и так называемый *платцхальтер*, неопределенно-личное местоимение *es*. Таким образом, создается впечатление, что мы моментально, «с порога», окунаемся в атмосферу описываемого холодного дня.

При описании возраста семейной пары используется эллиптическая конструкция, в которой опускается глагол-связка: *beide [sind] Mitte 80*. Данная конструкция, как это признанно в лингвистической литературе, не свойственна немецкому языку и является явным нарушением языковой нормы.

Автор репортажа, описывая помощь Михаила Хиблера соседу, прибегает первоначально к детальному описанию его обязанностей: *Darum hilft Hübler beim Füttern der Tiere, räumt den Stall auf, sieht nach dem Rechtem.* А потом обрывает свое повествование эллиптичным предложением: *Zuverlässig, täglich.* Этот эллипс воспринимается как категоричная, однозначно положительная, проверенная временем констатация факта, который достаточно ярко проиллюстрирован двумя предикативами: (сосед) надежен и (помощь он оказывает) ежедневно. Восстановив этот эллипсис, мы получаем: [*Er ist*] *zuverlässig,* [*er hilft*] *täglich*. В первом случае опущены подлежащее и глагол-связка, а во втором – подлежащее и сказуемое, выраженное смысловым глаголом. Предикативы выражены именами прилагательными. Следует отметить, что несмотря на кажущиеся структурно разные исходные предложения, в данном эллипсисе они функционируют как однородные члены предложения.

Предикативами выражены и другие эллиптические предложения данного репортажа. Так соседи, герои репортажа, старались открыть дверь, чтобы вынести стариков из дыма: *Sie versuchten die Tür zu öffnen*. *Verschlossen*. Эллиптическое предложение восходит к конструкции: [*Die Tür war*] *verschlossen*, где опускаются подлежащее и глагол-связка, остается только предикатив, выраженный причастием вторым от глагола *verschließen*.

Er reißt jetzt auch die Fenster im Obergeschoss auf. [*Er*] *Rüttelt an den Balkontüren in den Schlafzimmern.* [*Es war*] *vergeblich*. Опускание подлежащего *er*, видимо, обусловлено тем, что автор стремился избежать

ненужной тавтологии. Имя прилагательное *vergeblich* будучи эллипсисом подчеркивает обреченность описываемой ситуации.

Эллиптическое предложение без сказуемого, как, например: *Keine Chance, auch nicht für einen kräftigen Mann wie Hibler*, в очередной раз свидетельствует о том, что нельзя однозначно утверждать, что в немецком языке глагол-связка не опускается, как это представлено во многих учебниках.

Повествование заканчивается объяснением причины несчастного случая*: Eine undichte Lüftungsklappe der alten Heizung, heißt es später, habe das Unglück verursacht* – [*es war*] *wahrscheinlich Folge der Überlastung durch die extrem niedrigen Temperaturen*. Автор репортажа предполагает, что причиной стал неплотный вентиляционный клапан старой отопительной системы, который подвел в связи с перегрузками, вызванными экстремально низкими температурами. На этом месте в репортаже мы опять возвращаемся к началу текста, где речь шла о том, что в тот день было очень холодно: *Eiskalt*. Повествование в репортаже, таким образом, развивается по кругу. Читатель моментально вовлекается в события и в самом начале повествования ему дается подсказка о причинах грозящей беды. В конце репортажа при помощи эллипсов этот информационный эффект закрепляется. Получается так называемая текстовая рамочная конструкция, созданная эллиптическими предложениями.

Итого, в тексте репортажа было употреблено 9 эллиптических конструкций:

а) в 1 случае было опущено подлежащее;

б) в 2 случаях был опущен только глагол-связка;

в) в 6 случаях были опущены и подлежащие и сказуемые, выраженные как глаголами-связками, так и смысловыми глаголами. Данные эллиптические конструкции были представлены в 5 случаях только предикативами.

В целом создается впечатление, что ситуационные эллиптические конструкции пронизывают всю канву повествования и держат читателя репортажа в напряженности, создают определенную языковую оригинальность, придают написанному тексту ярко выраженную экспрессию, иллюстрируют разные модели экономии языковых средств. Все употребленные эллипсисы можно признать законченными формами высказывания, так как исходные полные предложения легко восстанавливаются.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Давыдова, М.М. Прагматические характеристики эллипсисов (на материале современного английского языка) : автореферат дисс. ... кандидата филологических наук / Давыдова Мария Михайловна. – Курск, 2012. – 22 с.

2. Расулов, З.И. Синтаксический эллипсис как проявление экономии языка): автореферат дисс. ... кандидата филологических наук / Расулов Зубайдулло Изомович. – Самарканд, 2011. – 27 с.

3. Калиновская, А.Ю. Способы достижения эквивалентности перевода эллиптических предложений в русском и немецком языках (на материале современных пьес) : автореферат дисс. ... кандидата филологических наук / Калиновская Анна Юрьевна. – Москва, 2011. – 23 с.

4. Виноградов, В.В. Грамматика русского языка. Том II: Синтаксис. – В.В. Виноградов, Е.С. Истрина. – Москва : Изд-во Академии наук СССР, 1954. – 444 с.

5. Олимова, Х.М. Эллипсис в таджикском литературном языке : автореферат дисс. … канд. филол. наук / Олимова Халима Матлубовна – Худжанд, 2006. – 22 с.

6. Иванилова, Н.Е. Структурно-семантические особенности эллиптических предложений во французском и английском языках (на материале франкоязычных и англоязычных художественных произведений начала XX века) : автореферат дисс. … канд. филол. наук / Иванилова Наталья Евгеньевна. – Нальчик, 2008, – 21 с.

7. Фатхулова, Д.Р. Роль эллиптических конструкций в семантико-синтаксической организации диалога (на материале французского и русского языков) : автореферат дисс. … канд. филол. наук / Фатхулова Дина Раульевна. – Уфа, 2007. – 17 с.

УДК 811.112.2

Жихович Нина Николаевна

Старший преподаватель кафедры немецкой филологии Брестского государственного университета имени А.С. Пушкина, г. Брест

ninazhi@tut.by

СТРУКТУРА И СЕМАНТИКА ИНСТРУМЕНТАЛЬНОГО ОБСТОЯТЕЛЬСТВА В НЕМЕЦКОМ ЯЗЫКЕ

Аннотация: В статье рассматриваются различные языковые формы выражения инструментального значения: субстантивные конструкции с предлогами *mit* и *durch*, местоименные наречия, а также придаточные предложения, выполняющие функцию инструментального обстоятельства. На материале немецкого языка проводится анализ семантических вариантов инструментального отношения в зависимости от языковой формы.

Ключевые слова: Инструментальное обстоятельство, субстантивная конструкция, местоименное наречие, инструментальное придаточное предложение, коррелят, функция, союз.

Zhykhovich Nina

Senior Lecturer, Department of German Philology, Brest State University named after A.S. Pushkin, Brest

STRUCTURE AND MEANING OF INSTRUMENTAL ADVERBIAL MODIFIER IN THE GERMAN LANGUAGE

Abstract: The article deals with various linguistic forms of expressing instrumental meaning: substantive constructions with the prepositions *mit* and *durch*, pronominal adverbs

and subordinate clauses performing the function of instrumental adverbial modifier. The German language semantic variants of instrumental relation, which depend on linguistic forms used, are being analyzed.

Keywords: Instrumental adverbial modifier, substantive construction, pronominal adverb, instrumental subordinate clause, correlative, function, conjunction.

В структуре предложения традиционно выделяют главные и второстепенные члены предложения. В отличие от главных, для второстепенных членов предложения характерна односторонняя зависимость. Их синтаксические связи реализуются как подчинительные. Это относится и к обстоятельству, которое синтаксически зависит от сказуемого, образуя с ним глагольное словосочетание. Синтаксическая зависимость обстоятельства от глагола слабая, глагол не управляет обстоятельством, его форма не зависит от семантики глагола. Обстоятельственное отношение включает ряд разнородных явлений, которые объединены общим значением характеристики действия или состояния. Классификация обстоятельств, представленная в работах разных ученых, осуществляется по семантико-синтаксическому признаку, т.е. по характеру уточнения процесса обстоятельством. Традиционно выделяют следующие классы обстоятельств: обстоятельство образа действия, меры и степени, места, времени, причины, цели, условия. Однако эта классификация не исчерпывает всего многообразия вариантов обстоятельственных значений, которые формируются при взаимодействии семантики глагола и семантики слов в позиции обстоятельства, она включает только основные типы.

Обобщая обстоятельственные отношения, Л.В. Шишкова выделяет три класса обстоятельств:

– обстоятельства внутренней характеристики действия;

– обстоятельства внешней характеристики действия;

– обстоятельства, характеризующие процесс по отношению к другим процессам [1, с. 75].

Предметом рассмотрения в данной статье является инструментальное обстоятельство, которое относится к обстоятельствам второго класса и обозначает инструмент или средство, с помощью которого совершается действие. Основная форма этого вида обстоятельств субстантивные конструкции с предлогами *mit* и *durch*, а также со специализированными предлогами *mittels* и *vermittels* [1, с. 78]. Инструментальное значение могут передавать также местоименные наречия *damit*, *dadurch*, *womit*, *wodurch* [2, с. 347]. Исследователи средств выражения категории инструментальности постоянно указывают на трудности семантической интерпретации оттенков, привносимых разными предлогами, а также на сложность самого отграничения инструментального от других значений, в первую очередь от каузального и значения условия. Анализ инструментальных обстоятельств, отобранных из произведений современной немецкоязычной

художественной литературы, показывает, что шкала вариантов инструментального отношения достаточно велика. Эти варианты обусловлены лексическим значением взаимодействующих компонентов структуры предложения.

Наиболее конкретное инструментальное значение обстоятельства проявляется в том случае, если существительное обозначает материальный предмет, орудие, с помощью которого субъект действия воздействует на объект: *Näher kommend erkannte er ein Gefährt aus lose zusammengefügten Balken, das ein Mann in ungeschickten Bewegungen mit einem als Ruder verwendeten Brett vorwärts zu treiben suchte*. Инструментальное отношение может приобретать оттенок способа осуществления действия, особенно в тех случаях, если в качестве обстоятельства выступает абстрактное существительное. Под способом понимается определенный метод, операция, прием, процедура выполнения действия, соотнесенного с целью: *Aber die Stunden waren störrisch, man konnte sie nicht mit Bitten, mit Gold hetzen; Sie log und zeigte ihm durch die Offenkundigkeit ihres Lügens all ihren Hass, ihre Verachtung*.

Разнообразие семантических вариантов инструментального отношения создает предпосылку для сближения инструментального значения с другими обстоятельственными значениями, например причины: *Er war durch so erlauchten Besuch verwirrt; Sie erinnerte Leszcynska daran, dass nur durch ihre Vermittlung sie die Königin Frankreichs geworden war*. Инструментальное обстоятельство может иметь значение одновременно и средства достижения цели и условия: *Mit etwas Fleiß und Sachkenntnis könnte er sein Vermögen vergrößern*.

Инструментальные обстоятельства могут иметь форму местоименных наречий, которые отличаются друг от друга по своей структуре. К инструментальным местоименным наречиям относятся слова, состоящие из наречий *da-*, *wo-* в качестве первого компонента и предлогов *mit* и *durch* в качестве второго компонента. Первый компонент структуры местоименных наречий указывает на те или иные отрезки текста и является носителем прагматического значения, относящегося к установке говорящего на факт. Компонент *da-* представляет собой четкое указание, а *wo-*, отсылая к тому или иному отрезку высказывания, воспроизводит его в другой части, называя в форме общей категории, т.е. как средство вообще: *Sie wollte die anderen mit Rausch und Prunk betrügen und betrug sich selbst damit; Sie sprach mit ihm höflich, womit sie zu erkennen geben wollte, wie wichtig für sie dieses Gespräch war*. Второй компонент структуры местоименных наречий является носителем словообразовательного значения. В сочетании с семантикой предиката он квалифицирует отрезок высказывания, на который указывает первый компонент, как средство осуществления действия, если в качестве второго компонента выступает предлог *mit*, или как способ, если речь идет о предлоге *durch*: *Sie nahmen*

ihre Kolben und schmetterten damit dem vermeintlichen Mörder das Gehirn ein; Sie hat die anderen betrogen und sich dadurch tatsächlich beruhigt. В приведенных примерах местоименные наречия *damit* и *dadurch* выступают в функции коррелята, местоименное наречие с первым компонентом *wo-* употребляется в качестве относительного местоимения, хотя чаще используется в качестве вопросительного слова: *Wodurch hat man die Gnade Gottes verdient, so große Dinge erleben zu dürfen?* Можно сделать вывод, что особенностью инструментальных местоименных наречий является то, что они не называют средство осуществления действия, а отсылают к нему, указывая тем или иным образом на языковую величину, которую они при этом квалифицируют как средство.

Следует отметить, что местоименные наречия могут замещать разные языковые величины – самостоятельные лексемы, словосочетания, простые предложения, о чем свидетельствуют приведенные выше примеры, т.е. они выступают и как средство компрессии информации.

Функцию инструментального обстоятельства могут выполнять также придаточные предложения, которые вводятся союзом *indem* или *dass* с обязательным коррелятом *dadurch* или *damit* в главном предложении. Е.И. Шендельс относит придаточные инструментальные как отдельный вид придаточных предложений к позитивным модальным предложениям, поскольку они также характеризуют действие главного предложения – со стороны способа его осуществления [3, с. 383]. Г. Хельбиг и И. Буша также выделяют придаточные инструментальные как разновидность придаточных предложений образа действия и указывают на их способность называть способ или средство осуществления действия, т.е. передавать инструментальное содержание [4, с. 684].

Для сложноподчиненного предложения с придаточным инструментальным характерно наличие одного и того же субъекта действия как в главном, так и в придаточном предложении. Придаточное предложение называет способ, с помощью которого было осуществлено, осуществляется или будет осуществлено целенаправленное действие, называемое в главном предложении.

Для придаточного инструментального с союзом *dass* характерно наличие в главном предложении коррелята *dadurch* или *damit* . Эти корреляты, составной частью которых являются инструментальные предлоги, в сочетании с семантикой предикатов главного предложения предопределяют значение придаточного предложения – значение способа: *Dadurch, dass ich gesehen habe, begreife ich mich selbst in jenen Tagen; Sie belustigte sich damit, dass sie durch die Alleen lief, über Hecken sprang und schwirrenden Schmetterlingen nachlauschte*.

Семантические оттенки, привносимые коррелятами *dadurch* и *damit* в высказывание, связаны со значением входящих в их состав предлогов. Предлог *mit* указывает традиционно на средство, предлог *durch* является

формой выражения способа осуществления действия и сохраняет это значение в составе коррелята.

В структуре сложноподчиненного предложения придаточное инструментальное с союзом *dass* является его обязательным компонентом. Главное предложение без придаточного инструментального будет структурно незавершенным и семантически неполноценным. Для определения семантики придаточного предложения, вводимого союзом *indem*, важно выявить, в каких отношениях друг к другу находятся события, описываемые придаточным и главным предложениями: *Ich beseitigte rasch seine Verwirrung, indem ich ihm eiligst zusicherte, seinen Wunsch zu erfüllen*. Можно утверждать, что сложноподчиненные предложения с инструментальными придаточными с союзом *indem* представляют собой предложения с двумя семантическими ядрами.

Таким образом, основными языковыми формами инструментального обстоятельства являются субстантивные конструкции, местоименные наречия и придаточные предложения, которые обладают широкой семантикой и способны указывать на способы, в качестве которых чаще всего выступают активные действия субъекта.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Шишкова, Л.В. Синтаксис современного немецкого языка : Учеб. пособие для студ. филол. фак. и фак. ин. яз. высш. учеб. заведений / Л.В. Шишкова, Т.Ю. Смирнова. – М. : Издательский центр «Академия», 2003. – 128 с.

2. Арсеньева, М.Г. Грамматика немецкого языка / М.Г. Арсеньева, И.А. Цыганова. – СПб. : Издательство «Союз», 2002. – 480 с.

3. Шендельс, Е.И. Практическая грамматика немецкого языка : Учеб. для ин-тов и фак. иностр. яз. / Е.И. Шендельс. – 3-е изд., испр. – М. : Высш. шк., 1988. – 416 с.

4. Helbig, G. Deutsche Grammatik. Ein Handbuch für den Ausländerunterricht / G. Helbig, J. Buscha. – Berlin, München : Langenscheidt – Verlag Enzyklopädie Leipzig, 1996. – 737 S.

УДК 811.112.2255:34=161.1

Галай Ольга Максимовна

Доцент кафедры немецкого языка Белорусского государственного университета, г. Минск

gaom@mail.ru

Рабцевич Вероника Юрьевна

Старший преподаватель кафедры немецкого языка Белорусского государственного университета, г. Минск

vkisenkova@mail.ru

ОСОБЕННОСТИ ПЕРЕВОДА ЮРИДИЧЕСКИХ ТЕКСТОВ С НЕМЕЦКОГО ЯЗЫКА НА РУССКИЙ

Аннотация: В статье рассматриваются особенности перевода юридических текстов с немецкого языка на русский. Выделяются группы сложных существительных и прилагательных, при переводе которых учитываются все компоненты слова. Обращается внимание на фактор внешнего порядка в процессе перевода, на практическое знание словообразования. Выделяются особенности грамматического строя немецкого языка.
Ключевые слова: Многосложные существительные, грамматическая ориентация, грамматическая омонимия, архитектоника, культурное пространство.

Galai Olga
Assistant Professor, Department of the German Language, Belarusian State University, Minsk
Rabtsevich Veronica
Senior Lecturer, Department of the German Language, Belarusian State University, Minsk

THE PECULIARITIES OF LAW TRANSLATION FROM GERMAN INTO ENGLISH

Abstract: The article deals with some peculiarities of translation of law texts from German into English. In translating compound nouns and adjectives one should take into account all the components of the word. The factor of the utterance context as well as the knowledge of the word formation should also be taken into account. Distinctive characteristics of several particular grammatical constructions of the German language are underlined.
Keywords: Compound nouns, grammatical orientation, grammatical ambiguity, architectonics, cultural field.

Наиболее конкретное инструментальное значение обстоятельства проявляется в том случае, если существительное обозначает материальный предмет, орудие, с помощью которого субъект действия воздействует на объект: *Näher kommend erkannte er ein Gefährt aus lose zusammengefügten Balken, das ein Mann in ungeschickten Bewegungen mit einem als Ruder verwendeten Brett vorwärts zu treiben suchte*. Инструментальное отношение может приобретать оттенок способа осуществления действия, особенно в тех случаях, если в качестве обстоятельства выступает абстрактное существительное. Под способом понимается определенный метод, операция, прием, процедура выполнения действия, соотнесенного с целью: *Aber die Stunden waren störrisch, man konnte sie nicht mit Bitten, mit Gold hetzen; Sie log und zeigte ihm durch die Offenkundigkeit ihres Lügens all ihren Hass, ihre Verachtung*.

Разнообразие семантических вариантов инструментального отношения создает предпосылку для сближения инструментального значения с другими обстоятельственными значениями, например причины: *Er war durch so erlauchten Besuch verwirrt; Sie erinnerte Leszcynska daran, dass nur durch ihre Vermittlung sie die Königin Frankreichs geworden war*. Инструментальное обстоятельство может иметь значение одновременно и

средства достижения цели и условия: *Mit etwas Fleiß und Sachkenntnis könnte er sein Vermögen vergrößern*.

Инструментальные обстоятельства могут иметь форму местоименных наречий, которые отличаются друг от друга по своей структуре. К инструментальным местоименным наречиям относятся слова, состоящие из наречий *da-*, *wo-* в качестве первого компонента и предлогов *mit* и *durch* в качестве второго компонента. Первый компонент структуры местоименных наречий указывает на те или иные отрезки текста и является носителем прагматического значения, относящегося к установке говорящего на факт. Компонент *da-* представляет собой четкое указание, а *wo-*, отсылая к тому или иному отрезку высказывания, воспроизводит его в другой части, называя в форме общей категории, т.е. как средство вообще: *Sie wollte die anderen mit Rausch und Prunk betrügen und betrug sich selbst damit; Sie sprach mit ihm höflich, womit sie zu erkennen geben wollte, wie wichtig für sie dieses Gespräch war*. Второй компонент структуры местоименных наречий является носителем словообразовательного значения. В сочетании с семантикой предиката он квалифицирует отрезок высказывания, на который указывает первый компонент, как средство осуществления действия, если в качестве второго компонента выступает предлог *mit*, или как способ, если речь идет о предлоге *durch*: *Sie nahmen ihre Kolben und schmetterten damit dem vermeintlichen Mörder das Gehirn ein; Sie hat die anderen betrogen und sich dadurch tatsächlich beruhigt.* В приведенных примерах местоименные наречия *damit* и *dadurch* выступают в функции коррелята, местоименное наречие с первым компонентом *wo-* употребляется в качестве относительного местоимения, хотя чаще используется в качестве вопросительного слова: *Wodurch hat man die Gnade Gottes verdient, so große Dinge erleben zu dürfen?* Можно сделать вывод, что особенностью инструментальных местоименных наречий является то, что они не называют средство осуществления действия, а отсылают к нему, указывая тем или иным образом на языковую величину, которую они при этом квалифицируют как средство.

Следует отметить, что местоименные наречия могут замещать разные языковые величины – самостоятельные лексемы, словосочетания, простые предложения, о чем свидетельствуют приведенные выше примеры, т.е. они выступают и как средство компрессии информации.

Функцию инструментального обстоятельства могут выполнять также придаточные предложения, которые вводятся союзом *indem* или *dass* с обязательным коррелятом *dadurch* или *damit* в главном предложении. Е.И. Шендельс относит придаточные инструментальные как отдельный вид придаточных предложений к позитивным модальным предложениям, поскольку они также характеризуют действие главного предложения – со стороны способа его осуществления [3, с. 383]. Г. Хельбиг и И. Буша также выделяют придаточные инструментальные как разновидность

придаточных предложений образа действия и указывают на их способность называть способ или средство осуществления действия, т.е. передавать инструментальное содержание [4, с. 684].

Для сложноподчиненного предложения с придаточным инструментальным характерно наличие одного и того же субъекта действия как в главном, так и в придаточном предложении. Придаточное предложение называет способ, с помощью которого было осуществлено, осуществляется или будет осуществлено целенаправленное действие, называемое в главном предложении.

Для придаточного инструментального с союзом *dass* характерно наличие в главном предложении коррелята *dadurch* или *damit* . Эти корреляты, составной частью которых являются инструментальные предлоги, в сочетании с семантикой предикатов главного предложения предопределяют значение придаточного предложения – значение способа: *Dadurch, dass ich gesehen habe, begreife ich mich selbst in jenen Tagen; Sie belustigte sich damit, dass sie durch die Alleen lief, über Hecken sprang und schwirrenden Schmetterlingen nachlauschte*.

Семантические оттенки, привносимые коррелятами *dadurch* и *damit* в высказывание, связаны со значением входящих в их состав предлогов. Предлог *mit* указывает традиционно на средство, предлог *durch* является формой выражения способа осуществления действия и сохраняет это значение в составе коррелята.

В структуре сложноподчиненного предложения придаточное инструментальное с союзом *dass* является его обязательным компонентом. Главное предложение без придаточного инструментального будет структурно незавершенным и семантически неполноценным. Для определения семантики придаточного предложения, вводимого союзом *indem*, важно выявить, в каких отношениях друг к другу находятся события, описываемые придаточным и главным предложениями: *Ich beseitigte rasch seine Verwirrung, indem ich ihm eiligst zusicherte, seinen Wunsch zu erfüllen*. Можно утверждать, что сложноподчиненные предложения с инструментальными придаточными с союзом *indem* представляют собой предложения с двумя семантическими ядрами.

Таким образом, основными языковыми формами инструментального обстоятельства являются субстантивные конструкции, местоименные наречия и придаточные предложения, которые обладают широкой семантикой и способны указывать на способы, в качестве которых чаще всего выступают активные действия субъекта.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Лаптева, Н.Е. Немецкий язык для студентов-юристов : практикум. Deutsch für Jurastudenten: Arbeitsbuch / Н.Е. Лаптева, И.Е. Ковалёва. – Минск : БГУ, 2009. – 177 с.

2. Сущинский, И.И. Право и коммерция: Русско-немецкие соответствия. Справочное пособие / И.И. Сущинский, – Москва : ГИС, 1998. – 256 с.

3. Томсон, Г. Немецкий язык. Курс юридического перевода. Гражданское и торговое право / Г. Томсон. – Москва : Восток-Запад, 2014. – 188 с.

4. Русско-немецкий юридический словарь [Электронный ресурс]. – Режим доступа : http://dicipedia.info/dic-ru-de-law.htm. – Дата доступа : 11.12.2015.

III. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ СОПРОВОЖДЕНИЯ ЛИЧНОСТИ В ПРОЦЕССЕ ЛИНГВОКУЛЬТУРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 159.922.6

Белановская Ольга Викторовна
Заведующий кафедрой возрастной и педагогической психологии Белорусского государственного университета имени М. Танка, г. Минск
olgabel06@gmail.com

ДИНАМИКА ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ В ВУЗЕ

Аннотация: В процессе обучения в вузе происходит первичное овладение профессией, определяется жизненная и мировоззренческая позиция будущего специалиста. В статье анализируется процесс формирования ключевых компетенций специалиста как единства обобщённых знаний и умений, универсальных способностей и готовности к решению больших групп задач, описана система профессиональных представлений студентов. Приведены результаты исследования представлений о профессиональной деятельности у студентов-психологов.
Ключевые слова: Ключевые компетенции, профессиональная подготовка, профессиональная направленность, профессиональная деятельность, профессиональное развитие, личностное развитие, самоопределение.

Belanovskaya Olga
Head of the Department of Developmental and Pedagogical Psychology, Belarusian State Pedagogical University named after M. Tank, Minsk

DYNAMICS OF STUDENTS MENTAL REPRESENTATIONS OF THE PROFESSIONAL ACTIVITY WHILE LEARNING IN HIGH SCHOOL

Abstract: While studying at the University students get basic professional skills, their life and world outlook are being formed. The article analyses the process of the key components formation viewed as a unity of general professional skills, universal abilities and willingness to solve big and complex tasks. The way students view and treat their profession is analyzed which results in the description of the attitudes, views and perceptions, which future psychologists have on their profssion.
Keywords: Key competences, professional training, the professional orientation, professional activity, professional development, personal development, self-determination.

Происходящие в экономике и социальной жизни инновационные процессы, изменение ценностей, рост потребности в индивидуальной активности и ответственности требуют от системы образования пересмотра концептуальной системы взглядов на профессиональное обучение в высшей школе. Актуальной становится проблема выявления психолого-педагогических условий, углубляющих направленность, ответственность будущих педагогов, развитие у них профессионального

самосознания. Поэтому изучение динамики представлений студентов о профессиональной деятельности чрезвычайно актуально, оно обусловлено необходимостью активно управлять процессом их профессионального становления, помочь им войти в систему профессиональных ценностей, сформировать уверенность в себе как субъекте собственной деятельности.

Педагогическую деятельность с полным правом можно отнести к тем видам деятельности, для которых необходимость выделения и учёта особенностей своего «Я» является особенно высокой. Такое выделение своего «Я», становление понимания себя как будущего профессионала является необходимым условием и характеристикой профессиональной готовности к педагогической деятельности [7, с. 89].

Тревожными являются результаты многочисленных исследований, которые убедительно показывают, что приблизительно 40% первокурсников педагогических вузов сомневаются в правильности профессионального выбора и не уверены в том, что свяжут свою профессиональную карьеру с учительской деятельностью [4, с. 264]. Именно поэтому вопросы личностного развития студента и формирования его готовности к будущей профессиональной деятельности являются ключевыми в теории и практике совершенствования работы современного высшего учебного заведения.

В процессе обучения в ВУЗе происходит первичное «освоение» профессии, определяется жизненная и мировоззренческая позиция молодого человека, изучаются индивидуализированные способы деятельности, формы поведения и общения. При этом одной из ведущих проблем является построение такой системы учебно-образовательного процесса, которая оптимальным образом учитывала бы особенности и закономерности не только личностного развития студента, но и его профессионального становления как специалиста [2, с. 51].

Профессиональная пригодность является прижизненным образованием и проявляется в том, что специалист успешно осваивает комплекс знаний, умений, навыков, творчески выполняет должностные функции, испытывает чувство морального удовлетворения не только от результатов, но и от самого процесса деятельности. Это означает, что творцом профессиональной пригодности является сам субъект при условии его высокой активности. Формирование профессиональной пригодности специалиста включает четыре этапа: профориетацию, профотбор, профподготовку и профадаптацию [5, с. 26–27]. В структуре профессиональной пригодности выделяют следующие компоненты: гражданские качества (моральный облик, отношение к обществу), профессиональная направленность личности, общая дееспособность (физическая и умственная), специальные способности, а также знания, навыки, опыт [6, с. 429–430].

Содержание профессиональной подготовки специалиста определяется образовательной программой ВУЗа. Профессиональная подготовка специалиста предполагает овладение не только системой теоретических знаний, но и умениями, навыками исследовательской работы и информационного поиска. Конечным результатом образования может рассматриваться сформированность у выпускника ключевых компетенций как единства обобщённых знаний и умений, универсальных способностей и готовности к решению больших групп задач: от личностных до социальных и профессиональных. Понятие «компетенция» включает три составляющих: когнитивную (владение знаниями), операциональную (сформированность способов деятельности, технологической грамотности), аксиологическую (ценностное отношение к профессиональному труду и личностному росту).

Профессиональное становление личности «начинается с решения о выборе профессии, затем профессиональное обучение, адаптация к практической работе. Профессиональное становление личности зависит от многих внутренних и внешних условий: отношения к избранной профессии, успешного овладения ею, оказания помощи со стороны опытных специалистов и т.д.» [1, с. 301]. А формирование личности студента – процесс, в «ходе которого он приобретает профессионально важные знания, навыки, качества. Условием успешного формирования личности студента является его положительное отношение к учёбе, установленным порядкам в вузе, научно оправданная организация его деятельности, выполнение задач, упражнений, создание обстановки для наиболее интенсивных проявлений и совершенствования профессионально важных знаний, навыков, умений, психических процессов, личностных качеств. Обобщённо можно выделить три группы психологических условий успешности формирования личности студента в вузе: со стороны студентов; со стороны преподавателей, руководителей; со стороны их совместной деятельности» [1, с. 464].

Согласно представленной позиции, профессиональное становление выступает как одна из ведущих подструктур целостного становления личности, основу которой составляет её профессиональная направленность. А профессиональное становление понимается как сложный многогранный процесс освоения индивидом новых социальных ролей, а также опыта профессиональной деятельности в условиях его активного взаимодействия с окружающей средой.

Однако было бы неправомерно рассматривать процесс формирования личности студента только сквозь призму его профессиональной направленности. Речь должна идти о гармоничном освоении студентами целостной системой социальной жизнедеятельности. В связи с этим Л.И. Шумская предлагает идею полиролевой структуры личности в системе её полифункциональной деятельности, предполагающей

обоснование необходимости гармоничного развития её духовного и материального начал.

Становление гармонично развитой личности студента связано с формированием иерархической структуры его потребностей, мотивов, интересов и ценностей при доминировании высших уровней над низшими. Наличие такой иерархии – свидетельство полинаправленности личности, множественности её деятельности и общения, а следовательно, и полноценности социального бытия [8, с. 13–14].

Е.А. Климов выделяет четыре типа профессионального развития:

1) «реалистический» («деловой») тип профессионального развития; для этого типа характерны выраженная материальная направленность, высокая целеустремлённость, хорошо развиты предметное мышление и качества, нужные для успеха в работе, слабо развито понятийное и словесное (вербальное) мышление;

2) профессиональный тип развития отличается тем, что в структуре направленности преобладает не материальная, а содержательная ориентация – важен не столько результат, сколько процесс работы и реализация своих способностей, а результат оценивается по отношению окружающих. Таким людям важно уважение окружающих за способности, за мастерство, самоотдачу. Характерна довольно высокая целеустремлённость, развитая мотивация достижения, готовность тратить себя ради дела. Выражены специальные способности, но главное – характерна самостоятельность мышления;

3) коммуникативный тип профессионального развития; для этого типа характерно преобладание материальной направленности, высокая мотивация достижения, хорошая саморегуляция. Однако их способности находятся в иной области деятельности, обычно бывают выражены общие способности (понятийное мышление) и умение общаться. В планах у них – сменить профессию, и связаны эти планы с профессиями типа «человек-человек»;

4) узко-прагматический тип профессионального развития. Этот тип по своей характеристике близок ко второму типу (профессиональный тип развития). Та же ориентация на отношение окружающих и самоуважение за достигнутые результаты, умения, то же стремление к достижению и признанию. Но отличие в способностях. У таких студентов слабо развиты специальные способности и низок общий, понятийный интеллект. Они, как правило, весьма старательны, но слабо успевают и на практике, и по общеобразовательным предметам. Субъективно – им более всего не хватает одобрения, признания, положительной оценки преподавателей, товарищей. Их слабое место – конкретность, узость мышления. При малейшем успехе они начинают себя переоценивать [3, с. 239–242].

Профессиональное и личностное развитие студентов представляет собой взаимопроникающий и тесно переплетающийся процесс.

Представление о профессионально значимых качествах личности, о своем месте в профессиональном сообществе, профессиональные знания о предметной области, о целях своей деятельности, об условиях своего профессионального развития являются необходимой частью профессионализации личности. Включая в свое содержание совокупность знаний о профессии (которая определяет социальную позицию человека), представление о профессии является тем узловым звеном, в котором соприкасаются профессиональный, личностный и социальный аспекты профессионального самоопределения. В профессиональном плане здесь речь идет о знании субъектом содержания работы, условий труда, требований, предъявляемых профессией к человеку. В личностном плане – об ориентации на собственные возможности, способности и их совершенствование. В социальном – об осведомленности субъекта о социальной значимости профессии, условиях профессиональной деятельности, перспективах профессионального роста.

Систему профессиональных представлений студентов мы рассматриваем как состоящую из двух основных взаимосвязанных подсистем: субъектной и предметной. Первая из них образована совокупностью представлений специалистов о себе как субъекте профессиональной деятельности, вторая задана совокупностью представлений о содержании деятельности. В период обучения в ВУЗе происходит активное развитие профессиональных представлений.

Целью нашего исследования было изучение специфики представлений о профессиональной деятельности у студентов-психологов. В исследовании приняли участие студенты первого, третьего и пятого курсов, в количестве 158 человек, из них 61 – студенты первого курса, 71 – третьего курса, 26 – пятого курса. Сбор эмпирических данных осуществлялся методом контент-анализа сочинений на тему «Содержание деятельности практического психолога». Было выявлено, что большинство первокурсников основное содержание деятельности психолога видят в помощи клиенту в решении проблем (29%), помощи в кризисных ситуациях (8%), помощи клиенту разобраться в проблемах (8%), а также, по их мнению, психолог должен способствовать принятию клиентом правильного решения (11%). Студенты первого курса считают, что психолог должен заниматься следующими видами деятельности:

1. помогать клиентам в решении проблем (57%);
2. подтолкнуть клиента на правильное решение (21%);
3. помочь клиенту разобраться в проблеме (16%);
4. оказать помощь в кризисных ситуациях (16%);
5. общаться с людьми (13%);
6. осуществлять диагностику (13%);
7. выявлять истинные причины проблем (13%);
8. проводить беседы (13%).

Согласно представлениям студентов третьего курса, психолог должен осуществлять коррекцию (16%), диагностику (16%) и консультирование (12%), что полностью соответствует направлениям деятельности психолога. Однако наряду с этим в содержании деятельности психолога остаётся общая формулировка «помощь клиентам в решении проблем» (12%). Содержание деятельности психолога они представляют следующим образом:

1. проведение коррекции (51%);
2. осуществление диагностики (49%);
3. консультирование (38%);
4. помощь клиенту в решении проблем (38%);
5. помощь в кризисных ситуациях (28%);
6. подтолкнуть клиента на правильное решение (15%);
7. проведение тренингов (14%);
8. оказать поддержку (12%);
9. помощь клиенту разобраться в проблемах (10%);
10. просвещение (10%).

При определении содержания деятельности психолога студенты пятого курса чётко выделяют основные направления выполнения деятельности: диагностика (19%), коррекция (17%), профилактика (15%) и консультирование (15%). Причём доля остальных наиболее значимых компонентов деятельности практического психолога имеет значительно меньшее процентное выражение. Так, следующими по значимости компонентами деятельности являются проведение тренингов (5%) и ведение психологической документации (5%). В содержании деятельности психолога ими были выделены следующие компоненты:

1. диагностика (100%);
2. коррекция (88%);
3. консультирование (77%);
4. профилактика (73%);
5. проведение тренингов (27%);
6. ведение документации (23%);
7. помощь клиентам в решении проблем (19%);
8. проведение бесед (19%);
9. развитие, развивающие программы (19%);
10. просвещение (19%);
11. работа с педагогическим коллективом (19%);
12. работа с родителями (19%).

Таким образом, проведённое исследование показало, что на протяжении периода обучения в ВУЗе представления студентов о психологе как субъекте деятельности претерпевают определённые изменения: с приростом знаний о своей профессии у студента складывается адекватный образ психолога.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Дьяченко, М.И. Психологический словарь-справочник / М.И. Дьяченко, Л.А. Кандыбович. – Минск : Харвест, 2004. – 576 с.
2. Казанцева, Т.А. Взаимосвязь личностного развития и профессионального становления студентов-психологов / Т.А. Казанцева, Ю.Н. Олейник // Психологический журнал. – 2002. – № 6. – С. 51–59.
3. Климов, Е.А. Пути в профессионализм (психологический взгляд) / Е.А. Климов. – М. : Московский психолого-социальный институт : Флинта, 2003. – 320 с.
4. Протасова, Н.И. Динамика профессионального самопонимания студентов-педагогов / Н.И. Протасова, П.В. Кайгородов // Мир психологии. – 2001. – № 3. – С. 259–270.
5. Ростунов, А.Т. Формирование профессиональной пригодности / А.Т. Ростунов . – Минск : Национальный институт образования, 1998. – 193 с.
6. Столяренко, Л.Д. Педагогическая психология / Л.Д. Столяренко. – Ростов н/Д : Феникс, 2003. – 544 с.
7. Фонарёв, А.Р. Формы становления личности в процессе её профессионализации / А.Р. Фонарев // Вопросы психологии. – 1997. – № 2 . – С. 88–93.
8. Шумская, Л.И. Личностно-профессиональное становление студентов в процессе социализации / Л.И. Шумская. – Минск : РИВШ, 2005. – 271 с.

УДК 159.923.2

Белановская Марина Леонидовна
Преподаватель кафедры возрастной и педагогической психологии Белорусского государственного университета имени М. Танка, г. Минск
Belanovskaya.marina@gmail.com

ПОТРЕБНОСТНАЯ СФЕРА ЛИЧНОСТИ И ОСОБЕННОСТИ ЕЕ СТРУКТУРЫ У МОЛОДЕЖИ

Аннотация: Статья посвящена анализу потребностей молодежи в условиях современной перестройки социокультурной среды. Определено влияние потребностей личности на поведение индивида. Проанализированы результаты изучения потребностной сферы мужчин и женщин как параметра психологической готовности к браку. Исследована иерархия базовых потребностей и главных групп потребностей респондентов.

Ключевые слова: Потребности личности, мотивы, иерархия базовых потребностей мужчин и женщин.

Belanovskaja Marina
Lecturer, Department of Developmental and Pedagogical Psychology, Belarusian State Pedagogical University named after M. Tank, Minsk

PERSONALITY NEEDS SPHERE AND ITS STRUCTURAL CHARACTERISTICS IN YOUNG PEOPLE

Abstract: The article analyzes the needs of the youth in the situation of today’s socio-cultural reshaping. The effect of the needs of the individual on his/her behavior is determined.

The results of studying the needs of men and women as a parameter of their psychological readiness for marriage are described and analyzed. The hierarchy of basic needs and the main groups of needs of the respondents are presented. The prospects for further research are outlined.

Keywords: The needs of the person, the motives, the hierarchy of basic needs of men and women.

Поведение человека есть внешний аспект его деятельности. Выяснение причин выполнения человеком той или иной деятельности, определение внутренних механизмов поведения, процесса зарождения и претворения в жизнь задуманного действия всегда являлось актуальным вопросом, как для фундаментальных основ психологической науки, так и для прикладных ее аспектов. В качестве одного из центральных понятий данного проблемного поля можно назвать параметр потребностей человека.

Чаще всего потребности понимают как генерализованное побуждение, определяющее общий уровень активности организма. В таком случае происходит отождествление потребности с понятием мотива, что является широко распространенным и довольно традиционным подходом. В первую очередь такие взгляды прослеживаются у западных исследователей, которые определяют потребность как существующую в данный момент силу (K. Lewin), переменную, доступную наблюдению (K. Hull), устойчивую величину, характеризующую индивида и проявляющуюся в следующих видах: витальные-психогенные, позитивные-негативные, явные-латентные (H. Murray). Исследователями подчеркивается, что, несмотря на физиологические нужды, лежащие в основе потребностей, именно потребности составляют суть человеческой личности. Данный тезис объясняет индивидуальную разницу в уровне потребностей.

Такие отечественные ученые, как Л.И. Божович, А.Н. Леонтьев, А.В. Петровский и др., обращаясь к анализу потребностей, называют их основным источником мотивов. Потребность – это состояние нужды в объективных условиях, предметах, объектах, без которой невозможно развитие и существование живых организмов, их жизнедеятельности. Потребность рассматривается как особое психическое состояние индивида, ощущаемое или осознаваемое им «напряжение», «неудовлетворенность», «дискомфорт», как отражение в психике человека несоответствия между внутренними и внешними условиями деятельности. Потребности являются источниками активности человека. Е.П. Ильин указывал, что потребность – это переживаемое человеком состояние внутреннего напряжения, возникающее вследствие отражения в сознании нужды и побуждающее психическую активность, связанную с целеполаганием [1, с. 22]. В.Д. Шадриков, в свою очередь, отмечал, что потребности – это отклонение жизненно важной константы от нормального уровня [8, с. 6]. Таким образом, потребность в данном понимании – это определенная нужда. А.Н. Леонтьев в теории деятельности постулирует различие между

неопредмеченной потребностью (нуждой) и опредмеченной потребностью. По мнению А.Н. Леонтьева, потребность сама по себе не в состоянии придать деятельности определенную направленность. Предметное содержание мотива формируется тогда, когда потенциальная система побуждений фиксируется на «найденном» предмете. То, что является единственным побуждением направленной деятельности, есть не сама потребность, а предмет, отвечающий данной потребности [3, с. 13]. Д.А. Леонтьев отмечает, что наиболее традиционным является рассмотрение потребностей в качестве устойчивых мотивационных образований. Потребности также характеризуются трансситуативностью и устойчивостью и оказывают на конкретную деятельность «мотивообразующее» и «смещающее» воздействия [4].

Следовательно, потребность – это необходимое условие любой деятельности, однако потребность сама по себе еще не способна предоставить деятельности четкое направление. Потребность должна «найти» объект, который ее удовлетворит (опредмечивание потребности). При исследовании причин активности субъекта рассматривается проявление потребностей. Если изучается направленность активности, то, ради чего выбираются именно эти действия и поступки, – анализируются мотивы. Другими словами, потребность побуждает человека к активности, а мотив – к направленной деятельности [3].

Для молодых людей одним из наиболее значимых видов деятельности является вступление в брак. Исследователями отмечается, что в качестве одного из компонентов психологической готовности к браку можно выделить сформированность потребностной сферы молодежи [7, с. 10].

На современном этапе общество под влиянием различных факторов претерпевает глубинные изменения. Все негативные тенденции, обусловленные развитием социума, отражаются на социализации подрастающего поколения. Следствием подобной динамики является и изменение потребностной сферы молодежи. Изменения в данной сфере, в свою очередь, могут спровоцировать обширные социальные последствия, в том числе и в области брачно-семейных отношений. Все чаще исследователями констатируются такие тенденции, как осознанный отказ молодых людей от брака, изменение репродуктивных установок и снижение рождаемости, рост неполных семей, увеличение количества разводов и альтернативных форм брака т.д.

Брак заключается для взаимного удовлетворения разнообразных потребностей: в любви, понимании, заботе, защите и т.д. У.Ф. Харли выделяет пять основных потребностей в браке для мужчины и женщины и акцентирует внимание на том, что они полностью отличаются друг от друга. Основные потребности женщины в браке − это нежность, возможность поговорить, честность и открытость, финансовая поддержка, посвященность семье. Тогда как у мужчины − половое удовлетворение, супруга как спутник

по отдыху, привлекательность жены, ведение домашнего хозяйства, восхищение [5]. Не считая этих основных потребностей, у каждого в браке есть личные потребности, персональное мнение и собственное восприятие ситуаций. В сложном комплексе причин, вызывающих распад семьи, одно из первых мест занимает неудовлетворение имеющихся у супругов потребностей и ожиданий [1, с. 222].

Среди потребностей, реализуемых в устойчивых диадных отношениях юношей и девушек, можно отметить потребности в привязанности и любви (А. Маслоу, А.В. Мудрик, К. Роджерс, А.В. Петровский), сексуальном удовлетворении (И.С. Кон, М. Кле, Х. Ремшмидт), независимости (Л.С. Выготский, А.В. Запорожец, А. Маслоу), самореализации (Л.С. Выготский, Л.И. Божович, Л.Н. Куликова, Б.Т. Лихачев, Д.Б. Эльконин).

Чаще всего основные потребности личности условно разделяют на три категории: материальные, духовные и социальные. Наряду с указанными существуют потребности, которые являются как бы синтетическими и включают в себя элементы духовных, материальных и социальных потребностей. К ним, в первую очередь, относятся потребности в любви и труде [8, с. 56]. Любовь, развиваясь на основе биологических предпосылок, поднимается до духовных вершин, и в этом случае любовь выступает как одно из высших проявлений человечности [8, с. 39].

Исследования современных авторов свидетельствуют о том, что большинство людей в современном обществе создают семью по любви, т.е. основной потребностью, которую люди стремятся удовлетворить в браке, является любовь [2, с. 132]. Однако следует уточнить, что под одним и тем же мотивом «любви» могут скрываться разные потребности [1, с. 222; 6, с. 89], что, в свою очередь, требует более глубокого изучения реализуемых жизненных потребностей субъекта.

Одной из задач проводимого ними исследования являлось изучение потребностей как параметра психологической готовности к браку. Для достижения поставленной задачи использовался «Метод парных сравнений» (В.В. Скворцов), который позволил выявить иерархию базовых потребностей индивида, а также степень их удовлетворенности, что необходимо для оценки движущей силы поведения респондентов. В исследовании приняли участие 110 респондентов (51 мужчина и 59 женщин), не состоящих в браке, в возрасте ранней взрослости от 20 до 30 лет. Анализ предполагал выявление наиболее значимых, базовых потребностей у мужчин и женщин, а также определение степени удовлетворенности главных пяти групп потребностей (социальные или межличностные, материальные, потребность в безопасности, в признании и в самовыражении).

Анализ полученных данных позволил построить иерархию базовых потребностей респондентов (Таблица 1). Выявлено, что наиболее значимыми для людей в возрасте ранней взрослости являются такие

потребности, как «Развивать свои силы и способности», «Обеспечить себе материальный комфорт» и «Обеспечить себе будущее». Потребность «Иметь теплые отношения с людьми», которая являлась наиболее значимой в рамках данного исследования ввиду своего влияния на стремление людей вступать в брак, занимает лишь шестую позицию в иерархии жизненных потребностей людей.

Таблица 1. Иерархия базовых потребностей респондентов

Потребность	**Баллы**	**Ранг**
Развивать свои силы и способности	9,7	1
Обеспечить себе материальный комфорт	9,6	2
Обеспечить себе будущее	9,3	3
Повышать уровень мастерства и компетентности	9,0	4
Стремиться к новому и неизведанному	7,7	5
Иметь теплые отношения с людьми	7,3	6
Обеспечить себе положение влияния	6,8	7
Упрочить свое положение	6,7	8
Зарабатывать на жизнь	6,6	9
Быть понятым другими	6,6	10
Иметь хороших собеседников	5,9	11
Добиться признания и уважения	5,6	12
Заниматься делом, требующим полной отдачи	5,4	13
Покупать хорошие вещи	4,3	14
Избегать неприятностей	3,8	15

Полученные данные позволили также выявить степень удовлетворенности главных групп потребностей респондентов. Анализ показал, что наиболее значимой группой потребностей для респондентов является потребность в самовыражении, тогда как группа социальных (межличностных) потребностей в данной иерархии занимает последнее место, что свидетельствует о ее низком уровне значимости для респондентов (таблица 2). Выявлено, что все исследованные группы потребностей имеют уровень частичной неудовлетворенности, т.е. играют существенную роль в активности индивидов.

Таблица 2. Иерархия главных групп потребностей респондентов

Группы главных потребностей	Баллы	Ранг	Уровень удовлетворенности потребности
в самовыражении	22,8	1	частичная неудовлетворенность
в признании	21,4	2	частичная неудовлетворенность
материальные	20,6	3	частичная неудовлетворенность
в безопасности	19,9	4	частичная неудовлетворенность
социальные	19,8	5	частичная неудовлетворенность

Исследование предполагало выявление различий в уровне базовых потребностей у мужчин и женщин. Было выявлено, что для женщин, по сравнению с мужчинами, более значимой является потребность «Избегать неприятностей», «Покупать хорошие вещи» и «Быть понятой». При этом, для мужчин более значимыми являются «Потребность в признании и уважении», «Развитие своих сил и способностей», «Повышение уровня мастерства и компетентности», «Занятие делом, требующим полной отдачи». Такие потребности как «Теплые отношения с людьми», «Иметь хороших собеседников», «Зарабатывать на жизнь», «Обеспечить себе будущее», «Упрочить свое положение», «Стремиться к новому и неизведанному», «Обеспечить себе положение влияния» являются одинаково значимыми как для мужчин, так и для женщин. Таким образом, для мужчин важнее реализация в профессиональной сфере и сфере компетенций. Для женщин же более значимой является комфортная и стабильная жизнь. Различия в уровне значимости каждой из потребностей для мужчин и женщин представлены на Рисунке 1.

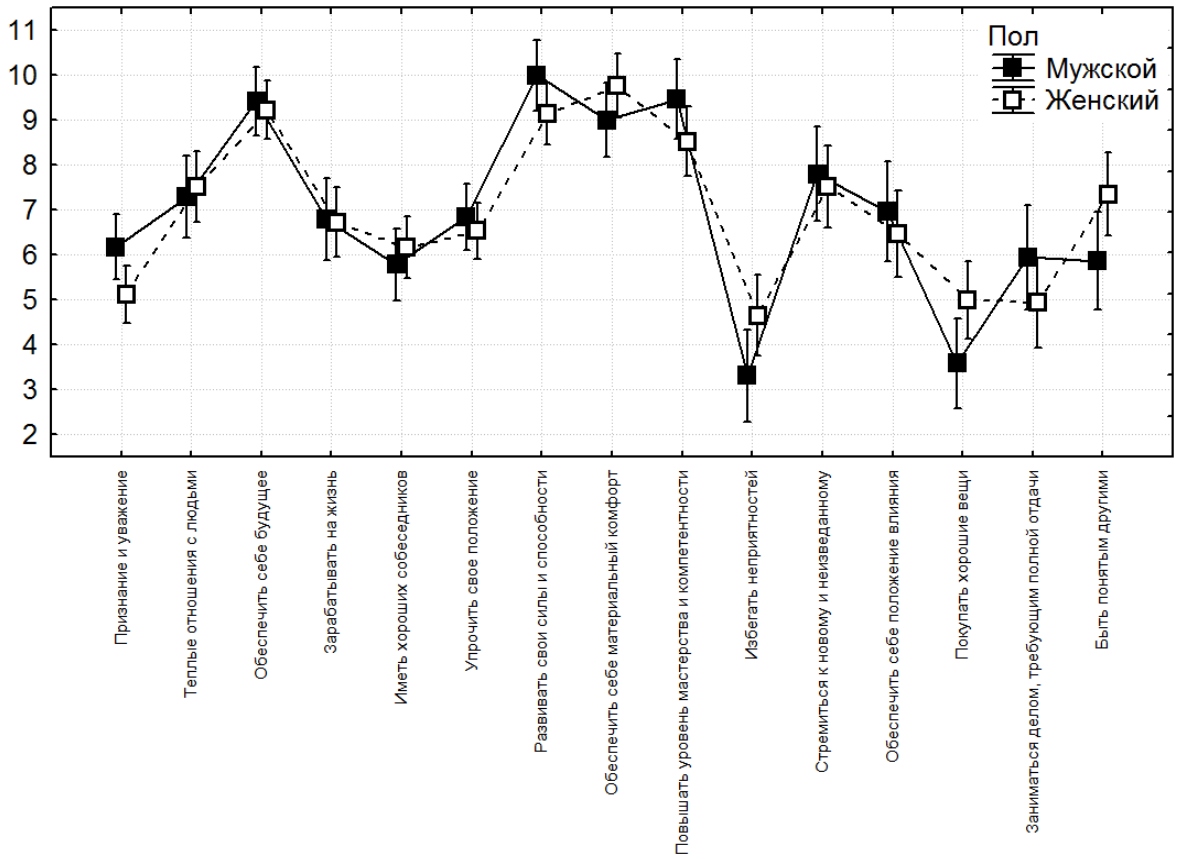

Рисунок 1. Значимость потребностей для мужчин и женщин (среднее количество выборов)

Вместе с тем, дальнейший анализ показал отсутствие статистически значимых различий по всем сравниваемым потребностям ($p>0,05$), что

дает возможность отмечать выявленные различия у мужчин и женщин лишь как наличие определенных тенденций.

При этом, сравнение уровня значимости главных пяти групп потребностей мужчин и женщин, показало наличие статистических различий по шкале «Потребность в безопасности» (U=1117,5, при $p \leq 0,05$).

Следует отметить выявленные значимые различия в иерархии групп потребностей у мужчин и женщин (Рисунок 2). У мужчин стоят на первом месте, т.е. являются наиболее неудовлетворенными, потребности в признании и самовыражении, а на втором – материальные, в безопасности и социальные. Для женщин практически все потребности одинаково значимы.

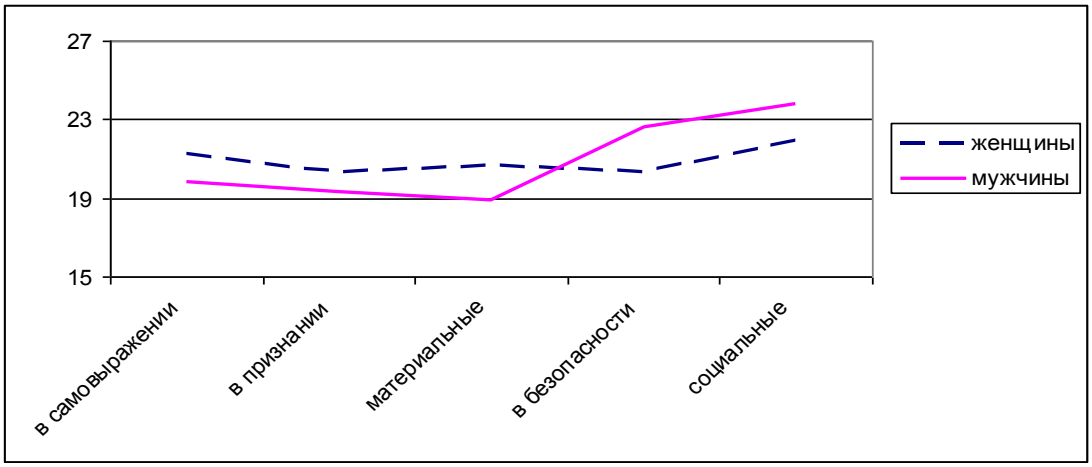

Рисунок 2. Иерархия потребностей для мужчин и женщин (среднее количество выборов)

Таким образом, полученные в ходе исследования результаты позволяют сделать вывод о том, что вне зависимости от пола респондентов наиболее значимыми потребностями современной белорусской молодежи являются потребность в безопасности и материальном обеспечении. Также следует отметить, что по всем выборкам не обнаружены различия в уровне удовлетворенности основных потребностей; по каждой из пяти групп потребностей она является лишь частичной. Кроме того, потребность «Иметь теплые отношения с людьми» (которая имеет первостепенное значение при формировании готовности к вступлению в брак) занимает в иерархии потребностей респондентов лишь шестую ранговую позицию. Было выявлено, что (как для мужчин, так и для женщин) из всех групп потребностей, социальные (межличностные) потребности обладают самой низкой значимостью. Так как потребности являются мотиваторами индивида и определяют его активность, то столь низкие значения по потребностям (напрямую связанные с формированием семейных отношений) могут обусловить низкий уровень стремлений людей к вступлению в брак. Проведенное исследование дает информацию об иерархии потребностей у современной молодежи и может быть использовано при разработке психопрофилактических мероприятий,

ориентированных на формирование готовности молодых людей к семейной жизни.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Ильин, Е.П. Мотивация и мотивы / Е.П. Ильин. – СПб. : Питер, 2011. – 512 с.
2. Ключников, С.Ю. Семейные конфликты: практика решения / С.Ю. Ключников. – СПб. : Питер, 2002. – 560 с.
3. Леонтьев, А.Н. Деятельность. Сознание. Личность / А.Н. Леонтьев. – М. : Смысл; Академия, 2005. – 352 с.
4. Леонтьев, Д.А. От социальных ценностей к личностным: социогенез и феноменология ценностной регуляции деятельности [Электронный ресурс] / Д.А. Леонтьев. – Режим доступа : http://mary1982.narod.ru/leontiev.html – Дата доступа : 17.10.2014.
5. Харли, У.Ф. Законы семейной жизни / У.Ф. Харли; Перевод с английского Ю.А. Цыганкова. – М. : Протестант, 1992. – 208 с.
6. Харчев, А.Г. Современная семья и ее проблемы (Социально-демографическое исследование) / А.Г. Харчев, М.С. Мацковский. – М. : Статистика, 1993. – 224 с.
7. Челканова, И.А. Социально-психологическая модель детерминации вступления партнеров в гражданский брак: …дисс. канд. психол. наук : 19.00.05 / И.А. Челканова. – М., 2005. – 195 с.
8. Шадриков, В.Д. Введение в психологию: мотивация поведения/ В.Д. Шадриков. – М. : Логос, 2001. – 136 с.

УДК 372.881.1

Банникова Елена Леонидовна
Старший преподаватель кафедры иностранных языков Военной академии Республики Беларусь, г. Минск
lenabannikowa@tut.by

ПРОБЛЕМА ЯЗЫКОВОЙ ТРЕВОЖНОСТИ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОГОЯЗЫКА

Аннотация: Стратегии обучения значимы для изучения иностранных языков. Автор раскрывает понятие языковой тревожности, ее истоки и причины, средства понижения уровня тревожности. Анализируется проявление тревожности в различных ситуациях и ее влияние на успешность учебной деятельности.

Ключевые слова: Тревожность, уровень тревожности, психологические характеристики, мотивация обучения иностранному языку, истоки, причины и аспекты языковой тревожности.

Bannikova Elena
Senior Lecturer, Department of the Foreign Languages, Belarusian Military Academy, Minsk

PROBLEM OF LINGUISTIC ANXIETY IN THE PROCESS OF FOREIGN LANGUAGE STUDIES

Abstract: Teaching strategies are relevant for the study of foreign languages. Concept of linguistic anxiety, its sources and reasons as well as means of lowering anxiety level are being discussed. The author analyzes influence of anxiety on the level of educational activity and a display of anxiety in different situations.
Keywords: Anxiety, level of anxiety, psychological descriptions, motivation of teaching a foreign language, sources, reasons and aspects of linguistic anxiety.

Успешное овладение иностранными языками предполагает исследование различных стратегий обучения, среди которых учеными выделяются основные:

- сильная мотивация к общению и обучению;
- раскованность;
- точный выбор языковой формы;
- внимание к смыслу;
- желание догадаться и точность догадок;
- самоконтроль речи, компетентность;
- коммуникация.

Общеизвестно, что не только умственные когнитивные процессы, связанные с разумом, но и аффективная сфера, относящаяся к эмоциям и чувствам, помогают лучше усвоить иностранный язык. Гармоничный человек лишь тогда полностью реализует свой потенциал, когда он живет в мире со своими эмоциями и чувствами, тогда он лишен оборонительных стратегий, и процесс обучения становится творческим.

Психологические характеристики, релевантные для изучения иностранных языков – мотивация, уровень самооценки, скованность (раскованность), склонность к риску, уровень тревожности.

Мотивация является запускным механизмом для изучения иностранных языков. Не менее важна также самооценка при изучении иностранных языков. Преподавателю иностранного языка следует, прежде всего, формировать коммуникативную компетенцию, высокий уровень которой будет положительно влиять на самооценку. Низкая самооценка нередко ведет к скованности, «закомплексованности», противоположностью которой является готовность к риску. Скованность чаще всего вызвана боязнью ошибиться, что отрицательно сказывается на овладении иностранным языком. Но обучаемые, готовые к риску, не боясь делать ошибки, не обязательно достигают высокого уровня лингвистической компетентности. Решение лежит где-то посередине: риск, ведущий к догадке, надо поощрять, особенно у «сверхосторожных» обучающихся. А тех, кто склонен к риску, вовремя останавливать, чтобы они не доминировали в общении. Остановимся более подробно на такой психологической характеристике, как тревожность.

Тревожность проявляется индивидами в различных ситуациях по-разному, ее проявления влияют также и на успешность учебной деятельности. Среди трех уровней тревожности: высокого, среднего и

низкого − оптимальным уровнем тревожности является средний. При очень низком или очень высоком уровне тревожности успешность деятельности существенно снижается.

Некоторыми авторами отмечается зависимость тревожности от гендерных особенностей. Согласно данным, полученным Е.П. Ильиным, Н.Б. Пасынковой, в возрасте 16–17 лет более тревожными оказываются девушки. В исследовании, проведенном В.Д. Кузаковой на группе взрослых, была выявлена большая тревожность мужчин (21 %), чем женщин (14 %) [1, с. 170].

Психологи различают уровень тревожности на глобальном уровне, то есть как присущую индивиду черту характера, ситуативную тревожность, связанную с тем или иным событием, ситуацией, а также языковую тревожность, которая возникает в процессе изучения иностранного языка.

Спецификой обучения иностранному языку является общение преподавателя с обучающимися на иностранном языке. Важно, чтобы последние привыкали к иноязычной речи, приобщаясь, таким образом, к иноязычной среде, ощущая себя частью иноязычной культуры, что будет способствовать формированию у них интегративной мотивации обучения иностранному языку. Однако, в данной ситуации, существует опасность гностического барьера между преподавателем и изучающим иностранный язык, при котором обучающийся, как правило, испытывает повышенную языковую тревожность.

Языковая тревожность обозначает состояние обучающихся в тех случаях, когда они акцентируют внимание на возможных неудачах, практически неизбежных на начальных этапах усвоения иностранного языка. Иногда это следствие такой индивидуальной особенности, как личностная тревожность, в других случаях имеет место ситуативная тревожность. В первом случае она изнуряет организм, во втором − способствует соревновательности, обеспечивая интеллектуальное напряжение. Известно, что для поддержания общения на родном языке большую роль играет эмпатия, понимаемая как сопереживание, умение поставить себя на место другого. Но, как ни странно, обучающиеся с высоким уровнем эмпатии не обязательно добиваются больших успехов в языке и наоборот. Главная задача преподавателя – установить такие межличностные отношения, которые способствовали бы понижению уровня тревожности, повышению самооценки, раскованности, эмпатии, уходить от роли «всезнающего» учителя, становясь лишь советником и помогая обучаемому сделать «выбор» формы того или иного коммуникационного намерения. Другими словами, говорящий имеет выбор: что сказать и как об этом сказать. Попытки преподавателя добиться спрогнозированного им варианта языковой формы противоречат коммуникативности [2, с. 236].

Языковая тревожность имеет три основных истока, а именно: напряженность, которую чувствует обучающийся в процессе

межличностной коммуникации, страх получения негативной оценки при недостаточном уровне владения иностранным языком и так называемую тестовую тревожность, то есть тревожность, которая возникает в связи с проверкой уровня владения иностранным языком.

Среди причин, которые порождают появление такого специфического явления, как языковая тревожность, находятся:

- социальные факторы, связанные с самопрезентацией, то есть с чувствительностью человека к тому, какое впечатление он производит своим поведением и уровнем владения иностранного языка на окружающих;
- факторы, связанные с личностью субъекта учебы: низкий уровень самооценки лиц, переживающих языковую тревожность, их интровертированность, стыдливость.

Предоставление высокой значимости безукоризненному произношению приводит, например, к тому, что субъект, который изучает иностранный язык вне первичного языкового окружения, постоянно чувствует свою неадекватность и некомпетентность, которые и вызывают тревогу.

Среди источников языковой тревожности можно выделить высокий уровень состязательности (что присуще обучающимся, склонным к языковой тревожности), желание быть не хуже других, обеспокоенность по поводу возможной потери ощущения собственной идентичности. Обучающимся с высоким уровнем языковой тревожности присущ очень высокий уровень опасения сделать ошибку, что и порождает тревожность [3, с. 425–427].

Важным аспектом языковой тревожности, что и предопределяет актуальность ее изучения в контексте имплицитной оценки эмоциональной устойчивости человека, является то, что последняя оказывает негативное влияние как на успешность овладения академической деятельностью, так и на процессы познания и социальное взаимодействие и, в конечном итоге, на личность в целом [4, с. 108]. Очевидно, для снижения иноязычной тревожности необходима разработка специальной программы изучения иностранного языка, в частности в техническом вузе, отражающей все виды речевой деятельности (говорение, аудирование, чтение, письмо). Данная программа должна создавать психолого-педагогические условия, способствующие снижению воздействия учебных стрессоров, более быстрой адаптации к специфике обучения в вузе и повышению учебной успеваемости.

1. Пасынкова, Н.Б. Связь уровня тревожности подростков с эффективностью их интеллектуальной деятельности [Текст] / Н.Б.Пасынкова // Психол. журнал. – 1996. – Т. 17. – № 1. – С. 169–174.

2. Аршава, И.Ф. Эмоциональная стойкость человека и его диагностика / И.Ф. Аршава. – Днепропетровск : Изд-во ДНУ, 2006. – 336 с.

3. Аршава, И.Ф. Аспекты имплицитной диагностики эмоциональной стойкости человека: моногр. / И.Ф. Аршава, Э.Л. Носенко. – Днепропетровск : Изд-во ДНУ, 2008. – 468 с.
4. Перевозчикова, В.Н. Психологические ус-ловия развития мотивации иноязычной речевой деятельности студентов: дис. канд. психол. наук: / 19.00.07.: защищена 19.05.05. / Перевозчикова Вера Николаевна. – Курск, 2005. – 163 с.

УДК 159.922.7

Ящук Светлана Леонидовна
Доцент кафедры психологии Брестского государственного университета имени А.С. Пушкина, г. Брест
psihkaf@brsu.brest.by

ПСИХОЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ВОСПРИЯТИЯ ЯЗЫКОВЫХ ЗНАКОВ

Аннотация: В статье анализируется процесс усвоения знаковой системы в ходе психического развития человека. Показано, что восприятие знаковой системы обусловливается процессами социализации и носит эмоциональный характер, что предполагает определенные методические условия ее презентации.
Ключевые слова: Знак, восприятие, эмоциональный фон, младший школьный возраст, старший школьный возраст.

Jaschuk Svetlana
Assistant Professor, Department of Psychology, Brest State University named after A.S. Pushkin, Brest

Abstract: The author analyzes the problem of acquiring sign systems during the human’s psychological development process. It is stated that individual socialization processes of emotional character cause perception of sign system, which affects the teaching methods of its presentation.
Keywords: Sign, perception, emotive background,primary school age, senior school age.

Проблема знака в работах Л.С. Выготского занимает значительное место. Он рассматривал знак в контексте своей культурно-исторической концепции о высших психических функциях. Основная идея данной концепции заключается в том, что продуктами развития человека в процессе его истории стали многообразные орудия труда, преобразующие природу, и знаковые системы, преобразующие его самого.

Человек воздействовал на самого себя, трансформировав, перестроив все свои психические функции благодаря использованию знаков (прежде всего слов, образов, цифр), что позволило ему перейти на принципиально более высокий уровень: на уровень сознания. По мнению Л.С. Выготского, сознание следует понимать как наиболее сложную форму организации поведения, что позволяет, в частности, предвидеть результаты труда и

направлять свои же реакции к этому труду. В то время как всякая высшая психическая функция ранее была своеобразной формой психологического сотрудничества, позже она превратилась в индивидуальный способ поведения, перенеся внутрь психологической системы ребенка ту структуру, которая и при переносе сохраняет все основные черты символического строения, изменяя ситуацию лишь в основном. Таким образом, знак первоначально выступает в поведении ребенка как средство социальной связи, как функция интерпсихическая; становясь затем средством овладения собственным поведением, он лишь «переносит социальное отношение к субъекту внутрь личности». Самый важный и основной из генетических законов, к которому приводит исследование высших психических функций, гласит, что «всякая символическая деятельность ребенка была некогда социальной формой сотрудничества и сохраняет на всем пути развития до самых высших его точек социальный способ функционирования. История высших психических функций раскрывается здесь как история превращения средств социального поведения в средства индивидуально-психологической организации» [2]. Процесс происхождения операций, связанных с употреблением знаков, является категорией, которую нельзя вывести, оставаясь в пределах индивидуальной психологии. Он есть часть истории социального формирования личности ребенка. Итак, знак – одно из средств управления при осуществлении тех или иных психологических процессов.

Анализ литературы по проблеме знака и особенностей его восприятия позволил нам утверждать, что такие функции, как произвольное внимание, логическая память, высшие формы восприятия и движения, выступают в качестве явлений одного психологического порядка в основе процесса исторического развития поведения. Мы полагаем, что знаковые операции возникают в результате сложнейшего и длительного процесса, обнаруживающего все типические черты подлинного развития и подчиненного основным закономерностям психической эволюции. Следовательно, знаковые операции изобретаются детьми или перенимаются от взрослых из чего-то такого, что первоначально не является знаковой операцией и что становится ею лишь после ряда качественных превращений. При этом каждая последующая ступень обусловлена предыдущей, и они связаны как стадии единого по своей природе процесса.

На основе проведенного анализа имеющихся источников по данной проблематике мы провели исследование по изучению различий в восприятии знаков в зависимости от формы их предъявления в младшем школьном и юношеском возрастах.

Н.Ф. Добрынин подчеркивал взаимосвязь возрастных особенностей и анатомо-физиологических черт, свойственных данному периоду роста и развития. С возрастом изменяется отношение ребенка к учению, к самому

себе, к окружающей действительности, изменяется значимость всего этого. Это изменение значимости определяется в процессе взаимодействия человека с окружающей общественной средой, в которой он живёт, учится и действует. Диалектика данного процесса обусловлена тем, что человек не только входит в данные общественные отношения, но и сам составляет часть этих отношений. Поэтому при характеристике детей младшего школьного возраста, опираясь на идеи Л.С. Выготского, можно утверждать, что в возрасте 6–8 лет у детей происходит развитие высших психических функций, начиная от элементарных и до более сложных.

В условиях организованной учебной деятельности все высшие психические функции ребёнка претерпевают существенные изменения. Восприятие, память и мышление, ранее развивавшиеся на наглядно-действенной основе, формируются в словесно-логическом плане. Через освоение речи младший школьник овладевает словом как формой анализа чувств. «Ребенок переживает ценность своего существования, что проявляется в диалогичности сознания. Поведение становится многоплановым, осознается переход одного чувства в другое, а внутренний план действий обеспечивает необходимую систему координат для организации психологического пространства Я» [1].

В юношеском возрасте (16–18 лет) идет формирование нового уровня самосознания и становление новых особенностей личности, приводя к более устойчивому и верному представлению о своем «Я». В этот период происходит переориентация на самооценку и внешний мир. Складываются основные жизненные позиции, убеждения, ценностные ориентации. Формируется устойчивое мировоззрение. Мы предположили наличие различий в эмоциональном восприятии знаков в младшем школьном возрасте по сравнению с юношеским.

Используемая нами методика относится к группе проективных методик и основана на идее проекции внутренних переживаний на материал стимулов. Разработка данной методики обусловлена попыткой определить, как люди воспринимают цвет буквы и цвет соответствующего звука в текстовом сообщении, посланном партнером по общению, как этот цвет влияет на настроение человека. Главной задачей исследования было выяснить, существуют ли группы людей, которые воспринимают цвет буквы и цвет звука одинаково. В ситуации наличия таких групп необходимо выделить и структурировать подгруппы, которые будут объединять людей на основе их эмоций, которые в момент восприятия одной и той же буквы чувствуют ее и реагируют на нее одинаково, а в момент произнесения звука способны испытывать одинаковые ощущения и потребности.

Поскольку мы имеем дело с отдельными цветами, то можно сделать совершенно точное заявление: предпочтение, отдаваемое одному цвету, и неприятие другого имеют определенное значение; выбор цвета отражает

эмоциональное состояние. Это подтверждается тестом Люшера, показавшим, что независимо от самых разнообразных уровней культуры, влияние цвета существует везде, и оно не зависит от расы, пола и социального положения.

Наша проективная методика базируется на цветовом тесте Люшера и, используя именно этот тест, мы интерпретировали полученные результаты [21]. В исследовании приняли участие 300 человек в возрасте 16–18 лет и 300 человек в возрасте 7–8 лет. Исследуемым предлагался список из 19 букв и 18 звуков, в котором каждый знак предлагалось окрасить в определенный цвет, который подбирался в соответствии с цветовым тестом Люшера [3]. Тест был использован нами для интерпретации результатов: каждый окрашенный знак переводился на язык внутренних переживаний, поскольку у исследуемых он ассоциировался с определенным цветом. Выбор букв осуществлялся по схеме: на клавиатуре персонального компьютера выбираются буквы, часто употребляемые при работе с ним.

В ходе проведения исследования обнаружилось, что большинство испытуемых одной возрастной категории окрашивают один и тот же знак в аналогичный цвет. Была выявлена определенная тенденция эмоционального восприятия знаков в зависимости от формы их предъявления (это буква или это звук), которая проявляется в окрашивании знака в одинаковый цвет. Наша задача − сравнить, окрашивают ли одинаково такие же знаки в младшем школьном и юношеском возрастах.

Для сопоставления двух выборок по частоте встречаемости интересующего нас эффекта (выбор цвета при окрашивании букв и звуков в русском языке) мы использовали критерий Фишера. Полученные эмпирические значения [ф] находятся в зоне значимости. Доля лиц, окрасивших букву в одинаковый цвет в возрастной группе юношеского возраста больше, чем в группе детей младшего школьного возраста. Имеющаяся разница в восприятии знака в зависимости от формы его предъявления обусловлена разным уровнем развития новообразований таких возрастных групп как юношеский и младший школьный возраст.

В младшем школьном возрасте количество одинаковых выборов цвета меньше, чем в юношеском, зато цветовых вариаций больше. На наш взгляд, это обусловлено тем, что движущей силой развития в младшем школьном возрасте является противоречие между наличным уровнем развития и растущими требованиями, которые предъявляются к личности ребенка, его вниманию, памяти, мышлению, речи. Как следствие, у ребенка уровень психического развития подтягивается до уровня предъявляемых требований, развиваются высшие психические функции и личность в целом.

В юношеском возрасте, как показали результаты исследования, выбор цвета при окрашивании той или иной буквы и звука буквы совпадает чаще,

поэтому в процентном отношении именно в юношеском возрасте количество респондентов в каждой подгруппе достигает более 50% от общего количества. Именно в юношеском возрасте происходит становление качественно новых особенностей личности, формируется новый уровень самосознания, который характеризуется более устойчивым и верным представлением о своем «Я», происходит переориентация на внешний мир. Высшие психические функции хорошо развиты, мотивы, цели ясны. Однако они по-прежнему ориентированы на внешние стимулы, хотя развитие внутреннего мира является в юношеском возрасте неотъемлемым процессом становления полноценной личности. Такая связь с внешним миром обуславливает слияние с ним, взаимосвязь и взаимообусловленность, схожесть во мнениях со сверстниками и значимыми взрослыми.

Таким образом, младший школьник и юноша одинаково соотносят воспринимаемое с системой связей, скрытой за словом, но сама эта система связей, в которую включается воспринимаемое, глубока и различна в младшем школьном и юношеском возрастах. Результаты нашего исследования не объясняют причин полученных различий в эмоциональном восприятии, а эмпирически подтверждают их наличие.

Полученные результаты были апробированы при помощи смоделированного эксперимента: респондентам в возрасте 17 лет в количестве 15 человек были предложены строки из поэзии А.С. Пушкина, где буквы, использованные в нашем исследовании, заранее были окрашены в те цвета, которые были выбраны в результате проведенного исследования. Респондентам необходимо было указать, какие эмоции и чувства вызывают данные строки. Далее предлагался тот же вариант поэтических строк, только теперь респонденты сами окрашивали их в наиболее подходящий, по их мнению, цвет.

Чувства и эмоции, испытываемые респондентами, заняли шкалу от минуса до плюса: сила, страх, напор, вера, внутреннее беспокойство, отречение от мира суеты, неясность, не видим свободу, замешательство, безумие, радость, вдохновение, напряжение, эстетические переживания, веселость, импульс, полнота жизни, спокойствие, нейтральность. Следовательно, сила воздействия текстов различная. При этом необходимо отметить факт соответствия переживаемых состояний с интерпретацией цветов, данных в тесте Люшера.

Результаты эксперимента по окрашиванию поэтических строк показали, что предложенный уже окрашенный вариант совпадал с выбором, который респонденты делали на пустых неокрашенных бланках. И на 10 из 15 бланков этот выбор совпадал в 100% случаев (испытуемые произвольно, не сверяя с оригиналом, окрасили буквы в соответствующие цвета). Идея окрашивания поэтических строк в цвета понравилась, это поднимало настроение, стихотворение хотелось прочесть снова и снова, цвета создавали атмосферу

мистики и тайны. «Цветное» стихотворение стало живым и энергичным, в нем раскрылась центральная идея духовной веры.

Использование данного эксперимента возможно и в школе: на уроках литературы можно пользоваться цветными карандашами, окрашивая строки стихов и прозы в предлагаемые самими детьми цвета, выбирая лишь цвета, несущие позитивную энергетику. Цвета, которые заряжены напряжением и чрезмерным возбуждением, можно принять к сведению и сделать выводы по поводу того, почему некоторые строки литературных шедевров даются детям с трудом, не укладываются в памяти, и порой подсознание ребенка им сопротивляется. Тем самым мы способны повлиять на эмоциональный фон ребенка, придав ему яркости, насыщенности положительной энергией, устремив ребенка к творческому поиску, развивающемуся в русле благоприятного эмоционального климата.

Таким образом, сопоставление особенностей восприятия младших школьников (которые только развиваются) и совершенно нового уровня юношеского восприятия (которое живет по законам внешней среды и внутреннего самоопределения) показало наличие внутри каждой возрастной группы респондентов, которые способны воспринимать цвет буквы и цвет звука буквы одинаково. Поскольку такие люди действительно существуют, нами были выделены подгруппы, которые их объединяют. За счет этого происходит объединение эмоций разных людей, которые в момент восприятия одной и той же буквы чувствуют ее и реагируют на нее одинаково, а в момент произнесения звука они способны испытывать одинаковые ощущения и потребности. Следовательно, мы способны повлиять на эмоциональный фон людей. Это открывает возможности и перспективы дальнейшего изучения такого понятия в психологии как «знак» и особенностей его восприятия. И наш эксперимент по апробации результатов исследования на практике с детьми юношеского возраста тому доказательство.

Результаты, которые мы получили, педагоги могут взять на заметку и осознанно применять в своей практике, «вживлять» в планы учебных занятий, ориентируясь на успешность в процессе обучения. Рекламодатели, создавая свои рекламные ролики, могут таким образом воздействовать на настроение, чувства и эмоции, в частности, детей.

Не следует останавливаться и в практическом исследовании данного феномена, поскольку он раздвигает границы познания в психологической науке.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Абрамова, Г.С. Возрастная психология / Г.С. Абрамова. – М. : Академия, 1997.
2. Выготский, Л.С. Собрание сочинений: В 6-ти т. / Л.С. Выготский ; под ред. М.Г. Ярошевского. – Т.6. Научное наследство. – М. : Педагогика, 1984.
3. Люшер, М. Цветовой тест Люшера / М. Люшер. – М. : Сова, 2003.

УДК 81'243

Дягель Светлана Николаевна
Старший преподаватель кафедры лингводидактики Брестского государственного университета имени А.С. Пушкина, г. Брест
dyagel.sveta@mail.ru

РОЛЬ СРЕДСТВ ВЫРАЖЕНИЯ ЭМОТИВНО-ОЦЕНОЧНЫХ ОТНОШЕНИЙ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

Аннотация: В статье анализируется процесс формирования эмотивной компетенции как составной части коммуникативной. Рассматривается корпус лексико-синтаксических средств выражения эмотивности и их роль при обучении разным видам речевой деятельности, а также проблема изучения эмотивного потенциала художественного текста.
Ключевые слова: Эмотивная компетенция, средства выражения эмотивно-оценочных отношений, обучение устной речи, интерпретация иноязычного художественного текста.

Dyagel Svetlana
Senior Lecturer, Department of Linguadidactics, Brest State University named after A.S. Pushkin, Brest

THE ROLE OF EMOTIVE-ESTIMATING MEANS IN TEACHING FOREIGN LANGUAGE

Abstract: The article deals with the problem of emotive competence. The number of lexical-syntactical means of expressing emotions is studied. The role of emotive-estimating means in teaching different kinds of speech activity is characterized as well as the problem of emotive potential of fiction text.
Keywords: Emotive competence, the means of expressing emotive-estimating competence, oral speech development, foreign fiction text interpretation.

Эмотивность как одно из неотъемлемых свойств языка в последние десятилетия стало предметом кросскультурных исследований в ряде наук: психологии, лингвистике, лингводидактике, лингвокультурологии. Лингвистическому выражению человеческой эмоциональности – эмотивности – посвящено множество исследований на материале разных языков (Апресян 1995; Арнольд 1981; Гак 1981; Шаховский 1987; Вежбицкая 1996 и др.). В центре внимания ученых находятся эмоции, их классификации и средства выражения в речи. Но, несмотря на то, что проблема эмотивности изучается уже более двадцати лет, только недавно лингводидакты стали выделять эмоциональную/эмотивную субкомпетенцию как составляющую коммуникативной компетенции, поскольку «эмоции являются мотивационной системой человеческого сознания, имя наречения и всего вербального и авербального общения» [1, с. 51].

Поскольку язык в своей коммуникативной функции является средством не только обмена мыслями, но и выражения эмоций говорящего,

ему «имманентно присуще свойство выражать системой своих средств эмоциональность как факт психики» [2, с.24]. Следует разграничивать достаточно близкие понятия – «эмоциональность» и «оценочность». Эмоции представляют собой особую форму отношения к предметам, явлениям, ситуациям действительности, обусловленную их соответствием или несоответствием потребностям человека. В психологии отношение к явлениям, вызывающим эмоции, их оценка считается главным свойством эмоций. Оценка детерминирует разделение эмоций на положительные и отрицательные. Эмоциональность с оценочностью связаны и на лингвистическом уровне. Эмоциональность как компонент значения слова основана на оценочности, но не тождественна ей. Это значит, что эмоциональное значение обязательно предполагает оценку говорящим предмета либо явления, но наличие оценочности в значении не обязательно предполагает наличие эмоциональности. Следует отметить, что у исследователей на сегодняшний день нет единого мнения по поводу соотношения категории эмотивности с категорией оценочности, поэтому комплекс лексических и синтаксических средств репрезентации эмоционального состояния часто описывается собирательным понятием «эмотивно-оценочный».

В рамках традиционной лингвистики изучены разнообразные и многочисленные способы выражения эмоционального как на лексическом, так и на синтаксическом уровнях языка. Наибольшим многообразием отличаются лексические средства эмотивности, именно они составляют основу эмотивного потенциала языка. Особая роль лексических средств выражения эмоционально-оценочных отношений обусловлена сложностью семантической структуры слова, в которой сочетаются разные компоненты значения. Так, денотативное значение слова отражает только объективные свойства предметов и явлений, это своеобразная характеристика их свойств. Денотативное значение слова не отражает культурно-исторические традиции и субъективность восприятия предметов и явлений. Эти элементы реализуются в сигнификативном содержании лексической единицы, выступающем в роли наслоения на отражение объективных свойств предмета, что обусловлено традициями словоупотребления в разных социальных ситуациях. Поскольку, называя какое-либо явление, человек часто выражает свое эмоциональное отношение к нему, сигнификативное содержание содержит в том числе и субъективно-оценочные компоненты (коннотации). Именно такие, накладывающиеся на основное содержание значения слова дополнительные коннотации служат для выражения разного рода эмоционально-оценочных значений. Особенно наглядно наличие эмоционального компонента в семантической структуре слова может быть представлено в синонимичных рядах, выражающих тождественные понятия, которые отличаются лишь наличием, либо отсутствием

эмоционального значения: *das Gesicht – die Fresse, der Chef – der Boss, das Pferd – der Gaul, sehen – glotzen, der Pfarrer – der Pfaffe.*

За последние годы был предпринят ряд попыток категоризации эмоций в лексико-семантической системе языка. Наиболее обобщающая типология групп лексики, обозначающей эмоции, была предложена В.И. Шаховским. В зависимости от типа языковой репрезентации он выделяет лексику *обозначающую, выражающую* и *описывающую* эмоции. Насколько правомерно считать всю лексику, имеющую какое-либо отношение к эмоциям, эмотивной? По мнению Шаховского, в качестве эмоционально-оценочной лексики может рассматриваться лишь лексика, непосредственно выражающая эмоции. Слова, называющие эмоции, но не вызывающие и не выражающие их (*das Leid, die Freude, der Zorn, der Kummer, der Zweifel, die Liebe)* – так называемая «лексика эмоций» – составляют отдельную группу. Собственно эмотивную лексику В.И. Шаховский подразделяет на следующие группы в зависимости от типа эмотивной семантики: 1) *аффективы* (лексика, выражающая эмоции, но не называющая их, например, междометия; 2) *коннотативы* (лексические единицы с эмоциональной коннотацией, сопутствующей основному логико-предметному значению); 3) *контекстуальные эмотивы* (нейтральные языковые единицы, приобретающие эмотивность в результате употребления, в соответствующем контексте) [2]. Эмотивный потенциал лексических единиц неравнозначен. Очевидно, что наибольшей эмоциональной «заряженностью» обладает коннотативная лексика.

По сравнению с лексическим синтаксический уровень эмотивности легче поддается освоению в процессе изучения иностранного языка. Это связано с тем, что эмоциональное на уровне предложения обычно передается структурно-семантически, т.е. различными типизированными структурами, клишированными фразами, конструкциями с преобладанием эмоционального значения. Универсальным средством эмотивности является интонация; с ее помощью любое высказывание приобретает эмоционально-оценочное значение. В письменной речи интонационный фактор передается комплексом языковых средств, таких как пунктуация, эмоциональные суффиксы и эмоционально-оценочные слова.

Изучение системно-языковых и речевых возможностей выражения эмоций, выявление эмоциональных сем является очень важным для лингводидактики, которая с развитием лингвокультурологии (после ряда сопоставительных исследований культуры эмоций, отображенных в национальном характере и национальных стереотипах) встала перед необходимостью включения правил выражения эмоций в содержание обучения иностранным языкам. Знание таких правил становится конечной целью формирования эмотивной компетенции в условиях учебной коммуникации, предшествующей реальной. Наиболее последовательно на сегодняшний день эта задача решается в области обучения устной речи. В

последние годы в обучении повседневному речевому общению на немецком языке произошел определенный переход: от лексико-синтаксической организации высказывания по известным изучающему язык продуктивным правилам к максимально более полному использованию социально отработанных, клишированных выражений, ставших для носителя языка стереотипными ввиду их частой повторяемости. В основе такого подхода лежит теория речевых актов, согласно которой говорящий строит свое высказывание исходя из некоторой интенции, намерения. Это позволило выделить и описать различные типы речевых действий, в том числе и речевые действия, выражающие эмоции, что привело к созданию словарей и пособий нового типа. Так, например «Немецко-русский словарь речевого общения» (М.Д. Городникова и др.) дает максимально полный инвентарь языковых средств для выражения различных эмоций. В нем представлены словарные статьи для следующих речевых актов: ***радость/восхищение, облегчение, удивление, сомнение, разочарование/покорность судьбе/отчаяние***, ***возмущение/гнев***. Например, речевой акт радости может быть выражен следующим образом: *Ich freue mich, dass… / Ich bin glücklich, dass… / Fein, dass… / Das freut mich sehr… / Diesmal habe ich Glück / Ich bin närrisch vor Freude / Er freut sich wie ein Schneekönig / Großartig! / Hervorragend! / Einfachsuper! / Das ist ja prima!* и т.д. [3, с. 112–116]. Речевые действия, выражающие эмоции, выделены с точки зрения соответствия своей основной задаче – выражать психическое состояние говорящего. При этом словарь поясняет, в каких ситуациях могут быть употреблены выражения, описывает невербальные компоненты ситуации, такие как кинетическое поведение говорящего. Обучение выражению эмотивно-оценочных отношений ведется в коммуникативных типах диалогов с применением подобных высказываний, что позволяет добиться шаблонности вербального взаимодействия, характерного для носителей языка, и устойчивой ассоциативной связи между определенными жизненными ситуациями и речевыми действиями. Такой подход позволяет выделить основные эмотивные доминанты в коммуникативном поведении носителей языка и обучать использованию эмоционального потенциала изучаемого языка.

Гораздо больше сложностей с формированием эмотивной компетенции возникает при такой форме коммуникации, как чтение художественной литературы на изучаемом языке. При этом описание и выражение эмоций является неотъемлемой частью художественного мира произведения. Отправитель художественного текста порождает текст ради эмоционального воздействия, т.е. он «…стремится воздействовать на эмоциональную сферу психики адресата посредством «эмоционального заражения» [4, с. 89]. Эмотивность художественного текста часто затрагивает область нерационального восприятия, когда реципиент воспринимает содержание текста не методом логического анализа, а через

сопереживание героям. Так, во всяком случае, происходит при чтении литературы на родном языке, когда реципиент обладает необходимым набором фоновых знаний, позволяющим считывать не только информативный уровень текста, но и эмотивно-эстетический. Опыт работы с художественными текстами на иностранном языке показывает, что из-за различия в средствах выражения аналогичных эмоций и эмоциональных ситуаций в разных языках существует проблема адекватного понимания эмотивного содержания текста. Существует ряд причин, по которым отраженные в художественном тексте эмоции не достигают иноязычного реципиента. Во-первых, эмоциональное в тексте может быть выражено имплицитно – недоговоренностями, иносказаниями, опущениями, намеками, аллюзиями, которые необъяснимы с точки зрения формальной языковой логики, которой руководствуется иностранец. Во-вторых, выражение эмоций в художественном тексте может быть сопряжено со сложной символикой, развернутыми метафорами, представляющими трудности даже для профессиональных переводчиков. В-третьих, в художественном произведении языковые единицы могут приобретать особое содержание, смысловые наслоения, дополнительные эмоциональные коннотации, т.е. становиться контекстуальными эмотивами (согласно классификации В.И. Шаховского). Контекстуальные эмотивы трудны для понимания из-за несовпадения вызываемых ими эмоциональных ассоциаций в разных языках. Например, в знаменитой балладе И.В. Гете «Erlkönig» лесной царь описан следующим образом: *«Erlenkönig mit Kronund Schweif»*. Слово ***«Schweif»*** имеет определенную эмоционально-оценочную окраску, очевидную для носителя языка. В немецком языке этим словом обозначается хвост у льва, дьявола, кометы, но не у собаки. Слово ***«Schweif»*** у Гете выполняет важную характерологическую функцию: оно подчеркивает демоническую сущность лесного царя. Русский перевод этого слова – нейтральное *«хвост»* – не передает весь спектр его значений, потому что его экспрессивная окраска значительно снижена. Характерно, что в большинстве переводов баллады переводчикам не удалось передать эту составляющую образа лесного царя ввиду ее непереводимости: у В.И. Жуковского *«Он в темной короне с густой* ***бородой»***, у Ю. Гаврука *«…у кароне, трасе* ***барадой».*** Жуткое демоническое существо, убивающее мальчика, превратилось в переводе на русский и белорусский языки в дряхлого старика. Очевидно, что один из эмоционально окрашенных образов гетевской поэтики ужасного не достиг реципиента [5]. И, наконец, кроме языковых препятствий существуют экстралингвистические факторы, затрудняющие адекватное восприятие эмотивного потенциала текста, например, незнание национально-этнических правил выражения эмоций.

Существует ли для иноязычного реципиента возможность понять литературное выражение эмоционального? В современной лингводидактике нет однозначного ответа на этот вопрос. Очевидно, что

категория эмотивности требует более углубленного изучения именно в практическом аспекте, в частности применительно к работе с художественными текстами в процессе изучения иностранного языка. Плодотворным представляется метод контрастивного анализа при сопоставлении оригиналов с переводом на родной язык, что позволяет сравнить способы выражения эмоций, лексические и синтаксические средства их передачи в разных языках. Рассмотрение эмотивных текстовых фрагментов должно сопровождаться коннотативным лингвострановедческим комментарием, который бы давал истолкование коннотативной лексики в рамках эмоционально-образной структуры художественного текста. Преподаватель становится своего рода посредником между автором текста и реципиентом, помогая последнему логически осмыслить те эмоциональные ассоциации, которые у носителя языка текст вызывает на бессознательном уровне.

Любое общение между представителями разных культур (прямое или опосредованное, например, через художественную литературу) обусловлено эмоциональными модальностями. Следовательно, эффективность общения напрямую зависит от наличия эмотивной субкомпетенции, которая предполагает умение реализовать средствами языка свое эмоциональное и оценочное отношение к высказыванию, умение эмоционально воздействовать на собеседника, а также правильно понимать и интерпретировать эмоциональный компонент инокультурного высказывания, будь то художественный текст или устная речь собеседника. Таким образом, формирование эмотивной компетенции через научающую коммуникацию является необходимым условием формирования коммуникативной компетенции.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Шаховский, В.И. Эмоции в национальном характере и стереотипах как лингвокультурологическая и лингводидактическая проблема / В.И. Шаховский // Вопросы психолингвистики. – 2010. – №1. – С.51–55.

2. Шаховский, В.И. Категоризация эмоций в лексико-семантической системе языка / В.И. Шаховский. – Воронеж : Изд-во Воронеж.ун-та, 1987. – 192 с.

3. Немецко-русский словарь речевого общения / М.Д. Городникова, Д.О. Добровольский. – М. : Рус. Яз.-Медиа, 2003. – 310 с.

4. Латышев, Л.К. Перевод: теория, практика и методика преподавания: Учеб.пособие для студ. перевод. фак. высш. учеб. заведений / Л.К. Латышев, А.Л. Семенов. – М. : Академия, 2003. – 192 с.

5. Дягель, С.Н. Лингвокультурологический аспект интерпретации иноязычных художественных текстов (на материале немецкого языка) / С.Н. Дягель // Сборник научных статей и материалов Респ. науч.-практ. конф. «Взаимодействие университета с учреждениями образования региона в подготовке и повышении квалификации образовательных менеджеров». – Брест, 11–13 апреля 2012 г. – С. 52–55.

УДК 373.016:811.111’23

Шкутник Ольга Петровна
Старший преподаватель кафедры лингводидактики Брестского государственного университета имени А.С. Пушкина, г. Брест
olga.shkutnik@mail.ru

ФАКТОРЫ ФОРМИРОВАНИЯ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ ЗРЕЛОСТИ УЧАЩИХСЯ НА ЗАНЯТИЯХ ПО АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ

Аннотация: В данной статье автор раскрывает смысл понятия интеллектуальная зрелость учащихся, делает акцент на роли когнитивного подхода в процессе овладения знаниями, показывает возможности использования интеллектуальных карт с целью развития ассоциативного мышления на уроках иностранного языка.
Ключевые слова: Интеллектуальное развитие, когнитивный подход, методы обучения, ассоциативное мышление, интеллектуальные карты, урок иностранного языка.

Shkutnik Volha
Senior Lecturer, Departmentof Linguadidactics, Brest State University named after A.S. Pushkin, Brest

FACTORS INFLUENCING PUPILS’ INTELLECTUAL DEVELOPMENT AT THE LESSONS OF ENGLISH

Abstract: This article deals with the problem of intellectual development of pupils and the role of cognitive approach in the process of knowledge acquisition, as well as the usage of mind maps to develop creative thinking at the lessons of foreign language.
Keywords: Intellectual development, cognitive approach, methods of teaching, development of personal creative abilities, concept maps, mind maps, associative thinking, lessons of foreign language.

Основу успешного усвоения знаний составляет интеллектуальное развитие учащихся. Проблема интеллектуального и когнитивного подходов к усвоению знаний активно исследуется как в отечественной (М.А. Холодная, В.Н. Дружинин) так и в зарубежной психологии (Г. Гарднер, Г. Айзенк, Д. Галфорд и другие).

Когнитивный подход становится всё более популярным в процессе усвоения знаний. Важнейшими интеллектуальными факторами репрезентации лингвокультурологических понятий признаются визуализация, абстрагирование, память и запоминание иностранных слов, степень развитости вербального интеллекта. А. Бине и Т.Симон разработали модель интеллекта, ориентированную на практические цели. А. Бине признавал влияние окружающей среды на особенности познавательного развития. Интеллектуальные способности оценивались не только как сформированные познавательные функции, такие как воображение, запоминание, но и как усвоение социального опыта, знание значений слов, способность к разного рода оценкам.

Интеграция различных подходов к изучению интеллекта и интеллектуального развития личности позволяет заключить, что интеллектуальная зрелость представляет собой единый процесс накопления знаний, опыта самостоятельного творческого мышления, формирование способностей постановки перспективных задач интеллектуального развития и качественной реализации их в деятельности и поведении. Интеллектуальная зрелость личности есть и состояние, и результат, и продуктивный процесс создания и усвоения интеллектуально-нравственных ценностей. Существует ряд факторов, влияющий на развитие интеллекта личности. Это и наследственные влияния, передаваемые через гены, которые индивид получает от родителей и которые отвечают за формирование существенных для развития интеллекта биологических структур, прежде всего, нервной системы. Это и влияние среды – стимулы, которые человек получает от момента зачатия до смерти. Порой попытка разделить генетическое влияние и воздействие среды может завести в тупик, поскольку они взаимосвязаны.

Одним из главных факторов, влияющих на интеллект личности, является обучение. Именно школа может дать целенаправленную тренировку гибкости мышления, ассоциативности, использованию фантазии, интуиции, воображения – всего, что способствует развитию творческого мышления. Для развития творческой активности, а соответственно, коэффициента умственного развития, для учащихся необходимо организовывать деятельность таким образом, чтобы ориентировать их на самостоятельное или частично-самостоятельное получение новой для них информации. Поэтому на формирование интеллектуальной зрелости учащегося влияет содержание материала, методы обучения, организационные формы, постановка воспитательной работы, материальная база школы, и, наконец, личность учителя.

Интеллектуальная зрелость характеризуется наличием двух сторон. Во-первых, она вступает как внешний стимул, и с этим связана проблема занимательности. Во-вторых, повышение интеллектуальной активности является ценнейшим мотивом учебной деятельности школьника. Но для образования мотивов недостаточно внешних воздействий, они должны опираться на потребности самой личности. Поэтому можно выделить внутренние и внешние проявления формирования интеллектуальной зрелости. Условия, влияющие на их формирование, также могут делиться на внутренние и внешние. Поэтому так важно учитывать внутреннюю и внешнюю его стороны. Но так как учитель не может в полном объеме воздействовать на мотивы, потребности личности, то необходимо сосредоточить внимание не средствах обучения [1]. В этой связи немецкие дидакты Шальк и Рольфес отмечают, что:

- из-за длящихся годами «интерпретирований и анализирований» чужих текстов утрачиваются собственные творческие возможности;

- дети нуждаются в свободном (без страха цензуры) проявлении их фантазий, творческих способностей;

- «тупые» истории в картинках, по которым пишутся сочинения, составляются рассказы, изгоняют из головы остаток собственных образов [2].

Для решения этой проблемы в методике обучения иностранным языкам все чаще стали использоваться графические способы картирования мышления, или графические организаторы. «Графические организаторы (graphic organizers) – это визуальные способы репрезентации концептов, структур знаний, родственных слов и идей» [3]. Использование в обучении графических организаторов, прежде всего, связано с тем, что в них фиксируются ключевые понятия и взаимосвязь между ними. В сравнении с «вертикальным» упорядочиванием идей здесь задействовано не только логическое мышление, но и ассоциативное. Рисунки, схемы, символы запечатлеваются гораздо легче. Здесь уже работает правое полушарие мозга, а конкретнее, отвечающая за воображение область, позволяющая мыслить целостно. Когда учащиеся читают, анализируют или создают графические организаторы, они познавательно поглощены поиском связей между концептами, и таким образом они глубоко обрабатывают материал, необходимый для изучения, развивают способность структурировать и организовывать знания, которые, в свою очередь, способствуют генеративному и глубокому анализу текста [4].

На сегодняшний день наиболее популярными стратегиями графического представления знаний являются концептуальные карты, семантические карты, ментальные карты (карты ума, mindmaps, интеллект-карты), сетевые карты, карты знаний, денотатные карты текста, диаграммы Венна и др.

Концептуальные карты (conceptmaps) были разработаны в 60-х годах профессором Джозефом Д. Новаком. Их целью являлось изучение процесса понимания научных концептов. Джозеф Новак дал следующее определение концептуальной карте: «это схематический способ представления концептов, входящих во фрейм, с указанием способа связи между ними» [3]. Концептуальная карта − это диаграмма, показывающая отношения между концептами и графический инструмент для организации и представления знаний. Концепты обычно представлены в виде рамок или овалов, соединенных при помощи обозначенных стрелок с нисходящими ответвлениями иерархичной структуры. Их иногда приравнивают к семантическим сетям, так как они имеют сетевую структуру, возможность указания типов связей, используют в вершинах слова, реже короткие фразы, могут иметь множественные связи между концептами.

Семантические карты (semanticmaps) – «это способ представления семантической информации, характеризующей определенный концепт или фреймовую структуру, в которую входит этот концепт» [5]. Они отражают лексические характеристики определенного концепта. Концепты

записываются в овалах или прямоугольниках. Семантические карты могут быть представлены в виде деревьев, сетей (паутин), цепочек или кластеров. Денотатные карты текста (story maps) − это разработанная А.И. Новиковым «форма графового представления предметной структуры текстов в виде дерева, где вершинам соответствуют денотаты (единица содержания текста), выраженные в тексте, а ребрам – предметные отношения, выраженные в тексте как в явном, так не в явном виде» [5], т.е. содержание текста представлено в виде схемы отношения объектов, о которых говорится в тексте. Использование данного метода на уроках значительно оптимизирует традиционный метод работы с текстом и активизирует процессы осмысления, запоминания и усвоения текстовой информации. Диаграммы Венна (Venn diagrams) введены Джоном Венном, британским философом, математиком и логиком в 1881 и используются для сравнения и противопоставления концептов, идей, понятий, чтобы показать все возможные отношения между множествами или событиями из некоторого семейства. Графически они представлены в виде двух-трех кругов. Отличительные характеристики записываются на внешней части кругов, схожие – в зоне их пересечения.

Концепция ментальных карт основана на теории Дэвида Осубела и заключается в представлении новых идей, понятий или концепций через уже имеющиеся идеи, понятия, концепции и опыт. В 60-е годы XX века теорию развил профессор Корнельского университета Джозеф Новак, разработавший правила создания ментальных карт. Дальнейшее развитие теория получила в работах британского психолога и консультанта по вопросам интеллекта, психологии обучения и проблем мышления Тони Бьюзена, искавшего метод более эффективного использования способностей мозга. Целью его исследований были: «внесение динамики и разнообразия в записи при помощи цвета и выделения; изображение всеобъемлющей сети наших мыслей и содержимого памяти со всеми ее взаимосвязями; усиление ассоциативного мышления; оптимизация использования способностей мозга: быстрое распознавание и обрабатывание рисунков; пополнение информации; устранение двусмысленности» [6]. Т. Бьюзен описал метод ментальных карт и создал технологию конспектирования идей при помощи ветвящихся диаграмм, а также метод записи информации и наиболее полного ее воспроизведения. По мнению Т. Бьюзена и ряда других специалистов, данная техника более родственна нашему уму, чем обычные линейные схемы, так как она упорядочивает, структурирует и редактирует мыслительные процессы. «Интеллект-карта – это графическое выражение процесса радиантного мышления и поэтому является естественным продуктом деятельности человеческого мозга» [7]. Интеллект-карты используют весь спектр кортикальных способностей – оперирование словами, образами и числами, логику, ритм, цвет и пространственную ориентацию – в универсальном и

чрезвычайно эффективном методе; тем самым обеспечивается свобода произвольного приложения неограниченных возможностей, заложенных в нашем мозге. Одним из главных достоинств данного метода является наглядность, что дает возможность окинуть взглядом все сразу. Данная черта не присуща обыкновенной линейной записи. Нахождение главной идеи в центре обеспечивает ее постоянное нахождение в фокусе внимания.

Составление собственных ментальных карт помогает учащимся извлекать и осмысливать ключевую информацию из текста, развивает у обучающихся умения объединять полученные сведения в семантические группы и категории [8]. Легко распознаются и становятся очевидными взаимосвязи многих понятий, элементов, что в значительной степени усиливает эффективность запоминания. Вся информация здесь структурирована, что позволяет удержать в поле зрения большой объем информации. Развивается ассоциативное мышление, повторение происходит быстрее и эффективнее. При использовании карт ума происходит непроизвольное запоминание с использованием ключевых элементов, за которые и цепляется ассоциативная память при воспроизведении информации, В результате затрачивается меньше усилий, чем при механическом запоминании. Интеллект-карта выступает опорой для быстрой актуализации необходимых лексических единиц после продолжительного перерыва, т.е. дает возможность перевести пассивную лексику в активную. В процессе групповой деятельности при составлении ментальных карт формируется коммуникативная компетентность. Карта может быть дополнена, отредактирована позже. С этой позиции можно сказать, что любая интеллект-карта способна к безграничному росту и в ней можно запечатлеть неограниченный поток ассоциаций. При этом карты легко восстанавливаются при воспоминании. Это связано с тем, что графические образы и рисунки мы запоминаем быстрее, чем информацию в печатном или письменном виде; и они дольше хранятся в нашей памяти. Ментальные карты можно использовать при изучении любой темы и с детьми практически любого возраста. Развиваются личностные качества, интеллект, пространственное мышление, уверенность в своих силах и способностях, познавательная активность, повышается результативность. С их помощью можно «научить пользоваться специализированными словарями, справочниками с целью овладения новыми языковыми средствами, увеличения объема знаний профильно-ориентированного характера (в частности, терминологии)» [9].

Разнообразие видов деятельности на уроках иностранного языка с использованием метода интеллект-карт позволяет формировать метапредметные компетенции: когнитивные (самостоятельная работа с разными источниками информации, создание центрального образа, определение ассоциаций, установление логических связей); оргдеятельностные (самостоятельная работа с разными источниками

информации, защита интеллект-карты, контроль выполнения интеллект-карты, анализ сформированности навыков построения интеллект-карт); креативные (создание центрального образа; работа с графикой, символикой, цветом; защита интеллект-карты); коммуникативные (защита интеллект-карты, контроль выполнения интеллект-карты); мировоззренческие (создание центрального образа, защита интеллект-карты, анализ по сформированности навыков работы по построению интеллект-карт). Интеллектуальные карты можно использовать фактически во всех видах деятельности: при систематизации и повторении материала; при работе с текстом, когда часто приходиться не просто читать, переводить текст и отвечать на вопросы по тексту, но и, что является самым сложным, пересказывать. Как уже было отмечено ранее, учащиеся не могут выделить главную и второстепенную информацию, говорить своими словами, а не заученными предложениями. Здесь ментальные карты выступают в роли мини-плана. Для начала учащиеся должны ознакомиться с текстом, просмотреть его еще раз и в каждом абзаце найти ключевые слова. Эти ключевые слова и являются основой. При введении в тему каждый учащийся в течение нескольких минут записывает на листике все, что приходит в голову касательно указанной темы. Далее все идеи систематизируются и составляется интеллект-карта. В процессе объяснения темы с помощью интеллект-карт могут разъясняться сложные понятия, где они представляются в «систематическом виде с ключевыми понятиями и связями между ними» [9]. При контроле составленная учеником интеллект-карта может продемонстрировать учителю его способность оперировать учебным материалом, его слабые и сильные стороны в изученной теме. Кроме того, учитель может с первого взгляда определить те вопросы, в которых ассоциативная цепочка по каким-то причинам оказывается нарушенной. Благодаря интеллект-карте учитель получает ясное и объективное представление о знаниях учащегося. Кроме того, этот метод обеспечивает экономию времени, которое уходит на проверку традиционных письменных заданий и упражнений. Но наиболее эффективные результаты достигаются при использовании мыслительных карт при работе с лексическим материалом (введение новой лексики, закрепление новой лексики, контроль лексики). Здесь можно организовать как индивидуальную работу, так и работу в паре, группе. При работе с лексикой с применением интеллект-карт «в памяти учеников закрепляется структурированное понятие, ученики лучше понимают семантические связи между новыми словами» [10]. Составление совместных интеллект-карт в групповой работе дает хорошую возможность учащимся делиться своими идеями и знаниями, визуализировать результат групповой работы, что обеспечивает вклад каждого участника в работу в группе, помогает сплочению группы. Однако, ученики предпочитают составлять свои собственные ментальные карты, а не работать в группе, так как в этом случае они могут выражать свои собственные идеи так, как они их понимают.

Суммируя все вышесказанное, можно сделать вывод, что в нашем современном мире с большим потоком информации применение мыслительных карт в обучении может дать огромные положительные результаты в развитии и формировании интеллектуальной зрелости учащихся, поскольку учащиеся учатся выбирать, структурировать и запоминать ключевую информацию, а также воспроизводить её в последующем. Мыслительные карты помогают развивать креативное и критическое мышление, память и внимание. Эффективность использования данного метода связана с устройством человеческого мозга, отвечающего за обработку информации. Обработка информации в мозге человека сводится к её обработке правым и левым полушариями одновременно. Левое полушарие отвечает за логику, слова, числа, последовательность, анализ, упорядоченность; правое полушарие – за ритм, восприятие цветов, воображение, представление образов, размеры, пространственные соотношения. Обучающиеся, усваивая информацию, используют преимущественно левополушарные ментальные (логические) способности, что блокирует способность головного мозга видеть целостную картину, способность ассоциативного мышления. Интеллектуальное картирование, в свою очередь, выступает промежуточной стадией между размышлениями и переносом мыслей на бумагу. Оно наглядно отражает ассоциативные связи в мозге.

Наведение моста между мышлением и письменным изложением представляет собой решающий фактор успеха в учебной работе. Интеллект-карта – это хороший наглядный материал, который проще запомнить и с которым проще работать, так как большую часть информации о мире мы воспринимаем визуально.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Спиридонов, В.Ф. Психология мышления : решение задач и проблем : учебное пособие / В.Ф Спиридонов. – М. : Генезис, 2006. – 319 с.

2. Харламова, М.В. Использование «идейных сеток» на уроке иностранного языка / М.В. Харламова // Иностранные языки в школе. – 2005. – №1.– С. 3–9.

3. Баценко, И.В. Семантическое картирование как способ работы над лексическим материалом / И.В. Баценко // Замежныя мовы ў Рэспубліцы Беларусь. – 2002. – № 2. – С. 26–30.

4. Merchie, E. Spontaneous Mind Map use and learning from texts: The role of instruction and student characteristics / E. Merchie // Procedia – Social and Behavioral Sciences. – 2012. – № 69. – P. 1387–1394.

5. Зимняя, И.А. Лингвопсихология речевой деятельности / И.А. Зимняя. – М. : МОДЭК, 2001. – 432 с.

6. Мюллер, Х. Составление ментальных карт: метод генерации и структурирования идей / Х. Мюллер [пер с нем. В.В. Мартыновой, М.М. Дрёмина]. – М. : Омега-Л, 2007. – 126 с.

7. Бьюзен, Т. Супермышление / Т. Бьюзен, Б. Бьюзен. – 2-е изд. пер. с англ. Е.А. Самсонов – Минск : Попурри, 2003 – 304 с.

8. Гарифзянова, Е.Ф. Использование технологии Mind Map студентами дистанционной формы обучения / Е.Ф. Гарифзянова // Иностранные языки в дистанционном обучении : материалы II междунар. науч-практ. конф., Пермь, 6–8 февраля 2007 г. / Пермск. гос. техн. ун-т; редкол Л.К. Гейхман (научн. ред.) [и др.] – Пермь, 2007. – С. 88–91.

9.Дехтяренко, С.Н. Технологии Mind-mapping на уроках английского языка [Электронный ресурс] / С.Н. Дехтяренко – Режим доступа : http://infourok.ru/material.html?mid=31876. – Дата доступа : 13.11.2015.

10. Mind maps [Электронный ресурс]. – Режим доступа : http://englishclasses.com.ua/2010/01/mind-maps/. – Дата доступа : 13.11. 2015.

УДК 81'27: 316.772.4

Хотько Наталья Александровна

Старший преподаватель кафедры английской филологии Брестского государственного университета имени А.С. Пушкина, г. Брест

natty_01@mail.ru

МЕЖКУЛЬТУРНАЯ СОЦИАЛИЗАЦИЯ СТУДЕНТОВ В ПРОЦЕССЕ ОВЛАДЕНИЯ ИНОЯЗЫЧНЫМ ОБЩЕНИЕМ

Аннотация: В статье рассматриваются социолингвистические аспекты развития иноязычной коммуникативной компетенции личности, обусловливающей и определяющей основные факторы и детерминанты межкультурной социализации студентов в процессе овладения иноязычным общением в условиях иноязычного образования в вузе в результате реализации определенных моделей иноязычного речевого поведения в различных ситуациях межкультурной коммуникации.

Ключевые слова: Межкультурная коммуникация, коммуникативная компетенция, межкультурная социализация, социокультурная восприимчивость, социолингвистические параметры коммуникации.

Khotko Natalia

Senior Lecturer, Department of English Philology, Brest State University named after A.S. Pushkin, Brest

INTERCULTURAL STUDENTS' SOCIALIZATION IN THE PROCESS OF ACQUIRING FOREIGN LANGUAGE COMMUNICATIVE SKILLS

Abstract: The article deals with sociolinguistic aspects of the development of the foreign language communicative competence, which stipulates and determines the main factors of students' intercultural socialization that occurs in terms of acquiring and developing the foreign language communicative skills. This process is viewed as a result of accomplishing certain verbal behavioral models in various situations of intercultural communication.

Keywords: Intercultural communication, communicative competence, intercultural socialization, cultural awareness, sociolinguistic parameters of communication.

Являясь существенным элементом культуры народа-носителя языка и средством передачи ее другим, иностранный язык способствует формированию у учащегося целостной картины мира, многостороннему развитию личности, ее психологической и социальной адаптации к условиям постоянно меняющегося поликультурного мира. Иностранный язык расширяет психолингвистический кругозор учащихся, способствует формированию культуры общения и содействует общему речевому развитию учащихся. Очевидно, что первостепенное значение имеет не столько сам язык как знаковая система, сколько совокупность множества вербальных и невербальных факторов, которые во многом определяют процесс коммуникации. Все это обусловливает острую социальную и практическую необходимость формирования и развития коммуникативной компетенции как сущностной интегральной характеристики личности.

В рамках современной антропоцентрической лингвистики коммуникативная компетенция представляет собой феноменальную категорию, отражающую нормативные знания семантики языковых единиц разных уровней, механизмы построения и перефразирования высказывания, умение порождать дискурс любой протяженности, сообразуясь с культурно-речевой ситуацией (включающей параметры адресата, места, времени и условий общения), умение реализовать в иноязычной речи различия между родным и иностранным языком, осуществлять сознательный и автоматический перенос языковых средств из одного вида речевой деятельности в другой, из одной ситуации в другую. Формирование коммуникативной компетенции есть непрерывный процесс решения средствами изучаемого языка невербальных, поведенческих (актуальных для общества и самих учащихся) задач, ведущих к расширению границ коммуникации, готовности к гибкому взаимодействию с партнером по речевому общению, к развитию языкового чутья и рефлексивной деятельности [1, с. 48]. Причем способность к выбору и реализации программ речевого общения и поведения всегда осуществляется «на фоне культурного контекста». Это особенно актуально при формировании и развитии иноязычной коммуникативной компетенции, так как иностранный язык является, в первую очередь, средством межличностного взаимодействия в рамках диалога культур и межкультурных взаимоотношений.

С.Дж. Савиньен трактует коммуникативную компетенцию в рамках «экспрессии, интерпретации и обсуждения содержания» с учетом психолингвистических и социокультурных перспектив в области исследования процесса овладения иностранным языком [5, с. 1]. Участники межкультурной коммуникации восприимчивы не только к культурологическому содержанию языка, но и к социальным правилам относительно использования языка. Таким образом, вместе с культурологическими знаниями крайне необходима и культурологическая

восприимчивость. Культурологическая осведомленность необходима для корректной интерпретации социолингвистических и социокультурных реалий и явлений в конкретной ситуации в иноязычной среде. Знание норм, ценностей, правил общения необходимо для выбора адекватной и корректной тактики речевого поведения. Незнание социокультурного контекста и отсутствие стратегий по восполнению информационных пробелов могут оказаться сдерживающими факторами при межкультурной коммуникации. В качестве конечного этапа формирования коммуникативной компетенции рассматривается способность и готовность коммуникантов оперировать необходимыми знаниями и адаптировать свое поведение к адекватному или максимально близкому поведению носителей языка. Ведь именно в формировании способности и готовности осуществлять иноязычное межличностное и межкультурное общение с носителями языка и состоит основное назначение иностранного языка в современном мире.

По этой причине, очевидно, сегодня наблюдается интенсивная «социализация» иноязычной практики, а сам иностранный язык становится инструментом кросс-культурного образования, межкультурного взаимодействия. Социализация реализуется в процессе интеграции личности в общество через усвоение социальных норм и ценностей, а язык (тем более иностранный) – один из способов этой интеграции. Э. Сепир отмечал, что язык − это великий рычаг социализации, возможно величайший из всех существующих, это символический ключ к поведению [2]. Таким образом, лингвистическое образование – это основа саморазвития личности и ее интеллектуального роста, показатель готовности к продуктивной социальной деятельности. А языковая (вербальная) коммуникация – это фактор межкультурной социализации.

Согласно Э.А. Сидельник, в системе высшего профессионального образования выделяются два уровня языковой социализации. Это уровень овладения иностранным языком в контексте общей языковой подготовки и уровень концептуального познания (овладение словами, терминологической системой, категорийным аппаратом, профессиональными аспектами языка в контексте научной и узкопрофессиональной языковой подготовки), направленный на приобретение профессиональной языковой и коммуникативной компетентности. На первом уровне языковой социализации в вузе развитие языковой личности средствами иностранного языка происходит в результате трансляции не только знаний о другом языке, но и социально-культурного опыта носителей этого языка, то есть обучения межкультурной коммуникации. Именно благодаря приобретению межкультурной компетенции языковая социализация личности проходит наиболее полно и гармонично [3].

Безусловно, одним из важнейших факторов развития и саморазвития личности является межкультурная социализация. «Межкультурная социализация – это развитие личности в процессе приобщения ее к иной культуре. Главная ее задача – формирование готовности человека к успешной самореализации в отличной от родной социокультурной среде, в системе отношений, в которую он реально включается. Межкультурная социализация как педагогическое явление связана с поисками в области содержания межкультурного образования. Другой ее педагогический аспект связан с поиском способов присвоения личностью ценностей иной культуры. Практическая цель социализации и воспитания молодежи в современных условиях – это формирование готовности молодых людей к функционированию на различных уровнях межкультурной коммуникации (общемировом, межэтническом и межличностном) при сохранении и совершенствовании лучших черт национального характера. Особенность объекта межкультурной социализации состоит в том, что он – «обладатель, хранитель и транслятор определенного этнического опыта» [4, с. 129].

Одним из ключевых объектов исследования содержания межкультурной социализации выступает межкультурная коммуникация, формирование навыков которой осуществляется в ходе целенаправленного, специально организованного процесса. Приобрести коммуникативный опыт – значит не просто усвоить сумму знаний и умений, а овладеть средствами общения. Этот сложный и многофакторный процесс происходит как в естественных, «стихийных» условиях, так и в условиях организованного влияния [4].

Критерием же оценки процесса межкультурной социализации студента, по мнению А.Н. Яковлевой, должна служить интегральная характеристика его развития – межкультурная социализированность. Совершенствованию процесса межкультурной социализации студентов будут способствовать следующие условия:

- интеграция социализирующего потенциала дидактической и воспитательной систем языкового факультета;
- должное наполнение содержания совместной деятельности преподавателей и студентов культурно-историческими традициями, ценностями всего общества, а также межкультурной общности;
- использование традиций иноязычной культуры для приобщения студентов к иному, отличному от имеющегося социальному опыту [4, с. 131].

Согласно А.Н. Яковлевой, интеграция учебного и воспитательного процесса создает основу для эффективной социализации студентов. Оптимизация последней осуществляется не только путем усиления культурологической направленности преподаваемых дисциплин, раскрывающих быт и нравы других народов, не только разработкой и углублением содержания образовательных программ и курсов по межкультурной коммуникации, но и созданием программ межкультурной

социализации молодежи, воспитанием студентов через их непосредственное личное участие в изучении традиций, через приобретение навыков и умений проведения тех или иных мероприятий, формирующих ценностное отношение к родной отечественной и иноязычной культурам.

Актуализация межкультурного опыта – комплексный психологический механизм, затрагивающий глубинные эмоции. Вступая в новые социальные взаимоотношения, индивид начинает соотносить себя с иной социальной действительностью, рефлексировать по поводу переживаемых явлений и ситуаций. Большинство студентов в процессе непосредственных межкультурных коммуникаций приобретают новые поведенческие модели и ориентиры. Таким образом, межкультурный коммуникативный и социальный опыт может выступать как источник и условие успеха саморазвития в процессе обучения.

Уровень межкультурной социализации определяется не частотой межкультурных контактов, а их ценностным содержанием, которое проявляется как в субъективных формах (поведенческих стереотипах, типах и способах общения и т. д.), так и в объективных. Причем отношения между людьми различных культур являются не только содержанием их общения, но и его результатом [4].

Система культурных ценностей отражает картину мира другого человека, его базовые социальные убеждения и представления. Любая попытка разрушить эту систему приводит к потере контакта, возникновению барьеров в общении, закрытости. Межкультурная социализация студентов в процессе овладения ими иноязычным общением способствует осмыслению и осознанию ими своего «Я» как субъекта национальной культуры, вступающего в активное взаимодействие с представителями «чужих» культур. Толерантность по отношению к межкультурным различиям, позитивное отношение к ним, конструктивный анализ разнообразных социокультурных явлений получают свое развитие в рамках иноязычного образования, способствуя проявлению уважения, открытости, пониманию межличностных различий и принятию собеседника.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Бастрикова, Е.М. Коммуникативная компетенция как лингводидактический феномен / Е.М. Бастрикова // Русская и сопоставительная филология :Лингвокультурологический аспект. – Казан.гос. ун-т. Филол. фак-т. – Казань : Казан.гос. ун-т, 2004. – С. 43–48.

2. Сепир, Э. Избранные труды по языкознанию и культурологию. Пер. с англ. / Э. Сепир. – 2-е изд. – Москва : Издательская группа «Прогресс», 2002. – 656 с.

3. Сидельник, Э.А. Языковая профессиональная социализация студентов технического вуза / Э.А. Сидельник // Известия Южного федерального университета. Технические науки. Выпуск № 10. – Том 111. – 2010. – С. 123–127.

4. Яковлева, А.Н. Лингвопедагогика как проблема междисциплинарного исследования / А.Н. Яковлева // Образование и наука. – 2012. № 7 (96). – С. 125–134.

5. Savignon, S.J. Communicative Language Teaching: Linguistic Theory and Classroom Practice / S.J. Savignon // Interpreting communicative language teaching. Context and concerns in teacher education. – New Haven &London: Yale University Press., 2002. – 243 p.

УДК 355.233

Вознюк Ольга Ивановна

Старший преподаватель кафедры иностранных языков Военной академии Республики Беларусь, г. Минск

maximauto@tut.by

ВОСПИТАТЕЛЬНАЯ СРЕДА ВУЗА КАК ФАКТОР РАЗВИТИЯ ЧЕЛОВЕКА КУЛЬТУРЫ

Аннотация: Данная статья посвящена развитию личности курсанта в условиях воспитательной среды вуза. Развитие рассматривается с различных точек зрения (биологической, психологической, социальной и пр.), что позволяет решить ряд методологических задач, часто не разрешаемых в ходе использования традиционных методик.

Ключевые слова: Воспитательная среда, развитие личности, формирование личности, духовно-нравственных ценности, совместная деятельность, коммуникативный процесс, педагогический фактор, общественная жизнь.

Vozniuk Olga

Senior Lecturer, Department of the Foreign Languages, Belarusian Military Academy, Minsk

EDUCATIONAL ENVIRONMENT AS A FACTOR OF HUMAN'S CULTURE DEVELOPMENT

Abstract: The article is devoted to the problem of personality development of a cadet. The development is viewed from different points (biological, psychological, social) which leads to solving a number of methodological problems, missed by traditional education techniques.

Keywords: Educational environment, development of the personality, spiritual moral values, cooperative activity, communication process, pedagogical factor, community project.

Развитие человека – это процесс становления и формирования его личности под влиянием внешних и внутренних, управляемых и неуправляемых факторов. Это процесс физического, умственного и нравственного роста человека, охватывающий все количественные и качественные изменения врожденных и приобретенных свойств. Развитие рассматривается с различных точек зрения (биологической,

психологической, социальной и пр.), но эффективно протекает при наличии определённых факторов.

Одним из главных направлений отечественного образования является, по нашему мнению, ориентация курсантов на фундаментальные начала тех духовно-нравственных ценностей, которые традиционно выступали в роли имеющих непреходящее значение стимулов человеческой жизни и деятельности, а также формирование новых, актуализированных в современных условиях. В связи с этим необходимо выявить педагогические условия ориентации курсантов на духовно-нравственные ценности в процессе обучения и воспитания в вузе в контексте развития личности курсанта как человека культуры.

В отечественной педагогике утвердилось положение о том, что развитие личности в процессе воспитания зависит как от внешних, так и от внутренних условий. К внешним условиям относят педагогически правильно организованный учебно-воспитательный процесс и деятельность преподавателя, его методы и формы работы, рациональное построение учебно-воспитательной деятельности, отбор и реализация наиболее эффективных методов и приёмов обучения и воспитания, а также влияние средовых условий, не всегда зависящих от преподавателя. Внешние условия всегда преломляются через индивидуальные особенности личности, её деятельности и взаимоотношений с другими людьми, которые составляют внутренние условия обучения и воспитания. Последние чаще представляют собой психологические факторы, определяющиеся личностью курсанта и личностью преподавателя. От психологических факторов (внутренней позиции личности участников учебно-воспитательного процесса) во многом зависит формирование системы взглядов, вкусов, эталонов и оценок, отношение к деятельности и людям, то есть ориентация на духовно-нравственные ценности. Конечный результат процесса ориентации определяется не отдельно взятыми факторами, а их совокупностью и в тесной связи со всеми внешними и внутренними условиями. Их единство– залог успеха этого сложного процесса.

Наш опыт свидетельствует о том, что при ориентации курсанта на духовно-нравственные ценности необходимо, чтобы курсант встречался с затруднениями в своей деятельности и в поисках ответа на вопрос о причинах затруднений «выходил» на свои актуальные способности. Принципиальное требование при этом − неизменное уважительное отношение к личности курсанта как полноценному и равноправному партнёру в любой совместной деятельности. Доказано, что наибольший воспитательный эффект при развитии человека культуры достигается в таких ситуациях, когда преподаватель и курсант вместе решают проблемы, особенно когда речь идёт об общечеловеческих ценностях. Таким образом, одним из важнейших педагогических факторов развития курсанта как человека культуры является совместная деятельность преподавателя и

курсанта по решению задач поликультурной направленности. Развитие личности курсанта в условиях воспитательной среды вуза происходит в ситуации диалога, постоянного коммуникативного процесса, требующего наличия знаний о правилах коммуникации и осознания важности её успешности для своего становления в качестве человека культуры. Данный процесс тесно связан с социальной жизнью общества в целом, так как в демократическом обществе все большую роль начинает играть общественная жизнь. Общественные организации становятся реальной властью, определяющей вектор развития общества и государства. В связи с этим опыт общественной жизни курсантов рассматривается как составляющая профессиональной подготовки компетентных специалистов, способных к ведению диалога с представителями различных культур, и, тем самым, к развитию их как людей культуры. Вместе с тем опыт общественной жизни представляется нам как вид целенаправленной социализации курсантов и преподавателей. Он обеспечивает:

– на социокультурном уровне – освоение образцов, ценностей культуры и социального опыта;

– на эмоционально-ценностном уровне – формирование социально-установочных и ценностно-ориентационных предрасположенностей курсантов к коммуникации (в том числе межкультурной) и обмену, а также развитие толерантности по отношению к другим участникам диалога культур;

– на поведенческом уровне – активное социальное взаимодействие друг с другом в среде вуза и за его пределами, обретение нового опыта;

– на мотивационно-оценочном уровне – формирование в процессе межкультурного диалога на основе полученных знаний и опыта собственной позиции.

Этот опыт развивается в рамках уникальной академической культуры. Она представлена традициями, особым отношением к науке, интеллекту, к будущей профессии, к другим людям, к своему месту в мире. Само содержание жизни академии как поликультурной воспитательной среды накладывает определённый отпечаток на все стороны развития курсанта как человека культуры. Содержание общественной жизни проявляется в различных внеучебных формах деятельности: кружки, традиционные мероприятия и праздники, встречи с интересными людьми, концерты, юбилеи, выпуск стенгазет, социальная практика, участие в органах самоуправления. Опыт общественной жизни может развиваться и в учебной деятельности через взаимодействие в кооперативных формах. Практика показывает, что при этом активизируется развитие таких важных для осуществления диалога качеств личности, как коммуникабельность, коммуникативная компетентность, гибкость, гуманизм, инициативность, толерантность, креативность и других.

На наш взгляд, сегодня академию (в высоком смысле) можно рассматривать как один из культурных оазисов в проблемном обществе. Очевидно, это следствие роста потребности общества в образовательной сфере в переходный период (на фоне упадка в экономике). Большинство курсантов связывают свою жизнь с жизнью факультета, которая у них ассоциируется с учебой, подготовкой профессионалов, с личностным становлением и творчеством. Общественная жизнь курсантов в условиях поликультурного воспитательного пространства вуза способствует развитию их как людей культуры, так как помогает применить приобретённые теоретические знания на практике, получить уверенность в своих силах посредством реализации совместной творческой деятельности курсантов и преподавателей на основе равноправного диалога. Это такие виды деятельности, как КВН, международные, всероссийские и внутривузовские конференции и семинары, творческие конкурсы, спортивные соревнования и т.д. Курсанты, осваивая ценности академической культуры, взаимодействуют друг с другом и с другими культурами, осознают свою принадлежность к группе, совершенствуют коммуникативные навыки и приобретают необходимый опыт поликультурного взаимодействия. Общественную жизнь они органично связывают со своей жизнью, так как человек живет среди людей и для людей; это социальные контакты, взаимодействие людей с целью приобретения социального опыта, общения и даже способ выживания. Важно, что в понимании курсантов учебная деятельность связывается с общественной и переживается как наиболее яркая и запоминающаяся, а значит, наиболее эффективная для развития качеств человека культуры. Сотрудничество преподавателей и курсантов, а также активизация и широкая представленность самоуправления курсантов как организаторов жизни факультета и вуза в целом существенно повышают уровень мотивации и инициативности. Опыт общественной жизни во многом зависит от личной активности каждого курсанта и роли, которую он играет в академическом сообществе.

Таким образом, при условии правильно организованной системы поликультурного воспитательного воздействия курсанту предоставляются широкие возможности для развития творческой составляющей своей личности как человека культуры, применения инициативы и свободного принятия решений. Несомненно, значимым фактором развития курсанта как человека культуры сами курсанты считают возможность непосредственного общения с представителями иной культуры. Оно даёт им возможность увидеть реальные возможности для применения знаний об аспектах межкультурной коммуникации, повышая, тем самым, уровень мотивации к подобной деятельности и психологическую готовность к ней.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Фазылзянова, Г.И. Педагогические условия ориентации студентов на духовно-нравственные ценности средствами народного искусства / Г. И. Фазылзянова // Дисс. на соиск. уч. ст. канд. пед. наук. – Казань, 2004. – 220 с.
2. Каменская, О.Л. Текст и коммуникация / О.Л. Каменская. – М. : Высшая школа, 1990. – 213 с.
3. Леонтьев, А.А. Основы психолингвистики / А.А. Леонтьев. – М. : Смысл, 1999. – 287 с.

УДК 811.1/8.37.01

Троцюк Тамара Степановна
Доцент кафедры иностранных языков Брестского государственного университета имени А.С. Пушкина, г. Брест
avramenko-viktor@mail.ru

РОЛЬ НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ В ФОРМИРОВАНИИ ИХ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ

Аннотация: В статье раскрывается проблема моделирования процесса обучения иностранным языкам в контексте подготовки студентов к ведению диалога культур. Не только иностранная, но и родная культура − компоненты межкультурной компетенции. Овладению знаниями в этой области способствует научно-исследовательская работа студентов.

Ключевые слова: Межкультурная компетенция, коммуникация, когнитивный компонент, научно-исследовательская деятельность, родная культура.

Trotsiuk Tamara
Assistant Professor, Department of the Foreign Languages, Brest State University named after A.S. Pushkin, Brest

THE ROLE OF STUDENTS' SCIENTIFIC RESEARCH WORK IN THE FORMATION OF THEIR INTERCULTURAL COMPETENCE

Abstract: The article deals with the problem of teaching the dialogue of cultures. Not only foreign culture but also the native one is an integrative component of intercultural competence. Scientific-research work of students contributes to acquiring knowledge in this field.

Keywords: Intercultural competence, communication, cognitive component, scientific research activity, native culture.

Глобализационные и интеграционные процессы, постоянно возрастающая мобильность населения, расширение международных деловых и личных контактов, безусловно, способствуют возрастанию роли иностранного языка как учебной дисциплины. В связи с этим наблюдается изменение в целях и задачах обучения иностранному языку, утверждение

личностно ориентированной парадигмы, нацеленной на подготовку обучаемых к межкультурному взаимодействию.

Обучение иностранному языку имеет своей основной целью овладение языком как средством межкультурного, профессионального и межличностного общения, образования и самообразования личности, как инструментом приобщения к национальной и мировой культурам. Обогащение духовного мира обучаемых, воспитание у них культуры чувств, мышления и поведения, формирование и воспитание гражданина мира, субъекта диалога культур предполагается реализовать посредством воспитательных целей обучения.

Межкультурная составляющая диктует необходимость поиска новых решений, направленных на моделирование учебного процесса на основе целостного системного подхода к образованию в области иностранных языков и культуры их носителей. Новая формула образования, рассматриваемая как присвоение фактов культуры в процессе использования языка как средства общения и овладения языком как средством общения на основе присвоения фактов культуры, делает основным объектом изучения языка – формирование поликультурной языковой личности.

Все более очевидным становится тот факт, что для полноценного общения необходимо и хорошее владение языковым материалом, и знание той или иной человеческой общности, и также готовность и способность к ведению диалога культур, который подразумевает знание собственной культуры и культуры страны изучаемого языка.

Способность личности реализовать себя в условиях межкультурной коммуникации называют межкультурной компетенцией, структура которой, наряду с аффективным и стратегическим, включает когнитивный компонент, в основе которого лежит синтез знаний о родной культуре и культуре страны изучаемого языка.

Можно выделить несколько разных аспектов формирования межкультурной компетенции. Компетентный в области межкультурной коммуникации студент должен: знать и понимать культуру страны изучаемого языка (как ее рассматривают ее носители), а также хорошо понимать свою собственную культуру, в том числе соотносить ее с другими культурами. В этой связи целесообразно говорить о кросс-культурной грамотности, которая, в свою очередь, создает необходимые условия для эффективного взаимодействия между носителями различных культурно-языковых традиций. В результате этого взаимодействия постоянно возникают абсолютно новые деятельностные контексты партнеров по межкультурному общению, основанные на знании своей собственной и иноязычной культуры.

Диалог культур не всегда носит характер дружеской встречи. Незнание культуры собеседника порой становится причиной непонимания

и даже культурного шока. Несмотря на то, что в процессе обучения иностранному языку имеет место доминирование иноязычной культуры (и в средней школе, и в вузе) и обучаемые могут зачастую рассказать на иностранном языке об истории, литературе, искусстве, обычаях и традициях носителей изучаемого языка больше, чем о собственных, надо признать, что в условиях межкультурного общения нам чаще приходится представлять свою национальную культуру. А, следовательно, чтобы осознать, оценить и уметь представить ее достойно, важным компонентом процесса обучения иностранному языку, способствующим формированию культурного пространства, должна стать культура своей страны и своего региона. Отметим и тот факт, что осознание собственной национальной культуры играет чрезвычайно важную роль в познании чужой. Эффективность восприятия и познания иной культуры будет напрямую зависеть от того, как обучающиеся воспринимают свою культуру, так как национально-культурный колорит другой страны всегда познается через призму своей собственной. Постижение системы ценностей, сложившейся в родной культуре, обязательно должно находить субъективное отражение в сознании и самосознании обучающихся. Эти ценности должны стать для них личностно значимыми. Национальное самосознание составляет основу самобытности народа, нации и, наряду с культурным самоопределением, является непременным фактором, способствующим воспитанию поликультурной личности.

В связи с этим для подготовки обучающихся к реальному общению процесс межкультурного общения должен строиться с опорой на национально-культурную специфику, на сопоставительный анализ контактирующих культур, выявление сходства и различий в них с учетом влияния родной культуры на формирование представлений о культурах стран изучаемого языка. Возможность сравнения позволяет воспринять особенности и неповторимость своей культуры, ее место в контексте глобальных культурных изменений. Присутствие в сознании каждого участника общения своей собственной культуры и «чужого» мира создает эффективные условия для познания себя как личности, является важным фактором ее развития, актуализирует проблему этнической идентичности, одновременно приобщает ее к ценностям мировой культуры и делает способной к участию в диалоге культур.

Опыт работы со студентами неязыкового профиля показывает, что недостаточно формировать у них межкультурную компетенцию только на практических занятиях по иностранному языку. На наш взгляд, успешно развивать ее можно на основе поисковой, познавательной деятельности, самостоятельно приобретенного опыта разрешения учебных ситуаций.

Большие возможности для активизации познавательной деятельности представляет научно-исследовательская работа студентов (НИРС), которая формирует у них такие важнейшие навыки и умения, как информационный

поиск, оценка, анализ и обработка полученной информации. Мы рассматриваем НИРС как управляемый самостоятельный поиск необходимой информации, как способ приобретения знаний и использования этих знаний для решения учебных, научных и профессиональных задач.

Научно-исследовательская работа студентов, безусловно, должна отвечать следующим требованиям:

– быть выполненной лично студентом или являться самостоятельно выполненной частью коллективной работы (проекта);

– демонстрировать достаточную компетентность студента в рассматриваемых проблемах, подходах к их решению;

– иметь учебную, научную и (или) практическую направленность и значимость.

Готовность студентов к самостоятельной работе может быть достигнута, на наш взгляд, путем овладения необходимыми стратегиями учебно-познавательного труда. Среди познавательных стратегий, составляющих технологическую базу осуществления самостоятельной научно-исследовательской работы, первостепенную роль мы отводим метакогнитивным, т.е. информационным стратегиям, которые обеспечивают процессы информационно-познавательной деятельности (поиска, получения, переработки информации, продукции собственных информационных сообщений).

Преподаватель имеет достаточный набор способов, оптимальных приемов и стратегий, позволяющих формировать культурно-национальное мировоззрение студентов, развивать у них творческие способности и навыки самостоятельного получения, углубления и применения знаний в повседневной и будущей профессиональной жизни. Одним из таких способов стало создание на кафедре иностранных языков научно-исследовательской группы студентов специальности «Туризм и гостеприимство» (СНИГ) по теме «Brest Region: History and Perspectives». Будущим специалистам сферы туризма, безусловно, предстоит вступать в межкультурный контакт и выступать в роли посредника. Они должны быть готовы представлять свою страну и свой регион и их культуру с учетом возможной межкультурной интерференции со стороны слушателей, уметь выделять общее и культурно специфическое в моделях развития родной страны и других стран, уметь анализировать и находить взаимосвязи между особенностями истории, политики, культуры и нравственными ценностями различных стран.

Раскроем культуроведческую составляющую работы СНИГ. Научно-исследовательскую деятельность студентов группы, работа которой строится исключительно на принципах добровольного участия, стимулирует разнообразие заданий. Большие возможности для активизации познавательной деятельности представила интеграция знаний

по истории г. Бреста и ряда регионов Брестской области, их достопримечательностей, обычаев и традиций, становлению и развитию образования, культуры и спорта на Брестчине. Особый интерес вызвали задания по изучению жизни и деятельности выдающихся личностей Брестского региона – Т. Костюшко, П. Климука, В. Карвата, Ю. Нестеренко и др. Стимулом к изучению одной из важнейших достопримечательностей Беларуси и Брестской области Национального парка «Беловежская пуща» явился его 600-летний юбилей. Студентами был составлен глоссарий на английском языке, разработаны тексты экскурсий по различным направлениям с включением в них ценного материала: история становления Национального парка; флора и фауна, научные исследования по их изучению; неизвестные страницы Беловежской пущи, международное признание и охрана ЮНЕСКО. Уже сегодня студенты тщательно изучают историю древних памятников, замков, древнего города Берестье, Брестской крепости и многих других достопримечательностей тысячелетнего Бреста (2019 год). Члены научной группы изучают архивные документы, сообщения из журналов и газет, дополнительную литературу и другие источники. Научно-исследовательская работа ведется в желаемом для каждого члена группы направлении и в соответствии с его интересами, а потому возможность выступить на иностранном языке на практических занятиях с сообщением по изученной теме (как в своей группе, так и на других факультетах), принять участие в дискуссиях, деловых играх, уроках-конференциях, уроках-интервью и др. создает дополнительную мотивацию для углубления и расширения знаний. Студенты также принимают участие в научно-методических и научно-практических семинарах, выступают с докладами на научных конференциях разного уровня. Эти эмоционально «окрашенные» знания, которые до сих пор не затрагивали душу студента, заставляют их по-новому оценить свое отношение к событиям, так как реальный, а не учебный материал оказался неисчерпаемым источником новых страноведческих знаний, сведений об истории своего края, национальных и культурных особенностях различных слоев белорусского народа в разные периоды его истории. В результате формируются в том числе и коммуникативные умения, связанные с переработкой информации и с использованием имеющихся страноведческих знаний не только в учебной, но и в будущей реальной деятельности. Практика овладения и использования такого набора знаний, по нашему мнению, будет способствовать и формированию межкультурной компетенции, и развитию личности через погружение в собственную культуру.

Считаем, что включение студентов в научно-исследовательскую работу пробуждает когнитивный интерес, позволяет использовать иностранный язык как действенный инструмент познания, развивает интеллектуальные способности обучаемых, стимулирует активность и

самостоятельность их мышления, формирует готовность к реализации больших групп компетенций: от личностных до социальных и профессиональных.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Лобанов, А.П. Целенаправленное развитие познавательных стратегий на уроках английского языка / А.П. Лобанов, Н.В. Дроздова. – Минск : РИВШ, 2005. – 132 с.

2. Плигин, А.А. Управляемая самостоятельная работа студентов в контексте инновационных технологий / А.А. Плигин // Иностранные языки в школе. – 2008. – № 3. – С. 12–19.

3. Тер-Минасова, С.Г. Язык и межкультурная коммуникация: учеб.пособие / С.Г. Тер-Минасова. – М. : Слово / Slovo, 2008. – 264 с.

4. Троцюк, Т.С. Роль родной культуры в межкультурной коммуникации / Т.С. Троцюк // Лингводидактика и методика обучения иностранным языкам: к новой парадигме : материалы Междунар. науч.-практ. конф.; в 2 ч. Ч. 2. – Минск : МГЛУ, 2009. – С. 74–77.

УДК 378.011

Бобырь Светлана Леонидовна

Заведующий кафедрой педагогики и методики преподавания иностранных языков Черниговского национального педагогического университета имени Т.Г. Шевченко, г. Чернигов, Украина

sabobyr@ukr.net

КОНЦЕПЦИЯ УЧЕБНОГО КУРСА «МЕТОДИКА НАУЧНОГО ИССЛЕДОВАНИЯ (ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ)»

Аннотация: В статье обосновывается концепция учебного курса «Методика научного исследования (педагогические науки)», разработанная с учетом требований кредитно-модульной системы организации учебного процесса в высших учебных заведениях и структурой содержания учебного курса, рекомендованного Европейской Кредитно-Трансферной Системой (ECTS).

Ключевые слова: Концепция, исследование, педагогика, методика, Европейская Кредитно-Трансферная Система (ECTS), модуль.

Bobyr Svetlana

Head of the Department of Pedagogics and Foreign Language Teaching Methods, Chernigov Taras Shevchenko National Pedagogical University, Chernigov

CONCEPTION OF THE COURSE “METHODOLOGY OF RESEARCH IN PEDAGOGY AND TEACHING METHODS”

Abstract: Grounded in the article is the conception of the teaching course “Methodology of Research in Pedagogy and Teaching Methods”. It was designed on the basis of the credit-module system of organizing the teaching process in higher educational establishments with reference to the structure of the course content recommended by the European Credit Transfer System (ECTS).

Keywords: Conception, research, pedagogy, teaching methodology, European Credit Transfer System (ECTS), module.

Для корректности изложения сначала уточним основные понятия, используемые в статье, – «концепция» и «учебный курс «Методика научного исследования (педагогические науки)».

Концепция (от лат. conceptio – схватывание) здесь понимается как термин философского дискурса, который выражает или акт понимания и постижения смыслов в ходе речевого обсуждения и конфликта интерпретаций, или их результат, представленный в многообразии концептов, не отлагающихся в однозначных и общезначимых формах понятий. Концепция связана с разработкой и развертыванием личного знания, которое в отличие от теории не получает завершенной дедуктивно-системной формы организации, и элементами которого являются не идеальные объекты (аксиомы и понятия), а концепты – устойчивые смысловые «сгущения», возникающие и функционирующие в процессе диалога и речевой коммуникации. Концепции, приобретая пропозициональную форму теории, утрачивают свою сопряженность с коррелятивностью вопросов и ответов, образующих определенный комплекс. Концепции коррелируют не с объектами, а с вопросами и с ответами, выраженными в речи и признаваемыми участниками диалога. Предлагаемая здесь концепция основана на личном знании и, не претендуя на окончательное решение рассматриваемой проблемы, предполагает ее дальнейшее обсуждение.

Учебный курс «Методика научного исследования» был введен в учебный план магистра по специальности «Язык и литература (английский)» в конце 90-х годов прошлого столетия в связи с переходом Украины на общеевропейскую систему образования. В течение этого периода он совершенствовался, сообразуясь с требованиями времени и с конкретными потребностями магистрантов. В конце концов, он трансформировался в два параллельных курса «Методика научного исследования (филологические науки)» и «Методика научного исследования (педагогические науки)». Сейчас курс «Методика научного исследования (педагогические науки)» входит в цикл нормативных дисциплин учебного плана магистра по специальности 8.02030302 «Филология. Язык и литература (английский)».

Цель курса «Методика научного исследования (педагогические науки)» – ознакомить будущих научных работников и вузовских преподавателей с современными методами организации научного труда, рационализировать их умственную деятельность по исследованию избранной проблемы. Основными задачами курса являются: 1) ознакомить магистрантов с общими вопросами методологии научного исследования, а также с особенностями научного исследования в области педагогических

наук – педагогики и методики обучения иностранным языкам; 2) вооружить их специальными основными и вспомогательными методами исследования, которыми они могут воспользоваться во время написания магистерской работы в области педагогических наук; 3) ознакомить магистрантов с этапами научного исследования и с основными требованиями к оформлению научной работы; 4) подготовить будущих работников системы образования к участию в научных конференциях и в других формах апробации результатов научной деятельности.

Концепция учебного курса, предлагаемая в этой статье, разработана с учетом требований кредитно-модульной системы организации учебного процесса в высших учебных заведениях и согласована с ориентировочной структурой содержания учебного курса, рекомендованного Европейской Кредитно-Трансферной Системой (ECTS). В ней учтены практические потребности магистрантов указанной специальности и многолетний опыт преподавания этого курса в Черниговском национальном педагогическом университете имени Т.Г. Шевченко.

Поскольку каждой из указанных областей науки свойственны свои методы исследования, курс построен таким образом, чтобы раскрыть не только общие методологические вопросы организации научного труда, но и познакомить магистрантов со специальными методами научного исследования, которыми они смогут воспользоваться во время написания магистерской работы. Особенное внимание уделяется отличиям в методах исследования в педагогике и методике обучения иностранным языкам, в организации и проведении педагогического и методического экспериментов. Отдельно рассматриваются вопросы оформления научной работы, подготовки ее к защите и апробации результатов исследования.

Курс состоит из двух содержательных модулей – «Методы научного исследования в педагогике и методике преподавания иностранных языков» и «Общие вопросы организации научной работы». Первый содержательный модуль включает три темы: 1) Методология научного исследования. Виды научных исследований. 2) Методы исследования в педагогике. 3) Методы исследования в методике обучения иностранным языкам. Второй содержательный модуль включает также три темы: 1) Этапы проведения научного исследования. 2) Требования к оформлению научной работы и процедура ее защиты. 3) Апробация результатов научного исследования. Курс рассчитан на два кредита аудиторной, самостоятельной и индивидуальной работы студентов. Характеристика методов научного исследования в указанных областях знаний и общие вопросы организации научного труда рассматриваются в лекционном курсе, а подробное изучение специальных методов исследования происходит на практических занятиях. На самостоятельную работу выносятся вопросы, требующие более подробного изучения, а на

индивидуальную – задания, преимущественно касающиеся выполнения квалификационной работы.

В лекционном курсе рассматриваются основополагающие вопросы. Так, первая лекция на тему «Методология научного исследования. Виды научных исследований» является вводной. Поэтому она начинается с введения и характеристики курса и его задач. Здесь же рассматриваются общие вопросы организации научной работы: рабочее место, техническое оборудование, гигиена умственного труда. Магистранты знакомятся с основными понятиями «методология», «метод» и «методика» научного исследования; с особенностями педагогических наук и их влиянием на выбор методов исследования; с дифференциацией фундаментальных и прикладных, комплексных и некомплексных научных исследований; с теоретическими и практическими, основными и вспомогательными методами исследования. Во второй лекции, посвященной методам исследования в педагогике, освещаются особенности осуществления педагогического исследования и принципы исследовательской деятельности в педагогических науках. Рассматриваются теоретические (анализ, синтез, построение гипотез, моделирование) и практические (эксперимент, исследовательская работа, наблюдение), теоретические и эмпирические методы исследования в педагогике. Магистрантов знакомят также со спецификой проведения монографических исследований историко-описательного характера. Третья лекция посвящена методам исследования в методике преподавания иностранных языков. Здесь рассматриваются основные (критический анализ литературы, изучение и обобщение передового опыта, научное наблюдение, пробное обучение, эксперимент, опытное обучение) и вспомогательные (интервью, анкетирование, тестирование, хронометрирование, беседа, метод компетентных судей / экспертной оценки) методы исследования. Особое внимание уделяется методическому эксперименту и раскрытию его сущности. Описываются компоненты, типы и виды эксперимента, фазы его проведения. Очерчиваются приемы обеспечения чистоты методического эксперимента и способы проверки его надежности и валидности. Четвертая лекция посвящена этапам осуществления научного исследования, начиная с ознакомления с областью будущего исследования и формулировки темы, составления плана и графика работы и заканчивая формулировкой выводов, литературной обработкой всего материала и техническим форматированием текста. В пятой лекции освещаются требования к оформлению научной работы и процедура ее защиты. Сравниваются структура и объем научных работ разного типа. Акцентируются требования к категориальному терминологическому аппарату; к оформлению титульной страницы, содержания, списка использованной литературы, аннотаций и приложений; к нумерации страниц, таблиц и графиков. Здесь же подробно объясняется процесс подготовки работы к

защите и процедура ее защиты. Последняя тема – «Апробация результатов научного исследования» – была включена в курс под влиянием практического опыта и в результате наблюдений за трудностями, с которыми сталкиваются молодые ученые на этом этапе. Мы выделили три направления – публикации, участие в научных конференциях и обнародование методических рекомендаций. Магистранты знакомятся с требованиями к написанию статей, тезисов и аннотаций докладов; с порядком подачи рукописи к печати, с рядом технических вопросов, связанных с публикацией своих трудов. Подчеркивается значение научных конференций для ученых и подробно объясняется порядок подачи заявки на конференцию, важность соблюдения регламента ее проведения и правил поведения ее участников. Акцентируются отличия устного доклада от письменного текста статьи. Магистрантам также даются советы относительно апробации подготовленных ими методических рекомендаций в разнообразных учебных заведениях.

На практических занятиях магистранты подробно обсуждают особенности методов исследования в педагогических науках и их отличие от других наук, принципы исследовательской деятельности, возможности использования конкретных теоретических и эмпирических методов исследования. В деталях изучаются теоретические и практические, основные и вспомогательные методы исследования в педагогике и в методике преподавания иностранных языков. Два занятия посвящены овладению методикой проведения педагогического и методического экспериментов. На отдельном занятии, посвященном верификации результатов методического эксперимента, магистранты обучаются приемам обеспечения чистоты методического эксперимента и способам обеспечения его надежности и валидности. Практическое освоение темы «Апробация результатов научного исследования» предусматривает знакомство с конкретными информационными письмами о проводящихся конференциях, их анализ и отбор для дальнейшего использования. Обсуждаются требования к публикациям, к оформлению заявки, к докладу и его успешной презентации, к участию в научной полемике и др.

На самостоятельную работу выносятся задания, требующие скрупулезного изучения, например: «Ознакомьтесь с рекомендованной литературой и изучите требования к оформлению квалификационной работы – структура работы, последовательность и объем разделов, подразделов, план, введение, выводы, список литературы, приложения». Или: «Просмотрите информационные листки, в которых описаны требования к содержанию и оформлению статей, принимаемых к публикации в специальных научных изданиях и в сборниках материалов конференций. Найдите отличия и прокомментируйте их» и др. В качестве индивидуальных заданий магистрантам предлагается составить глоссарий основных терминов к курсу, написать тезисы доклада на научную

конференцию, подготовить статью и ее аннотацию с ключевыми словами, составить список литературы по теме магистерской работы с соблюдением современных требований и др.

Формами текущего контроля качества знаний, навыков и умений, полученных в процессе освоения курса, являются тестовые задания и устные опросы; формой итогового контроля – зачет. По окончании курса магистранты должны знать: общие вопросы организации научной работы и этапы ее выполнения, требования к категориальному терминологическому аппарату, требования к структуре педагогического / методического научного исследования, основные и вспомогательные методы исследования в педагогике / методике обучения иностранным языкам, требования к оформлению научной работы; процедуру ее защиты, порядок подачи заявки на участие в научной конференции, регламент проведения конференции и правила поведения ее участников. Магистранты должны уметь: эффективно и рационально обрабатывать научную литературу, выбирать релевантные методы научного исследования, пользоваться основными и вспомогательными методами исследования в педагогике / методике обучения иностранным языкам, обнародовать результаты своего научного исследования на научной конференции, подготовить статью или тезисы по результатам научного исследования и подать их к публикации. Они должны научиться придерживаться графика выполнения научного исследования, требований к категориальному терминологическому аппарату, современных требований к оформлению научной работы, процедурных правил во время защиты научной работы.

Таким образом, разработанная нами концепция курса «Методика научного исследования (педагогические науки)» для магистров специальности 8.02030302 «Филология. Язык и литература (английский)» в пределах отведенного учебным планом времени покрывает все поставленные цели и задачи. Курс знакомит будущих научных работников и вузовских преподавателей с современными методами организации научного труда, готовит их к рациональной исследовательской деятельности в избранной области знаний, обеспечивает их необходимым инструментарием, а также дает практические рекомендации по решению организационных вопросов, связанных с научной деятельностью.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Артемчук, Г.І. Методика організації науково-дослідної роботи : навч. посібник для ст-тів та викл. вищ. навч. закладів / Г.І. Артемчук, В.М. Курило, М.П. Кочерган. – К. : Форум, 2000. – 271 с.

2. Бобир, С.Л. Як виконати дипломну та магістерську роботи з методики навчання іноземних мов : методичні рекомендації для студентів спеціальності «Мова і література (англійська)» освітньо-кваліфікаційних рівнів 7.02030302 та 8.02030302 / С.Л. Бобир. – Чернігів :Чернігівський національний педагогічний університет імені Т.Г. Шевченка, 2014. – 67 с.

3. Клименюк, О.В. Технологія наукового дослідження / О.В. Клименюк. – Ніжин : ТОВ «Видавництво «Аспект-Поліграф», 2006. – 308 с.
4. Клименюк, О.В. Виклад та оформлення результатів наукового дослідження / О.В. Клименюк. – Ніжин: ТОВ «Видавництво «Аспект-Поліграф», 2007. – 398 с.
5. Кузьмінський, А.І. Педагогіка / А.І. Кузьмінський, В.Л. Омеляненко. – К. : Знання, 2007. – 447 с.
6. Методика навчання іноземних мов і культур: теорія і практика : підручник для студ. класичних, педагогічних і лінгвістичних уні-верситетів / О.Б. Бігич, Н.Ф. Бориско, Г.Е. Борецька та ін. / за заг. ред. С.Ю. Ніколаєвої. – К. : Ленвіт, 2013. – 590 с.
7. Науково-дослідна робота в закладах освіти: методичний посібник / Укл. Ю.О. Туранов, В.І. Уруський. – Тернопіль, АСТОН, 2001. – 140 с.
8. Фіцула, М.М. Педагогіка : навчальний посібник для студентів вищих педагогічних закладів освіти / М.М. Фіцула – 3-тє вид., перероб. і доп. – Тернопіль : Навчальна книга, 2007. – 232 с.

УДК 378.016:81’243

Максимук Лариса Михайловна
Заведующий кафедрой иностранных языков Брестского государственного университета имени А.С. Пушкина, г. Брест
maksimuk_l@tut.by

ОРГАНИЗАЦИЯ ВНЕАУДИТОРНОЙ ПРАКТИКО-ОРИЕНТРОВАННОЙ РАБОТЫ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ СО СТУДЕНТАМИ МЛАДШИХ КУРСОВ НЕЯЗЫКОВОГО ВУЗА

Аннотация: В статье раскрываются вопросы организации внеаудиторной деятельности по иностранному языку со студентами неязыковых специальностей. Проанализированы актуальность и основные методические принципы выбора форм внеаудиторной работы. Раскрыта роль преподавателя в планировании и координации внеаудиторной работы.
Ключевые слова: Внеаудиторная деятельность, внеаудиторная работа, знания, умения, навыки, методы обучения, неязыковой вуз.

Maksimuk Larisa
Head of the Department of the Foreign Languages, Brest State University named after A.S. Pushkin, Brest

EXTRACURRICULAR PRACTICE-ORIENTED FOREIGN LANGUAGE WORK WITH JUNIOR NON-LINGUISTIC STUDENTS

Abstract: The article discusses the ways of managing extracurricular practice oriented foreign language work with junior non-language students. The author analyses its importance as well as the main teaching principles that govern the choice of extracurricular activities. The teacher’s role in planning and supervising extracurricular work is showen.
Keywords: Extracurricular activities, extracurricular work, expertise, knowledge, skills, teaching techniques, non-linguistic students.

Особенностью современного этапа развития иноязычного образования является активизация личностно-ориентированных исследований, инновационных, творческих педагогических систем и технологий. Изменяются парадигмы и цели современного образования. Основным документом, регулирующим качество подготовки специалиста, является образовательный стандарт Республики Беларусь, в котором отражены квалификационные требования к специалисту и требования к уровню его профессиональной подготовки, определяются требования к обязательному минимуму содержания основной образовательной подготовки, необходимой конкурентоспособному специалисту.

Согласно образовательным стандартам высшей школы Республики Беларусь последнего поколения (2013 г.), выпускник университета должен обладать определенными академическими компетенциями и иметь следующие социально-личностные компетенции:

- обладать качествами гражданственности;
- быть способным к социальному взаимодействию;
- обладать способностью к межличностным коммуникациям;
- владеть навыками здорового образа жизни;
- быть способным к критике и самокритике;
- уметь работать в коллективе [4].

Очевидно, что эти компетенции формируются посредством освоения студентами общепрофессиональных и специальных учебных дисциплин. Развитие компетенций требует комплексной реализации учебных и воспитательных, аудиторных и внеаудиторных педагогических средств в рамках целостного образовательного процесса, в ходе которого целесообразно сочетание теоретической и практической подготовки будущих специалистов, создание в образовательном процессе ситуаций, моделирующих актуальные социально-профессиональные проблемы, с которыми выпускники сталкиваются в личной и профессиональной жизнедеятельности. Все это способствует приобретению студентами разнообразного опыта (коммуникативного, проектировочного, рефлексивного и др.), на основе которого развивается социально-профессиональная компетентность.

Особенно значима организация внеаудиторной работы студентов при изучении иностранного языка на неязыковых специальностях. Это обусловлено малым количеством аудиторных часов, наличием студентов с разным начальным уровнем владения языком, разной степенью мотивации и степенью сформированности учебных умений и навыков, разными психофизическими особенностями. В этом плане внеаудиторная работа в определенной степени способствует углублению и обогащению умений и навыков, помогает повысить интерес к дисциплине, раскрывает способности человека, формирует его качества как творческой личности. Отличительной чертой внеаудиторной работы является ее ярко выра-

женный индивидуальный характер, представляющий собой форму самообразования, которая тесно связана с учебной деятельностью студента на занятии.

Правильная организация внеаудиторной работы во многом определяется следующими принципами:

1. Органическая связь с учебной работой, направленная на расширение и углубление полученных в аудитории знаний, умений и навыков. Четкая постановка цели, определение конечного результата – т.е. решение коммуникативных задач.

2. Учет индивидуальных способностей, уровня умений и навыков каждого студента, что приобретает все большее значение в свете различной степени подготовленности студентов по иностранному языку на неязыковых факультетах. Дифференциация учебных заданий содействует достижению действительно сознательного и прочного овладения знаниями. Важную роль играет при этом наличие сильной личностной мотивации к процессу изучения иностранного языка у каждого студента.

3. Выбор средств достижения цели, рассчитанных не на стимулирование механического заучивания, а на стимулирование мышления, на самостоятельное приобретение осознанных знаний и закрепление их в общении [2].

Опыт работы кафедры иностранных языков Брестского государственного университета имени А.С. Пушкина подтверждает, что с целью проектирования и эффективного проведения внеаудиторных практико-ориентированных мероприятий следует учитывать следующие направления:

- реализация требований личностно ориентированного подхода в работе со студентами;
- вовлечение студентов в личностно и социально значимую деятельность;
- более широкое использование активных форм и методов взаимодействия;
- целесообразное сочетание во внеаудиторной деятельности индивидуальных и коллективных форм работы со студентами.

Известно, что современная система высшего образования Республики Беларусь направлена на создание условий для приобретения профессиональных навыков при подготовке будущих выпускников. В этом плане особенно актуальным является усиление практикоориентированности и профориентационности не только учебного процесса, но и внеаудиторной деятельности в профессиональном и идеологическом воспитании студентов.

Реализация практико-ориентированного образования на кафедре иностранных языков осуществляется по следующему направлению: проектирование и реализация системы внеаудиторных мероприятий

профессиональной направленности, создающих условия для овладения студентами профессионально-личностными компетенциями. В рамках этого направления на кафедре организуются и проводятся внеаудиторные мероприятия, реализуются проекты, которые являются главным условием и гарантом овладения студентами дополнительными компетенциями, в том числе компетенциями, необходимыми для образовательного менеджера – коммуникативные умения, умения социального взаимодействия с индивидами и группами, способности профессионально-личностного самосовершенствования, умение оказывать образовательные услуги как внешним, так и внутренним потребителям, умение стратегически мыслить. В целом, организация внеаудиторной работы предполагает обеспечение двух составляющих: профессиональной и социально-гражданской. Первая составляющая ориентирована на овладение будущими специалистами базовыми, в том числе профессиональными, компетенциями в образовательном процессе, а вторая предполагает получение дополнительных компетенций в реальной социальной практике в процессе участия в общественно-значимых мероприятиях и делах. На кафедре иностранных языков Брестского государственного университета имени А.С. Пушкина студенты выполняют проекты, которые служат основой для докладов на научно-практических конференциях студентов различного уровня (международная «Иностранные языки и современный мир», университетская «Беларусь и славянский мир в интеллектуальном контексте времени», межфакультетская «Глобальные проблемы современности глазами молодежи», «Профессионально направленное изучение литературы англоязычных стран» и др.).

Значительную роль в привлечении к конкретной научной работе наиболее способных студентов играет деятельность СНИО. Являясь одним из видов внеаудиторной самостоятельной работы, кружковая работа направлена на стимулирование студентов к активной познавательной и исследовательской деятельности. Эта работа расширяет их информационное поле и предполагает овладение такими умениями, как поиск необходимой информации с использованием разнообразной справочной литературы, ее обработка и организация полученной информации для дальнейшего ее использования. Посещая студенческий научный кружок, многие обучающиеся всерьез рассматривают иностранный язык как дополнительный источник информации (нередко связанный с их будущей профессией), которая в свою очередь используется ими для подготовки докладов на научную конференцию и позволяет демонстрировать результаты своей работы. Поскольку самостоятельная работа студентов в данном случае является управляемым процессом, преподаватель выступает в роли консультанта, помогает студентам выбрать источник информации, правильно выстроить материал сообщений, не ограничивая их творческих замыслов и поисков. Если первокурсников больше интересует

страноведческая тематика, поскольку у них еще недостаточно сформированы навыки чтения аутентичной литературы, то на втором курсе студенты выбирают темы, связанные с их профессиональной сферой. Это способствует укреплению межпредметных связей, что немаловажно для понимания обучающимися значимости иностранного языка при овладении их профессией. Приведем примеры докладов на ежегодную международную научную конференцию «Иностранные языки и современный мир», которые готовят студенты в результате работы в научном кружке. Так, студенты специальности «Правоведение» заинтересованно работают по темам «Правовая система стран изучаемого языка», «История формирования государственной системы США/Великобритании», «Сравнительный анализ конституций разных стран» и др.

Разноообразные виды внеаудиторной работы стимулируют речевую активность студентов, быстрее обогащают лексический запас, способствуют расширению социокультурных знаний. Во время проведения внеаудиторного мероприятия создается благоприятная атмосфера общения преподавателя и студентов. Они становятся равноправными партнерами, а самостоятельное общение на иностранном языке вне аудитории обеспечивает устойчивую мотивацию, сохраняет и развивает заинтересованность студентов в овладении иноязычным материалом. Важной особенностью данного вида работы является возможность использования языковой среды, непосредственного общения с носителями изучаемого языка, что способствует созданию благоприятных условий для проявления творческой активности студентов и возможности самовыражения.

Перед преподавателями часто стоит вопрос о способах и приемах расширения и активизации на занятии по иностранному языку и вне его познавательных возможностей студентов. Аудиторная и внеаудиторная работа – это единый процесс формирования коммуникативных умений и навыков, лингвистической, социокультурной и профессиональной компетенций. Известно, что комплексность учебной и внеаудиторной работы значительно повышает эффективность образовательного процесса, активизирует резервные возможности студента, мобилизует скрытые психологические ресурсы, снимает волевое усилие при овладении языком, заменяя его элементами творчества.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Конышева, А.В. Теория и методика организации самостоятельной работы по иностранному языку студентов технических специальностей (на материале английского языка) : монография / А.В. Конышева. – Новополоцк : ПГУ, 2006. – 292 с.

2. Ломохова, С.А. Самостоятельная работа студентов по иностранному языку в неязыковом вузе / С.А. Ломохова. – Известия ПГПУ им. В.Г. Белинского. 2009. – С. 195–196.

3. Макаров, А.В. Проектирование стандартов высшего образования нового поколения по циклу социально-гуманитарных дисциплин / А.В. Макаров. – Минск : РИВШ, 2005. – 81 с.

4. Образовательный стандарт высшего образования Республики Беларусь: / Высшее образование. Первая ступень. Специальность 1-86 01 01-2013 Социальная работа (по направлениям): ОСРБ 1-86 01 01-2013. – Введ. 30.08.2013.- Минск : М-во образования Респ. Беларусь, РИВШ, 2013. – 67 с.

УДК 378.016=112.2

Онищук Елена Васильевна

Старший преподаватель кафедры лингводидактики Брестского государственного университета имени А.С. Пушкина, г. Брест

helena.sh00@mail.ru

ВНУТРЕННЯЯ ДИФФЕРЕНЦИАЦИЯ НА УРОКЕ НЕМЕЦКОГО ЯЗЫКА КАК ВТОРОГО ИНОСТРАННОГО

Аннотация: Данная статья рассматривает проблему внутренней дифференциации процесса обучения иностранному языку. Эта форма дифференциации предполагает вариативность темпа изучения учебного материала, выбор разных видов деятельности на уроке, различную степень помощи со стороны учителя. Ее особенностью является ее направленность не только на учащихся, испытывающих трудности в обучении, но и на одаренных детей.

Ключевые слова: Внутренняя дифференциация, гетерогенность, метод проектов, Дальтон-план, обучение в сотрудничестве, работа по станциям, работа в парах, обучение в сотрудничестве.

Onishchouk Elena

Senior Lecturer, Department of Linguadidactics, Brest State University named after A.S. Pushkin, Brest

INTERNAL DIFFERENTIATION AT THE LESSON OF GERMAN AS A SECOND FOREIGN LANGUAGE

Abstract: This article deals with the problem of internal differentiation in the process of language teaching. This form of differentiation gives the possibility to vary the tempo of language mastering, to choose different kinds of activity at the lesson and to receive teacher's help at a different level. The peculiarity of this differentiation is based on the idea that it can be used with both lagging behind and advanced or talented pupils.

Keywords:Internal differentiation**,** heterogeneity,project work (teaching project), working with the weekly schedule, student centered approach, learning station, partner work, election differentiation.

BINNENDIFFERENZIERUNG IM UNTERRICHT DEUTSCH ALS ZWEITSPRACHE

Binnendifferenzierung ist die meistgestellte Forderung an einen zeitgemäßen Unterricht. Die Binnendifferenzierung (auch innere Differenzierung) bezeichnet in der Pädagogik eine Methode zur individuellen Förderung einzelner Lernender innerhalb der bestehenden Lerngruppe. Wir alle wissen, dass alle Lerngruppen unterschiedlich sind, denn sie bestehen aus Individuen, mit ihren unterschiedlichen Vorlieben, Vorkenntnissen und Vorgehensweisen (Lerntypen, Selbstdisziplin), sowie Unterschieden hinsichtlich ihrer Motivation und Leistungsfähigkeit. Sie entwickeln unterschiedliche Lerngeschwindigkeiten und finden zu den Fächern unterschiedlich gut den Zugang. Im Unterricht versuchen wir in der Regel den Lernenden ein gemeinsames Lernziel zu vermitteln, wohl wissend, dass dies nicht bei allen gleich gut gelingen wird.

Mit Hilfe eines differenzierten Unterrichts werden die persönlichen Interessen und Lernbedürfnisse der Lernenden soweit wie möglich berücksichtigt. Die Methode der Binnendifferenzierung strebt also nicht danach, aus einer heterogenen Klasse eine Lerngruppe mit identischem Wissenstand zu machen. Sie begreift die Vielfalt der Begabungen, Interessen und Vorkenntnisse vielmehr als Chance für einen inspirierenden gegenseitigen Austausch.

Binnendifferenzierung kann im Wesentlichen auf zwei unterschiedliche Arten verstanden werden. Die eine Sicht versteht Binnendifferenzierung als von der Lehrperson aktiv gesteuert. Dabei werden beispielsweise Gruppen nach Einschätzung der Lehrenden nach Niveau eingeteilt. Diese Idee der Binnendifferenzierung geht auf die 1970er Jahre zurück. Es wurden detaillierte Unterrichtsplanungsschemata entwickelt, in denen diese lehrergesteuerte Form der Differenzierung auf Unterrichtsphasen bezogen geplant wurde. Dieses einseitige Verständnis von Binnendifferenzierung ist in der Praxis auch heute weit verbreitet. Die Zuordnung von Lernenden zu bestimmten Niveaugruppen von Seite der Lehrperson kann aber zu einer negativen Selbsteinschätzung bei leistungsschwächeren Teilnehmenden führen und Unterschiede zwischen Lernenden sogar verfestigen anstatt sie aufzulösen.

In den 1980er und 90er Jahren entwickelte sich durch die zunehmende Handlungs- und Schülerorientierung des Unterrichts auch eine neue Sichtweise der Binnendifferenzierung. Wichtigster Vertreter ist Manfred Bönsch, der in seinem Buch „Differenzierung in Schule und Unterricht: Ansprüche, Formen, Strategien“ seinen Ansatz sehr anschaulich darstellt. Er beschreibt folgende Unterrichtsprinzipien und Maßnahmen zur Arbeit mit heterogenen Lerngruppen, die lernerorientiert sind und bei denen die Binnendifferenzierung von den Lernenden selbst gesteuert werden kann:

- Projektunterricht;
- Arbeit mit dem Wochenplan;
- Offener Unterricht;
- Freie Arbeit;
- Stationenlernen;
- Partnerarbeit und Helferprinzip;

- Wahldifferenzierung. [1]

Die Projektarbeit als Unterrichtsform ermöglicht die Verknüpfung fächerübergreifender ganzheitlicher Lerninhalte. Zudem fördert projektorientierter Unterricht die gesamte Persönlichkeit der Lernenden, sowie die Mitsprache und Mitverantwortung für den Unterrichtsprozess und bietet somit nicht selten einen nachhaltigeren Lernerfolg als andere Unterrichtsformen.

Projektarbeit beruht darauf, dass Lernende zwar thematisch eng zusammenarbeiten, dabei aber durchaus mit individuellen Unterschieden in der Arbeitsweise, stofflichem Umfang, Schwierigkeitsgraden, im Idealfall auch Interessen, Lern- und Arbeitstempo und auch zum Teil unterschiedlichen Lernzielen arbeiten und lernen. Koordination und Zusammenführung der unterschiedlichen Teilarbeiten zu einem Gesamtwerk zählen zu den zu beherrschenden „Künsten“ dieser didaktisch differenzierten Form des Unterrichts.

Lernen in Projektarbeit ist eine Möglichkeit, handlungsorientiert und lernerorientiert zu unterrichten. Lernen in Projekten fordert und fördert höhere Kompetenzen und dient der Vermittlung von Schlüsselqualifikationen, wie z. B. Denken in großen Zusammenhängen, geistige Mobilität und Kreativität-, Urteils- und Kritikfähigkeit. Die Projektmethode bietet jedem Lernenden die Möglichkeit sich entsprechend seinen Möglichkeiten einzubringen. So können durchaus differenzierte Lernziele für einzelne Lernende entstehen. Wichtig ist für die Projektarbeit der gemeinsame Lerngegenstand. Die Projektmethode ist nicht nur ein Mittel zur Binnendifferenzierung, sondern auch eine gute Möglichkeit, die Interessen und Sorgen der Lernenden in den Unterricht zu integrieren.

Die Wochenplanarbeit ist eine Methode zur Öffnung des Unterrichts. Sie stellt eine Alternative zum Frontalunterricht dar, ohne dem Lehrer jedoch die Kontrolle völlig aus der Hand zu nehmen. Die Schüler erhalten zu Beginn eines bestimmten Zeitraumes (z.B. einer Woche) einen Plan, auf dem Aufgaben aus den verschiedenen Fächern mit ihren Lerninhalten aufgelistet sind. In den dafür vorgesehenen Unterrichtsstunden besteht die Möglichkeit, den Wochenplan in unterschiedlichen Sozialformen wie Einzel-, Partner- oder Gruppenarbeit zu bearbeiten. Die Wochenplanarbeit kann mit der Freiarbeit kombiniert werden und ist ein wesentlicher Bestandteil des Offenen Unterrichts. Die Hilfe des Lehrers soll nur dann in Anspruch genommen werden, wenn es unbedingt notwendig ist. Auch bei der Korrektur der erledigten Aufgaben steht die Selbstkontrolle des Schülers im Vordergrund. Anhand der Wochenplanarbeit sollen sowohl die Selbstständigkeit als auch die sozialen Kompetenzen gefordert und gefördert werden.

Als Offener Unterricht wird ein Unterricht bezeichnet, dessen Unterrichtsinhalte, -durchführung und -verlauf nicht primär vom Lehrer, sondern von den Interessen, Wünschen und Fähigkeiten der Lernenden bestimmt werden. Der Lehrer muss die Schüler vom ersten Tag an wirklich selbständig arbeiten lassen. Er muss sie als Individuen sehen und annehmen. Er muss ihnen als Ansprechpartner zur Verfügung stehen, darf dabei aber nicht ihre

Selbstständigkeit einschränken. Dabei muss nicht jede Stunde Unterricht Offener Unterricht sein, aber dieser muss immer die Ausgangsbasis darstellen. Das Vertrauen des Lehrers in die Schüler muss bei jedem Fach und jeder Methode ehrlich und für die Kinder offensichtlich sein.

Freiarbeit ist eine Form des offenen Unterrichts. Bei der Freiarbeit können die Lernenden ihre Themen nach ihren eigenen Interessen wählen und in ihrer eigenen Lernstruktur bearbeiten. Sie haben dabei Freiheiten: organisatorische – zeitlich (wann), räumlich (wo), kooperativ (mit wem), methodisch (wie), inhaltlich (was), soziale (Regeln in der Klasse), persönliche (welche Werte) und bei der Bewertung. Sie arbeiten weder inhaltsgleich noch zeitgleich oder zielgleich. Der Lehrende ist Unterrichtsbegleiter, er gibt den Schülern Rückmeldungen über ihre Aktivitäten in der Unterrichtszeit. Er verzichtet auf Lehren und ist stattdessen Lernberater. Freiarbeit ist die konsequente Verwirklichung des differenzierten Unterrichts.

Stationenlernen: Hier gibt es Stationen oder Sammlungen von Unterrichtsmaterialien im Raum, welche die Lernenden nacheinander je nach Interesse oder Fähigkeiten oder Lerntyp auswählen, um dort etwas zu erarbeiten oder zu üben. Das wirkt motivierend und setzt stark auf die Initiative der Lernenden. Die Arbeit an Stationen kann verschieden gestaltet werden: die Lernenden können wählen, ob sie einzeln, in Paaren oder Kleingruppen an den verschiedenen Lernstationen arbeiten; es gibt Pflicht- und Freistationen; an den verschiedenen Stationen werden aufbereitete Materialien zu den verschiedenen Teilaspekten eines Gesamtthemas angeboten u.a.

Partnerarbeit wird gern und oft im Unterricht eingesetzt. Bei der Partnerarbeit wird zwei Lernenden eine Aufgabe zugewiesen, die sie gemeinsam bearbeiten müssen. Um dies zu bewerkstelligen müssen sie sich evtl. erst „zusammenraufen“, bevor sie dann zielorientiert an ihrer Lösung arbeiten können. Bei dieser Sozialform lernen die Schülerinnen und Schüler also sowohl inhaltliche Aufgaben zu bearbeiten als auch den persönlichen Umgang mit anderen. Je besser die Partner zusammenarbeiten, desto einfacher ist es, zu einer Lösung der Aufgabe zu gelangen. Bei der Partnerarbeit liegt eine große Herausforderung für die Lernenden darin, sich neben der eigenen Meinung auch noch mit einer zweiten, vielleicht konträren Sichtweise auseinanderzusetzen. Die Lernenden bearbeiten nicht nur den fachlichen Aspekt der Aufgabe, sondern setzen sich auch mit dem Partner auseinander. Es geht darum, mit diesem in einen Dialog zu treten und offen zu kommunizieren. Treten Verständnisschwierigkeiten auf, müssen diese gemeinsam ausgeräumt werden. Das Thema „Helfen“ wird hier zum immanenten Lerngegenstand.

Die Interessen- oder Wahldifferenzierung führt zur Bildung von Neigungsgruppen im Sinn des Pflichtfachs, wie es sich z. B. in der Kursstufe darstellt. Hier ergibt sich das Problem, dass nicht nur gewählt werden *darf*, sondern gewählt werden *muss*; zumal die schulischen Bedingungen kaum jemals eine unbegrenzte Wahlmöglichkeit erlauben.

Lernende unterscheiden sich in ihren Fähigkeiten und Fertigkeiten, ihren Interessen und ihrem familiären Umfeld. Daher ergeben sich viele unterschiedliche Persönlichkeiten und mit ihnen viele unterschiedliche Unterrichtssituationen, die verschiedenste Reaktionen bzw. Handlungsweisen der Lehrkraft erfordern. Die Heterogenität wird zusätzlich noch durch vielfältige Störungen, die Lernen, Verhalten, Sprache und Entwicklungen beeinträchtigen, verstärkt. Individuell bezieht sich dies bei den Lernenden gleichermaßen auf die Lerninhalte und die Lernorganisation.

Innere Differenzierung eröffnet unterschiedliche Zugänge hinsichtlich Methoden, Materialien und Medien und unterscheidet sich in Bezug auf die Lerninhalte, Lernziele, Lernniveaus und -mengen. Wichtig sollte dabei sein, dass die Lernenden einer Lerngruppe ein für alle verbindliches Fundamentum bezüglich der Lernziele und -inhalte erlernen. Je nach individuellem Potenzial steht es einzelnen Schülern dann offen, über weiterführende Ziele und Inhalte ergänzend, vertiefend oder erweiternd zu lernen. Durch Wahlmöglichkeiten in Bezug auf Aufgaben, Inhalte, Modi der Darbietung und Bearbeitung soll den Schülern und Schülerinnen ermöglicht werden, in ihrem je individuellen Lern- und Arbeitstempo nach eigenen Neigungen, Interessen und Fähigkeiten und mit eigenen Strategien zu lernen.

Lehrende benötigen für erfolgreichen binnendifferenzierenden Unterricht eine veränderte pädagogische Haltung, indem sie die Vielfalt der Lernenden wertschätzen und als Bereicherung betrachten und die darin liegende Chance gegenseitiger Lernanregungen erkennen. Sie begreifen sich selbst als Lernberater und weisen die Fähigkeit zur Selbstreflexion auf. [2]

Die Methodenkompetenz der Lehrerinnen und Lehrer und ein damit einhergehender passgerechter Methodeneinsatz, der von den Schülern als solcher wahrgenommen und akzeptiert wird, erhöhen die Chancen auf einen erfolgreichen Methodenverlauf.

LITERATURVERZEICHNIS

1. Demmig, S. Binnendifferenzierung und Heterogenität im Unterricht / S. Demmig // Deutsch als Zweitsprache. – 2008 – № 4. – S. 34–39.

2. Binnendifferenzierung // Википедия [Электронный ресурс] – Режим доступа: http://wikis.zum.de/vielfalt-lernen/Binnendifferenzierung. – Дата доступа: 05.01.2016.

УДК 008-027.542

Сыч Марина Адольфовна

Старший преподаватель кафедры лингводидактики Брестского государственного университета имени А.С.Пушкина, г. Брест

sych_marina@mail.ru

СПЕЦИФИКА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КУЛЬТУРЫ УЧИТЕЛЯ

Аннотация: В статье рассматриваются подходы к определению понятия «профессиональная культура». Анализируются различные аспекты специально организованной деятельности будущего учителя по формированию и развитию профессиональной культуры.
Ключевые слова: Профессиональная культура, профессиональная деятельность, педагогическая культура, социокультурная деятельность, педагогические ценности, аксиологический компонент, технологический компонент.

Sych Marina
Senior Lecturer, Department of Linguadidactics, Brest State University named after A.S. Pushkin, Brest

SPECIFICS OF THE TEACHER'S PROFESSIONAL CULTURE

Abstract: The author analyzes different approaches to the definition of "Professional Culture". Components and aspects of specially organized activity of future teachers to improve their professional culture are described.
Keywords: Professional culture, professional activity, pedagogical culture, socio-cultural activities, pedagogical values, axiological component, technological component.

Культура – многоуровневое явление, многослойный феномен. Будучи носителями культуры XXI века, мы представительствуем культуру вполне очерченной социальной группы, определенного слоя членов общества.

Человек связывает свой жизненный путь с определенным занятием, а именно профессией: учитель, доктор, ученый и так далее. Каждая деятельность имеет свою собственную культуру – профессиональную. Выделение профессиональной культуры как атрибутивного свойства определенной профессиональной группы людей является результатом разделения труда, вызвавшего обособление некоторых видов специальной деятельности. Поскольку к структуре профессиональной культуры существуют различные подходы, мы в нашей статье попытаемся рассмотреть понятие «культура профессиональной деятельности», содержательное наполнение данного понятия и выявить отличия профессиональной культуры педагога.

Человек осуществляет профессиональную деятельность. Профессия как сложившееся социально-культурное явление обладает сложной структурой, включающей предмет, средства и результат профессиональной деятельности: цели, ценности, нормы, методы и методики, образцы и идеалы. В процессе исторического развития изменяются и профессии. Одни из них приобретают новые социокультурные формы, другие изменяются незначительно, третьи совсем исчезают или претерпевают существенные изменения. Высокий уровень профессиональной культуры характеризуется развитой способностью к решению профессиональных задач, т.е. развитым профессиональным мышлением. Однако развитое профессиональное мышление может превратиться в свою противоположность, когда оно поглощает другие проявления личности, нарушая ее целостность и

всесторонность. Отражая противоречивый, диалектический характер человеческой деятельности, профессиональная культура есть определенная степень овладения членами профессиональной группы приемами и способами решения специальных профессиональных задач.

Профессиональная деятельность, как и другой вид деятельности человека, отличается активностью, т.е. способностью воздействовать на окружающую среду. Источником этой активности являются, во-первых, потребности, которые необходимо удовлетворить, во-вторых, влияния внешнего мира, на которые человек реагирует, опираясь, в частности, на систему ценностей, сформировавшейся у человека под влиянием объективных и субъективных факторов.

Профессиональная деятельность имеет направленность. Конкретной формой проявления профессиональной направленности личности в той или иной деятельности обычно рассматривается интерес к данной профессиональной деятельности. Интерес является одним из важных условий творческого подхода к работе, стремления к самосовершенствованию, удовлетворению духовных потребностей. Кроме интересов, опыт активности личности фиксируется в ценностных ориентациях и установках, т.е. в устойчивых целостных образованиях, которые характеризуют внутреннюю готовность к профессиональной деятельности и обусловливают устойчивость поведения, отражаясь в жизненных планах.

Содержание профессиональной деятельности включает в себя цель (к чему стремится субъект, на что направлена его профессиональная деятельность), мотивы (побуждения, стимулирующие активность субъекта в профессиональной деятельности), способы осуществления профессиональной деятельности и ее результат. В этой связи имеет значение профессиональная культура.

Основополагающими элементами феномена профессиональная культура являются культура и профессия. Они тесно и постоянно взаимодействуют между собой и друг без друга существовать не могут. Профессия, соединяясь с общечеловеческой культурой, порождает такое социальное явление, которое называется «профессиональная культура» и охватывает собой как область трудовой деятельности человека, так и качество этой деятельности, что, в конечном счете, составляет культуру как уникальный феномен всей человеческой истории.

Безусловно, культура специалиста складывается в единстве и взаимодействии всех составляющих, их разделение возможно только условно. В деятельности она всегда проявляется целостно, и в этом ее принципиально важная особенность. Тем не менее, именно духовная сторона профессиональной культуры отражает ее специфические ценности, нормы и отношения, регулирующие профессиональное поведение субъекта профессиональной деятельности, именно она

предъявляет систему нравственных требований к представителям соответствующих профессиональных групп.

Педагогическая культура в той или иной степени присуща каждому человеку или иному источнику, влияющему на формирование личности. Профессиональная культура является характеристикой человека, призванного осуществлять учебно-воспитательный процесс в рамках профессиональной специально организованной деятельности.

Педагогическая культура − это методологическая, нравственно-эстетическая, коммуникативная, технологическая, духовная, физическая культура личности учителя. Формирование *методологической культуры* опирается на понимание сущности методологии познания и преобразования педагогических процессов. Коммуникативная культура – это совокупность культурных норм, культурологических знаний, ценностей, используемых в процессе коммуникации, в том числе и при общении. *Коммуникативная культура* – это управление общением. Учитель решает массу коммуникативных задач. Ему приходится быстро принимать решения при возникающих затруднительных или непредвиденных ситуациях, отклонениях от заранее смоделированного общения. Он осуществляет анализ системы общения и моделирование системы общения на предстоящую деятельность. Технологическая культура предполагает способность учителя к инновационной деятельности в сфере технологий, освоение новых методов обучения, а также свободное владение информационными технологиями (так учитель передает культуру детям).

Основными компонентами педагогической культуры учителя являются: аксиологический, технологический и личностно-творческий.

Аксиологический компонент образован совокупностью педагогических ценностей, созданных человечеством и своеобразно включенных в целостный педагогический процесс [1]. В качестве педагогических ценностей выступают знания, идеи, концепции, имеющие в данный момент большую значимость для общества и отдельной педагогической системы. Педагогические ценности – это внутренний эмоционально освоенный регулятор деятельности, определяющий отношение к окружающему миру, к самому себе, моделирующий содержание и характер выполняемой профессиональной деятельности. Педагогические ценности объективны, так как формируются исторически, в ходе развития общества и фиксируются в педагогической науке как форма общественного сознания в виде специфических образов и представлений. Выделяют:

- общественно-педагогические ценности. Они проявляются в форме морали, религии, философии. Это идеи, представления, нормы и правила, регламентирующие воспитательную деятельность и общение в рамках всего общества;

- профессионально-групповые ценности как совокупность идей, концепций, норм, регулирующих и направляющих профессионально-педагогическую деятельность;
- личностно-педагогические ценности. Это система ценностных ориентаций личности, сложное социально-психологическое образование, отражающее ее целевую и мотивационную направленность.

Технологический компонент педагогической культуры учителя – это процесс решения педагогических задач. Личностно-творческий компонент отражает при этом творческое начало личности учителя. Важнейшей предпосылкой творческой деятельности служит способность выделить свое профессиональное «я» из окружающей педагогической действительности [2]. Педагогическое творчество – это процесс самореализации индивидуальных, психологических, интеллектуальных сил и способностей личности учителя.

Главная функция профессиональной культуры выражается в сохранении и передаче профессиональных ценностей, что является базой развития и совершенствования профессиональной деятельности. Ориентация будущих учителей осуществляется в педагогическом процессе на основе изучения системы предметов и видов практической деятельности, имеющих профессиональную направленность. Профессиональная культура в этом плане является сферой творческого приложения и реализации способностей. В контексте педагогических ценностей личность учителя воздействует на других, творит себя, определяет свое собственное развитие, реализуя себя в деятельности. Профессиональная культура и является средством достижения профессионализма, поскольку она создает конкретные модели, технологии для достижения оптимальных результатов педагогической деятельности. Преподаватель иностранного языка, например, − это посредник между культурами. Он должен постоянно представлять себе возможности межкультурного обучения в контексте своего предмета и строить свои занятия соответствующим образом. В отличие от других профессий, подразумевающих работу с людьми, педагог не только руководит и управляет, но также сотрудничает. Другими словами, конечный результат работы педагога зависит не только от его действий, но и от воздействий на ученика или ученический коллектив других педагогов, родителей, товарищей и множества окружающих факторов.

Несколько советов о культуре профессионального общения:

- Быть готовым к диалогу, входящему в круг профессиональной компетенции.
- Оправдывать каждый день доверие тех, с кем имеешь дело, кого учишь и от кого учишься сам.
- Слова не должны расходиться с делами.
- Неукоснительно соблюдать профессиональную этику общения: в любой ситуации координировать свои действия.

- Предельное терпение, настойчивость, внимание помогут в решении поставленных задач.
- Стараться находить правильный выход из ситуации, уметь оценивать степень своего педагогического влияния.
- Уметь признавать и исправлять свои ошибки.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Сластенин, В.А. Педагогика: учебник для студ. высш. учеб.заведений / В.А. Сластенин, И.Ф. Исаев, Е.Н. Шиянов; под ред. В.А. Сластенина. – 9-е изд., стер. – М. : Издательский центр «Академия», 2008. – 576 с.

2. Педагогическая культура педагога [Электронный ресурс]. – Режим доступа : http://txtb.ru/82/36.html. – Дата доступ а: 30.03 2015.

3. Культура современного урока / под ред. Н.Е. Щурковой. – М. : Издательство «Российское педагогическое», 1997. – 92 с.

УДК 372. 016: 811. 112. 2 (075)

Сацук Андрей Петрович

Старший преподаватель кафедры немецкой филологии Брестского государственного университета имени А.С. Пушкина, г. Брест

СУЩНОСТЬ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-РЕЧЕВОЙ КУЛЬТУРЫ УЧИТЕЛЯ НЕМЕЦКОГО ЯЗЫКА

Аннотация: Данная статья посвящена проблемам изучения иностранного языка и культуры. Автор анализирует аспекты и функции профессионально-речевой культуры учителя немецкого языка.

Ключевые слова: Иноязычная культура, межкультурная коммуникация, мотивация, подход, общение, речевая деятельность.

Satsuk Andrei

Senior Lecturer, Department of German Philology, Brest State University named after A.S. Pushkin, Brest

THE ESSENCE OF PROFESSIONAL SPEECH CULTURE OF TEACHER OF GERMAN

Abstract: The article deals with the essence of professional speech culture of the German language teacher. Different aspects and functions of this culture are analyzed.

Keywords: Foreign culture, cross-cultural communication, motivation, speech activity, communication activity.

Иностранная культура как цель обучения имеет социальное, лингвострановедческое, педагогическое и психологическое содержание, которое соотносится со всеми аспектами обучения и вытекает из содержания предмета иностранный язык. Однако в таком обобщенном

виде иностранная культура не может являться целью обучения, так как овладение ею происходит не сразу, а постепенно. Поэтому в иностранной культуре выделяются сначала наиболее существенные ее разделы – компоненты цели, а затем они конкретизируются в объектах обучения. При этом важно решить две задачи:

1) выделить тот круг объектов, которыми можно овладеть в процессе отведенных на изучение иностранного языка часов;

2) установить оптимальное соотношение группы объектов, входящих в учебный, познавательный, развивающий и воспитательный аспекты [2, с. 59].

Полный перечень объектов обучения – это именно то, что должно быть представлено в программе по иностранным языкам, распределено по классам, воплощено в учебниках. На каждом уроке должно осваиваться определенное количество объектов социального, лингвострановедческого, педагогического и психологического содержания иноязычной культуры. Подобный подход делает обучение управляемым и дает возможность овладеть иноязычной культурой. Ее содержание состоит из четырех элементов:

1) знания о ее культуре и способах овладения языком как средством общения;

2) учебные и речевые навыки, опыт использования знаний;

3) умение осуществить все речевые функции;

4) мотивация – опыт, обращенный на систему ценностей личности.

Соотнеся элементы содержания иностранной культуры с аспектами обучения, можно определить компоненты иноязычной культуры как цели обучения:

1) учебный аспект – социальное содержание цели. Данный аспект включает овладение немецким языком как средством межличностного общения, а также приобретение навыков самостоятельной работы в процессе совершенствования уровня иноязычной культуры;

2) познавательный аспект – лингвострановедческое содержание цели. Он используется как средство обогащения духовного мира личности и реализуется преимущественно на основе рецептивных видов деятельности – чтения, восприятия и понимания иноязычной речи на слух;

3) развивающий аспект – психологическое содержание цели. В данный аспект входит развитие речевых способностей, психических функций, умений общаться, развитие определенного уровня мотивации, которую нужно настойчиво и систематически развивать специальными средствами, включенными в систему обучения;

4) воспитательный аспект – педагогическое содержание цели. Обучение иноязычной культуре является средством всех сторон воспитания [3].

Иностранная культура – это то, что способен принести учащимся процесс овладения иностранным языком в учебном, познавательном, развивающем и воспитательном аспектах [1, с. 295].

В обществе культура выполняет несколько функций: гуманистическую, коммуникативную, познавательную, нормативную и информационную. С функциями культуры тесно взаимодействуют функции речевой деятельности. Ведь язык является основой хранения и передачи культуры от одних людей другим. Главной функцией речевой деятельности является коммуникативная: человек говорит для того, чтобы воздействовать на поведение, мысли, чувства, сознание других людей. В этом заключается и гуманистическая функция. На основе коммуникативной функции речевая деятельность приобретает функцию регулирования собственного поведения, организации и связывания других психических процессов. Для речевой деятельности характерна также эмоционально-выразительная функция, которая проявляется в использовании мимики, жестов, интонации, раскрывающих смысл высказывания. Наконец, без речевой деятельности невозможно никакое познание [3]. Кроме того, педагогическое общение предполагает постоянный профессиональный самоанализ и умение прогнозировать конечные результаты деятельности. Ориентация на этот прогноз должна определять не только содержание, формы, методы работы на уроке, но и способы речевого воплощения учительского замысла.

Решение проблемы профессионально-речевой культуры в рамках методологического подхода к обучению учителей должно быть органично сопряжено с изучением любой темы психолого-педагогического и собственно методического характера. При этом не только раскрывается сущность проблемы, но и осмысливаются все уровни ее реализации в практике, в том числе и выбор речевых средств реализации замысла. Осмысление феномена «профессионально-речевая культура учителя» предполагает активное использование при проведении занятий таких понятий, как «общение», «педагогическое общение», «культура», «педагогическая культура», «лингвистическая экология», «культура речи», «педагогическая этика», «педагогический такт» и др. Необходимо иметь в виду, что раскрытие сущности данных понятий в связи с проблемой профессионально-речевой культуры учителя имеет целью нахождение оптимальных возможностей использования всего ее потенциала с тем, чтобы обучение и воспитание стали как можно более эффективными. В качестве критериев профессионально-речевой культуры учителя выделяются следующие:

- владение навыками стилистического отбора языковых средств, обеспечивающими точность речи в смысловом отношении, правильность в функциональном и выразительность в эстетическом;

- умение в соответствии с педагогическим замыслом строить связный монологический текст (особо значимый на начальном и завершающем этапах урока), не избегая, в частности, и таких приемов, как описание, повествование, рассуждение (начальный и завершающий этапы уроков

представляют собой по сути дела психолого-педагогические основы урока, возможности этих этапов урока, к сожалению, не полностью используются учителями); умение чередовать информационный, аналитический, инструктивный и полемический компонент коммуникативно-речевого задания;

- способность к организации диалогической речи с использованием разнообразия вопросов: эвристических, риторических, концептуальных, проблематичных, открытых, скрытых и др., представляющих собой открытую систему и нацеленных на соучастие учеников, а следовательно, их развитие;

- владение педагогически ориентированным речевым этикетом, обладающим весьма значительным социально-индивидуальным потенциалом;

- овладение учителем научной терминологией базовых наук (в широком смысле слова) в соответствии с требованиями учебного и научно-популярного стиля изложения – терминологической культурой;

- владение прагматическими аспектами речевой деятельности, связанными с задачами эмоционально-интеллектуального воздействия на душевный настрой ребенка и его поведение (отсюда внимание к образности и экспрессивности речи, к ее интонационной яркости).

Раскрывая данные критерии, важно показать будущему учителю необходимость сопряженности профессионально-речевой культуры со спецификой ситуации общения, со способами установления контакта. Для осмысления педагогических возможностей речи и в качестве дополнительного средства анализа своего речевого поведения учитель может пользоваться и сведениями по анализу речевого взаимодействия – интеракции.

Надо иметь в виду, что данные критерии профессионально-речевой культуры являются одновременно ориентирами в работе и в системе повышения квалификации, и в процессе самообразования.

Таким образом, названный круг проблем: сущность понятия «профессионально-речевая культура учителя», ее критерии, ее сопряженность с проблемами педагогического общения и т.д. − должен быть реализован в разных формах учебных занятий. Эффективно, например, использование видеоуроков, демонстрирующих рассматриваемые критерии в целом или подобранных так, чтобы преимущественное внимание отводилось раскрытию какого-либо одного критерия. Особое внимание надо уделять тренировке в использовании оптимальных речевых средств, способствующих достижению замысла. С этой целью активно вводятся проблемные методические задачи, развивающие педагогическое мышление учителя и сопровождающиеся развитием речевой деятельности.

Сопоставив функции речевой деятельности и культуры, можно увидеть, что они тесно взаимосвязаны. Методологический смысл этого единства в том, что функциями речевой деятельности нельзя овладеть в отрыве от функций культуры и наоборот.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Федорова, Л.М. Современные теории и методики обучения иностранным языкам / Л.М. Федорова, Т.И. Рязанцева – М. : Советская Энциклопедия, 2004. – 483 с.

2. Бергельсон, М.Б. Межкультурная коммуникация : вопросы теории и практики / М.Б. Бергельсон // Вестн. Моск. ун-та. Сер. 19, Лингвистика и межкультурная коммуникация. – 2005. – №4. – С. 54–68.

3. Милосердова, Е.В. Национально-культурные стереотипы и проблемы межкультурной коммуникации / Е.В. Милосердова // ИЯШ. – 2004. – №3. – С. 80–84.

IV. ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ ОБУЧЕНИЯ ЯЗЫКУ КАК СРЕДСТВУ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ

УДК 378.016:81'243

Дмитрачкова Людмила Яковлевна
Доцент кафедры лингводидактики Брестского государственного университета имени А.С. Пушкина, г. Брест
paradise56@rambler.ru

О ТЕНДЕНЦИЯХ РАЗВИТИЯ ЯЗЫКОВОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация: Исследование выполнено с целью оптимизации образовательного процесса, поиска путей развивающего воздействия на личность билингва в процессе его профессиональной подготовки. Автор анализирует теоретико-методологические основы языкового образования, где овладение языком – это средство социальной практики и саморазвития студента.
Ключевые слова: Языковое образование, компетентностный подход, перестройка структур личного опыта, единицы педагогической деятельности, инновационные технологии.

Dmitrachkova Ludmila
Assistant Professor, Department of Linguadidactics, Brest State University named after A.S. Pushkin, Brest

TENDENCIES IN LANGUAGE EDUCATION DEVELOPMENT

Abstract: The paper is aimed at investigating the ways of teaching the bilingual to effectively promote his profession-oriented training. The author analyzes theoretical and methodological basis of language education. The latter is being treated on the personality's level as means of social activities and self-perfection of the student.
Keywords: Language education, competence approach, transformation of personal experience, items of teaching activity, innovation technologies.

Проблемы языкового образования – образования в области родных и неродных языков и культур – активно обсуждаются в современных условиях социальной мобильности населения, миграционных процессов и конкуренции свободного рынка.

Образовательная область «языковое образование» включает в себя две сопряженные, но автономные сферы: обучение родному языку и обучение неродному (в том числе иностранному) языку. Возможно, тот факт, что эти языки как инструменты речевой деятельности выполняют одни и те же функции, позволяет и пользоваться многоплановым речевым опытом при их изучении, и рассматривать образовательный процесс как интегральный. В связи с этим и появился термин «лингводидактика» (Н.М. Шанский, 1969), признанный Международной ассоциацией преподавателей русского языка и литературы (МАПРЯЛ) в качестве международного с 1975 года.

Лингводидактика(Lat. *lingua* − язык, *didaktikos* − поучительный) исследует общие закономерности обучения языкам, способность овладения ими в зависимости от дидактических целей и условий; разрабатывает, в частности, методологию обучения иностранным языкам применительно к различным искомым результатам данного процесса. Ее задача − теоретическое обоснование всех факторов, влияющих на процесс овладения языком независимо от конкретных условий обучения. В то время как предметом частной методики является процесс передачи и усвоения способности к общению на изучаемом языке и разработка системы обучающих действий (технологий) с учетом конкретных учебных условий обучения [4, с. 83]. В англоязычных странах соответствующая лингводидактике предметная область изучается самостоятельными прикладными дисциплинами «Преподавание иностранного языка» (Languageeducation) и «Усвоение второго языка» (Second-languageacquisition).

Как альтернатива «знаний, умений и навыков», ограничивающих цели обучения и воспитания узким предметным содержанием и недостаточно учитывающих «человеческий фактор» в условиях межкультурной коммуникации, в лингводидактике развивается компетентностный подход. Компетенция традиционно понимается как социально-обусловленные требования к уровню подготовки специалиста, определённое, заданное содержание компетентности, которое необходимо освоить, чтобы быть компетентным. Как правило, в состав компетенции включают: знания в области коммуникативных дисциплин; коммуникативные и организаторские способности; способность к эмпатии; способность к самоконтролю; культуру вербального и невербального взаимодействия. Как психологическая характеристика компетентность включает когнитивную (знания), операционально-технологическую (деятельностную), мотивационную (эмоциональную), этическую, социальную, поведенческую составляющие. Таким образом, компетентность – обладание компетенцией – это интегративное качество личности, обусловливающее уровень соответствия заявленным требованиям.

Дискутируется проблема формирования и развития «языковой личности», «вторичной языковой личности» (И.И. Халеева, Н.Д. Гальскова и др.), творчески выражающих/проявляющих себя в текстах общения, что предполагает, в свою очередь, адекватную интерпретацию речевого поведения со стороны адресата и его личностно-деятельностное участие. Вторичная языковая личность как совокупность способностей, умений, готовностей человека к иноязычному общению на межкультурном уровне (с представителями других культур) фигурирует в качестве цели и результата овладения иностранным языком.

Приоритетными, таким образом, становятся интегративные цели языкового образования как обучения, воспитания и развития целостной

личности, индивидуальности – процессы развития мышления, творчества, компетентностей, нравственности личности в диалоге с культурой (общечеловеческой, национальной, индивидуальной). Каковы основы и основания разработки инновационных технологий, в области иноязычного образования в частности?

Антропологическая парадигма в образовании имеет своей доминантой гуманитарность. Это – свойство отдавать приоритет человеческому измерению в общественных процессах; это качество отношений в образовательной деятельности, проявляющееся в признании ценности каждого человека. В центре гуманитарного познания – познание личности, сути диалогических отношений «субъект – субъект», в мере проникновенности и взаимной сопряженности познающего и познаваемого (М.М. Бахтин, 1979). При этом человек предстает как целостное существо (в целостности своих потребностей, ценностей, картины мира и деятельности), где в единстве сосуществуют и взаимодействуют его осознаваемое и неосознаваемое, сознательное и бессознательное, аффективное и когнитивное, телесное и символическое. Стремление обрести и поддержать свою целостность мыслится как основная потребность человека-индивида, в котором все процессы определяются его аффективной жизнью.

Развитие же личности, индивидуальности обусловлено активной ролью сознания в практике людей на всех этапах ее становления, свойствами самодвижения психики – порождением и перестройкой новообразований психики только на основе собственной деятельности человека в условиях взаимодействия и общения с другими людьми (Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн и др.). Деятельность – этоспособ активного отношения человекак миру,направленныйна его целенаправленное изменение и преобразование в соответствии с потребностями субъекта. Причем изменение внешнего мира есть только предпосылка и условие для самоизменения человека. Другими словами, личность человека создают ценностные ориентации, которые складываются в его жизненном опыте и которые он проецирует на свое будущее. Обучение рассматривается при этом как неотъемлемая часть жизнедеятельности человека как субъекта.

Гуманистическая психология (К. Гольдштейн, А. Маслоу, Ш. Бюллер, К. Роджерс, Б. Буше и др.) также подчеркивает роль сознания и самосознания в регуляции поведения человека, что определяет его способность сознательного выбора противоположного манипуляторству положительного потенциала – «самоактуализации». Самоактуализация основана на самопознании, осознании психологической реальности состояний защиты и сопротивления индивида «всяким изменениям и нововведениям» в ней (во имя избегания рисков и собственного «благополучия»), понимании своих потребностей и потенциальных

возможностей творческого самовыражения через принятие себя и других, через самоуправление и саморегулирование. Самоактуализирующаяся личность в противоположность манипуляторству (Э. Шостром) – это, прежде всего, честность (искренность), осознанность (интерес, жизненаполненность), свобода (спонтанность, открытость), доверие (вера, убеждение).

Как следствие этих научных установок, современное состояние языкового образования характеризуется радикальной сменой образовательной парадигмы со знаниевой (информационно-когнитивной) на гуманистическую и множественностью подходов. Именно самоактуализация, объективирование деятельностной природы психики и перестройка структур личного опыта, становление и реализация индивидуальности постулируются в качестве содержания, сущности обучения (Б.Г. Ананьев, В.С. Мерлин, Б.Ф. Ломов, Л.И. Анциферова, К.А. Абульханова-Славская и др). Преподаватель также передает знания через призму собственного опыта, «работает собой», учит самовоспитанию, самопознанию, самосознанию. Речь идет о реализации творческих возможностей каждого, о гармоничном развитии человека как его саморазвитии, об ориентации на развитие каждого и обеспечение этого развития за счет снятия основных возрастных, социальных и организационных ограничений. Главными характеристиками такой системы обучения являются автономия (самостоятельность) обучающегося, целостность его включенности в процесс обучения и взаимодействиес другими участниками(жизне)деятельности. При этом учащийсяпризван разделить с обществом ответственность за свое образование.

На передний план выходит парадигма учения как основа педагогических технологий XXI века. Ее научную основу составляют исследования в области гуманистической психологии, личностно-ориентированного обучения (И.С. Якиманская, Г.А. Китайгородская и др.), личностно-деятельностного подхода к обучению (И.А. Зимняя, И.Б. Ворожцова и др.), новой управленческой, в том числе педагогической, методологии – системно-мыследеятельностной педагогики (П.Г. Щедровицкий, Б.В. Сазонов, Ю.Ф. Гущин, О.С. Анисимов и др.). Учение рассматривается как продуктивная творческая деятельность,связанная с достижением социально полноценного продукта в условиях как совместной, так и индивидуальной учебной деятельности.

В противоположность адаптивному (репродуктивному обучению) продуктивный тип организации обучения предполагает совместную деятельность учителя и учащихся как ведущее звено управления и самоуправления учением, саморегулирование в учебной ситуации, направленные на реализацию и осуществление индивидуальности обучающегося. Основным объемом работ обучающихся признается

мышление в коммуникации и мышление в форме решения задач и проблем (с целью изменения субъекта, овладения способами действий, а не изменения предмета, с которым действует субъект – Д.Б. Эльконин), формирование рефлексивной позиции, критериальное обеспечение рефлексии и переход к рефлексивной самоорганизации. Это − проектное управление, то есть обучение с помощью задач, которые рационализируют усваиваемое содержание знаний. И это − рефлексивное управление, которое связано с выделением и осознанием субъекта познания, обобщением способов его мыслительной деятельности.

Основными составляющими деятельности управления традиционно являются планирование, организация, мотивирование и контролирование, опосредованные «человеческим фактором». Поскольку взаимоотношения с другими людьми носят подвижный характер, чрезвычайно важным, полагаем, является установление гармонии между управлением процессом усвоения и обеспечением оптимального развивающего эффекта, организация целенаправленного овладения обучающимися средствами и способами коммуникации, обслуживающей совместную деятельность. Психологические характеристики общения, как-то: социальность, диалогичность, рефлексивность, эмоциогенность, эвристичность, концептуальность – позволяют снять противоречие между выполняемой деятельностью и личностным развитием обучающегося [6].

Соответственно, деятельность учителя – это деятельность по управлению учением: по установлению личностно-ориентированных отношений; по определению содержания учебного предмета с учетом потребностей обучающихся; по отслеживанию и заданию динамики целей обучения; по формированию новых потребностей; по выбору и разработке средств обучения; по разработке технологий обучения; по обсуждению совместных деятельностей и поиску консенсуса относительно режима, целей, результатов, средств и способов обучения и взаимодействия.

Очевидно, единицами педагогической деятельности можно считать (О.С. Анисимов, 1991; Г.П. Щедровицкий, 1995):

- проектирование деятельности обучающегося: последовательных фаз действия, его рефлексии, фокусировки рефлексии на субъективных особенностях, динамики проявления и изменения способностей, выработки путей изменения и контроля достигнутости учебных целей;

- проектирование форм репрезентации и задания норм и средств нравственно-этического поведения в условиях взаимодействия и межличностного общения;

- построение учебной деятельности и создание условий для совместного ее построения или построения учеником с целью выращивания способностей («оспособления» обучающихся);

- рефлексия образовательной деятельности (совместной и индивидуальной), критическая рефлексия ее содержания и его перестройки, рефлексия достигнутости цели или ее пересмотра.

Рефлексия – *«обращение назад»* (Lat.), отражение. Предметом образовательной рефлексии может быть как содержание предметных знаний (онтологическая область применения рефлексии), так и взаимодействие индивидов, сотрудничество обучающихся (психологическая область применения рефлексии). Цель рефлексии – вспомнить и осознать основные структурные компоненты деятельности, а также внутренний опыт личности (знания, отношения, ценности…). Ведь овладение человеческой деятельностью, всегда коллективной и социализированной, предполагает обязательно усвоение также всех тех средств, которые необходимы для установления нормальных общественных взаимоотношений между людьми. Они играют не менее важную роль, чем сами отношения к объектам, наверное, даже большую. Усвоение этих средств ведет к развитию специфических нравственно-этических качеств личности» [7, с. 684]. В таком случае технология педагогической деятельности будет включать, очевидно, первичный технологический проект и его ситуационные коррекции, зависимые и от внутренней ситуации, условий деятельности педагога. В состав педагогических способностей включаются, соответственно, организационно-управленческая техника в целом и рефлексивная техника как техника развития.

Итак, в современных подходах к обучению акцент с деятельности учителя/преподавателя переносится на деятельность обучающихся. Центральная позиция отводится ученику, и он получает новый статус – обучающийся (И.А. Зимняя) – в соответствии со своей активной ролью субъекта деятельности. Автономия как способность, приобретаемая обучающимся постепенно по мере обучения, рассматривается как цель образования, как высшая ценность, благодаря которой человек способен действовать «от себя». Автономной считается работа обучающегося, в ходе которой он сам принимает решения относительно своего обучения, а именно: относительно целей, содержания, оценивания...

Область автономного изучения языка является абсолютно инновационной. Предстоит разработка теоретико-методологических основ и технологий самоуправляемого изучения языка, создание новых дидактических материалов, предназначенных для данного типа обучения. Большую роль в этом процессе отводят автономной работе студентов, например, в Языковых центрах ресурсов (ЯЦР) в России и описанию функциональных обязанностей консультанта-советника по изучению языка в ЯЦР [3]. Лингводидактика все больше ориентируется на учителя-управленца, учителя-менеджера, основной функцией которого является управление образовательной деятельностью обучающегося.

В поисках новых возможностей для концептуального и

проектировочного освоения различных аспектов образовательной деятельности все шире используется понятие «технологический подход к обучению». Он предусматривает внедрение системного способа мышления и точное инструментальное управление учебным процессом (В.П. Беспалько, М.Е. Бершадский, В.И. Боголюбов, З.А. Малькова, Е.С. Полат, Г.К. Селевко и др.). В контексте современной проектно-технологической культуры в организации продуктивной деятельности, в любом проекте выделяются фаза проектирования/целеполагания, технологическая фаза, рефлексивная фаза со своими стадиями и этапами. Система условий, форм, способов, средств и критериев решения поставленной задачи отражается при этом в конкретной технологии или их совокупности.

К сожалению, в науке нет единого мнения по поводу содержания понятий. В педагогике, например, понятие «технология» часто подменяет понятие «методика», а иногда и подчиняет его. Или утверждается, что методика делает акцент на содержательных, качественных, вариативных компонентах, в то время как в технологии преподавания более представлены целевой, процессуальный, количественный и расчетный компоненты.В методике обучения иностранному языку «технология» – этопоследовательность применения способов и приемов осуществления деятельностисубъектом для достижения результата; это выверенный алгоритм эффективного решения задачи.

Как бы то ни было, инновационные технологии в языковом образовании – это технологии деятельностного типа, когда в основу совместной деятельности субъектов образовательного процесса положены принципы активного творческого взаимодействия, единства познавательной, исследовательской и будущей практической деятельности. Речь идет о задании предметного и социокультурного контекста, внутренних и внешних условий самореализации творческой личности, самоопределения в формируемой жизнедеятельности (А.Г. Асмолов, 2008; А.А. Вербицкий, 2011 и др.). Другими словами, в современных условиях модернизации общего образования ориентиром в инновационной деятельности признается принцип контекстуальности, вовлечения обучающихся в контекст социальной деятельности. Это обеспечивает единство знаний, умений, навыков и их применения с учетом социальных, межличностных и предметных особенностей контекста.

«Инновационная педагогика» ориентирована в будущее, на творческую личность «человека культуры», индивидуальность. Под «инновационным обучением» понимается не что иное, как организованная социальная ситуация развития целостной личности в самостоятельной деятельности, индивидуальной и совместной [6; 3; 5; 2], где проектируется смысло-и целеполагание (будущее), процесс достижения готовности к участию в его осуществлении, а также предметные задачи: формирование

компетентностей, реализация исследовательского/эвристического подхода к самообразованию, «образованию через всю жизнь».

Естественно, что переходному периоду свойственно многообразие инновационных подходов к образованию. Innovatis (Lat.) – «нововведение», обновление, процесс создания и использования новшества; целевое изменение в функционировании системы. Это – инновации-модернизации в рамках традиционной репродуктивной ориентации учебного процесса (технологический тип), инновации-трансформации, преобразующие учебный процесс в исследовательский (поисковый тип). По масштабу это – частные, модульные, системные нововведения или радикальные, комбинаторные, модифицирующие (М.В. Кларин, 1995) и др.

Очевидно, различные теории и разнообразные подходы все же должны быть интегрированы в единую концептуальную основу модернизации образования, ибо переход к новой образовательной парадигме требует сущностных изменений во всех звеньях педагогической системы. Внедрение компетентностного, например, подхода в исторически сложившиеся традиции «советского» образования влечет за собой переосмысление и преобразование его основ: ценностей, целей, результатов образования (переход от «знаний, умений, навыков» к формированию базовых компетенций/компетентностей современного человека); содержания образования (переход от абстрактных теоретических понятий к системным практико-ориентированным концепциям); педагогической деятельности (переход от монолога к педагогике творческого сотрудничества и диалога с обучающимися);учебно-познавательной деятельности обучающихся (переход от репродуктивной к созидательной деятельности в контексте интеллектуальной, духовной, социальной и предметной культуры); технологического обеспечения образовательного процесса (переход от традиционных к инновационным технологиям деятельностного типа); образовательной среды как системы влияний и условий формирования и развития личности, индивидуальности; отношений с внешней средой, задающей контекст деятельности образовательного учреждения; уровней финансового, материально-технического, организационного и кадрового обеспечения деятельности системы образования в целом [2, с. 117].

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Азимов, Э.Г. Словарь методических терминов (теория и практика преподавания языков) / Э.Г. Азимов, А.Н. Щукин. – СПб : Златоуст, 1999.

2. Вербицкий, А.А. Личностный и компетентностный подходы в образовании: проблемы интеграции / А.А. Вербицкий, О.Г. Ларионова. – М. : Логос, 2011. – 336 с.

3. Ворожцова, И.Б.Основы лингводидактики: учеб.пособие / И.Б. Ворожцова. – Ижевск : Удмуртский государственный университет, 2007. – 113 с.

4. Выготский, Л.С. Психология развития человека / Л.С. Выготский – М. : Эксмо, 2005. – 1136 с, ил.

5. Гальскова, Н.Д. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и

методика: учеб.пособие / Н.Д. Гальскова, Н.И. Гез. – М. : Академия, 2008. – 336 с.
6. Дмитрачкова, Л.Я. Обучение будущих учителей-словесников устному общению (на мат. англ. языка): дис. канд. пед. наук : 13.00.02 / Л.Я. Дмитрачкова. – Минск, 1997. – 137 с.
7. Коряковцева, Н.Ф. Теория обучения иностранным языкам: продуктивные образовательные технологии : учеб.пособие / Н.Ф. Коряковцева. – М. : Академия, 2010. – 192 с.
8. Ляудис, В.Я. Методика преподавания психологии: Учеб.-метод. пособие / В.Я. Ляудис. – М. : Изд-во Моск. ун-та, 1989. – 77 с.
9. Пассов, Е.И. Коммуникативное иноязычное образование: готовим к диалогу культур: пособие для учителей учреждений, обеспеч. получение общ.сред. образования / Е.И. Пассов. – Минск : Лексис, 2003. – 184 с.
10. Психология. Словарь / Под общ.ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского. – М. : Политиздат, 1990. – 494 с.
11. Щедровицкий, Г.П. Избранные труды / Г.П. Щедровицкий–М. : Шк. Культ. Полит., 1995. – 800 с.

УДК 811.11+81’373(07)

Тарасевич Наталья Анатольевна
Заведующий кафедрой английской филологии Брестского государственного университета имени А.С. Пушкина, г. Брест
tarasevich56@gmail.com

ЛИНГВОКУЛЬТУРНЫЙ АСПЕКТ ФОРМИРОВАНИЯ ЯЗЫКОВОЙ ЛИЧНОСТИ СРЕДСТВАМИ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

Аннотация: Статья рассматривает проблему формирования языковой личности средствами иностранного языка. Проводится сопоставление уровней языкового развития человека в родном и иностранном языке. Исследуется соотношение концептуальной и языковой картин мира, созданных на основе родного и иностранного языков, процессов категоризации и концептуализации реальной действительности.
Ключевые слова: Языковая личность, концепт, концептуальная картина мира, языковая картина мира, познавательная деятельность, категоризация, концептуализация, лингвокультурный код.

Tarasevich Natalya
Head of the Department of English Philology, Brest State University named after A.S. Pushkin, Brest

LINGUAL-CULTURAL ASPECT OF LINGUISTIC PERSONALITY CREATION BY MEANS OF A FOREIGN LANGUAGE

Abstract: The article deals with the problem of linguistic personality creation by means of a foreign language. A comparison of the language development levels in a native and foreign language is made. The correlation between the conceptual and language map created by means of a native and foreign language, the processes of categorization and conceptualization of reality is investigated.

Keywords: Linguistic personality, concept, conceptual map, language map, cognitive activities, categorization, conceptualization, lingual-cultural code.

Глобальной задачей обучения иностранному языку является формирование языковой личности. Термин «языковая личность» стал широко использоваться в лингвистике и дидактике с развитием когнитивной парадигмы научных исследований, которая убедительно и непротиворечиво показывает связь между процессом познания, мыслительной деятельностью и языковым отражением получаемых знаний.

Становление и развитие языковой личности, создаваемой средствами неродного языка, необходимо рассматривать в корреляции как к познавательной деятельности человека, так и к соотношению уровней языкового развития в родном и иностранном языке.

Общеизвестно, что процесс познания имеет две основополагающие стадии: чувственное восприятие и абстрактное мышление, то есть создание ментальных конструктов, которые приблизительно, но верно отражаются в различных знаковых системах, к которым принадлежит и язык. Замещение реальных объектов, процессов, явлений окружающего мира на мыслительные аналоги основано на механизме когнитивной метафоры, вследствие действия которого человек способен формировать представления о фактах действительности, которые находятся либо за пределами прямого (чувственного) восприятия, либо являются абстрактными по своей сути. Посредством когнитивной метафоры формируется концептуальная картина мира.

Лингвистические исследования последних лет отмечены повышенным интересом к вопросу соотношения понятийной (концептуальной) и языковой картин мира. Современные учёные, рассматривая соотношение этих моделей мира (Брутян, Караулов, Серебренников, Кубрякова и др.) определяют первую как «язык мысли», «язык мозга», но расходятся во мнениях относительно природы, статуса и корреляций между этими системами.

Ещё до знакомства с языком человек в определённой степени знакомится с миром, познает его; благодаря каналам чувственного восприятия – зрению, вкусу, осязанию, обонянию, слуху. Располагая определённой информацией, человек различает и отождествляет объекты своего познания. Усвоение любой новой информации о мире осуществляется каждым индивидом на базе той, которая уже имеется. Образующаяся таким образом система информации о мире и есть конструируемая им концептуальная система как система определённых представлений человека о реальной действительности. Построение такой системы до усвоения языка есть невербальный этап её образования. На этом этапе человек знакомится с объектами, доступными непосредственному восприятию. Таким образом, концептуальная картина

мира формируется у человека средствами родного языка. В иностранном же языке соответствующая концептуальная картина мира формируется по принципу адекватности.

Так, на первых этапах формирования языковой личности средствами иностранного языка, не вызывает затруднений усвоение универсальных концептов: кардинальные точки (север – the North); среда обитания (воздух – air, вода – water); природа (океан – the ocean, животное – animal).

Концептуальная форма картины мира есть «образ» мира, не облачённый в какую-либо систему знаков. Но она может быть переведена в знаковую форму. Деление мира с помощью языка осуществляется путём наложения на мир концептуальной сетки (т.е. путем выделения концептов) и ситуационной сетки (т.е. путем выделения ситуаций). Таким образом, отношения между языковой формой и её функцией с необходимостью отражают свойственную человеку концептуальную структуру и общие принципы когнитивной категоризации.

Наряду с богатой концептуальной картиной мира (ККМ), которая в виде понятий и представлений находится в сознании человека, параллельно ей существует вербальная или языковая картина мира (понятие vs языковая форма). Язык связан с действительностью через знаковую соотнесённость, то есть он отображает её знаковым способом.

В результате осмысления языка как семиотической системы появился термин «языковая картины мира» (ЯКМ), что привело к возникновению и развитию гносеолингвистики и антропологической лингвистики. Изучение принципов построения языковой картины мира позволяет глубже решать вопрос о соотношении языка и реальности, инвариантного и идиоматического в процессах языкового «отображения» действительности как сложного процесса интерпретации мира человеком. Вопрос о том, каким образом язык членит реальность, всегда занимал центральное место в лингвистике, однако новейшие исследования в области картографирования мира свидетельствуют о важном методологическом сдвиге, произошедшем в языкознании в последние годы, смене его базисной парадигматики. Изучение языка «в самом себе и для себя» (в терминологии Ф. де Соссюра), не учитывая при этом номинатора, носителя, пользователя, то есть самого человека, конкретную языковую личность, искажало его социальную природу. Принимая во внимание достижения антропологической лингвистики, язык уже не рассматривается в качестве некоей абстракции, а исследуется в тесной связи с человеком и его деятельностью в окружающем мире. Каждый естественный язык отражает определённый способ восприятия и организации (=концептуализации) мира. Выражаемые в нём значения складываются в некую единую систему взглядов, своего рода коллективную философию, которая навязывается в качестве обязательной всем носителям данного языка. Весьма существенным является то, что «свойственный языку способ концептуализации действительности (взгляд

на мир) отчасти универсален, отчасти национально специфичен, так что носители разных языков могут видеть мир немного по-разному, через призму своих языков» [1, с. 40].

Усвоение национально специфической категоризации реальной действительности соответствует лингвокультурному этапу формирования языковой личности средствами иностранного языка. Языковая картина мира выполняет две основные функции: 1) означивание основных элементов концептуальной картины мира и 2) экспликация средствами языка концептуальной картины мира. В упрощенном виде языковая картина мира определяется как семантика словаря и семантика грамматики, «сложенные» вместе, то есть семантическая система языка. Концептуальная картина мира богаче языковой картины мира, поскольку в ее создании участвуют разные типы мышления, в том числе и невербальные. Концептуальная картина мира, отражённая в голове человека, представляет собой чрезвычайно сложное явление. Она необычайно вариативна, изменчива, непостоянна. В ней есть элементы общности, обеспечивающие взаимопонимание людей. Она содержит уникальные, свойственные только этой культуре компоненты (гейша, валенки, килт), которые образуют лакуны в другой языковой системе. По сравнению с языком мышление, как правило, богаче своим содержанием и подвижнее. Процесс мышления заключается в образовании всё новых связей между различными представлениями и понятиями, для него характерна постоянная изменчивость, обогащение, усложнение. Слова же устойчивы, консервативны, и в этом смысле менее адекватно отражают процесс развития действительности. Языковая картина мира – это только часть концептуального представления человека о реальности, которая отражена в языке.

При исследовании проблемы отражения картины мира в человеческом языке обычно исходят из триады: «Вселенная», «Человек» и «Человек и Вселенная». Язык не копирует реальность, а лишь определённым образом отражает процесс познания её человеком. Первичная система репрезентации даёт модель мира, основанную на чувственных данных, памяти, интроспекции и обратной связи. Вторичная система репрезентации это – модель этой модели, в которой мир и наши действия в нём выражаются, или потенциально могут быть выражены словами. Это значит, что сначала наше чувственное восприятие мира накладывается на концептуальную репрезентацию, а затем эта концептуальная репрезентация накладывается на языковую репрезентацию. Отсюда единому концепту «дом» в русском языке соответствуют два смежных концепта «house, home» в английском языке. Для описания «цифры 0» в английском языке используется слово «naught», для описания спортивного счёта – «nil», для обозначения точки отсчёта (координат) – «zero», а в русском языке используется одна номинация – «нуль».

Таким образом, для формирования лингвокультурного аспекта языковой личности средствами иностранного языка весьма плодотворным представляется когнитивно-психологическое понимание концепта как заместителя понятия в индивидуальном и коллективном сознании носителей языка. Эта точка зрения, обоснованная Д.С. Лихачёвым, позволяет учесть богатство ассоциаций и смысловых переносов, измерить зазор между значением и концептом в сознании людей и человеческих коллективов. Концепт значительно шире, чем лексическое значение, закреплённое в словаре. «Концепт есть мыслительное образование, которое замещает нам в процессе мысли неопределённое множество предметов одного и того же рода. Концепт не непосредственно возникает из значения слова, а является результатом столкновения словарного значения слова с личным и народным опытом человека. Потенции концепта тем шире и богаче, чем шире и богаче культурный опыт человека» [2, с. 4].

Следовательно, успешное формирование языковой личности в лингвокультурном аспекте лежит в области усвоения отличной от родного языка концептуализации и категоризации реальной действительности.

Фундаментом языковой картины мира выступают значения, имеющие языковое выражение, и значения, «извлекаемые из языковых форм, и затем абстрагированные на этой основе» [3, с. 143]. Субстратами языковой картины мира являются языковые знаки, которые как члены семиотической системы являются двупланными и объединяют идеальное и материальное. В когнитивной лингвистике значение трактуется как фрагмент концептуальной информации, «квант опыта, подведенный под крышу языкового знака» [3, с. 157], то есть языковая единица рассматривается по линии знак – референт сквозь призму опыта человека, полученного в результате взаимодействия с референтом, то есть знанием. Вербализованная часть знаний об объектах и явлениях окружающего мира, и присущих им свойствах и составляет языковую картину мира.

Согласно теории лингвистической дополнительности считается, что языковая картина мира, возникающая в процессе познания в связи с активной ролью языка и в силу его специфических особенностей, в целом и главном совпадает с логическим отражением мира в сознании людей. Это объясняется единством и универсальностью абстрактного характера человеческого мышления, единым категориальным аппаратом и единой биологической организацией человека. Однако поскольку эта картина мира складывается в результате познавательной деятельности различных групп людей, а также деятельности, обусловленной историческими, географическими, культурными и другими факторами, в языковой картине мира сохраняются периферийные участки. Именно в них, сосредоточена информация о мире, дополняющая и характеризующая общую картину и варьирующаяся от языка к языку.

Теория лингвистической дополнительности может служить основой формирования языковой личности средствами иностранного языка в ракурсе приобщения иноязычного лингвокультурного кода к активно действующему лингвокультурному коду родного языка.

Иной точке зрения придерживается Е.С. Кубрякова, приводя тот факт, что мысль человека в акте номинации фиксируется в виде признанного обществом знака и поэтому всё, что «получило наименование, вычленено человеческим разумом и вошло в фонд знаний, разделённый с другими людьми» [3, с. 148]. Внутри концептуальной картины мира Е.С. Кубрякова выделяет две зоны языкового взаимодействия: Зона-1 – это полное наложение языковой и концептуальной картин мира, в которой язык непосредственно влияет на формирующиеся концепты и как бы «навязывает» способ облечения их в конвенциональную языковую форму. Знания в этом случае имеют вербализованный характер и «влияют на процесс наименования новых понятий и явлений действительности: облик новой единицы будет выбран в соответствии с имеющимися словообразовательными моделями» [3, с. 145]. Другими словами, ЯКМ-1 задаётся готовыми обозначениями для реалий действительности, которые указывают на связь между референтом и классом референтов и их отражением в сознании человека. Это упрощает человеку задачу соотнесения действительного мира с миром его концептов. В зоне-2 язык больше влияет на концепты абстракциями, сформированными на основе знаний о свойствах знаков и их функционировании, нежели языковыми знаками как таковыми. При категоризации и членении мира новый опыт и обозначения его отражения в когнитивной системе человека подводятся под привычные рубрики классификаций, то есть воспринимаются через призму привычных понятий и грамматических и ономасиологических категорий [3, с. 146]. ЯКМ-2 является вследствие этого более сложной по сравнению с ЯКМ-1. Различные классификации лексикона способствуют не столько упорядочению лексики, сколько воздействуют на процесс наречения действительности, подводя обозначаемую в данном процессе реалию под известную категориальную схему [3, с. 149].

В настоящее время система языковых знаний как компонент наивной модели мира достаточно активно изучается. Переосмысливаются многие теоретические положения традиционного языкознания, основываясь на новых данных когнитивной науки о характере механизмов взаимодействия человека с окружающим миром посредством языка. Языковая личность в качестве носителя концептуальной и языковой картин мира перемещается в центр лингвистических исследований.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Апресян, Ю.Д. Избранные труды. 2-изд., испр. и доп. / Ю.Д. Апресян – М. : Школа «Языки русской культуры», 1995. – 464 с.
2. Лихачев, Д.С.Русская культура / Д.С. Лихачёв – М. : Искусство, 2000. – 440 с.

3. Кубрякова, Е.С. В поисках сущности языка: Когнитивные исследования / Ин-т. языкознания РАН / Е.С. Кубрякова – М. : Знак, 2012. – 208 с.

УДК 372.016:811.111

Пинюта Ирина Вячеславовна
Старший преподаватель кафедры профессиональной иноязычной подготовки Барановичского государственного университета, г. Барановичи
pinyuta@msn.com

МЕТОДИЧЕСКАЯ МОДЕЛЬ РАЗВИТИЯ УМЕНИЙ МЕЖКУЛЬТУРНОГО ОБЩЕНИЯ

Аннотация: В статье представлена методическая модель развития умений межкультурного общения, которая включает целевой (учебный, познавательный, развивающий и воспитательный аспекты), предметно-содержательный (сфера общения, темы, ситуации, тексты, языковые средства) и технологический (стратегии обучения, задания) блоки.
Ключевые слова: Методическая модель, умения межкультурного общения, стратегии учёта национальных ценностей, тактики речевого и неречевого поведения, стратегия обучения, комплекс заданий.

Piniuta Iryna
Senior Lecturer, Department of Professional Foreign Language Training, Baranovichi State University, Baranovichi

METHODOLOGICAL MODEL OF DEVELOPING INTERCULTURAL COMMUNICATION SKILLS

Abstract: The methodological model of developing intercultural communication skills is described in the article. The model includes the target (academic, cognitive, developmental and educational aspects), subject-and-content (sphere of communication, themes, situations, texts, language structures) and technological (education strategies, tasks) units.
Keywords: Methodological model, intercultural communication skills, strategy of consideration of the national values, tactics of verbal and nonverbal behaviour, strategy of education, set of tasks.

Эффективность развития умений межкультурного общения у будущих учителей иностранного языка (ИЯ) может быть достигнута при учёте всех основных компонентов процесса обучения, что обусловливает необходимость построения методической модели развития указанных умений. Требования к методической модели заключаются в отражении результата, содержания и способов развития умений межкультурного общения. Следовательно, рассматриваемая методическая модель включает следующие блоки: а) целевой; б) предметно-содержательный и в) технологический блок.

Целевой блок выступает главным, системообразующим элементом, поскольку цель представляет собой результат взаимодействия преподавателя и студентов, формируемый в сознании в виде обобщенных мысленных представлений, в соответствии с которыми затем отбираются и соотносятся между собой все остальные компоненты образовательного процесса. Для разработки целевого блока мы воспользовались основными положениями концепции развития индивидуальности в контексте диалога культур и включили в него учебный, познавательный, развивающий и воспитательный аспекты [4, с. 39–40]. *Учебный аспект* цели заключается в развитии перцептивных, коммуникативных и интерактивных УМКО. *Познавательный аспект* предполагает усвоение стратегий учёта национальных ценностей (например, стратегий защиты суверенитета личности, демонстрации уважения к суверенитету личности, самореализации и соблюдения равенства) и тактик речевого и неречевого поведения носителей изучаемой культуры (например, тактик выбора тем разговора, не нарушающих суверенитет личности; вуалирования совета и запроса информации в имплицитной форме; трансфера жалобы в конструктивное предложение).*Развивающий аспект* заключается в развитии способностей перцептивного, репродуктивно-продуктивного и оценочного уровней [4, с. 51–54]. Способности перцептивного уровня включают в себя способности к адекватному восприятию фактов, проявлений и индикаторов изучаемой культуры, догадке значения и смысла проявления и индикатора культуры и их дифференциации. Способности репродуктивно-продуктивного уровня – это способности осуществить репродуктивные и продуктивные речевые действия с учётом правил и норм изучаемой культуры, применить соответствующие стратегии учёта национальных ценностей и тактики речевого и неречевого поведения. Способности оценочного уровня включают способности сравнить факты, проявления и индикаторы культуры, а также оценить ситуации межкультурного непонимания. *Воспитательный аспект* цели состоит в формировании качеств учителя ИЯ: уважительного отношения к иноязычной культуре, социокультурной восприимчивости и готовности осуществлять межкультурное посредничество.

Предметно-содержательный блок включает такие компоненты, как сферы общения, темы, ситуации, тексты и языковые средства. Развитие умений межкультурного общения у будущих учителей ИЯ организуется в сфере межкультурного общения. Вслед за Н.Д. Гальсковой, тему мы понимаем и как предметную область, как обобщенное наименование широкого фрагмента действительности, и как «принадлежность» конкретного текста или высказывания, порожденного конкретной ситуацией [1, с. 128–129]. В соответствии с первой трактовкой темы предметно-тематическое содержание развития умений межкультурного общения представлено такими темами Образовательного стандарта Республики Беларусь, как, «Язык и культура», «Идеалы и ценности

общества страны изучаемого языка», «Многообразие культур», «Актуальные социальные, морально-этические, лингвокультурологические проблемы и явления современности», «Нормы социально-вербального поведения» и «Социокультурные особенности страны изучаемого языка» [3, с. 32]. Принцип проблемности и такие критерии отбора, как распространённость и дифференциация с родной культурой, позволили включить в рассматриваемый блок методической модели следующие проблемные ситуации в рамках вышеуказанных тем: «как следует обратиться к партнёру по общению», «просто ли поддержать разговор», «следует ли говорить комплимент, что выступает его объектом и как правильно отреагировать на него», «умеем ли мы выражать благодарность», «существуют ли приемлемые и неприемлемые темы общения», «нужны ли маркеры обратной связи», «как вежливо запросить информацию», «можно ли жаловаться и почему», «кто и когда даёт совет».

Ситуации межкультурного общения были отобраны с использованием критерия их распространённости в реальном и условном межкультурном общении. Данный критерий позволил отобрать ситуации реального межкультурного общения, в которых учитель ИЯ взаимодействует с американским партнёром в родной стране и за рубежом во время конференции, в процессе Интернет-общения и в неофициальной обстановке. В соответствии с критерием распространённости были отобраны также ситуации условного межкультурного общения, в которых учитель ИЯ в ходе образовательного процесса объясняет учащимся нормы и правила поведения в американской культуре, участвует в обсуждении проявлений и индикаторов соизучаемых культур, а также анализирует ситуации межкультурного непонимания. Тексты для развития умений межкультурного общения отбирались в соответствии с критериями аутентичности и учёта контекста деятельности учителя ИЯ. В содержание обучения межкультурному общению включены также языковые средства, которые отражают такие особенности речи, как ориентированность на высокий уровень вежливости и ориентация на собеседника, коммуникативная неимпозитивность (недопустимость прямого воздействия на адресата или сведение его до минимума), коммуникативная аттрактивность (демонстративная приветливость) и эмотивность (сознательная, запланированная демонстрация эмоций) [2, с. 11–18].

Технологический блок состоит из стратегий обучения и заданий. Стратегии обучения обусловлены принципами коммуникативно-когнитивного подхода к развитию умений межкультурного общения. Они представляют собой стратегии обеспечения взаимодействия участников образовательного процесса, воссоздания условий межкультурного общения учителя ИЯ, приобретения и структурирования декларативных и процедурных знаний, оперирования ими, развития творческого мышления и обеспечения динамики развития умений межкультурного общения на

этапах введения в межкультурное общение, тренировки и практики в межкультурном общении.

Критерий поэтапности обучения способствовал выделению следующих типов заданий: а) на этапе введения в межкультурное общение – ознакомительных; б) на этапе тренировки в межкультурном общении – тренировочных и в) на этапе практики в межкультурном общении – речевых заданий. Внутри типов заданий на основании такого критерия, как уровень познания, выделены виды заданий. Таким образом, комплекс заданий для развития умений межкультурного общения включает ознакомительные (ориентационные, лингвопознавательные, поисковые и рефлексивные), тренировочные (аппликационные, экспликационные, корректировочные и рефлексивные) и речевые (дискуссионные, ролево-игровые и рефлексивные) задания. В свою очередь, внутри видов заданий в зависимости от характера выполняемых операций и действий выделены подвиды заданий.

Итак, методическая модель развития умений межкультурного общения у будущих учителей ИЯ, которая отражает цели, содержание и технологию развития указанных умений, выступает теоретической основой методики их развития и позволяет конструировать процесс подготовки будущих специалистов к межкультурному общению.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Гальскова, Н.Д. Теория обучения иностранным языкам: Лингводидактика и методика / Н.Д. Гальскова, Н.И. Гез. – 3-е изд., стер. – М. : Академия, 2006. – 336 с.
2. Ларина, Г.В. Категория вежливости в аспекте межкультурной коммуникации (на материале английской и русской коммуникативных культур): автореф. дис. … д-ра филол. наук: 10.02.20 / Г.В. Ларина; Рос.ун-т дружбы народов. – М., 2003. – 32 с.
3. Образовательный стандарт Республики Беларусь. Высшее образование: первая ступень. Специальность 1-02 03 06 Иностранные языки (с указанием языков). Квалификация преподаватель. – Утверждён и введён в действие постановлением Мин-ва образования Респ. Беларусь № 50 от 12.06.2008. – Мин-во образования Респ. Беларусь : Минск, 2008. – 41 с.
4. Пассов, Е.И. Коммуникативное иноязычное образование: готовим к диалогу культур: пособие для учителей учреждений, обеспеч. получение общ.сред. образования / Е.И. Пассов. – Минск : Лексис, 2003. – 184 с.

УДК 378.016:81’243

Калилец Людмила Михайловна
Старший преподаватель кафедры иностранных языков Брестского государственного университета имени А.С. Пушкина, г. Брест

ФОРМИРОВАНИЕ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВЫХ ВУЗОВ

Аннотация: Современное преподавание иностранного языка невозможно без привития студентам иноязычной культуры. В статье раскрываются основные проблемы теории и практики коммуникативного обучения иностранному языку.
Ключевые слова: Межкультурная коммуникация, студенческая научно-исследовательская деятельность, иноязычная культура, межкультурная компетентность.

Kalilets Ludmila
Senior Lecturer, Department of the Foreign Languages, Brest State University named after A.S. Pushkin, Brest

FORMATION OF INTERCULTURAL COMPETENCE OF STUDENTS IN NON-LINGUISTIC INSTITUTES

Abstract: Modern foreign language teaching is impossible without the development of students' foreign language culture. The current state of the theory and practice of teaching a foreign language with a strong communicative orientation, which contributes to the full development of the individual, is highlighted in the article.
Keywords: Intercultural communication, student research activities, practical significance, foreign language culture, intercultural competence.

Формирование у студентов межкультурной компетенции предполагает использование таких технологий обучения, которые обеспечили бы моделирование процессов общения в учебной аудитории. В основе обучения иностранным языкам как явления социального лежит совместная деятельность людей и система их взаимоотношений. Иноязычное общение становится существенным компонентом профессиональной деятельности специалистов, а роль дисциплины «иностранный язык» в неязыковых вузах значительно возрастает. В контексте профессионально-ориентированного преподавания иностранного языка на неязыковых факультетах вуза особый акцент следует сделать на вопросах, связанных с использованием его как инструмента межкультурной коммуникации именно в диалоге культур и цивилизаций современного мира как основной парадигмы международных взаимоотношений последних лет.

Несмотря на ведущиеся разработки культурно-страноведческой основы обучения иностранным языкам и поиск наиболее эффективных методов и средств изложения культурологической информации, большинство исследователей обращаются к школьному уровню образования или ориентированы на специализированные языковые факультеты. Между тем, большинство будущих специалистов, испытывающих потребность в овладении иностранным языком для практических целей, обучается именно на неязыковых факультетах.

Иностранный язык используется выпускниками неязыковых факультетов в самых разных жизненных и профессиональных ситуациях – при работе в иностранных представительствах белорусских компаний, в иностранных компаниях, при коммуникации на разного рода

профессиональном и личном уровне. Для того чтобы научить иностранному языку как средству общения, нужно создавать обстановку реального общения, наладить связь преподавания иностранных языков с жизнью, активно использовать иностранные языки в живых, естественных ситуациях. Это могут быть научные дискуссии на языке с привлечением иностранных специалистов, реферирование и обсуждение иностранной научной литературы, чтение отдельных курсов на иностранных языках, участие студентов в международных конференциях, работа переводчиком, которая как раз и заключается в общении, контакте, способности понять и передать информацию. Необходимо развивать внеклассные формы общения: клубы, кружки, открытые лекции на иностранных языках, научные общества по интересам, где могут собираться студенты разных специальностей. Так на кафедре иностранных языков существует ряд студенческих научных кружков, где реализуется основная, перспективная, но не очень лёгкая задача–максимальное развитие коммуникативных способностей. Для ее решения необходимо освоить новые методы преподавания, направленные на развитие всех четырех видов владения языком, и принципиально новые материалы, с помощью которых можно научить людей эффективно общаться. При этом, разумеется, было бы неправильно бросаться от одной крайности в другую и отказываться от всех старых методик: необходимо бережно отобрать все лучшее, полезное, прошедшее проверку практикой преподавания.

Студенческая научно-исследовательская деятельность – это процесс двустороннего взаимодействия преподавателя и студента. Преподаватель организует, планирует и создает условия для студента, т.е. является организатором научно-исследовательской деятельности студента. Хорошо зарекомендовавший себя метод проектов может использоваться в работе кружков в рамках программного материала практически по любой теме, поскольку отбор тематики проводится с учетом практической значимости для студентов. Главное – это сформировать проблему, над которой студенты будут трудиться в процессе работы над темой программы. Можно выделить несколько типов проектов: творческие, исследовательские, которые требуют хорошо продуманную структуру проекта; ролево-игровые, где структура только намечается и остается открытой до окончания проекта. Тип информационных проектов изначально направлен на сбор информации о каком-либо объекте, явлении. В реальной практике чаще всего приходится иметь дело со смешанными типами проектов, в которых имеются признаки исследовательских и творческих проектов. Каждый тип проектов имеет тот или иной тип координации, сроки исполнения, количество участников.

Например, при реализации проекта «Мир в зеркале иностранного языка» члены научного кружка могут провести опрос среди своих однокурсников и студентов других вузов с целью выяснить, как студенты относятся к изучению иностранного языка, и какое место он занимает в их

жизни. Студент, как субъект научно-исследовательской деятельности, следует намеченному плану, получает результаты, проведенного им исследования, т.е. является исполнителем заданных исследовательских действий. По мере овладения материалом студент начинает себя проявлять все более активно: его усилия направлены на творческую переработку и усвоение информации, избирательное отношение к ней, поиск и осмысление дополнительных источников знаний, обогащение и развитие профессиональных навыков и умений.

Целью научно-исследовательской деятельности может быть решение отдельных научных проблем, исследовательских задач, связанных с целями учебной деятельности на английском языке.

Современные условия жизни требуют от изучения иностранного языка, прежде всего функциональности. Теперь язык хотят не знать, а использовать как средство реального общения с носителями других культур. В связи с этим потребовалось кардинально менять взгляд на преподавание иностранного языка с учетом большего внимания и уклона на лингвистику и межкультурную коммуникацию. Основная задача преподавания иностранных языков–это обучение функциональной стороне иностранного языка и более практическое его применение. Решение этой прагматической задачи возможно только при одном условии – что будет создана довольно прочная фундаментальная теоретическая база. Для ее создания необходимо, прежде всего: 1) приложить результаты теоретических трудов по филологии к практике преподавания иностранных языков; 2) теоретически осмыслить и обобщить огромный практический опыт преподавателей иностранных языков. Сейчас на базе высшего образования преподавание иностранного языка воспринимается как средство повседневного общения с носителями другой культуры. Задачей высшего образования является формирование широко образованного человека, который имеет в своем арсенале фундаментальную подготовку не только по узким специализациям, но и в широком плане. Например, выпускники юридического факультета должны владеть не только и не столько юридическими терминами, сколько уметь применять иностранный язык в беседе с подобными же специалистами, только говорящими на другом иностранном языке.Потенциальные возможности использования иностранного языка специалистами-юристами в различных сферах профессиональной коммуникации чрезвычайно широки, а поэтому невозможно предусмотреть и охватить их все в вузовском курсе изучения иностранного языка. Тем не менее, анализ многочисленных публикаций и других источников информации помог определить круг самых важных, следовательно, обязательных для включения в программу сфер общения. Таковыми являются: общественно-политическая, социально-культурная, повседневно-бытовая и

профессиональная. При этом под профессиональной подразумеваются: производственная, коммерческая и научная сферы общения.

В самом понятии межкультурной коммуникации заложено равноправное культурное взаимодействие представителей различных лингвокультурных общностей с учетом их самобытности и своеобразия, что приводит к необходимости выявления общечеловеческого на основе сравнения иноязычной и собственной культур. Современное преподавание иностранного языка невозможно без привития студентам иноязычной культуры. Большинство методистов ставят во главу угла современное состояние теории и практики обучения иностранного языка с ярко выраженной коммуникативной направленностью, что способствует всестороннему развитию личности, развитию духовных ценностей. В основе межкультурной компетентности современного специалиста лежит компетентностный подход, согласно которому основной целью профессионального образования является подготовка квалифицированного специалиста соответствующего уровня и профиля, компетентного, способного к эффективной работе по специальности на уровне мировых стандартов.

Главная направленностькомпетентностного подхода – усилить практическую ориентацию образования, акцентировать внимание на результате образования, причем в качестве результата рассматривается не сумма усвоенной информации, а способность человека действовать в различных проблемных ситуациях. Межкультурная компетентность, в свою очередь, представляет собой интегральное качество специалиста, обеспечивающее его личностную и функциональную готовность к профессиональной деятельности в условиях диалога культур, основанную на профессионально-значимых качествах личности. Это подразумевает формирование личности обучаемых в контексте взаимодействия культур с целью развития культуросообразных проявлений и способов деятельности в условиях межкультурного взаимодействия. Данный подход предполагает: а) умения использовать социо- и культурно обусловленные сценарии, национально-специфические модели поведения; б) владение коммуникативной техникой, принятой в иноязычной культуре; усвоение её специфики на фоне родной культуры; в) умение создавать атмосферу согласованной деятельности и сотрудничества; г) умение интерпретировать и соблюдать нормы общения, свойственные двум культурам; д) умение осмысливать взаимодействие и взаимопонимание культур и языков.

Формирование межкультурной компетентности средствами родного и иностранного языков является необходимым условием для подготовки к межкультурному общению. Реальная межкультурная коммуникация как форма общения представителей различных языков и культур реализуется с наибольшей полнотой и эффективностью в том случае, когда в процессе

подготовки к ней значительное место отводится родной национальной культуре.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Веденина, Л.Г. Теория межкультурной коммуникации / Л.Г. Веденина // Иностранные языки в школе. – 2000. – № 5. – С. 72–76.
2. Гальскова, Н.Д. Современная методика обучения иностранным языкам / Н.Д. Гальскова // пособие для учителя. – М., 2003. – 190 с.
3. Поляков, О.Г. Английский язык для специальных целей: теория и практика / О.Г. Поляков. – 2-е изд., стереотип. – М. : НВИ-ТЕЗЕРАУС, 2003. – 188 с.

УДК 377:811.111'276.11

Смачек Людмила Николаевна
Преподаватель английского языка Политехнического колледжа, г. Брест
luda.smachek@gmail.com

ОСНОВЫ ОБУЧЕНИЯ МЕЖКУЛЬТУРНОМУ ДИАЛОГУ

Аннотация: В статье рассматриваются принципы межкультурного общения и основы межкультурного диалога как проводника межнациональных ценностей и концептов культуры. Представлены различные теории межкультурной коммуникации; обозначены основные проблемы, возникающие в ходе межкультурного диалога.

Ключевые слова: Культура, диалог, межкультурная коммуникация, коммуникативные технологии, коммуникативное обучение, социальный заказ, продуктивная деятельность.

Smachek Lyudmila
Teacher of English, Polytechnical college, Brest

BASES OF TEACHING CROSS-CULTURAL DIALOGUE

Abstract: The article states the principles of intercultural communication, as well as the origin of cross-cultural dialogue as a «conductor» of cultural concepts and intercultural values. The article presents different theories of intercultural communication. The main problems of cross-cultural dialogue are sorted out.

Keywords: Culture, dialogue, intercultural communication, communication technologies, communicative learning, social order, productive activities.

Культура – это сущностная характеристика человека, связанная с его способностью целенаправленного преобразования окружающего мира, в ходе которого создается искусственный мир вещей, символов, а также связей и отношений между людьми. Все, что сделано человеком или имеет к нему отношение, является частью культуры. Коммуникация и общение являются важнейшей частью человеческой жизни, а значит, и частью культуры. Подчеркивая их важность, многие исследователи приравнивают культуру к общению (коммуникации). Крупнейший американский

специалист по межкультурной коммуникации Э. Холл утверждает, что культура – это коммуникация, а коммуникация – это культура. Исходя из такого толкования, многие западные ученые образно изображают культуру в виде айсберга, в основании которого лежат культурные ценности и нормы, а его вершиной является индивидуальное поведение человека, базирующееся на них и проявляющееся прежде всего в общении с другими людьми.

Межкультурную коммуникацию следует рассматривать как совокупность разнообразных форм отношений и общения между индивидами и группами, принадлежащими к разным культурам. Межкультурная коммуникация осуществляется в процессе взаимодействия глобальной и локальной культур, между «открытым» сообществом индивидов и фундаментальными социокультурными установками. Глобализация представляет собой, по сути, новый этап взаимодействия социальных общностей как характеристику современного развития социальной коммуникации. Межкультурная коммуникация занимает одно из центральных мест при изучении и оценке современного состояния человеческого общества, когда особенно важно определить оптимальные границы между глобализацией и сохранением социокультурного плюрализма, между террором и толерантностью. В процессе межкультурной коммуникации происходит осознание коммуникантами социальных норм «чужой» культуры, что создает условия для успешной социализации и аккультурации, способствующей развитию современной, открытой к сотрудничеству и созиданию мультикультурной личности. Внутри каждой сферы межкультурная коммуникация осуществляется на разных уровнях. Можно выделить несколько типов межкультурной коммуникации на микроуровне.

Коммуникация среди социальных классов и групп основывается на различиях между социальными группами и классами того или иного общества. В мире нет ни одного социально однородного общества. Все различия между людьми возникают в результате их происхождения, образования, профессии, социального статуса и т.д. Во всех странах мира расстояние между элитой и большинством населения, между богатыми и бедными довольно велико. Оно выражается в противоположных взглядах, обычаях, традициях и др. Несмотря на то, что все эти люди принадлежат к одной культуре, подобные различия делят их на субкультуры и отражаются на коммуникации между ними.

Общей характерной чертой всех уровней и видов межкультурной коммуникации является неосознанность культурных различий ее участниками. Дело в том, что большинство людей в своем восприятии мира придерживаются наивного реализма. Им кажется, что их стиль и образ жизни является единственно возможным и правильным, что ценности, на которые они ориентируются, одинаково понятны и доступны

всем людям. И только сталкиваясь с представителями других культур, обнаруживая, что привычные модели поведения перестают работать, обычный человек начинает задумываться о причинах своей неудачи.

Когда в коммуникацию вступают представители разных культур, тогда сталкиваются различные культурно-специфические взгляды на мир. При этом каждый из партнеров не осознает эти различия, считает свой образ мира нормальным и в итоге нечто само собой разумеющееся одной стороны встречает нечто само собой разумеющееся другой стороны. Сначала обе стороны замечают, что здесь что-то не так. Пытаясь объяснить эту ситуацию, каждая сторона не ставит под сомнение свое «нечто само собой разумеющееся», охотнее думает о глупости, невежественности или злом умысле своего партнера. Здесь возникает представление о «чужом», которое и становится ключевым понятием к пониманию межкультурной коммуникации. «Чужое» понимается как нездешнее, иностранное, еще незнакомое и необычное. И действительно, сталкиваясь с чужой культурой, мы видим в ней много необычного и странного. Только поняв это, мы постепенно сможем прийти к пониманию причин нашей неадекватности в ситуации коммуникации [3, с. 119].

В нынешнем столетии стало ясно, что диалог культур предполагает взаимопонимание и общение не только между различными культурными образованиями в рамках больших культурных зон, но и требует духовного сближения огромных культурных регионов, сформировавших на заре цивилизации свой комплекс отличительных черт. Идея диалога культур как залога мирного и равноправного развития впервые была выдвинута М. Бахтиным. Она сформировалась у мыслителя в последний период его творчества под влиянием работ О. Шпенглера. Если, с точки зрения немецкого культуролога, мировые культуры есть в некотором смысле «личности», то, по мнению Бахтина, между ними должен существовать нескончаемый, длящийся в веках «диалог». У Шпенглера обособленность культур приводит к непознаваемости чужих культурных феноменов. В тот же процесс «диалогичного взаимодействия», согласно Бахтину, должны быть вовлечены и современные культуры. С позиций общефилософского подхода «культура» понимается как специфический способ организации и развития человеческой жизнедеятельности, представленная в продуктах материального и духовного труда, в системе социальных норм и учреждений, в духовных ценностях, а также в совокупности отношений людей к природе, между собой и к самим себе. В понимании М.М. Бахтина, культура лежит на границах, поскольку внутри самой себя она не осознается, и лишь при взаимодействии, встрече, диалоге разных культур становится видимым и понятным ее основание и особенности собственной культуры. При этом важнейшим основанием культуры человека, критерием ее выраженности в нем выступает общение с коллегами, друзьями, знакомыми и незнакомыми людьми. По мнению

В.А. Сластенина, культура всегда выступает как противоречивое единство культуры как целостности и личностной культуры, т. е. культурного богатства личности, сложившегося в результате предшествующей истории общества. При этом личностная культура отличается от всего накопленного богатства культуры, в частности, тем, что всегда несет в себе представление об условиях, средствах и целях, мотивах и потребностях, характерных именно для данной личности, в данный момент и в данном обществе. Отсюда возникает необходимость постоянной коммуникации как условия перехода друг в друга культуры общества и личностной культуры. Данный фундамент есть базовая культура. Это тот минимум качеств, свойств, других важнейших характеристик личности, позволяющий ей стать носителем и творцом культуры, а не только ее потребителем и созерцателем [1].

Диалог культур – это не столько строгое научное понятие, сколько метафора, призванная обрести статус политико-идеологической доктрины, которой следует руководствоваться при чрезвычайно активизировавшемся сегодня на всех уровнях взаимодействии различных культур друг с другом. Панорама современной мировой культуры – это сплав многих взаимодействующих культурных образований. Все они самобытны и должны находиться в мирном, вдумчивом диалоге. Диалог как средство коммуникации культур предполагает такое сближение взаимодействующих субъектов культурного процесса, когда они не подавляют друг друга, не стремятся доминировать, но «вслушиваются», «содействуют», соприкасаясь бережно и осторожно [4, с. 173].

Современный мир характеризуется стремлением людей к интеграции во всех сферах деятельности. Особым показателем развития общественного строя является глобализация, что приводит к интенсивному развитию процессов межкультурного общения и экономического содружества между странами, усилению межличностных контактов. Все это в значительной степени влияет на сознание людей, требуя от нас быть соответствующими современным требованиям. Как следствие, многие наши современники осознали значение владения языками, служащими главным средством при взаимодействии с носителями разных языков, культур и, соответственно, с людьми, имеющими разные представления о мире. Языки, являясь ключом к знаниям, информации, технологиям, открывают широкие возможности для человека. Успехи людей в науке, культуре сегодня во многом зависят от их уровня владения языками.

Сегодня многим стало понятно, что одного только владения языком далеко недостаточно для успешного контакта с носителями разных языков. Межкультурный диалог протекает в особых условиях, где значение могут иметь разнообразные факторы – сугубо лингвистические, социальные и личностные. При этом могут возникнуть проблемы следующего порядка:

– языковые (лингвистические), что связано с теорией лингвистической относительности;

– социальные, проявляющиеся при несовпадении взглядов и точек в оценке фактов и событий;

– собственно культурные, возникающие из-за разницы в концептах о мире;

– этнические, связанные иногда с неверными представлениями, предубеждениями.

Следует отметить, что проблемы данной группы постоянно будут уменьшаться в связи с ростом информации и общей образованности людей;

– образовательные, что зависит от разницы в уровнях и вариантах содержания образовательных программ разных стран;

– гносеологические, проявляющиеся в виде разных образов картины мира.

Следует отметить, что изучение диалога представляет собой своего рода полилог научных и культурных традиций, а познание диалога выступает как междисциплинарная проблема. Кроме того, действительно, диалог представляет собой уникальное поле научной деятельности, где сотрудничают специалисты самых различных областей знаний. Учитывая, что теория диалога связана с широким кругом философских проблем, мы, прежде всего, обратились к соответствующей литературе. Анализ философской литературы показывает, что понятие «диалог» в философию впервые было введено Сократом, у которого он выступал основным методом нахождения истины. При этом диалог представляет собой форму проникновения людей друг в друга через познание предмета. Более того, по мнению Сократа, диалог есть способ духовного возрождения, так как в этом процессе происходит «припоминание» того, что заложено в человеке «бессмертной душой». Говоря современным языком, сократический диалог является мощным воспитательным средством, в процессе которого осуществляется развитие сущностных сил человека. Окончательная оценка человека формируется после того, как он начинает общаться. По показателям речи человека уже вносятся коррективы и исправляются ошибки, допущенные при первичном его восприятии, т.к. именно в речи раскрываются особенности и основные качества человека как личности. Отсюда следует вывод: речь представляет собой визитную карточку человека [2].

С другой стороны, возникает проблема дальнейшего совершенствования стратегии и тактики обучения межкультурному диалогу. Следовательно, при обучении языкам нужно учить людей не только коммуникации, в данном случае выгодной презентации самого себя, но и умению воспринимать других, анализируя их речь. Такая задача посильна только языковой личности. Необходимость воспитания такой

личности признается сегодня лингвистами, методистами и психолингвистами в качестве конечной цели процесса обучения родному и иностранным языкам. Современная методика обучения иностранным языкам отличается широким применением разнообразных современных педагогических и информационно-коммуникационных технологий. Эти изменения обусловлены важностью задач обучения языкам, поставленных обществом в форме социального заказа – выпускники учебных заведений должны овладеть коммуникативной компетентностью на изучаемых языках. Для решения данной проблемы нужен особый подход, который учитывал бы и запросы общества, и потребности людей. В основе такого подхода должен быть положен принцип коммуникативной направленности процесса обучения языкам. Первым шагом в этом направлении должно стать уточнение и конкретизация целей обучения языку. Анализ вариантов формулировок цели обучения языкам за разные периоды позволил прийти к определенному выводу – необходимо определить стратегическую цель. Она в настоящее время во многих странах принята как задача подготовки к межкультурному диалогу. Этой задаче нужно подчинить задачи, решаемые на промежуточных этапах. Успешность преодоления данной проблемы напрямую связана с определением соотношения языковой, речевой и коммуникативной подготовки обучаемых. Осознание того, что свободное владение языком возможно только при условии формирования и развития навыков по основным видам речевой деятельности можно считать достижением современной методической науки. Коммуникативное обучение языку носит деятельностный характер, поскольку речевое общение осуществляется посредством речевой деятельности, которая, в свою очередь, служит для решения задач продуктивной человеческой деятельности в условиях социального взаимодействия общающихся людей. Такой подход к процессу обучения языку требует осознанного отношения к речевой деятельности и ее теории.

В процессе приобретения навыков общения на неродном языке существует ряд проблем, решение которых непосредственно связано с основными положениями психолингвистики, науки, изучающей взаимосвязь речевой деятельности с сознанием. В этом плане интеграция усилий методики и психолингвистики может привести к положительным изменениям в практике обучения языкам. Для решения данной проблемы требуется уделять большее внимание видам речевой деятельности: обучать продуктивному говорению и пониманию, развивать навыки общения на изучаемом языке.

На занятиях должно быть много информации об окружающем мире, материалы по страноведению. Представляемая на занятиях информация должна представлять ту действительность, в которой обучаемым придется общаться в дальнейшем, что обеспечит базу для подготовки к ведению межкультурного диалога в естественных ситуациях коммуникации.

Современный урок должен нацеливать ученика на самостоятельную творческую работу, выполнение оригинальных исследовательских заданий, лингвистических экспериментов. Это позволит формировать у учащихся креативность. Принято выделять следующие признаки креативности: оригинальность, эвристичность, активность, концентрированность, четкость, чувствительность.

В настоящее время преподавание иностранных языков должно восприниматься как обучение средствам повседневного общения с носителями другой культуры. Задачей обучения является формирование широко образованного человека, который имеет в своем арсенале фундаментальную подготовку, позволяющую свободно ориентироваться в мире изученного иностранного языка.

Решение актуальной задачи обучения иностранным языкам как средству коммуникации между представителями разных народов и культур заключается в том, что языки должны изучаться в неразрывном единстве с миром и культурой народов, говорящих на этих языках.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Садохин, А.П. Основы межкультурной коммуникации / А.П. Садохин. – М. : ЮНИТИ-ДАНА, 2003. – 352 с.

2. Бахтин, М.М. Эстетика словесного творчества / М.М. Бахтин. – М. : Искусство, 1979. – 424 с.

3. Солонин, Ю.Н. Культурология / Ю.Н. Солонин. – М. : Высшее образование, 2007. – 566 с.

4. Библер, В.С. Школа диалога культур. Основы программы / В.С. Библер. – Кемерово : «АЛЕФ» Гуманитарный Центр, 1993. – 416 с.

УДК 378.016:81'243

Кирильчик Татьяна Казимировна

Старший преподаватель кафедры теории и практики английской речи Белорусского государственного экономического университета, г. Минск

t_kirilchik@mail.ru

СПЕЦИФИКА МОДЕЛИРОВАНИЯ ИНОЯЗЫЧНОГО ДИАЛОГИЧЕСКОГО ОБЩЕНИЯ В КОНТЕКСТЕ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ

Аннотация: В статье представлена лингводидактическая модель обучения иноязычному диалогическому общению, ее целевой, структурный, предметный, процессуальный, организационный и результативный аспекты. Основополагающим компонентом модели является культурно обусловленный сценарий − управляемое развернутое коммуникативное событие, охватывающее множество коммуникативных обменов.

Ключевые слова: Иноязычное диалогическое общение, культурно обусловленный сценарий, коммуникативное событие, культурно обусловленная ситуация.

Kirylchyk Tatsiana

Senior Lecturer, Department of Theory and Practice of English Speech, Belarusian State Economic University, Minsk

SOME SPECIFIC FEATURES OF MODELLING DIALOGUE IN THE CONTEXT OF CROSS-CULTURAL COMMUNICATION

Abstract: The article deals with the description of the integrated model of teaching dialogue. The model of dialogue includes such logically interconnected aspects as target, structure, object, process, organization and result.

Keywords: Dialogue, cultural script, communicative event, cultural situation.

Доказано, что иноязычное диалогическое общение (ИДО) характеризуется иерархичностью его структуры [1, с. 57] и представляет собой систему, составленную из многочисленных и весьма разнообразных функциональных и материальных компонентов. Для более эффективного управления процессом обучения ИДО целесообразно воспользоваться методом моделирования. Одним из свойств моделей, выступающим одновременно и требованием к их конструированию, является возможность дальнейшего разделения составляющих единиц моделей на подмножества. Эта необходимость обусловлена тем, что конструируемые модели должны отвечать не только принципу целостности, предъявляемому к образованиям подобного рода, но и принципу раздельной или расчлененной фиксации исходного материала, обеспечивающему возможность дальнейшего анализа этих моделей.

Основу функционирования процесса ИДО составляет многокомпонентная лингводидактическая модель обучения ИДО, которую возможно рассматривать не как статичную, а как постоянно развивающуюся, включающую логически связанные между собой аспекты: целевой, структурный, предметный, процессуальный, организационный, результативный.

Отправным аспектом моделирования ИДО является *целевой,* который определяет предмет и цель общения. Предметом ИДО являются взаимоотношения партнеров, принадлежащих к различным языкам и культурам в процессе межкультурного речевого взаимодействия. Суть последнего заключается «не в одностороннем воздействии говорящего на слушающего, а в сложном коммуникативном взаимодействии представителей различных языков и культур с учетом социально-культурных условий ситуации общения» [2, с. 38]. Эффективность межкультурного речевого взаимодействия прямо пропорциональна уровню понимания между коммуникантами. Любой акт речевого общения обязательно предполагает адекватное восприятие речи со стороны его участников. В этом случае можно говорить об успешном межкультурном речевом взаимодействии, при котором достигается более или менее

полное, но обязательно достаточное, с точки зрения коммуникантов, взаимопонимание [3, с. 172]. Взаимопонимание возможно определить как жизненную необходимость: оно может быть ориентировано, во-первых, на получение нового значения, выявление скрытых символов; во-вторых, на использование этих процедур в практике понимания. Речевые партнеры вступают во взаимоотношения, чтобы сообщить информацию, изменить взаимоотношения и достичь взаимопонимания.

Глобальная задача ИДО – достижение взаимопонимания между представителями различных языков и культур – решается в процессе реализации *структурного аспекта ИДО*, его содержательной и формальной сторон.

Вся совокупность действий партнеров по общению в процессе реализации содержательной стороны ИДО направлена на взаимопонимание, что достигается посредством трех способов общения: перцептивного, коммуникативного и интерактивного. Перцептивный способ общения как адекватное восприятие и понимание партнера по общению организует взаимовосприятие речевых партнеров, взаимооценку их действий и тем самым определяет динамику развития всего процесса ИДО и является предпосылкой для осуществления коммуникативного способа. Коммуникативный обеспечивает обмен и интерпретацию заложенной в высказываниях информации между представителями разных лингвокультур, при этом, ее передача и интерпретация может изменить план действий коммуникантов непосредственно связанных с целенаправленностью. Интерактивный способ предусматривает межкультурное речевое взаимодействие коммуникантов, является основополагающим в силу того, что обусловливает развитие ИДО в нужном для коммуникантов направлении, что ведет к достижению адекватного взаимопонимания принадлежащих к разным национальным культурам партнерам в процессе их речевого взаимодействия. При этом успешность межкультурного речевого взаимодействия в значительной степени обусловлена корректностью интерпретации намерения говорящего. Для этого необходимо дополнительно учитывать аксиологическую составляющую как совокупность ценностных концептов и оценок, присущих каждому способу общения, которые эксплицируются или имплицируются в процессе межкультурного речевого взаимодействия, а также воссоздаются в сознании коммуникантов, принадлежащих к различным языкам и культурам в результате актуализации их личного опыта.

Достижение взаимопонимания с точки зрения формальной стороны ИДО специфично: оно зависит от ряда факторов культурологического характера, обусловливающих понимание различий в организации, функциях и способах опосредования процесса общения, которые характерны для данной культурно-национальной общности. Среди них мы выделяем национальный менталитет, стереотипы коммуникативного

поведения и коммуникативные стратегии и тактики. Выделенные факторы оказывают влияние на процесс ИДО на разных уровнях его организации и имеют различную природу, но при этом они взаимосвязаны.

Являясь национальным аспектом мировоззрения [4, с. 207], культурообусловленным способом реализации целей ИДО, интересов и потребностей собеседников на основе оценки окружающей действительности и опыта социальных отношений, менталитет оказывает влияние на успешность процесса межкультурного речевого взаимодействия представителей различных языков и культур, осознанно или неосознанно мотивирует их деятельность.

Менталитет включает такие смысловые составляющие, как национальный характер и склад мышления [5, с. 30]. Под национальным характером подразумевается совокупность личностных черт, типов мышления и моделей поведения, в той или иной мере присущих большинству представителей данной культуры [6, с. 299]. Психологические особенности нации проявляются в таких структурных элементах национального характера, как склад ума, характер реакции на внешний мир, степень эмоциональности и другие.

Непосредственное влияние на достижение адекватного взаимопонимания также оказывают стереотипы коммуникативного поведения, являясь совокупностью норм и традиций общения представителей того или иного языкового сообщества, коммуникативных установок их сознания, коммуникативных категорий, принятых в обществе, норм и правил коммуникативного поведения. Учет стереотипов коммуникативного поведения носителя иной культуры способствует адекватному выбору стереотипизированных речевых образцов, используемых в типовых культурно-обусловленных ситуациях общения.

Установлено, что эффективность взаимопонимания обеспечивается за счет использования коммуникативных стратегий, при этом конкретное воплощение стратегической линии на каждом из этапов развития ИДО осуществляется в виде отдельных речевых приемов, которые характеризуются как гибкое динамическое использование говорящим имеющихся у него социокультурных знаний, навыков и умений.

В качестве ключевой составляющей, положенной в основу *предметного аспекта ИДО* принимаются категории «… позволяющие приводить в единство, интегрировать, теоретически суммировать и осмысливать через сознание и язык бытийственные отношения…» [7, с. 89]. Они являются системообразующим фактором выделения сфер общения, тем/проблем общения и культурно-обусловленных ситуаций.

Сферы ИДО неотделимы от условий, в которых это общение протекает, а именно: от обстановки в самом широком смысле слова и от конкретного экстралингвистического контекста, они обладают информационной спецификой, что дает основание вычленить в рамках

каждой их них определенную совокупность тем/проблем. Выделенные проблемы составляют предмет ИДО, соответствующий культурно-обусловленным ситуациям межкультурного речевого взаимодействия коммуникантов в пределах определенного отрезка иноязычной речевой деятельности.

Внутри контекста культурно обусловленной ситуации происходит окончательное формирование значения и смысла коммуникативного акта, а ситуация является, с одной стороны, стимулом к ИДО, а с другой стороны, составной частью всего общения. В процессе ИДО коммуниканты не просто реагируют на культурно-обусловленную ситуацию, а сталкиваясь с ней, оказываются перед необходимостью вероятностного прогнозирования, за которым должен последовать выбор соответствующего варианта коммуникативного поведения.

Таким образом, коммуниканты моделируют тип ИДО, усвоенный ими в соответствии с эталонами в рамках некоторой социальной среды. Из всего количества стереотипизированных, социально санкционированных средств ИДО для каждого конкретного случая они выбирают тот вариант, который представляется наиболее типичным и адекватным конкретной культурно обусловленной ситуации.

Таким образом, образец диалога есть продукт ИДО, содержащий необходимую для передачи информацию, организованную в смысловое и структурное единство определенного речевого уровня. Информация и структурно-содержательные особенности диалога определяются темой общения в рамках конкретной сферы иноязычного общения и культурно-обусловленной ситуации. В связи с тем, что речевое взаимодействие происходит между представителями различных языков и культур, в процессе ИДО особую значимость приобретает такая характеристика, как аутентичность.

Процесс овладения ИДО носит поэтапный характер и включает формирование совокупности социокультурных знаний, навыков и умений, что составляет *процессуальный аспект общения*.

Доказано, что совокупность социокультурных знаний организована в виде когнитивных структур, которые содержатся в долговременной памяти членов данного сообщества и служат основой для восприятия, обработки и порождения информации в процессе межкультурного речевого взаимодействия. Партнеры по общению постоянно соотносят речевые ориентиры текста общения с уже хранящимися у них в сознании семантическими ориентирами, они постоянно коррелируют их с теми предметами и событиями реальной, концептуальной и социокультурной действительности, из которых исходили коммуниканты в процессе ИДО.

Социокультурные знания рассматриваются как фактор, влияющий на формирование у обучающихся речевых навыков и развитие речевых умений, необходимых для успешного межкультурного речевого

взаимодействия, что в контексте межкультурной коммуникации имеет свою отличительную специфику [8, с. 68].

Процесс реализации *организационного аспекта ИДО* проявляется в культурно обусловленном сценарии, который наполняется коммуникативным и реализационным содержанием. Коммуникативное содержание выражается стереотипизированными речевыми образцами, а реализационное ориентировано на участие коммуникантов в коммуникативном событии, что реализуется пошагово за счет сочетания коммуникативных шагов, коммуникативных ходов, коммуникативных обменов и коммуникативных эпизодов.

В рамках коммуникативного события, которое обычно представляет совокупность прагматически когерентных речевых действий, направленных на достижение взаимопонимания, все составляющие его коммуникативные шаги, ходы и обмены оказываются связанными этой единой целью и общими условиями реализации. Преследуя определенные коммуникативные задачи, каждый коммуникативный шаг события выступает как стратегическое средство, используемое для решения общей коммуникативной задачи определенного коммуникативного события. Только с учетом этого речевые действия приобретают смысл в процессе ИДО как при его порождении, так и при интерпретации.

Каждая единица, таким образом, имеет две функции – коммуникативную и реализационную [9, с. 102]. На основании этих функций все единицы разных уровней связаны друг с другом различными иерархическими отношениями и образуют единый культурно-обусловленный сценарий за счет пошагового управления процесса порождения стереотипизированных речевых образцов и структурных единиц.

Таким образом, основополагающим структурным компонентом модели процесса ИДО является культурно обусловленный сценарий, представляющий собой управляемое развернутое коммуникативное событие, охватывающее множество коммуникативных обменов. Сценарий разворачивается с учетом культурно-обусловленной ситуации, включая использование стереотипизированных речевых образцов. В совокупности этих действий достигается взаимопонимание *(результативный аспект ИДО)*.

Представленная многоуровневая лингводидактическая модель функционирования ИДО охватывает все аспекты общения, что с одной стороны, позволяет предметно управлять процессом общения за счет поэтапного воссоздания аспектов и по-новому подойти к управлению процессом обучения ИДО, с другой стороны, разработанная модель позволяет сформировать теоретические основы для последующего отбора лингводидактических единиц обучения ИДО; определить методические положения обучения учащихся ИДО на основе коммуникативно-

ориентированного подхода и разработать комплекс коммуникативных упражнений.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Леонтьев, А.Н. Проблемы развития психики / А.Н. Леонтьев. – 4-е изд. – М. : Изд-во МГУ, 1981. – 581 с.

2. Макаров, М.Л. Основы теории дискурса / М.Л. Макаров. – М. : ИТДГК «Гносис», 2003. – 280 с.

3. Красных, В.В. Основы психолингвистики и теории коммуникации: Курс лекций / В.В. Красных. – М. : ИТДГК «Гносис», 2011. – 208 с.

4. Пассов, Е.И. Сорок лет спустя, или сто и одна методическая идея / Е.И. Пассов. – М. : ГЛОССА-ПРЕСС, 2006. – 240 с.

5. Мильцин, В.Н. Языковая репрезентация менталитета французов в содержании преподавания французского языка: дис. … канд. пед. наук. 13.00.02. Тамбов, 2002. – 211 л.

6. Леонтович, О.А. Россия и США: Введение в межкультурную коммуникацию / О.А. Леонтович. – Волгоград : Перемена, 2003. – 387 с.

7. Халеева, И.И. Основы теории обучения пониманию иноязычной речи / И.И. Халеева. – М. : Высшая школа, 1989. – 236 с.

8. Сафонова, В.В. Изучение языков международного общения в контексте диалога культур и цивилизаций / В.В. Сафонова. – Воронеж : Истоки, 1996. – 237 с.

9. Богушевич, Д.Г. Единица. Функция. Уровень: К проблеме классификации единиц языка. – Минск : Вышэйшая школа, 1985. – 116 с.

УДК 378.016:81'243

Гарбалев Александр Николаевич

Доцент кафедры английской филологии Брестского государственного университета имени А.С. Пушкина, г. Брест

goralexn@mail.ru

«ЯЗЫК НЕОПРЕДЕЛЁННОСТИ» КАК ПРАГМАТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ РЕЧЕВОГО ПОВЕДЕНИЯ И ЕГО РОЛЬ В ОБУЧЕНИИ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ

Аннотация: Язык неопределенности обычно рассматривается как окказиональная черта языка. На самом деле это один из механизмов модулирования интенции говорящего (степени, до которой он/она стремится сохранить публичное лицо адресата) и тональности ответной реплики адресата (степени, до которой он /она стремится к сотрудничеству или конфронтации) в речевом взаимодействии. Употребление разных видов апроксиматоров порождает разные прагматические эффекты.

Ключевые слова: Язык неопределенности, прагматическая компетенция, стратегия дискурса, пропозиция, выражения неопределенности, уменьшители, переадресаторы, максимы вежливости.

Garbalev Alexander

Assistant Professor, English Philology Department, Brest State University named after A.S. Pushkin, Brest

VAGUE LANGUAGE AS PRAGMATIC ASPECT OF SPEECH BEHAVIOUR AND ITS ROLE IN THE ENGLISH LANGUAGE TEACHING

Abstract: Vague language is usually regarded as a marginal phenomenon. In fact, it is one of the mechanisms of modulating both the speaker's intention (the degree to which he/she wants to save the listener's face) and the listener's response (the degree to which he/she cooperates or keeps the distance) in speech interaction. Different types of approximators (bushes, hedges, shields) can create different pragmatic effects.

Keywords: Vague language, pragmatic competence, discourse strategy, proposition, bushes, hedges, shields, maxims of politeness.

Многие современные учебники и пособия, ориентированные на обучение интегрированным навыкам использования английского языка в процессе речевого общения (пособия по дискурсивной практике), включают раздел так называемого «vague language» – языка неопределенности [2], что само по себе является признанием важности и типичности данного языкового явления для полноценного общения на английском языке [8]. В то же время, данный материал попадает обычно в рубрику «дополнения и исключения» как окказиональная черта языка / речи. Цель данной статьи – развеять такое достаточно типичное заблуждение и определить место языка неопределенности в преподавании английского языка с позиций прагматики речи.

От тех обучающихся, которые демонстрируют низкую (недостаточную) лингвистическую компетенцию (делают много грамматических и фонетических ошибок в речи), никто и не ожидает высокого уровня коммуникативной компетенции. И, наоборот, от тех, кто демонстрирует высокий уровень лингвистической компетенции, ожидают такого же уровня коммуникативной компетенции. Но без специальной подготовки в области прагматической компетенции обучающиеся, как правило, не в состоянии различить многие высказывания как оскорбительные, ироничные, неуместные, вызывающие или невежливые. Под прагматической компетенцией здесь понимается способность говорящего передать слушающему свое сообщение со всеми его нюансами в определенном социокультурном контексте и способность говорящего правильно интерпретировать нюансы речи собеседника в конкретном контексте [6, с. 1737–1769]. Обладая безукоризненной грамматикой и хорошим произношением, многие неносители языка терпят фиаско в общении.

Одним из аспектов формирования прагматической компетенции использования английского языка в ситуациях речи является постановка навыков употребления средств и выражений «языка неопределенности». Обратимся вначале к описанию и классификации таких средств. Здесь мы сразу же сталкиваемся с проблемой терминологии – практически каждое исследование в этой области оперирует своими т.е. авторскими терминами: understaters, compromisers, deintensifiers, diminishers, play-

downs, validitymarkers, committers, bushes, mitigators, compromisers, attenuators, indicatorsofdegreeofreliability, hedges (ограниченный объем статьи не позволяет дать сопоставительный анализ данных терминов) [7, с. 195; 5, с. 187–210; 1, с. 145; 8, с. 83–97; 3, с. 881–909].

Наиболее общим термином, на наш взгляд, является термин «апроксиматоры» или языковые средства и выражения, передающие идею неполноты, неопределенности, приблизительности [8, с. 83–97]. Они подразделяются на несколько классов. Первый из них получил название апроксиматоры (approximately – приблизительно). Это те лингвистические единицы (слова, фразы, обороты речи), которые выражают не полное соответствие характеристики какого-либо объекта/ предмета принятому идеальному стандарту / состоянию. Апроксиматоры функционируют на уровне пропозиции высказывания, т.е. относятся ко всему высказыванию и определяют его истинность (truth value). В свою очередь, они подразделяются на адапторы (adaptorsorhedges) и округлители (rounders). При этом адапторы передают отношение к типовому (типичному) состоянию класса вещей – *somewhat, sort of, almost, some, a little bit,* etc., а округлители, в свою очередь, передают диапазон, в котором предмет/явление получает свою типичную характеристику – *about, something around, approximately:*

The patient had a *somewhat* high temperature at the time;

He realized that she was *a little bit* puzzled by his question;

Its weight was *approximately* 36 kilograms.

Her level was *something* between intermediate and advanced.

Оба подкласса апроксиматоров работают, когда говорящий пытается соотнести фактическую ситуацию с прототипичной, обусловленной целью высказывания ситуацией, и за счет их использования дает понять слушающему (собеседнику) что реальная ситуация приближается к, но не полностью соответствует прототипичной.

Второй класс апроксиматоров представлен ограничителями (shields), которые меняют отношение говорящего к пропозиции высказывания, вводя элемент неуверенности, сдержанности, частичности в утверждения говорящего. Ограничители, в свою очередь, подразделяются на два подкласса:

а) ограничители вероятности или единицы, передающие сомнения говорящего в абсолютной истинности его же высказывания, такие как – *I think, I believe, I consider, as far as I can tell,* etc.;

б) ограничители ссылки, когда ответственность за истинность высказывания переносится/ возлагается на какого-либо еще, на какое-то третье лицо, например, –*It is common knowledge, according to statistics, as far as they say,* etc.

I think he is not the man he claims to be;

As far as I can tell, there was no justification for his violent reaction;

According to the latest estimates, it is going to be a huge commercial success;

As far as I remember, the other guy was bold. He didn't have any hair at all.

Приведенная классификация основана на семантических критериях. С позиций прагматики речи все четыре подкласса апроксиматоров могут быть сведены к трем основным, как это представлено в классификации К. Кэфи [7]:

а) *bushes* или выражения неопределенности – это лексические выражения, которые уменьшают истинность высказывания за счет введения неопределенности в интерпретацию высказывания;

б) *hedges* или уменьшители (ограничители) иллокутивной силы высказывания речевого акта, – это лексические выражения, уменьшающие силу воздействия высказывания на слушающего за счет уменьшения/ограничения ответственности говорящего за свое высказывании;

в) *shields* или переадресаторы ответственности– это лексические выражения, которые смещают (а не ограничивают) ответственность за сказанное с говорящего на другое лицо, либо превращают его в неопределенно личное высказывание (лишая его дидактической конкретности).

Здесь необходимо отметить, что снижение негативного воздействия на слушающего со стороны говорящего вовсе не тождественно прагматике вежливости. Так, тот же К. Каффи указывает: «Снижение негативного воздействия на слушающего со стороны говорящего (mitigation) не сводится к вежливости. Оно скорее представляет собой рационально обоснованное поведение, которое в основе своей направлено на избежание рисков, ответственности и конфликтов. В то же самое время оно определяет (индексирует) тот тип говорящего, за который мы хотели быть принятыми в данной (конкретной) речевой ситуации [5, с. 881]. В доказательство этого тезиса она приводит примеры, когда говорящий, смягчающий свое воздействие на слушающего, может предстать как невежливый и, наоборот, выбирающий стратегию «без обиняков», может восприниматься как исключительно вежливый.

Разграничив эффект снижения негативного воздействия на слушающего со стороны говорящего и вежливость как другое явление, не тождественное ему, обратимся вновь к выделенной триаде.

Bushesили выражения неопределенностикак было указано выше, могут быть определены как речевая стратегия (или стратегия дискурса) при которой говорящий, используя конкретное лексическое выражение, может передать уменьшение уверенности в истинности высказывания за счет введения неопределенности в его (свою) интерпретацию высказывания. В то время как hedges так и shields воплощают в себе другую речевую стратегию (стратегию дискурса), а именно – уменьшение

иллокутивной силы высказывания со стороны говорящего либо за счет отстранения (ограничения ответственности) говорящим за свое высказывание, либо за счет перекладывания ответственности за высказывание на другие лица. Рассмотрим то, как работают данные стратегии и каковы дидактические обобщения при обучении прагматическим аспектам речевой практики.

Неопределенность (vagueness) является неотъемлемой чертой лингвистических знаков, отражая их семиотическую природу. Сам термин, в свою очередь, является обобщением и включает в себя такие явления как generality, ambiguity and indefiniteness [9, с. 135–141; 10, с. 68–73].

С точки зрения прагматики неопределенность (vagueness) можно представить как перлокутивный эффект, который возникает тогда, когда информация, которую Вы получаете как слушатель от говорящего, является недостаточно точной/определенной. И это намеренная неточность, неопределенность. Намеренная неопределенность (как уменьшение уверенности говорящего в истинности высказывания) встречаются в следующих случаях:

Говорящий не знает точно, доподлинно всех обстоятельств события и не хочет брать на себя ответственность, т.е. говорить неправду или вводить слушающего в заблуждение:

Where did they go this time?

Barcelona, Paris, ***and so on****. Well,* ***something like that****.*

Говорящий не уверен сам в чем-то и передает свою неуверенность слушающему:

When can we talk?

I'll be back home ***around*** *eight o'clock.*

Говорящий опасается того, что его обвинят в неискренности, неточности и поэтому дает намеренно уклончивый ответ:

He was either kidding or pretending to be drunk ***or whatever****, you know.*

Говорящий стремится создать дружескую атмосферу общения, снижая уровень информированности (т.е. оперируя не точно выверенной информацией, а приблизительными данными и оценками):

Your younger sister Jane, ***or whatever*** *her name is, can come and play with him.*

Говорящий восполняет пробел в памяти (потерю нужного слова, термина) в течение разговора:

*I really find it hard to use …****what's it, – well****, you know what I mean.*

Говорящий намеренно увеличивает неопределенность высказывания с целью добиться конкретного прагматического эффекта:

He looks ***sort of*** *sick* (я не знаю, что с ним, но я уверен, что с ним что-то не так и я этим обеспокоен).

One can imagine that she would start complaining after that (типичной реакцией было бы жаловаться, но я думаю, что она поведет себя по-другому).

I believe *that he should invite them, If possible* (я не в праве настаивать, но считаю, что это было бы правильно с их стороны).

It seems *that she is being highly irrational* (я не осуждаю её и дистанцируюсь в своей оценке её поведения).

В вышеперечисленных прагматических функциях, основанных на языке неопределенности, выступают апроксиматоры (как адапторы, так и округлители) (см. выше).

Проблема дидактического свойства заключается в том, что они не образуют в английском языке отдельного лексического или грамматического класса слов, а скорее открытый функциональный класс. Это могут быть:

наречия и прилагательные – *approximately, generally, often, about*; неличные местоимения – *one, it*; модальные наречия–*probably, possibly, likely*; эпистемические глаголы – *to seem, to appear, to suggest , to believe*; а также вопросы – переспросы–*He is coming tonight, isn't he*? (tag questions); формы продолженного (длительного) времени–*I am hoping they will come;* и парантезы–*so to say, strictly speaking*.

Фактически, ни одно из лексических (языковых) выражений не является само по себе апроксиматором, но становится таковым в определенном коммуникативном контексте, в определенной ситуации речи. Вот почему невозможно создать списки таких выражений в качестве опорного материала для обучения, а само обучение использованию апроксиматоров в речи можно строить только на определении их прагматических функций в конкретных речевых ситуациях.

Большинство учебных пособий по развитию навыков устной речи или интегрированных навыков не включают на сегодняшний день таких заданий как:

- уклонитесь от прямого ответа на вопрос, чтобы потом Вас не упрекнули в неточности или необъективности;

- передайте слушающему свою неуверенность в оценке какого-либо факта, события;

- переведите разговор из серьезного в более дружеское русло, более свободное и ненапряженное;

- симулируйте пробел в памяти, мимолетную забывчивость;

- увеличьте неопределенность вашего высказывания с целью обнадежить вашего собеседника, запугать его, заставить насторожиться и т.п.

От описания неопределенности (vagueness) как перлокутивного эффекта перейдем к перлокутивному эффекту ограничителей (hedges) и переадресаторов (shields), которые либо уменьшают иллокутивную силу воздействия высказывания на слушающего, либо смещают

ответственность за сказанное с говорящего на другие лица. Как и «bushes» ограничители и переадресаторы не представлены каким-то отдельным классом слов или выражений. Однако, так как они более специализированны по своей функции, их легче свести в приблизительные списки слов и выражений, составляющих ядро и периферийные элементы. К ядру можно отнести все выражения и фразы, перечисленные выше (как примеры *hedges и shields*), а к периферии такие, как *to the best of my knowledge, if I am not mistaken, forgive me if I am wrong, I'd like to mention that, if you ask me, etc*.

Смягчение категоричности утверждения и смещение ответственности за сказанное с говорящего на другие лица являются одними из главных механизмов реализации стратегии дистанцирования и уклонения при соблюдении принципов (максим) вежливости. Ограничивая свое воздействие на слушающего, говорящий помогает тем самым последнему сохранить свое лицо, свой имидж. Как правило, это касается тех речевых актов, где говорящий выражает свое мнение, дает совет, дает объяснения случившемуся.

Учебные задания на употребление ограничителей и переадресаторов могли бы выглядеть следующим образом:

- проанализируйте следующие диалогические единства с позиций максим вежливости и определите за счет чего достигается тот или иной перлокутивный эффект;
- определите где и как нарушены максимы вежливости в следующих высказываниях и диалогических единствах;
- прокомментируйте за счет чего достигается эффект дистанцирования и уклонения в следующих высказываниях;
- установите имеет ли место в следующих высказываниях соблюдение принципов (максим) вежливости или их нарушение.

Очевидно, что составление пособий по дискурсивной практике на основе вышеизложенных принципов и подходов прагмалингвистики, которые включали бы такого типа задания, является насущной необходимостью. Нельзя всерьез говорить и заявлять о формировании коммуникативной и социокультурной компетенции у обучающихся английскому языку, если не перестроить главный алгоритм обучения и не перейти от обучения по принципу «как это сказать по-английски» к принципу «что и как надо сказать, чтобы выразить то или это, достичь того или иного эффекта» в конкретной речевой ситуации.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Гарбалев, А.Н. Вуалирование информации как стратегия дискурса / А.Н. Гарбалев // Сб. материалов международной научно-практич. конф. «Лингвокультурное образование в системе вузовской подготовки специалистов», Брест, 19–20 ноября 2010 г. / Брест, гос. ун-т имени А.С. Пушкина; редкол. : А.Н. Гарбалев [и др.]; под общ. ред. А.Н. Сендер. – Брест : БрГУ. – 2011. – С. 135–141.

2. Гарбалев, А.Н. Прагматические и семантические механизмы компенсации языковой неопределенности / А.Н. Гарбалев // Сб. материалов Республиканской научно-практической конф. «Профессиональное иноязычное образование: проблемы и перспективы», Брест, 30 января 2015 г. / Брест. гос. ун-т имени А.С. Пушкина; редкол. : Н.А. Тарасевич [и др.]. – Брест : Альтернатива. – 2015. – С. 68–73.

3. Brown, P. Politeness. Some universals in language usage / P. Brown, S. Levinson. – Cambridge : Cambridge University Press. – 1987.

4. Channell, J. Vague language / J. Channell. – Oxford: Oxford University Press. – 1994.

5. Caffi, C. On mitigation / C. Caffi. // Journal of Pragmatics, 31. – 1999. – P. 881–909.

6. Caffi, C. Mitigation / C. Caffy. – Amsterdam: Elsevier. – 2007.

7. Fraser, B. Hedged performatives / B. Fraser. // P. Cole and J. L. Morgan (eds.), Syntax and Semantics. Vol. 3. New York: Academic Press, 1975. – P. 187–210.

8. Jucker, A. Interactive aspects of vagueness in conversation / A. Jucker, S. Smith and T. Lüdge. // Journal of Pragmatics, 35. – 2003. – P. 1737–1769.

9. Lakoff, G. Hedges: A study in meaning criteria and the logic of fuzzy concepts / G. Lakoff // Papers from the Eighth Regional Meeting of the Chicago Linguistic Society, 183–228. / Reprinted in Journal of Philosophical Logic, 2:4. – 1973. – P. 458–508, and in D. Hockney et al. (eds.). Contemporary research in philosophical logic and linguistic semantics. Dodrecht: Fortis. – 1972. – P. 221–271.

10. Baker, L.R. Skillful – Listening and Speaking / L.R. Baker – MacMillan Education Australia. – 2012.

11. . Prince, E. On hedging in physician-physician discourse / E. Prince, J. Frader and C. Bosk // Pietro R. J. Di (ed.), Linguistics and the professions. Proceedings of the second annual delaware symposium on language studies. Norwood, NJ : Ablex. – 1982. – P. 83–97.

УДК 808.2:371.3

Нестерук Ирина Федоровна

Заведующий кафедрой немецкой филологии Брестского государственного университета имени А.С. Пушкина, г. Брест,

irina.nif@yandex.by

ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКИЕ СТРАТЕГИИ ИНТЕРПРЕТАЦИИ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ТЕКСТА

Аннотация: Объектом исследования является текст в контексте эффективной текстуальной деятельности обучающихся. Текст рассматривается автором как самостоятельный знак в мире текстов, а также в его отношении к участникам коммуникации с операциональной ориентированностью на интерпретативную деятельность.

Ключевые слова: Текст, дискурс, интерпретация, имплицитность, эксплицитность, текстуальная деятельность.

Nesteruk Irina

Head of theDepartment of German philology, Brest State University named after A.S. Pushkin, Brest

LINGUA-DIDACTIC STRATEGY OF INTERPRETATION OF FICTION TEXT

Abstract: Text in the context of effective textual activity by the students is the object of the research. The text is considered by the author as an independent sign in the world of texts, and in its attitude towards participants of communication with operational focus on interpretive activity.
Keywords: Text, discourse, interpretation, implicit, explicit, textual activity.

Эффективность контакта в коммуникации определяется адекватностью переданной и полученной информации. Естественно предположить, что при этом могут возникать искажения, обусловленные как самим процессом передачи информации, перекодировки полученных сигналов, так и подготовленностью коммуниканта к принятию разного рода информаций. В связи с тем, что язык выполняет и кумулятивную функцию, он фиксирует концептуальные представления, знания в вербальной форме [1]. Язык в процессе передачи информации выполняет двойную функцию: идеализирует материальное и материализует идею. «Конечный результат этого процесса – получившиеся высказывание – представляет собой компромисс между тем, что говорящий «намеревался» высказать … и тем, что «получилось» в силу свойств использованного языкового материала» [2, с. 45]. Так первоначальное содержание преобразуется: мысль – язык – речь – текст , что схематически можно отобразить $C - C^1 - C^2 + \ldots$, где $C - C^1 - C^2 +$ обозначают исходное содержание и его трансформации. Таким образом, текст существует в своих коммуникативных трансформациях как открытая их совокупность. При этом установлено, что если количество трансформаций текста, осуществляемых при его вербализации, ограничено и вследствие этого исчислимо, то количество трансформаций, осуществляемых при восприятии текста, неограниченно и неисчислимо: Т= Т-замысел – Т-порождаемое – Т-говорящего (новый текст-1) – Т-объект для слушающего – Т-понимаемое – Т-продукт понимания (новый текст-2).

Итак, в русле коммуникативного подхода к тексту его можно определить как коммуникативно направленный и прагматически значимый сложный знак лингвистической природы, репрезентирующий участников коммуникативного акта в текстовой личности, обладающий критериями текстуальности и базирующийся на возможностях коммуникативной трансформации.

Порождение текста, прежде всего, связано с порождением смысла в широком значении. По Ю.М. Лотману, «можно представить себе некоторый смысл, который остается инвариантным при всех трансформациях текста. Этот смысл можно представить как дотекстовое сообщение, реализуемое в тексте. На такой презумпции построена модель ´смысл-текст´. При этом предполагается, что в идеальном случае информационное содержание не меняется ни

качественно, ни в объеме: получатель декодирует текст и получает исходное сообщение….» [3, с. 130−147].

Если говорить о порождении текста, то наиболее значимыми функциями становятся творческая функция и функция памяти. Процесс порождения текста затрагивает и материал культуры. Порождение и понимание в коммуникации выступают как деятельностные разновидности. С деятельностной природой понимания связан вопрос о его соотношении с интерпретацией. В этой связи Ю.Н. Земская, И.Ю. Качесова и Л.М. Комиссарова выделяют два типа порождения смысла текста:

1) имплицитный, основанный на ассоциативной развертываемости текста;

2) эксплицитный, при котором развертывание происходит через грамматические, лексические, интонационные и прочие связи [4].

Оба типа являются значимыми для успешного осуществления текстовой деятельности обучающихся.

Текст как результат анализа / интерпретации представляет собой итог освоения и адаптации слушающим содержания исходного, передаваемого говорящим текста. Это принятие полученной информации и включение ее в картину мира слушающего. Анализ текста с использованием интерпретации помогает понять смысл произведения, увидеть как языковые средства «работают» на образ.

Понимание текста как дискурса привело к поиску новых способов его исследования, одним из которых наряду с лингвостилистической интерпретаций (лингвистический анализ направлен на языковые факты, а стилистический – на способы их организации и связи) стал концептуальный анализ. Концепт задает коммуникативную направленность текста, которая диктует выбор языковых средств, которые используются при порождении текста. Исследования в этой области направлены на выявление стабильных концептов языка – константов, что имеет непосредственное отношение к лингвокультурологии и этнолингвистике. Можно говорить не только о концептах национального языка, но и о концептах эпохи, литературного направления, творчества того или иного автора. Опорные в плане формирующегося смысла текста слова «концептуализируют» текст и могут рассматриваться как текстовые концепты. Дискурс стал представлять текст с включением в его смысл разнообразных ассоциативных значений. Текст стал рассматриваться как процесс, в ходе которого не только формируется его событийное содержание, но и воплощается мироощущение автора и читателя, которые не являются тождественными. Если для автора отправной точкой является концепт, то реципиент идет в направлении от текста к концепту.

Итак, диапазон интерпретации текста определяется его смысловой структурой и объемом ассоциативных связей, заложенных в тексте (как

эксплицитно, так и имплицитно) и возникающих при его восприятии. Они могут прогнозироваться, получать объяснение, а в учебном процессе – развиваться, что требует большой аналитической работы и ассоциативности мышления обучаемых. Содержание текста структурировано лингвистически, выражено эксплицитно. Из взаимодействия плана содержания с имплицитно выраженной информацией складывается смысл, явление более высокого уровня. Вот почему в учебном процессе интерпретация и анализ должны изучаться в единстве, поскольку сформированные методы анализа помогают делать интерпретацию текста, учитывающую дискурсивные и когнитивные механизмы функционирования языка, доказательной.

На необходимость специального обучения учащихся интерпретационной деятельности и, в частности, освоения различных методик лингвистического анализа текста не раз обращала внимание в своих работах Н.С. Болотнова. Понятие интерпретационной деятельности Н.С. Болотнова формулирует как вторичную коммуникативную деятельность адресата. Последняя основана на способности языковой личности к пониманию текстов, опирается на систему знаний о тексте, а также на владение практическими навыками различных видов анализа текста (лингвистического, стилистического, лингвопоэтического и др.) и направлена на создание нового текста, отражающего осознание адресатом авторской интенции. Конечная цель интерпретационной деятельности при анализе художественного текста – понимание их глубинного смысла, их эстетической сущности [4, с. 56–58].

В современной лингводидактике представлены такие направления анализа и интерпретации текста, как стилистическое декодирование (И.В. Арнольд), в рамках которого учащиеся знакомятся с критериями анализа текста и по ним сами раскрывают (декодируют) содержание произведения, и семиотический анализ (Ю.М. Лотман) – когда основное внимание уделяется внутренней организации текста. С.И. Львова [5, с. 16] предлагает систему работы по многоаспектному лингвостилистическому анализу художественного текста, выделяя следующие этапы работы с текстом: а) этап первичного восприятия текста (формулируются вопросы, помогающие понять впечатление, произведённое текстом: о чём этот текст? какая картина рисуется в воображении учащихся? какое настроение появляется после прочтения? и др.); б) осмысление лингвистических средств создания образности художественного текста (выявление использованных автором изобразительно-выразительных средств языка, роли отдельных частей речи, их грамматических категорий в построении текста); в) выразительное чтение; г) заучивание текста наизусть. Такой анализ предполагает работу над языковыми средствами по уровням языка (фонетическая система,

лексика, словообразование, грамматика). При этом тренируется память, расширяется словарный запас.

Е.В. Зарецкая предлагает следующую схему анализа аутентичных немецкоязычных текстов [6, с. 5]:

1. Kurze Angaben über den Autor und sein Werk.
2. Kurze allgemeine Charakteristik des Textes (Hauptgedanken des Textes, Zeit und Ort der Handlung).
3. Textkomposition (Innerer und äußerer Aufbau des Textes).
4. Sprachliche Gestaltung des Textes (Überschrift des Textes und innere Rolle für das Verstehen des Textes, Formen der Redegestaltung, stilistische Schattierung der Autoren- und Figurensprache, inhaltliche Blocks im Text und sprachliche Mittel, die zur Gestaltung des Inhalts dienen).
5. Stellung des Verfassers zur Ereignissen und Figuren im Text, sprachlicher Ausdruck seiner Stellungnahme.
6. Eigene Stellungnahme zum Text.

Данная схема анализа является ориентировочной. Очевидно, что в большинстве случаев она не может быть реализована во всех пунктах; от обучающихся требуется умение выделить наиболее интересные в методическом отношении свойства текста и прокомментировать их. В то же время, на наш взгляд, анализ текстов по предложенной Е.В. Зарецкой схеме способствует самостоятельному творческому рассмотрению обучающимися текста, при котором происходит синтез лингвистики, литературы, прессупозиций реципиента и интенций автора, что позволяет индивидуализировать учебный процесс.

Текстуальная деятельность является содержательным механизмом знакового общения и включает в себя действия порождения и интерпретации текстов. Общение текстами – это не просто обмен речью. Это обмен информацией, коммуникативными интенциями. Порождение и интерпретация текстов – непрерывный процесс. Это и есть тот «круговорот» коммуникативно-познавательной деятельности, в котором всю жизнь вращается человек. Проблема интерпретации особенно актуальна при изучении и работе с аутентичными художественными текстами.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1 Земская, Ю.Н. Теория текста / Ю.Н. Земская [и др.]; под ред. А.А. Чувакина. – 3-е изд., стер. – М. : ФЛИНТА : Наука, 2012. – 224 с.

2 Гаспаров, Б.М. Язык. Память. Образ / Б.М. Гаспаров. – М. : ФЛИНТА, 1996. – 188 с.

3 Лотман, Ю.М. Внутри мыслящих миров. Человек-текст-семиосфера-история / Ю.М. Лотман. – М. : Наука, 1996. – 346 с.

4 Болотнова, Н.С. Филологический анализ текста : учеб.пособие / Н.С. Болотнова. – 3-е изд., испр. и доп. – М. : Флинта : Наука, 2007. – 520 с.

5 Бабайцева, В.В. Виды разбора на уроках русского языка : пособие для учителя / В.В. Бабайцева [и др.]. – 2-е изд. – М. : Наука, 1985. – 234 с.

6 Зарецкая, Е.В. Шаг за шагом к анализу текста : учеб.-метод. пособие / Е.В. Зарецкая. – Минск : МГЛУ, 2005. – 183 с.

УДК 378.016=111

Иванюк Наталья Валерьевна
Доцент кафедры иностранных языков Брестского государственного университета имени А.С. Пушкина, г. Брест
IvaniukNV@yandex.ru

РАЗВИТИЕ АВТОНОМИИ СТУДЕНТОВ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

Аннотация: В статье раскрывается проблема организации самостоятельной работы студентов. Автор анализирует условия, необходимые для активного самостоятельного изучения иностранного языка, а также этапы и принципы обучения иностранному языку, способствующие развитию автономии студентов, роль преподавателя в этом процессе.
Ключевые слова: Студент; автономия; иностранный язык; компетенция; преподаватель; стратегия; задание, роль преподавателя.

Ivaniuk Natalya
Assistant Professor, Department of Foreign Languages, Brest State University named after A.S. Pushkin, Brest

DEVELOPMENT OF STUDENTS' AUTONOMY WHEN TEACHING A FOREIGN LANGUAGE

Abstract: The article deals with the problem of organization of students' independent work. The author analyses the conditions necessary for active independent foreign language learning, stages and principles of language teaching to increase students' autonomy, the role of teachers in this process.
Keywords: Student; autonomy; foreign language; competence; teacher; strategy; task.

На современном этапе развития высшей школы одной из наиболее важных в организации процесса обучения иностранным языкам студентов неязыковых специальностей является проблема совершенствования их самостоятельной работы.

Каким образом преподаватель может помочь студентам совершенствовать внеаудиторную самостоятельную работу по иностранному языку, сделать ее более эффективной и целенаправленной? Во-первых, необходимо сформировать у студентов самообразовательную компетенцию, проявляющуюся в способности поддерживать и повышать в процессе самообразования уровень владения иностранным языком для непрерывного совершенствования профессиональной деятельности. Как показывают педагогические, психологические и методические

исследования по данной проблеме, сущность познавательной самостоятельности выявляется полнее всего в связи со способностью студента достаточно эффективно управлять своей учебной деятельностью в различных учебных ситуациях.

Самостоятельная работа студентов неязыковых специальностей по перспективным заданиям с отсроченным контролем в традиционном вузовском обучении представлена преимущественно индивидуальным внеаудиторным чтением. Чтение как коммуникативный процесс рассматривается в общем контексте активности личности чтеца как субъекта этой деятельности, где под активностью личности понимается самоорганизация, саморегуляция, формирование личностью себя как субъекта деятельности. Это позволяет нам определить активизацию познавательной деятельности студента как результат нахождения им наиболее эффективных для него приемов и способов организации учебной работы, результат его собственной активности, личной вовлеченности и увлеченности процессом познания [1, с. 21].

Ориентация на формирование активной личности студента имеет прямой выход на личностный аспект овладения языком. В современной дидактике и методике преподавания иностранных языков это проблема автономии, которая рассматривается как основное средство активизации познавательной деятельности обучающегося. Придание процессу обучения чтению автономного характера позволит реализовать условия, необходимые для активизации познавательной деятельности студентов на неязыковых специальностях:

1. учет интересов и потребностей студентов, который позволит обеспечить связь учебного и профессионального начал;
2. осуществление индивидуального подхода в процессе коллективной работы;
3. формирование умений осуществления планирования, организации и самоконтроля деятельности чтения;
4. формирование умений, связанных с переработкой получаемой при чтении информации.

Степень готовности студента к автономной деятельности по овладению иностранным языком всегда индивидуальна. Следовательно, формирование автономии студента предусматривает тщательное и всестороннее изучение учебных возможностей каждого обучающегося и определение на этой основе эффективных условий его развития.

На подготовительном этапе обучения на первый план выдвигается использование различных анкет. Такие оценочные формы содержат вопросы, связанные с личностной оценкой реальных ситуаций в области изучения и использования иностранного языка с точки зрения интересов и потребностей студента, его способностей и осознаваемых трудностей, индивидуального стиля и приемов работы [2, с. 84]. Поэтому на данном

этапе целесообразно проведение следующих исследований: тестирование с целью установления уровня развития таких психологических особенностей студента, как зрительная память и словесно-логическое мышление (методика И.А. Зимней), концентрация внимания (методика Н.Д. Гальсковой), анкетирование готовности студентов к автономному овладению навыками чтения, аудирования, говорения и письма на иностранном языке.

В современной методике обучения общепринятым является положение о том, что каждый тип личности обладает определенными свойственными ему стратегиями изучения иностранного языка. При восприятии, хранении и переработке информации студенты в разной степени используют зрительный, слуховой и чувствительный канал. Обучаемые, для которых характерно преимущественное обращение к определенному каналу, могут быть объединены в группы. Так, человек, у которого преобладает зрительный канал восприятия, называется визуалом, слуховой – аудиалом, чувствительной – кинестетиком [4, с. 24].

Лингвист и психолог Б. Ливер утверждает, что каждому типу студентов необходима своя презентация нового материала, что он заучивает его по-своему, и вследствие этого для него требуются свои виды упражнений. Студенты с преобладающим визуальным каналом восприятия информации много читают и вследствие этого получают большее представление о характере и структуре изучаемого языка. Они лучше воспринимают материал в письменном виде, когда он представлен схематически. Визуалы лучше справляются с письменными заданиями и контрольными работами, лучше пишут изложения, чем пересказывают текст. Аудиалы лучше воспринимают тексты на слух, с удовольствием слушают радио и записанные, а не печатные тексты. Они с удовольствием разыгрывают диалоги, участвуют в дискуссиях, пересказывают текст в форме интервью. Кинестетики лучше усваивают иноязычный материал, когда могутего использовать вролевой игре, для них не составляет особого труда многократно написать незнакомое слово, доведя это действие до автоматизма [4, с. 32].

В своей практике преподаватель иностранного языка может использовать данные результаты проведенного Б. Ливер исследования двояко:

1. предоставить студенту возможность пользоваться наиболее удобным способом освоения языкового материала;

2. использовать разные способы презентации одного и того же языкового материала при работе в группе.

На втором, практическом этапе, следует строить работу на основе данных, полученных в результате проведенных исследований. Основу второго этапа составляют задания, стимулирующие использование определенных стратегий:

1. когнитивных стратегий (направленных на извлечение, переработку и присвоение субъективно важной информации);

2. метакогнитивных стратегий (направленных на анализ студентом своей деятельности);

3. компенсационных стратегий (предполагающих работу с наиболее сложным для восприятия материалом);

4. стратегий учебного взаимодействия (направленных на межличностное сотрудничество в процессе деятельности).

Приведем примеры заданий, стимулирующих использование указанных стратегий в обучении чтению иноязычной литературы по специальности.

Примером задания, стимулирующего использование когнитивных стратегий, является следующее: отметьте часть текста, содержащую принципиально новую для вас информацию и скажите, представляет ли она для вас профессиональный интерес.

В качестве заданий, стимулирующих использование метакогнитивных стратегий, студентам могут быть предложены следующие: определите способ организации процесса чтения текста с целью извлечения информации, которому вы отдадите предпочтение, и объясните свой выбор; проанализируйте варианты установок для выполнения данного задания, выберите вариант, который наиболее четко формулирует задание, нацеливает на его выполнение и соответствует вашей цели чтения.

Стимулируя использование студентами компенсационных стратегий, им целесообразно предложить такое задание: прочитайте еще раз 4-й (5-й и т.д.) абзац текста и сформулируйте его основную мысль.

Задание, стимулирующее использование стратегии учебного сотрудничества: обсудите информацию, представленную в тексте, в группах (парах) и оцените ее значимость и новизну.

Необходимо отметить, что автономное учение должно строиться на принципах постепенности, пошаговости, продвижения от простых форм к более сложным и овладения необходимыми знаниями, умениями и навыками самостоятельно находить иноязычные источники, анализировать полученные данные, структурировать их в единое целое, сочетать устные и письменные формы речи. При этом весь процесс должен строиться с учетом индивидуальных, психологических и других особенностей студентов.

В зависимости от характера выполняемой работы, преподаватель может использовать знания об индивидуально-психологических особенностях студентов в двух направлениях:

1. При работе над текстом подбирать в группы студентов с одинаковым каналом восприятия информации.

2. При работе над проектом следует подбирать в группы студентов с разными каналами восприятия, поскольку данный вид деятельности

требует разностороннего подхода к изучаемому материалу. При такой совместной работе происходит воздействие на все каналы восприятия в целях лучшей переработки информации. Выполнение разных заданий расширяет способы решения студентами учебных задач, позволяет каждому из них досконально разобраться в материале и совместными усилиямиликвидировать имеющиеся пробелы.

При автономном учении роль преподавателя заключается в управлении автономной деятельностью. Эта деятельность фактически представляет собой двустороннюю взаимосвязанную деятельность студента и преподавателя, в которой опыт последнего, его профессиональные умения и навыки, планирование учебной деятельности студента, предвидение промежуточного и конечного результатов являются важными и необходимыми составляющими процесса автономного учения. Помощь преподавателя придает уверенность, снимает напряженность, следовательно, способствует успеху автономного учения.

Автономное учение вообще и автономия как одна из форм организации обучения студентов неязыкового вуза чтению иноязычной литературы по специальности, в частности, помогает превратить обучение студентов иностранному языку в аналог их учебно-познавательной деятельности по специальности, становится одним из источников расширения их культурного кругозора. Как показывает практика, использование автономии в обучении иностранному языку помогает не только активизировать учебно-познавательную деятельность студентов, но и способствует повышению их интереса к иностранному языку, обеспечивает развитие способностей и повышает мотивацию учения. В случае успешного овладения под руководством преподавателя умениями и навыками автономного учения студентам открываются поистине безграничные возможности не только в области совершенствования изучаемого иностранного языка, а также своих профессиональных знаний, умений и навыков, что, несомненно, окажет положительное влияние на становление будущего специалиста.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. The Development of Productive Oral Skills and Learner Autonomy. – Council of Europe. Joint Dutch-Belgium Research and Development Project. – Netherlands, 1996. – 56 p.

2. Зимняя, И.А. Психология обучения иностранным языкам в школе / И.А. Зимняя. – М. : Просвещение, 1991. – 222 с.

3. Гальскова, Н.Д. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика / Н.Д. Гальскова, Н.И. Гез. – М. : ACADEMA. – 2004. – 330 с.

4. Ливер, Б.Л. Обучение всего класса / Б.Л. Ливер. – М. : Новая школа, 1995. – 48 с.

УДК 372.881.111.1

Повх Ирина Васильевна
Доцент кафедры иностранных языков Брестского государственного университета имени А.С. Пушкина, г. Брест
iryna_powkh@tut.by

ПРЕПОДАВАНИЕ ДЕЛОВОГО АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА НА НЕЯЗЫКОВЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЯХ ВУЗА

Аннотация: В статье анализируются основные виды деятельности в процессе формирования у студентов навыков делового общения и межкультурной компетенции. Особое внимание уделяется моделированию и анализу реальных ситуаций устного и письменного делового общения.
Ключевые слова: Деловой английский язык, неязыковые специальности, деловое общение, межкультурная коммуникация, casestudy, деловая документация, межкультурные компетенции.

Powkh Iryna
Assistant Professor, Department of the Foreign Languages, Brest State University named after A.S. Pushkin, Brest

TEACHING BUSINESS ENGLISH TO NON-LINGUISTIC STUDENTS

Abstract: The article deals with the description of students'activities in the process of developing their business communication skills and cross-cultural behaviour. Special attention is paid to modelling and analysing life-like situations in oral and written business communication.
Keywords: Business English, non-linguistic students, business communication, cross-cultural communication, case study, commercial documents, cross-cultural behaviour.

В настоящее время основной целью преподавания делового иностранного языка на неязыковых специальностях вузов является обучение его практическому использованию в профессиональной деятельности, а также в повседневном общении. В основе курса обучения лежит компетентностный подход к реализации основных образовательных программ первого уровня получения высшего образования. Следовательно, одной из наиболее актуальных задач обучения деловому английскому языку на нелингвистических факультетах высших учебных заведений является формирование у студентов умений использовать иностранный язык для установления и расширения деловых контактов в своей профессиональной сфере, для повышения своего профессионального уровня и конкурентоспособности, востребованности на национальном, европейском и мировом рынке труда, достижения карьерных целей, осуществления эффективной деловой и межличностной коммуникации, а также развитие и углубление профессионально ориентированной языковой компетенции студентов.

Курс делового английского языка для неязыковых специальностей вузов включает в себя следующие компоненты: чтение, аудирование и говорение, перевод, деловая корреспонденция, специализированная и деловая лексика и фразеология с учётом основной специальности.

Одним из ведущих принципов, на которых базируется изучение студентами делового иностранного языка, является междисциплинарный подход к изучению дисциплины. При организации обучения деловому иностранному языку на неязыковых специальностях вузов необходимо учитывать степень формирования у студентов необходимых профессиональных компетенций на родном языке, а также приобретенные ранее языковые навыки. Общие курсы делового английского языка адаптируются для иных областей деятельности, с учётом профессиональных потребностей, а также возраста и опыта учащихся и пр.

Таким образом, программу обучения студентов необходимо реализовывать на фоне коммуникативной направленности обучения и междисциплинарного подхода с применением комплексного подхода к формированию речевых умений и навыков и уделяя основное внимание коммуникативному, культурологическому и технологическому аспектам. Реализация компетентностного подхода предусматривает применение в учебном процессе интерактивных форм и инновационных технологий обучения, развивающих навыки работы в команде, межличностной коммуникации, принятия решений, лидерские качества. В числе основных форм работы, наиболее популярных у студентов, следует упомянуть дискуссии, деловые и ролевые игры, проекты. Участие в учебном проекте наиболее полно отражает особенности профессионального общения, требуя сотрудничества и взаимопомощи. Проектная работа развивает умение работать в коллективе, в полной мере способствует достижению цели и задач курса, объединяя в себе все знания, умения и навыки, на основании которых можно сделать вывод о сформированности компетенций, заданных требованиями современного образовательного стандарта.

Основной акцент при обучении деловому английскому языку делается на реальных ситуациях современного делового общения. В частности, эффективным способом формирования у студентов практических навыков деловой межкультурной коммуникации является технология анализа конкретных ситуаций (*case study)*, целенаправленное изучение различных случаев коммуникативных неудач и конфликтов в сфере коммерческой и профессиональной деятельности. *Case study* – это способ обучения, основанный на рассмотрении реальных или смоделированных как реальные практических ситуаций, что позволяет применить теоретические знания к решению практических задач. Технология *case study* наиболее эффективна на завершающем этапе прохождения темы. На начальном этапе работы обучающиеся получают учебные материалы на английском языке и задание ознакомиться с их содержанием. Далее им необходимо

сформулировать и проанализировать заключенную в них проблему и предложить свое решение этой проблемы. Предполагается, что данная проблема не имеет однозначного решения. Поэтому, предлагая свой вариант решения, студент опирается на свои профессиональные знания, полученные на занятиях по профилирующим предметам. Необходимым условием успешной презентации этого решения на английском языке является наличие у обучающихся определенной языковой подготовки.

Участие в обсуждении проблемной ситуации, предложенной *case*-технологиями, позволяет студентам совершенствовать лексико-грамматические и общие речевые навыки и умения (отрабатываются речевые клише, этикетные формулы, умения грамотно строить предложения и вопросы). Работа с иноязычными документами, активное использование профессиональной терминологии при решении проблемной ситуации и развитие переводческих навыков способствуют также формированию профессионально ориентированной языковой компетенции. *Case study* помогает снять барьеры при общении на иностранном языке, стимулирует неподготовленную (спонтанную) монологическую и диалогическую речь. Немаловажное значение в процессе формирования и развития профессиональных навыков обучающихся имеет также внеаудиторная работа.

При разработке системы оценивания деятельности студентов необходимо учитывать творческий подход обучающихся к поставленной проблеме, их готовность вести поиск решения новых задач, связанных с недостаточностью конкретных специальных знаний. Помимо индивидуальных оценок используется самооценка, групповая оценка и взаимооценка.

Значимым аспектом обучения деловому английскому языку является ведение деловой корреспонденции на иностранном языке, составления резюме и прохождения собеседования (интервью) на иностранном языке. Поэтому на занятиях по английскому языку студентам неязыковых специальностей предлагаются такие виды заданий, как сопоставительный анализ различных видов деловых писем на родном и иностранном языке, анализ и самостоятельное составление документов для приема на работу (резюме, рекомендация, сопроводительное письмо, письмо-запрос о дополнительной информации) на английском языке, подготовка самопрезентации для собеседования. Всё это становится особенно востребованным в связи с расширением рыночных отношений, а также процессами глобализации и интеграции, когда специалистам абсолютно всех сфер деятельности приходится работать с англоязычной документацией, переводить и отвечать на большое количество писем.

Глобализация и интеграция современного общества предполагает увеличение объёма англоязычной деловой документации, что требует от будущих специалистов навыков оформления деловых документов и

написания писем на английском языке, использования этикетных форм делового общения, знания особенностей структуры и стиля делового письма, резюме, стандартных языковых клише и правил внешнего оформления документации. На первый план на данном этапе выходит усвоение студентами лексико-фразеологических норм делового английского языка (речевые клише, кальки и заимствования из английского в русский язык, являющиеся отражением интернационализации сферы делового общения, фразеологизмы свойственные неофициальной речи в деловом общении).

При работе над словарным запасом учитывается специфика лексических средств делового и профессионального дискурса: обилие многозначных служебных и общенаучных слов, терминов и интернационализмов. Студент должен знать наиболее употребительные фразеологические сочетания, характерные для письменной и устной речи своей сферы профессионального общения, а также универсальные слова, словосочетания и фразеологизмы, применимые в различных ситуациях делового общения.

Отдельного упоминания заслуживает также формирование у студентов навыков делового общения и межкультурных компетенций. К числу значимых профессиональных требований к современным специалистам относится формирование компетенций делового общения, овладение деловой риторикой, включающей практико-ориентированные умения и навыки ведения деловых переговоров, разрешения профессиональных конфликтов между представителями различных стран. Ставятся задачи овладения студентами различными формами, методами, средствами и жанрами делового общения, умениями пользоваться различными речевыми средствами воздействия на партнера по деловому общению, отстаивать свою позицию, в соответствии с культурными и этическими особенностями различных стран. Успех делового сотрудничества во многом определяется прагматическим эффектом речевого высказывания, соблюдением этических и этикетных норм той страны, которую представляет партнер по деловому общению, что играет существенную роль при проведении деловых переговоров и оказывает благоприятное влияние на собеседника и в целом на ход деловых переговоров. В рамках рассматриваемой дисциплины нам представляется абсолютно необходимым ознакомление студентов с правилами делового этикета страны изучаемого языка, знание которых, несомненно, пригодится им в будущей профессиональной деятельности, невозможной без владения культурой деловых отношений. Сюда входит знание правил проведения деловых встреч, переговоров, бесед, вербальное и невербальное общение, речевой этикет.

Высокий уровень владения как иноязычной компетенцией, так и профессиональными компетенциями позволит будущим специалистам уверенно чувствовать себя в непрерывно изменяющейся обстановке, обусловленной глобализацией всех мировых процессов, анализировать

ситуации, возникающие в профессиональной деятельности, критически осмысливать и находить целесообразные решения профессиональных задач, владеть коммуникативными навыками и культурой делового и профессионального, в том числе иноязычного, общения. Все вышесказанное будет способствовать также росту конкурентоспособности будущих специалистов на рынке труда.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Балашова, Т.А. Принципы УМК по деловому иностранному языку в магистратуре творческого вуза / Т.А. Балашова, Л.А. Девель // Проблемы методики преподавания делового иностранного языка [Электронный ресурс]. – Режим доступа : http://cyberleninka.ru/article/n/printsipy-umk-po-delovomu-inostrannomu-yazyku-v-magistrature-tvorcheskogo-vuza.pdf. – Дата доступа : 10.10.2015.

2. Гутарева, Н.Ю. Обучение фразеологии в рамках делового общения на примере русского и английского языков / Н.Ю. Гутарева // Молодой ученый. – 2015. – №11. – С. 1328–1330.

3. Капичникова, О.Б. Результаты диагностики сформированности речевого этикета делового общения у студентов высшей школы / О.Б. Капичникова, Е.В. Осина // Ученые записки университета имени П.Ф. Лесгафта. – 2013. – №7. – С. 105 – 110.

4. Нелюбина, Е.А. Формирование языковых компетенций при обучении иностранному языку в магистратуре / Е.А. Нелюбина, С.Р. Абзалова // [Электронный ресурс]. – Режим доступа : http://www.tisbi.ru/assets/Site/Science/Documents/NELYUBINA-THE-FORMATION-OF-LANGUAGE-COMPETENCIES-AT-ENGLISH-COURSE.pdf. – Датадоступа : 01.11.2015.

5. Степанова, М.М. Обучение деловому английскому языку в магистратуре нелингвистического вуза / М.М. Степанова // Деловой иностранный язык: Сборник научных трудов. Вып. 4. Материалы XXXIX Международной филологической конференции (18 марта 2010 г.). Фак-т филолог. и искусств СПбГУ / Отв. ред. Л.А. Девель. СПб. : ООО «Культинформпресс», 2010. – С. 51–54.

УДК 811:378.1:371.3

Галковская Юлия Михайловна

Доцент кафедры английской филологии Витебского государственного университета имени П.М. Машерова, г. Витебск

yulya_galkovskaya@mail.ru

ЭЛЕМЕНТЫ ПРАКТИКООРИЕНТИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ-ФИЛОЛОГОВ

Аннотация: В статье представлен обзор возможностей и перспектив использования практикоориентированных образовательных технологий в процессе подготовки будущих специалистов в области филологии. Раскрыт потенциал виртуального методического кабинета, созданного с помощью современных возможностей Google.

Ключевые слова: Виртуальное образовательное пространство, интерактивные технологии, интерактивный класс, методический кабинет, практикоориентированное обучение, электронное обучение.

Halkovskaya Yulia
Assistant Professor, Department of English Philology, Vitebsk State University named after P.M. Masherov, Vitebsk

THE ELEMENTS OF PRACTICE-ORIENTED EDUCATION OF PHILOLOGY STUDENTS

Abstract: The article provides an overview of opportunities and prospects of using practice oriented educational technologies in the training of philologists. The virtual methodology classroom created with modern applications of Google is described.
Keywords: Virtual educational environment, interactive technology, interactive classroom, methodology classroom, practice-oriented education, e-learning.

В рамках развивающихся информационных технологий, которые активно внедряются в большинство сфер человеческой жизни, область образования стоит на пороге информационного реформирования, этапом которого выступает внедрение новых форм, методов и приемов работы с электронными средствами обучения. В современной школе перед учителем стоит задача не только «передать» знания, «научить», но и развить эвристические способности учащихся, повысив их мотивацию к обучению.

Одним из способов решения таких задач выступает использование интерактивных образовательных технологий как эффективного средства в процессе обучения за счет наглядности и динамичности подачи материала.

Современные требования и рекомендации к организации учебного процесса и научно-методическому обеспечению образования, изложенные в Кодексе об образовании Республики Беларусь (см. Статьи 89, 94 и др.), а также квалификационные требования, предъявляемые к сотрудникам сферы образования, диктуют необходимость активного внедрения системы методов, приемов и средств практикоориентированного обучения при подготовке будущего специалиста. Такие методы и приемы позволят «обеспечить уровень образования обучающихся, соответствующий требованиям государственного образовательного стандарта» [4] и помогут организовать образовательный процесс в соответствии с «достижениями в области науки и техники, реализуемыми в отраслях экономики и социальной сферы инновационных проектов» [3].

Эффективным элементом практикоориентированного обучения и подготовки будущего специалиста выступает виртуальная образовательная среда. Она представляет собой многоуровневую и полифункциональную систему, позволяющую объединить традиционные методико-педагогические технологии, информационные ресурсы и современные программные средства и эффективно интегрировать их в образовательную модель учебного процесса.

Поскольку результативность любого образовательного процесса зависит от качества и своевременности поступающей к педагогу информации, обеспечивающей постоянное повышение его профессиональной культуры и квалификации, важную роль в реализации этого направления деятельности играет учебно-методический кабинет образовательного учреждения.

Под *учебно-методическим кабинетом* учреждения образования понимается информационно-методическая база для педагогического состава, необходимая для совершенствования профессиональных навыков и самообразования участников образовательного процесса, направленная на повышение его эффективности и качества и оказывающая учебно-методическую помощь в организации учебно-воспитательной деятельности.

Основными задачами создания учебно-методического кабинета учреждения образования являются:

1) своевременное информирование педагогов о законодательных, нормативно-правовых актах и документах;

2) систематизация материалов о новейших педагогических технологиях и методиках дистанционного обучения:

3) повышение уровня профессионального мастерства педагогов с целью удовлетворения их запросов и потребностей в информации профессионально-личностной ориентации.

В условиях модернизации и информатизации обучения перспективным является создание виртуального учебно-методического кабинета как формы интерактивного взаимодействия участников образовательного процесса. «Целью создания виртуального методического кабинета является организация сетевого взаимодействия, совместный поиск решения проблем, участие в телекоммуникационных мероприятиях» [2, с 18].

Практикоориентированным продуктом деятельности студентов-филологов является самостоятельно разработанный виртуальный образовательный кабинет будущего учителя иностранного языка с использованием современных технологий и возможностей Google.

Виртуальный образовательный кабинет «English I-class» помогает будущему педагогу решать ряд дидактических задач:

1) формировать навыки и умения чтения, используя материалы глобальной и/или локальной сети;

2) совершенствовать умения письменной речи школьников;

3) пополнять словарный запас учащихся;

4) повышать мотивацию к изучению иностранного языка.

Кроме того, информационно-методическая разработка, включающая собственно лингводидактический контент, поможет преподавателям обмениваться опытом, дополнять и совершенствовать данный образовательный кабинет.

Виртуальный учебно-методический кабинет структурируется в соответствии со спецификой учебного предмета. Для создания виртуального кабинета «English I-class» студентами избираются Google-технологии (classroom.google.com или готовый шаблон нового сайта «Classroom site»), с помощью которого можно аккумулировать самую разнообразную информацию: видео, календари, презентации, приложения, текст – и поделиться этой информацией с учебной группой. Для создания сайта/ виртуального класса необходимо зайти на sites.google.com, выбрать свой аккаунт и «создать сайт». Для создания аккаунта необходимо пройти по ссылке: https://www.google.com/accounts/NewAccount, дать сайту имя и выбрать уровень доступа к сайту.

При создании виртуального образовательного кабинета перед студентами-филологами ставится задача разработать тематические блоки, соответствующие отдельному модулю (Unit 1, 2 и т.д.) в определенном классе (например, Unit 2 «World around us» по учебнику «Английский язык 5 класс» [1] и др.). В виртуальном кабинете «English I-class» в качестве тематического блока может быть выбран любой поурочный материал по иностранному языку для учащихся учреждений образования в соответствии с учебными планами и образовательными стандартами. Как правило, студенты выбирают следующую структуру для содержательного представления материала:

1) тематический блок (соответствует Unit 1, 2 и т.д.);
2) объявления в классе (Class announcements);
3) расписание занятий (Class calendar);
4) полезные ссылки (Useful Links);
5) контактные данные (Contact us);
6) форум (Chat) и др.

При изучении той или иной темы студенты совместно с преподавателем или методистом, а затем самостоятельно разрабатывают уроки, сопровождающиеся системой упражнений для формирования практического навыка и дополнительными полезными аудио-, видеоматериалами. Постепенно дополняя и совершенствую свой виртуальный образовательный кабинет, студенты не только расширяют свою методическую базу, совершенствуют умение использовать информационные технологии, но и имеют возможность в дальнейшем работать со своим учебно-методическим кабинетом при прохождении практики и после трудоустройства, расширяя лингвистические возможности обучения иностранному языку с использованием информационных технологий и повышая мотивацию к изучению предмета.

Таким образом, виртуальный образовательный кабинет – это современный учебный класс, содержащий различную учебно-методическую информацию. Это практикоориентированный продукт деятельности студентов, призванный совершенствовать умения и навыки

будущих преподавателей в процессе работы с учебно-методическими наработками, планирования уроков, самообразования и повышения качества и эффективности представления учебного материала. Для создания виртуального учебного кабинета существуют специальные платформы и приложения, включающие бесплатный хостинг и систему управления сайтом, позволяющую создавать различные проекты.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Верещагина, И.Н. Английский язык 5 класс, часть 1 / И.Н. Верещагина, О.В. Афанасьева. – М. : Просвещение, 2013. – 177 с.

2. Григорьева, И.В.Виртуальный методический кабинет преподавателя – стратегический механизм организации медиаобразовательного пространства современного вуза / И.В.Григорьева // Вестник Иркутского государственного лингвистического университета – 2011. – № 15. – С. 2–22.

3. Кодекс Республики Беларусь об образовании [Электронный ресурс]. – Режим доступа : http://www.pravo.by/world_of_law/text.asp?RN=hk1100243. – Дата доступа : 05.11.2015.

4. Постановление Министерства труда и социальной защиты Республики Беларусь от 21 окт. 2011 г. № 105 [Электронный ресурс]. – Режим доступа : http://www.levonevski.net/pravo/norm2013/tema-by2013/postanovlenie-mintrudsozzash-by.html. – Дата доступа : 06.11.2015.

УДК 81'243:004.9

Колосова Юлия Николаевна
Преподаватель Центра дополнительного образования детей и молодежи г. Бреста
lavi_90@mail.ru

Сальникова Екатерина Геннадьевна
Заведующий кафедрой лингводидактики Брестского государственного университета имени А.С. Пушкина, г. Брест
salnikova@hotmail.com

СПЕЦИФИКА ИНТЕГРИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ В СИСТЕМЕ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация: В статье рассматриваются принципы и особенности интегрированного обучения, а также специфика интегрированного обучения английскому языку и информатике в учреждении дополнительного образования. Особое внимание уделяется понятию «интеграция» в лингводидактике.

Ключевые слова: Система дополнительного образования, интеграция, интегрированное обучение английскому языку, информационно-коммуникационные технологии.

Kolosova Yulia
Teacher, the Center for Additional Education of Children and Youth, Brest

Salnikova Yekaterina
Head of the Department of Linguadidactics, Brest State University named after A.S. Pushkin, Brest

THE SPECIFIC CHARACTER OF INTEGRATED ENGLISH TEACHING IN THE SYSTEM OF ADDITIONAL EDUCATION

Abstract: The article regards principles and peculiarities of integrated teaching as well as the specific character of integrated English teaching in the institution of additional education. The attention is drawn to the notion “integration” in linguadidactics.
Keywords: The system of additional education, integration, integrated English teaching, information technologies.

Изменения, происходящие в различных сферах жизни людей, находят свое отражение, в первую очередь, в системе образования, ставя ее в качественно новое положение. Реализация стандартных и однотипных образовательных программ вводит традиционную систему образования в противоречие с объективной реальностью, диктующее необходимость перестройки учебного процесса в соответствии с новыми запросами общества. Основной выход из данной ситуации система образования видит в разработке, применении и внедрении новых инновационных средств, методов, форм и технологий обучения. Интегрированное обучение является ярким примером качественности и эффективности новой образовательной политики.

В современном обществе понятие «интеграция» употребляется достаточно широко и рассматривается в различных аспектах. Проблемам интеграции научных знаний посвящены значительные работы многих ученых: В.Н. Архангельского, Г.И. Батуриной, М.Н. Берулава, Ш.И. Ганелина, Б.С. Гершунского, А.Я. Данилюка, И.Д. Зверева, В.С. Ильина, В.В. Краевского, В.В. Серикова, Ю.А. Самарина, Ф.К. Савиной, В.Н. Максимовой, Г.Ф. Федорца и др.

Дословно «интеграция» (от латинского «integratio» – восстановление, восполнение) – это объединение в целое, в единство каких-либо элементов, восстановление какого-либо единства [1, с. 214].

По мнению Н.С. Светловской, интеграция понимается как «создание нового целого на основе выявленных однотипных элементов и частей в нескольких прежде разных единицах (учебных предметах, видах деятельности и т. д.), а затем приспособление этих элементов и частей в не существовавший ранее монолог особого качества» [2, с. 59].

Л.Н. Бахарева раскрывает понятие интеграции «как процесс сближения и связи наук, происходящий наряду с процессами дифференциации. Он представляет собой высокую форму воплощения межпредметных связей на качественно новой ступени обучения, способствующей созданию нового целого «монолита знаний»» [3, с. 49].

Ю.М. Колягин показывает, что применительно к системе образования понятие «интеграция» может принимать два значения:

1. интеграция как цель обучения (дает школьнику знания, которые помогают представлять мир как единое целое, где все элементы взаимосвязаны);

2. интеграция как средство обучения (направлена на развитие эрудиции обучающегося, на обновление существующей узкой специализации в обучении) [4, с. 30].

Наиболее точное определение интеграции учебного процесса дает Л.И. Гриценко, предполагая, что интеграция – это не простое объединение элементов учения, но и разрешение противоречий, неразрешимых средствами одного предмета [5, с. 153].

Проанализировав различные подходы к определению понятия «интеграция», можно отметить, что большинство авторов сходятся во мнении, что интегрированное обучение позволяет достигнуть целостного взгляда на окружающий мир на основе используемых внутрипредметных и межпредметных связей.

Эффективность интеграции в обучении во многом зависит от сочетания и сочетаемости учебных предметов и изучаемых тем, а также от подготовки учителя, включающей отбор материала, методов, приемов, форм работы.

Основой и единицей интегрированного обучения является интегрированный урок, специфика которого определяется его целью и используемыми интегративными средствами обучения [6, с. 52]. Согласно С.С. Желтовой, термин «интегративный» употребляется для определения качественного состояния процесса интеграции в целом и характеризуется такими чертами, как состав компонентов, вступающих во взаимосвязи, интенсивность процесса образования целостности, а также результат интеграции – структуру установившихся взаимосвязей и взаимодействий между элементами [7, с. 77].

По определению А.К. Колеченко, «интегрированный урок – это специально организованный урок, цель которого может быть достигнута лишь при объединении знаний из разных предметов, направленный на рассмотрение и решение какой-либо пограничной проблемы, позволяющий добиться целостного, синтезированного восприятия учащимися исследуемого вопроса, гармонично сочетающий в себе методы различных наук, имеющий практическую направленность» [8, с. 217].

Каждый предмет образовательного цикла может быть основанием для интеграции. Но интеграции английского языка уделяется особое значение, т.к. урок английского языка имеет свою специфику, выдвигая формирование коммуникативной компетенции учащихся в качестве основной цели обучения, что может осуществляться на основе материала различных учебных предметов.

В настоящее время глобальной целью овладения иностранным языком считается приобщение к иной культуре и участие в диалоге культур. Эта цель достигается путем формирования способности к межкультурной коммуникации. Именно преподавание, организованное на основе заданий коммуникативного характера, обучение иноязычной коммуникации, используя все необходимые для этого задания и приемы является отличительной особенностью урока иностранного языка [9, с. 63].

Интегрированное обучение английскому языку можно проводить не только в условиях средней школы, но и в условиях учреждений дополнительного образования, т.к. система дополнительного образования является важным элементом формирования и развития современных школьников, сочетая и интегрируя в себе процессы обучения, воспитания и развития.

Согласно Кодексу РБ об образовании, «дополнительное образование детей и молодежи – вид дополнительного образования, направленный на развитие личности воспитанника, формирование и развитие его творческих способностей, удовлетворение его индивидуальных потребностей в интеллектуальном, нравственном, физическом совершенствовании, адаптацию к жизни в обществе, организацию свободного времени, профессиональную ориентацию» [10, с. 196].

Учреждения дополнительного образования предоставляют более широкие возможности для развития активной, инициативной, творческой, самостоятельной личности, способной к самосовершенствованию и саморазвитию, а также, к самоопределению в современном мире.

Образовательный процесс учреждений дополнительного образования является инновационным, вариативным, системным, целостным, строящимся в парадигме развивающего образования, направленным на интеллектуальное, духовное, физическое развитие ребенка, и реализуется посредством образовательной программы.

Организация образовательного процесса раскрывает авторское и творческое начало педагога. Педагог самостоятельно разрабатывает образовательную программу, цели, задачи, методику обучения, содержание, средства, инструменты обучаемого предмета, формы контроля и формы взаимодействия с учащимися, исходя из психофизиологической и социально-экономической целесообразности [11, с. 18].

Дополнительное образование нередко ошибочно считается придатком к основному образованию посредством расширения возможностей образовательных стандартов. Однако, согласно А.К. Бруднову, данное понимание дополнительного образования является узким, т.к. не учитывается его основное предназначение: удовлетворять постоянно изменяющиеся индивидуальные социокультурные и образовательные потребности детей [12, с. 28].

Образовательный потенциал системы дополнительного образования, направленный на формирование ценностной ориентации учащихся, развитие познавательных способностей и социальных компетенций, позволяет широко продемонстрировать значительные преимущества осуществления дополнительной деятельности: гибкость и мобильность образовательных программ, многообразие направлений объединений детей и молодежи, возможность проявления индивидуальности и творчества обучающихся, а также, личностно-ориентированный и деятельностный характер образовательного процесса.

Ярким примером реализации образовательного потенциала Центра дополнительного образования детей и молодежи г. Бреста является работа объединения по интересам «Hello, компьютер». Отличительной особенностью данного объединения является возможность интегрированного обучения младших школьников английскому языку и информатике, что является особенно актуальным для современных учащихся. Информатика легко интегрируется с английским языком, т.к. в основе разработанного курса лежат информационно-коммуникационные технологии, что позволяет взглянуть на английский язык с информационной точки зрения и приводит к углублению и систематизации знаний, появлению новых ассоциативных связей.

В соответствии с образовательной программой «Hello, компьютер: английский язык + информатика» обучающиеся в рамках работы объединения должны усвоить следующие тематические блоки: «Основы информатики», «Информация вокруг нас», «Обработка графической информации», «Обработка текстовой информации», «Мультимедийная презентация» (Информатика) и «Наш разноцветный мир», «Мой портфель», «Мой дом», «Мои игрушки», «Мое тело», «Продукты», «Животные», «Семья», «Погода» (Английский язык). Каждый раздел программы включает несколько тем из разных областей знаний, изучение которых дает возможность для проведения интегрированных уроков.

Приведем возможное сочетание тем по английскому языку и информатике и упражнения для их усвоения в процессе интегрированного обучения младших школьников в условиях учреждения дополнительного образования:

1. Темы: «Устройства ввода-вывода информации: мышь, клавиатура», «Клавиатурный тренажер», «Alphabet: letters and sounds».

Упражнения на правильность ввода английских букв посредством клавиатуры, отработка умений деления английских букв на гласные и согласные посредством клавиатурного тренажера, соединение английских букв и звуков посредством умений пользования компьютерной мыши (щелчок, двойной щелчок, перетаскивание, протягивание, выделение), перевод кнопок клавиатуры на русский и английский языки Delete, End, Shift, Enter.

2. Темы: «Графическая информация», «Графический редактор Paint», «Графический редактор Tux Paint», «Food», «Family», «House», «Room», «Body», «Animals», «School objects», «Seasons and weather».

Упражнения на перетаскивание объектов, создание рисунков и оформлений кондитерских блюд, составление списка меню, создание родословной семьи, создание своего дома, комнаты мечты, фантастического друга, домика для питомца, портфеля, погоды и времени года.

3. Темы: «Текстовая информация», «Текстовый редактор Блокнот», «Текстовый редактор Microsoft Word», «My family», «Friend», «Holiday», «Seasons», «Food», «Изучение простейших грамматических структур».

Упражнения на создание и оформление писем, меню, рекламы блюд, списков вещей для отдыха, подсчет количества букв, слов, фраз, выявление структуры предложений, создание словарей в картинках.

4. Темы: «Табличный процессор MS Excel», «Alphabet: letters and sounds».

Упражнения на подсчет количества гласных и согласных букв, звуков, создание прайс-листов, выполнение тестовых заданий.

5. Темы: «Редактор презентаций MS PowerPoint», «Seasons and weather», «Holiday», «Food», «Time».

Упражнения на создание интерактивных тематических презентаций, мультимедийных проектов по заданной тематике, выбор и перетаскивание заданных объектов, создание списка покупок, деление продуктов на полезные и вредные, создание часов с движущимися анимированными стрелками.

6. Темы: «Глобальная сеть Интернет», «Локальная компьютерная сеть».

Упражнения на поиск картинок по изученным темам, работа со словарями, поиск заданной информации по предложенным темам.

7. Темы: «Учебные и прикладные компьютерные программы», «Контроль».

Упражнения на отработку умений работы с иноязычными программами, выполнение тестовых заданий, выполнение игровых заданий, решение кроссвордов.

Таким образом, система дополнительного образования в силу своей инновационности, перехода на новые формы взаимодействия в образовательно-воспитательной деятельности, интегрирующая образовательные технологии, предоставляет более широкие возможности для интегрированного обучения английскому языку. В свою очередь, обучение английскому языку и информатике на основе информационно-коммуникационных технологий создает прочную основу для интеграции данных предметов.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Комлев, Н.Г. Словарь иностранных слов / Н.Г. Комлев. – М. : Эксмо, 2006. – 672 с.

2. Светловская, И.С. Об интеграции как методическом явлении и ее возможностях в начальном обучении / И.С. Светловская // Начальная школа. – 1990. – №5. – С. 57–60.

3. Бахарева, Л.Н. Интеграция учебных занятий в начальной школе на краеведческой основе / Л.Н. Бахарева // Начальная школа. – 1991. – № 8. – С. 48–51.

4. Колягин, Ю.М. Интеграция школьного обучения / Ю.М. Колягин, О.Л. Алексеенко // Начальная школа. – 1990. – №9. – С. 28–31.

5. Гриценко, Л.И. Теория и методика воспитания. Личностно-социальный подход : учебное пособие / Л.И. Гриценко. – М. : Академия, 2008. – 240 с.

6. Екжанова, Е.А. Основы интегрированного обучения / Е.А. Екжанова, Е.В. Резникова. – М. : Дрофа, 2008. – 210 с.

7. Желтова, С.С. К вопросу об интегральности и интегративности в дошкольном образовании на примере обучения иностранному языку / С.С Желтова // Современная педагогика: актуальные проблемы и тенденции развития. – 2010. – С. 75–78.

8. Колеченко, А.К. Энциклопедия педагогических технологий : Пособие для преподавателей. – СПб. : КАРО – 2002. – 368 с.

9. Гальскова, Н.Д. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика / Н.Д. Гальскова, Н.И. Гез. – М. : Академия. – 2006. – 336 с.

10. Кодекс Республики Беларусь об образовании от 13 января 2011 г. № 243-З. – Минск : Амалфея, 2011. – 496 с.

11. Ярмакеева, С.А. Педагогическое проектирование в деятельности педагога дополнительного образования / С.А. Ярмакеева // Подготовка педагогических кадров. – 2008. – С. 66–74.

12. Бруднов, А.К. Система воспитания и дополнительного образования детей: от идей до внедрения [Из опыта работы российских внешкольных учреждений [Текст] / А.К. Бруднов // Педагогика. – 1999. – № 6. – С. 26–32.

УДК 378.016:81'243

Куц Александра Александровна

Преподаватель кафедры английской филологии Брестского государственного университета имени А.С. Пушкина, г. Брест

sashenka_brest@tut.by

МЕТОДЫ КОРРЕКЦИИ ПРОИЗНОСИТЕЛЬНЫХ ОШИБОК

Аннотация: В статье анализируются способы коррекции произносительных ошибок студентов в курсе практической фонетики (английский язык). Приводятся типичные примеры исправления ошибок. Утверждается, что качество и чистота произнесения звуков обусловлены общими коммуникативными способностями студента.

Ключевые слова: Произносительные ошибки, методы коррекции, коммуникативная компетенция, обучение, произнесение звуков речи.

Kuts Aleksandra

Lecturer, Department of English Philology, Brest State University named after A.S. Pushkin, Brest

METHODS OF CORRECTING ARTICULATION MISTAKES

Abstract: The article deals with the methods of correction of articulation mistakes made by students at English Practical Phonetics classes. It is provided with examples of articulation mistakes correction. The author shows that the quality and purity of pronunciation of sounds depends largely on the communicative abilities of the person.

Key words: Articulation mistakes, methods of correction, communicative competence, education, articulation of speech sounds.

В современных условиях при подготовке специалистов по иностранному языку языковая компетенция является обязательным компонентом. Обучение иностранному языку осуществляется с акцентом на фонетический аспект, поскольку от качества и чистоты произношения во многом зависят коммуникативные возможности человека.

Тем не менее, проблема методики коррекции ошибок в звуках и интонации при обучении произношению является одной из наиболее трудных и менее разработанных в области общей методики обучения английскому языку. В связи с этим необходимость создания системы приемов исправления фонетических ошибок с каждым годом ощущается все более остро.

До недавнего времени для коррекции ошибок в звуках широко использовался метод неосознанной имитации, сущность которого заключалась в том, что, неоднократно повторяя корректируемый звук, преподаватель демонстрировал правильное его произношение и требовал от студента точного воспроизведения звука, рассчитывая при этом на его подражательные способности. Стремясь выправить ошибку, учащийся фактически заменял иностранный звук родным – сходным по звучанию, в силу того, что подражательные способности у взрослых людей развиты слабо и могут служить лишь вспомогательным средством при обучении произношению, а заменить механизм образования звуков русского языка английским и переключить автоматическую работу органов речи с родной артикуляционной базы на иностранную по указанию преподавателя практически невозможно. Разумеется, наличие хорошего музыкального слуха и чувства ритма помогают овладению интонацией и ритмом иностранной речи. Однако рассчитывать на это можно не всегда, поскольку музыкальный слух у студентов развит в разной степени. Из сказанного следует, что метод неосознанной имитации опирается лишь на врожденные данные учащихся [1, с. 70].

Метод осознанной имитации, или аналитический артикуляционно-акустический метод, используется главным образом в языковых вузах. Фонетист, исправляя ошибку, прибегает к анализу работы органов речи при произнесении корректируемого звука, предоставляя возможность учащемуся теоретически ее осознать. Например, преподаватель объясняет: «Передняя часть языка должна находиться выше» (при замене английского [e] русским звуком [э] в слове [pen]), или «Передняя часть

языка должна быть ниже» (если вместо [ɪ] учащийся произносит русское [и] в слове [ɪz], или «Произнесите звук заднего, а не смешанного типа». Однако при всем желании и старании учащиеся не смогут следовать инструкции преподавателя, так как варьирование степени подъема той или иной части языка и движение всей массы языка вперед или назад для изменения ряда непроизвольны. Иначе говоря, изменение конфигурации языка с целью создания правильной формы ротового резонатора при коррекции качества звучания гласных не поддается произвольному регулированию. Следовательно, артикуляционно-аккустический метод оказывается несостоятельным, так как указанные выше рекомендации практически невыполнимы, и коррекция ошибок снова сводится к имитации, правда, осознанной, поскольку учащиеся при этом понимают, в чем заключается ошибка.

В педагогической практике наблюдаются также приемы, дезориентирующие учащихся, например: «Сделайте звук более глубоким» (глубина звука не измеряется!) или «Сделайте звук более открытым», имея в виду гласный заднего ряда [a:] в слове [pa:t]. Учащийся при этом открывает широко рот, но это не помогает ему выправить ошибку, потому что степень открытости звука, не зависит от степени раствора рта, в чем можно убедиться, если провести небольшой эксперимент. Зажмите зубами конец карандаша, чтобы сохранить узкий раствор рта, и произнесите два-три раза попеременно полуоткрытый звук [e] и открытый звук [æ]. (Передняя спинка языка при этом то немного поднимется, то опустится, хотя степень раствора рта не изменится.) А теперь, зажав зубами конец карандаша, произнесите открытый звук заднего ряда [a:], при котором должен быть низкий уклад языка со слегка приподнятой задней спинкой. Эксперимент убеждает нас в том, что степень открытости того или иного гласного не зависит от степени раствора рта; пил определяется расстоянием между приподнятой частью языка и нёбом; чем ниже уклад языка, тем больше открыт звук.

В заключение отметим, что подобные методы «коррекции» неэффективны в силу того, что не указывается самое главное – как исправить ту или иную ошибку.Что касается ошибок в интонации, то, как правило, они корректируется методом имитации без какой-либо зрительной опоры, без сопоставительного анализа образцов английской и русской интонации. По этой причине они помогают только тем, у кого хороший музыкальный слух.

Сознательный акустико-артикуляционный метод исправления ошибок основан на знании механизма образования звуков иностранного и родного языков и на системе реально выполнимых акустических приемов коррекции, в результате применения которых меняется артикуляция звуков, так как органы речи автоматически принимают нужное положение, создавая необходимую форму резонатора в ротовой полости.

Коррекция ошибок в гласных достигается главным образом двумя акустическими способами, контролируемыми на слух: а) путем использования собственной тональности звука; б) путем уподобления качества звучания (акустики) исправляемого гласного какому-либо другому с помощью так называемых «акустических добавок». Поясним первый способ. Как известно, гласные переднего ряда высокие по собственной тональности, а гласные заднего ряда – низкие. Исходя из этого при исправлении гласных заднего ряда (представляющих для русских особую трудность), в случае замены их гласными переднего или смешанного ряда, достаточно попросить учащегося произнести звук более низким голосом, чтобы выправить ошибку, например, [ma:k] вместо [mɑ:k]. Таким же способом рекомендуется подправлять и другие гласные заднего ряда, если у звука улавливается на слух более высокая тональность, свидетельствующая о том, что вместо задней спинки поднялась более продвинутая часть языка. Рассмотрим второй способ коррекции ошибок, который основан на том, что язык может автоматически двигаться в ротовой полости по горизонтали и по вертикали. Так, при произнесении гласных переднего ряда основная масса языка продвигается вперед, а задняя спинка опускается. При произнесении гласных заднего ряда, напротив, основная масса языка оттягивается назад, а передняя часть опускается. Наряду с этим та или иная часть языка может подниматься, двигаясь вверх, или опускаться, двигаясь вниз.

Таким образом, ошибки в неправильном положении языка (от которого главным образом зависит форма резонатора и качество звучания гласного) могут быть обусловлены двумя факторами: либо тем, что поднялась не та часть языка (передняя вместо задней, средняя вместо задней и пр), либо тем, что степень подъема части языка неточная (соответствующая часть языка находится ниже или выше, чем полагается при произнесении корректируемою звука). Для того чтобы заставить язык автоматически принять правильное положение, необходимо исправлять на слух качество гласного, а не движения языка («подними, опусти ту или иную спинку языка»), как это делалось раньше, поскольку движения языка непроизвольны.

Чтобы изменить, ряд, необходимо исправляемый гласный сделать похожим по акустике на звук того же подъема, но противоположного ряда, в котором нужная характеристика выражена более ярко, т.е. дать отклонение в другую сторону по принципу «другой крайности». Например, если при произнесении ядра дифтонга [aɪ] в [la:st, naɪt] поднимается задняя спинка языка вместо передней [naɪt], рекомендуется сделать его похожим не на [aɪ], а на звук [æ] (или добавить оттенок [æ]), при образовании которого передняя часть языка еще больше, чем в [aɪ], продвинута вперед. Это заставит язык автоматически продвинуться по горизонтали и, таким образом, позволит выправить ошибку. Поскольку в данном случае речь идет не о замене одного звука другим, а лишь об

уподоблении его другому, основная масса языка продвинется немного вперед, но не достигнет положения, характерного для звука, с помощью которого выправляется акустика.

Если корректируется степень подъема той или иной части языка, то следует делать гласный похожим на такой звук, при образовании которого та же часть языка поднимается выше или ниже, чем требуется, и, таким образом, заставить соответствующую часть языка автоматически двигаться по вертикали. Например, звук [ɔ:] в слове [fɔ:] может напоминать русский [ɑ]. Ошибка вызвана тем, что подъем задней спинки языка недостаточно высок и звук неогублен. Если сделать корректируемый звук похожим по акустике на [у], т.е. на гласный более высокий по подъему и сильно огубленный, то задняя спинка языка автоматически поднимется, и звук станет лабиализованным, т.е. ошибка будет исправлена.

Регулирование акустики звуков с целью непроизвольного изменения положения языка на основе знания механизма их образования проводится главным образом с помощью слухового самоконтроля. Таким образом, создаются все условия для развития у учащихся способности улавливать свои ошибки, слышать себя, иными словами, устанавливать обратную связь.

Наряду с этим используется и зрительный самоконтроль, сфера применения которого в гласных строго ограничена положением губ и степенью раствора рта. Так, с помощью зеркальца учащиеся могут увидеть разницу в положении губ и в степени раствора рта при произнесении [o] и [ɒ]. Зрительный самоконтроль может быть успешно использован при исправлении ошибок в таких согласных, в образовании которых участвуют губы и зубы (губно-губные [p, b, m, w]. губно-зубные [f, v] и межзубные [θ,ð]). Здесь имеется в виду, например, замена губно-зубного [v] двугубным [w] в слове [verɪ–werɪ] или, наоборот, замена [w] звуком [v] в слове [wel] – [vel] или произношение зазубных звуков [s, z] вместо межзубных [θ,ð], например в слове [ðeɪ–zeɪ] и др. [2, с. 37].

Что касается коррекции ошибок в других согласных, то в дополнение к рассмотренным видам следует указать также на осязательный самоконтроль, которому поддаются только такие звуки, при артикуляции которых имитируется контакт органов речи. К таким согласным относятся все смычные [p, b, t, d, k, g, tʃ, dʒ, m, n, ŋ] и щелевой сонант [1].

Студенты должны научиться на ощупь находить место контакта органов речи, т.е. место образования преграды например альвеолы для английских альвеолярных или зубы для русских зубных звуков. Вместе с тем они должны уметь осязательно распознавать площадь касания острого кончика языка у английских апикальных звуков и тупого конца языка у русских дорсальных согласных.

Благодаря тому, что наличие второстепенного переднеязычного или заднеязычного моста артикуляции в согласных [tʃ, dʒ, ʃ, ʒ, l, w] по акустическому эффекту (соответственно мягкого или твердого оттенка)

легко улавливается и корректируется на слух, отпадает необходимость механического заучивания случаев их образования. Светлая или темная окраска согласного звука свидетельствует о том, что в первом случае поднялась передняя спинка языка, а во втором – задняя спинка языка. Задача каждого студента состоит в том, чтобы научиться по звучанию распознавать и зрительно себе представлять конфигурацию языка при произнесении звуков [1, с. 87].

Овладение правильным английским произношением возможно лишь при условии усвоения английской фонетической базы на всех уровнях фонетической системы языка – звука, слога, ударения, интонации. Для этого необходимо прежде всего усвоить артикуляционный уклад носителей этого языка. Чрезвычайно важную роль при этом играет наглядность в обучении. Имеются ввиду не только таблицы английских и русских звуков, но также и рисунки с изображением положения органов речи при их произнесении.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Лукина, Н.Д. Фонетический вводно-коррективный курс английского языка: Учеб.пособие для институтов и факультетов иностр. яз. / Н.Д. Лукина. – М. : Высш.шк., 1985 – 204 с.

2. Карневская, Е.Б. Практическая фонетика английского языка : Учебник / Е.Б. Карневская, Л.Д. Раковская, Е.А. Мисуно, З.В. Кузьмицкая; Под ред. Е.Б. Карневской. – Минск : Симон, 2003. – 355 с.

УДК 37.091.3

Авраменко Виктор Васильевич

Доцент кафедры лингводидактики Брестского государственного университета имени А.С. Пушкина, г. Брест

avramenko-viktor@mail.ru

РАБОТА НАД ЛЕКСИЧЕСКИМ И ГРАММАТИЧЕСКИМ МАТЕРИАЛОМ НЕМЕЦКИХ ГАЗЕТНЫХ ТЕКСТОВ

Аннотация: В статье рассматриваются этапы работы над лексическим и грамматическим материалом немецких газетных текстов. Использование аутентичных текстов на занятиях развивает навыки межкультурной коммуникации и стимулирует обучающихся к более качественному изучению иностранного языка.

Ключевые слова: Аутентичный газетный текст, межкультурная коммуникация, коммуникативная компетенция.

Avramenko Victor

Assistant Professor, Department of Linguadidactics, Brest State University named after A.S. Pushkin, Brest

WORK ON THE LEXICAL AND GRAMMATICAL MATERIAL OF THE GERMAN NEWSPAPER TEXTS

Abstract: The article examines the stages of studying lexical and grammatical material of the German newspaper texts. The use of authentic texts during the classes develops intercultural communication skills and encourages students to study a foreign language.

Keywords: Authentic newspaper text, intercultural communication, communicative competence.

Владение иностранным языком неотделимо от знания культурных реалий из жизни страны изучаемого языка. На занятиях по иностранному языку этому может способствовать чтение аутентичных материалов зарубежной прессы. С развитием Интернет-технологий отбор материалов на сегодняшний день не является проблемой ни для преподавателей, ни для студентов. Аутентичность текстов, широкий круг освещаемых в прессе проблем, актуальность информации стимулируют обучающихся к более быстрому и качественному изучению иностранного языка. Кроме того, систематическая работа с материалом газет и журналов формирует социокультурную и коммуникативную компетенцию студентов, расширяет их лингвострановедческие знания, прививает интерес к общественно-политической жизни как страны изучаемого языка, так и своей. Одной из стратегических целей обучения иностранному языку на современном этапе признается развитие навыков межкультурной коммуникации [1, с. 18]. Целью обучения иностранному языку являются различные аспекты межкультурной коммуникации: социально-этические, семантические, прагматические, когнитивные. Понимание того, что язык не может быть нейтральным, что с помощью языка формируются различные мнения на происходящие в мире события, оцениваются, кодифицируются и передаются точки зрения на разного рода ситуации, оказывая непосредственное влияние на культурные общности, приводит к тому, что языковые единицы не могут рассматриваться изолированно, нужно исследовать их роль в создании социального контекста. Как обучающий, так и обучаемый должен располагать соответствующими фоновыми знаниями, которые в той или иной мере всегда ограничены. Использование аутентичных газетных текстов на занятиях по иностранному языку продуктивно на всех этапах обучения, так как по одной и той же проблеме или по одному и тому же событию, освещаемому в прессе, можно подобрать материалы разного уровня сложности и разного объема для просмотрового чтения или для детальной проработки лексического и грамматического материала [2, с. 155].

Перед началом работы с газетной статьей необходимо обсудить предлагаемую тематику, выяснить, что студентам известно о рассматриваемом событии, откуда они взяли информацию. Предтекстовый этап должен обеспечить плавное вхождение в текст. Необходимо снять

лексические и грамматические трудности, выявить основную мысль и второстепенные факты, причинно-следственные связи. Последовательность работы над текстом можно показать на следующем примере:

Wohlfahrtsverband fordert neue Einwanderungspolitik

ff. BERLIN, 9 Oktober. Eine neue Ausrichtung der deutschen Einwanderungspolitik hat am Montag der Paritätische Wohlfahrtsverband gefordert. Die Vorsitzende des Verbandes, Barbara Stolterfoht, kritisierte in Berlin, dass Deutschland kein zeitgemäßes Einwanderungs- und Integrationskonzept habe, obwohl seit dem Zweiten Weltkrieg dreißig Millionen Menschen eingewandert seien. Stolterfoht legte ein Konzept ihres Verbandes vor, das dazu beitragen soll, die Debatte über die Einwanderung ideologiefrei zu führen. Nach Ansicht des Wohlfahrtsverbandes sollte man sich darüber verständigen, wie viele Arbeitsmigranten in der Bundesrepublik aufgenommen werden können. Eine solche Regelung dürfe sich nicht nur an kurzfristigen Unternehmensinteressen orientieren, sondern müsse gesellschaftliche Belange und die demographische Entwicklung mit berücksichtigen. Die Arbeitsmigranten sollten einen sicheren Aufenthaltstitel mit einer Bleiberechtsoption und der Möglichkeit der Familienzusammenführung erhalten. Nach Auffassung des Wohlfahrtsverbandes ist der Familiennachzug besonders wichtig für die Integration der Einwanderer. Die Regelungen zur Aufnahme von Aussiedlern müssen nach Auffassung ihres Verbandes überprüft werden. Gegenwärtig zögen etwa hunderttausend Spätaussiedler nach Deutschland zu, von denen nur dreißig Prozent deutscher Abstammung seien. Zur besseren Integration von Ausländern, die in Deutschland leben, hält der Verband die Streichung arbeitsmarktpolitischer Einschränkungen für notwendig.

Работа над лексическими единицами может проводиться с помощью выделения следующих структур.

Ключевое слово	Einwanderungspolitik
Слова, вызывающие ассоциации	Einwanderungs- und Integrationskonzepzt dreißig Millionen Menschen eingewandert ideologiefrei Arbeitsmigranten Unternehmensinteressen gesellschaftliche Belange die demographische Entwicklung Aufenthaltstitel Bleiberechtsoption die Möglichkeit der Familienzusammenführung Familiennachzug die Integration der Einwanderer Aufnahme von Aussiedlern hunderttausend Spätaussiedler Integration von Ausländern

Области фоновых знаний	arbeitsmarktpolitische Einschränkungen Immigration Wirtschaft demographische Politik

Лексические структуры, вызывающие ассоциации, можно объединить общим понятием „Immigration“/«иммиграция». Слово „Ausländer“/«иностранцы» заменяется существительными, обозначающими различные группы мигрантов: „Arbeitsmigranten“, „Einwanderer“, „Aussiedler“, „Spätaussiedler“. Только лексема Ausländer содержит в своей семантической структуре сему «чужой», что означает «смена местожительства». Понятие «чужой» может ассоциироваться с темой, часто обсуждаемой в последнее время в немецкой прессе, „Fremd sein – kein Deutscher sein/«быть чужим – быть не немцем». Естественно, что такая интерпретация вызывала бы протестные настроения в обществе как со стороны иностранцев, так и со стороны местных жителей, поддерживающих политику поддержки иммигрантов. Во избежание нежелательной интерпретации понятия «иностранцы» автор прибегает к обозначениям различных групп населения, которые не вызывали бы панические настроения, а свидетельствовали бы о равноправии, справедливости и гармонии в отношениях коренного населения с представителями обществ других культур.

Грамматические трудности в тексте могут представлять структуры, выражающие косвенную речь: dass Deutschland kein zeitgemäßes Einwanderungs- und Integrationskonzept habe, obwohl seit dem Zweiten Weltkrieg dreißig Millionen Menscheneingewandert seien, nach Ansicht des Wohlfahrtsverbandes sollte man sich darüber verständigen,…, eine solche Regelung dürfe sich nicht nur an kurzfristigen Unternehmensinteressen orientieren, sondern müsse gesellschaftliche Belange und die demographische Entwicklung mit berücksichtigen, gegenwärtig zögen etwa hunderttausend Spätaussiedler nach Deutschland zu, von denen nur dreißig Prozent deutscher Abstammung seien.

Повторение образования временных форм немецких глаголов в конъюнктиве и употребление их в косвенной речи облегчит понимание содержания анализируемого текста. Эти предложения следует «упростить», так как для устных высказываний такие грамматические структуры не подходят. Сказуемые должны быть в изъявительном наклонении, которое для студентов более привычно и, как правило, не вызывает трудностей.

Важным фактором чтения текста является коммуникативная задача, предпосланная тексту для чтения, содержащая на указание на глубину проникновения в текст и ориентировку на возможное речевое произведение. В зависимости от целевой установки выбирают

просмотровое, ознакомительное, изучающее и поисковое чтение. Умение читать предполагает как владение всеми видами чтения, так и легкость перехода от одного его вида к другому в зависимости от цели получения информации из данного текста. Текстовый этап включает в себя смысловое чтение, а также упражнения, направленные на извлечение основной и второстепенной информации из текста посредством нахождения информации, отражающей смысл текста, лексико-тематическую основу объединения смысловых отрезков в единое целое.

Послетекстовый этап может содержать ответы на вопросы, устные описания, формулировку вопросов к тексту самими студентами, эквиваленты предложений к тексту, различные задания творческого характера. На этом этапе приемы оперирования направлены на выявление основных элементов содержания текста. В послетекстовых заданиях необходимо осуществлять проверку понимания содержания текста (основного или деталей, в зависимости от установки на глубину проникновения в содержание). Если перед чтением текста ставится задача – высказать свои предположения по развитию содержания текста, то в заданиях должен присутствовать вопрос, подтвердилось оно или нет. Повторное обращение к тексту необходимо, если дается задание по поиску ключевых слов, ответов на вопросы к тексту, поиску определенной информации и занесению ее в таблицу, составление плана к тексту. На основе текста организуется выполнение упражнений с целью выявления уровня понимания его содержания, усвоение лексико-грамматического материала и развитие коммуникативных умений в говорении на основе содержания текста, что является важной предпосылкой для качественного осуществления ситуативного (неподготовленного) говорения.

На основе изученного материала можно обратиться к другим средствам массовой информации и выяснить, как одна из самых актуальных мировых проблем нашего времени «Миграция» рассматривается отдельными государствами, политиками, группами населения. Для описания событий, связанных с миграцией, ее причинами, ходом действия, возможными последствиями для мирового миропорядка, студентам необходимо самостоятельно поработать над расширением словарного запаса, обратиться к различным справочникам и информационным источникам, чтобы описывать обсуждаемые проблемы и выразить свое отношение к ним.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Барышников, И.В. Параметры обучения межкультурной коммуникации / И.В. Барышников // Иностранные языки в школе. – 2002. – № 2. – С. 18–21.

2. Павлова, И.В. Развитие коммуникативной компетенции будущих журналистов на основе чтения прессы / И.В. Павлова // Тенденции развития языкового образования в современном мире – 2011 : материалы Междунар. науч.-практ. конф. Минск. 20–21 дек. 2011 г. : В 3 ч. Ч. 2. – Минск, МГЛУ, 2012. – С. 154–156.

V. ИННОВАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ПРОЦЕССЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНО НАПРАВЛЕННОГО ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

УДК 378.147:81.243

Сатинова Валентина Федоровна
Профессор кафедры лингводидактики Брестского государственного университета имени А.С. Пушкина, г. Брест
lingvodid@brsu.brest.by

ТВОРЧЕСКАЯ АКТИВНОСТЬ – ОСНОВА СОЗДАНИЯ ИННОВАЦИОННОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ

Аннотация: В статье рассматривается творческая активность обучающихся как основа создания инновационной образовательной среды.
Ключевые слова: Творчество, творческая активность, инновация, инновационная образовательная среда, основа, создание.

Satinova Valentina
Professor, Department of Linguadidactics, Brest State University named after A.S. Pushkin, Brest

CREATIVE ACTIVITY AS THE BASIS OF THE INNOVATIVE EDUCATIONAL ENVIRONMENT

Abstract: The article reveals the problem of interrelation between the learners' creative activity and the innovative educational environment as its basis.
Keywords: Creativity, creative activity, innovation, innovative educational environment, the basis, creation.

Активно развивающаяся в настоящее время информатизация общества приводит к созданию, разработке, внедрению новых электронных информационных и коммуникационных технологий в различных сферах жизни, включая систему образования. В результате возникает необходимость кардинальной перестройки содержания образования, развития информационной культуры преподавателей и обучающихся в учреждениях образования всех уровней.

Современное языковое образование нацелено на развитие человека, обладающего эвристическими способностями, которые реализуются в сотрудничестве с представителями мультикультурного и мультилингвального изменяющегося мира. Появляются новые требования к человеку, к его личностным и профессиональным характеристикам, способностям и умениям осуществлять проблемно-поисковую познавательную активную деятельность, развивать творческие способности и возможности для самообразования и самосовершенствования в широком смысле слова. Отметим, что знания

сами по себе еще не свидетельствуют об умственном развитии человека. Нужно не количество информации (знания), а осмысленность этой информации и знаний, получаемых самой личностью, а также развитие мыслительных операций, воображения, эмоциональной сферы с опорой на индивидуальность обучающегося. Содержанием образования должно стать воспитание творческой личности, способной неординарно мыслить, чувствовать и преобразовывать как внешний, так и свой внутренний мир. Образование должно быть развивающим, при котором знания, умения и навыки превращаются из цели образования в средство развития познавательных, творческих качеств личности. В этом и заключается обучение и воспитание в контексте образовательной среды. Учеными доказано, что способности к самообразованию и саморазвитию нельзя сформировать путем прямого педагогического воздействия. Мы можем лишь создать особые условия, в которых у обучающихся формируется «непрерывный рефлексивный контур» всей креативной деятельности в целом как необходимого компонента творческой системы и условий для её инновационного развития [4].

Целью второй ступени высшего образования (магистратура) является подготовка высококвалифицированных преподавателей среднего и высшего звена, способных создавать условия (среду) для перехода образования обучающихся – в самообразования, обучения – в самообучение, развитие – в креативное, творческое саморазвитие личности (Г.А. Игнатьева, В.И. Слободчиков, И.Д. Чечель и др.). Востребованной становится личность, способная к критическому мышлению, к принятию правильного решения в нестандартных ситуациях и обладающая такими качествами как сообразительность, пытливость, наблюдательность, смелость мысли в действии, инициативность, уверенность и требовательность к себе, коммуникативность, социальная активность, т.е. востребованной является личность, которую можно охарактеризовать как творческую, креативную. Термином «креативность» в психологических исследованиях обозначается «комплекс интеллектуальных и личностных особенностей индивида, способствующих самостоятельному выдвижению проблем, генерированию большого количества оригинальных идей и нешаблонному их решению» [5, с. 37].

По мнению доктора педагогических наук, профессора, действительного члена МАГО И.А. Колесниковой «Креативность можно представить как разновидность универсальной творческой способности, которая обнаруживает себя в реальном действии. Она характеризуется готовностью человека к работе с принципиально новыми идеями и подходами вне привычных схем мышления и поведения; умением использовать обстановку, предметы, обстоятельства необычным образом, предлагать нетривиальное решение проблемы. Особенно ярко это проявляется в ситуации неопределённости. Креативность может входить в

структуру одарённости в качестве независимого фактора (независимо от возраста), проявляясь:

▪ в потребности к нетривиальному решению проблем;

▪ в профессиональном и личном интересе к новым задачам, к новым ситуациям, к преодолению «барьеров», появляющихся на жизненном пути;

▪ в обострённом чувстве нерациональности, не оптимальности тех или иных способов деятельности, необходимости их изменить;

▪ в желании активно участвовать в усовершенствовании окружающего мира (среды, себя в этом мире);

▪ в отношении к себе как существу, способному изменить мир и себя самого к лучшему» [3, с. 133–134].

Как пишут авторы Креативной педагогики и психологии А.В. Морозов и Д.В. Чернилевский, «Креативность как ценностно-личностная созидательная категория, которая, будучи неотъемлемой стороной человеческой духовности и условием творческого саморазвития личности, является существенным резервом её самоактуализации, выражается не столько многообразием имеющихся у личности знаний <…>, сколько восприимчивостью, чувствительностью к проблемам, открытостью к новым идеям и склонностью разрушать или изменять устоявшиеся стереотипы с целью создания нового, получение нетривиальных, неожиданных и необычных решений жизненных проблем» [5, с. 40].

Творческая активность человека, характеризующаяся готовностью к продуцированию новых идей, входит в структуру одаренности в качестве такого независимого фактора как креативность. Особо отметим, что в информационной культуре понятие «креативность» соотносимо не только с характером деятельности, но и с личностными качествами индивида. Ключ к формированию и коррекции личности обучающегося лежит в организации его личностно-значимой познавательной творческой активности, в развитии специальных потребностей, способностей и умений, связанных с поиском проблемных задач и ответов на проблемно-поисковые ситуации; с развитием и саморазвитием креативных, творческих способностей, которые развиваются в условиях информационной образовательной среды и в то же время являются основой формирования этой среды.

Креативные способности обучающегося, его творческая активность взаимодействуют с инновационной образовательной средой, ибо как активность, так и среда – взаимовлияемы, взаимозависимы и взаимопорождаемы. Креативность, как свойство мышления и как творческая направленность, свойственна при рождении всем людям, но впоследствии под влиянием среды теряется большинством из них. И, наоборот, среда (особенно, инновационная образовательная среда) становится стимулом к творческому преобразованию личности

обучающегося(-ихся) и к творческому преобразованию учреждения образования в целом. По мнению В.А. Ясвина, формирование инновационной образовательной среды должно осуществляться с учётом взаимосвязанного развития всех компонентов образовательной среды, таких как: субъекты образовательного процесса (преподаватели и обучающиеся), социальный компонент (формы их взаимодействия) и технологический компонент (информационные технологии) [8].

В учреждениях образования (включая иноязычное образование) внимание ориентировано на создание развивающей, инновационной, культурно-информационной обучающей среды, положительно влияющей на достижение целей обучения и способствующей развитию творческой активности, способностей и качеств личности обучающегося, «если при создании среды будет учитываться принцип креативности (А.А. Леонтьев) как методико-дидактический принцип, как ведущая роль взаимодействия факторов креативности при учёте всех подструктур личности» [6, с. 116]. Движение к креативности идет через накопление и варьирование разнообразного жизненного профессионального опыта и развития на его основе индивидуальных форм творческой активности [4, с. 136].

Инновационная деятельность как «целевое порождение нового качества образовательных систем, процессов, предметов требует креативных действий и прогностического мышления». Процесс развития креативности включает активизацию креативного типа мышления как специфического интеллектуального «устройства» для творчества. Но «креативность, развивающаяся до определенного момента в виде общих творческих проявлений, должна быть переведена в какой-то предметный (профессиональный) контекст» [3, с. 135]. Обратимся к мнению члена-корреспондента РАО, доктора психологических наук, профессора, директора Института развития дошкольного образования РАО Виктора Ивановича Слободчикова относительно смысла инноваций в образовании. Учёный отмечает, что инновации осуществляются на базе определённых традиций, что инновация может стать социально признанной лишь в том случае, если формируется на основе определённых инвариантных характеристик.

Философия образования (по В.И. Слободчикову) основывается на концептуальной схеме «Традиции – инновации – институции», которая позволяет понять инновационные процессы как в контексте тех традиций, которые уже существуют в культуре и обществе, так и в контексте социального признания инноваций в качестве базы для осуществления нововведений в системе образования. Это двуединая задача – осмысление как тех ценностей, которые уже отложились в традициях, так и тех ценностей, которые могут сложиться благодаря инновациям – стоит перед исследователями инновационных программ и проектов в образовании. «Собственно инновационная деятельность направлена на то, чтобы

открытие превратилось в изобретение, изобретение – в проект, проект – в технологию реальной действительности, результаты которой, по сути, и выступают в качестве новации» [7, с. 7].

По мнению Д.Б. Богоявленской, составляющими творческих способностей являются беглость мысли, гибкость, любознательность и фантастичность, оригинальность мышления [1]. Понятие креативности непосредственно связано с интеллектуальной активностью, в состав которой входят три качественных уровня: стимульно-продуктивный, эвристический и креативный. Высший уровень интеллектуальной активности – креативный. Автор считает, что креативное мышление возможно тогда, когда учащийся психоэмоционально и интеллектуально готов к решению поставленных задач, а каждая новая задача или проблема воспринимается учащимся как открытие, творческая находка [1]. Для того чтобы развить креативность учащихся, следует строить учебный процесс в рамках образовательной среды таким образом, чтобы развивались мотивационная, учебно-познавательная, волевая, эмоциональная, интеллектуальная сфера деятельности обучающихся.

В заключение обратимся к мнению психологов и педагогов [5], которые рассматривают формирование творческой деятельности преподавателя как индивидуальный динамический процесс преобразования и саморазвития личности. От себя добавим – и инновационной образовательной среды в целом. «Ядром творческой индивидуальности является продуктивное самосознание, подразумевающее:

- осознание неповторимости личности при сравнении себя с другими;
- совокупность креативных проявлений и представлений о себе;
- целостность и гармоничность, внутреннее единство индивидуальных креативных особенностей;
- динамичность и непрерывность процесса собственного саморазвития личности и становление её как творца;
- самоутверждение личности и осознание собственной компетентности;
- самореализация творца и осознание собственной значимости в личностном и социальном аспектах» [5, с. 419–420].

Как видим, успешность получения результата во многом предопределяется личностными качествами индивида, его творческой деятельностью и пониманием необходимости взаимодействия и взаимовлияния всех сторон как участников инновационной среды во главе с креативной активностью творца.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Богоявленская, Д.Б. Психология творческих способностей: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Д.Б. Богоявленская. – М. : Академия, 2002. – 320 с.

2. Ковалёва, Т.М. Экспертиза и консультационная поддержка инноваций в системе образования / Т.М. Ковалёва // Российская политическая энциклопедия. – М., 2004. – 160 с.

3. Колесникова, И.А. Креативность и аутокреация в деятельности педагога / И.А. Колесникова // Поддержка одарённости – развитие креативности : материалы международного конгресса, Витебск, 22–27 сентября 2014 г. : в 2-х т. / Вит. гос. ун-т; редкол.: И.П. Прищепа [гл. ред.], О. Грауфманн, М.Н. Певзнер. – Витебск : ВГУ имени П.М. Машерова, 2014. – Т. 2. – 240 с.

4. Культурология : пособие для студентов вузов / С.В. Лапина [и др.]; под общ. ред. С.В. Лапиной. – 4-е изд. – Минск : Тетра-Системс, 2007. – 496 с.

5. Морозов, А.В. Креативная педагогика и психология: Учебное пособие / А.В. Морозов, Д.В. Чернилевский. – М. : Академический проект, 2004. – 2-е изд. испр. и доп. – 560 с.

6. Наседкина, С.М. Реализация принципа креативности в контексте создания дидактической среды в курсе обучения иностранным языкам в лингвистических гимназиях / С.М. Наседкина // Интеграционные процессы в образовании. Материалы Международной научно-практической конференции. Москва, 20–22 апреля, 2006. – В 2-х частях. Часть 1. – Москва : AKADEMIA АПК и ППРО, 2006. – 210 с.

7. Слободчиков, В.И. Инновации в образовании: основания и смысл / В.И. Слободчиков // Исследовательская работа школьников. – М. – 2004. – № 2. – С. 6–18 (начало); №3 – С. 5–15 (окончание).

8. Ясвин, В.А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию / В.А. Ясвин. – М. : Смысл, 2001. – 365 с.

УДК 81'243:004.9

Мальцев Виктор Викторович

Старший преподаватель кафедры романских языков Белорусского государственного университета, г. Минск

malvict@mail.ru

ОСОБЕННОСТИ ПРОЕКТИРОВАНИЯ ЛИЧНОСТНО-ОРИЕНТИРОВАННОЙ МЕДИАОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ КАК ЛОКАЛЬНОГО КУЛЬТУРНОГО ПРОСТРАНСТВА

Аннотация: В статье обосновывается важность широкого использования возможностей информационной образовательной среды в условиях современного вуза, а также рассматриваются новые педагогические возможности, связанные с применением информационных коммуникативных технологий для повышения эффективности процессов обучения и воспитания.

Ключевые слова: Медиаобразовательная среда, личностно-ориентированное проектирование, информационные технологии, электронные образовательные ресурсы, учебный процесс, культурное пространство, педагогическое проектирование.

Maltsev Victor

Senior Lecturer, Department of the Romanic Languages, Belarusian State University, Minsk

FEATURES OF DESIGNING STUDENT-CENTRED MEDIA EDUCATION AS THE LOCAL CULTURAL SPACE

Abstract: The article explains the importance of using broad opportunities of the educational information environment at the university. Some new educational opportunities associated with the use of information communication technologies to improve the efficiency of the processes of training and education are examined.

Keywords: Media education environment, student-oriented design, information technology, e-learning resources, educational process, cultural space, instructional design.

Целью образования зачастую выступает подготовка квалифицированного участника производственного процесса без учета необходимости творческого развития обучаемого. Однако человек с недостаточно развитым творческим мышлением в дальнейшем испытывает трудности в принятии решений в нестандартных быстро меняющихся ситуациях, что характерно для современного общества. Также противоречиво положение о том, что вузы призваны вести подготовку современных специалистов, соблюдая требования соответствующих Государственных стандартов, но при этом необходимо разрабатывать учебно-воспитательный процесс с учетом индивидуальных особенностей и возможностей студентов. Соответственно требуется вариативный подход к организации и содержанию учебно-воспитательного процесса.

Современные информационные технологии изменили характер культурно-информационной среды современного человека, основным носителем информации вместо печатного текста становится экран. Одним из эффектов внедрения информации является радикальное изменение представления о том, что людям необходимо узнавать, чтобы преуспевать в новом обществе. Возникшее в XX веке направление в педагогике – медиаобразование, отвечает на этот вопрос утверждением, что у учащихся нужно развивать «медиаграмотность». Медиаобразование в современном мире рассматривается как процесс развития личности с помощью и на материале средств массовой коммуникации (медиа) с целью формирования культуры общения с медиа, творческих, коммуникативных способностей, критического мышления, умений полноценного восприятия, интерпретации, анализа и оценки медиатекстов, обучения различным формам самовыражения при помощи медиатехники. Обретенные в результате этого процесса медиаграмотность и медиакомпетентность помогает человеку активно использовать для собственного развития возможности информационного поля телевидения, радио, видео, кинематографа, прессы, сети Интернет.

Концепция медиаобразовательной среды призвана объединить в себе современные возможности накопления, усвоения и передачи знаний, необходимых для личностного развития и эффективной профессиональной подготовки обучающихся в условиях экранной культуры и

информационного общества; а также – отразить изменения в представлениях о современном образовательном пространстве и формах организации учебного процесса в условиях широкого развития новых информационных технологий (НИТ) и радикального изменения информационной структуры мира в связи с развитием глобальной информационной сети Интернет.

Медиаобразовательная среда представляет собой открытую социокультурную систему, использующую в качестве основных средств образования электронные образовательные ресурсы (ЭОР), разработанные на основе новых информационных технологий. Техническая сторона при реализации концепции медиаобразовательной среды является подчиненной, вспомогательной, реализующей педагогические цели педагогов-проектировщиков среды.

Медиаобразовательная среда в широком смысле включает в себя педагогически спроектированную компьютерную образовательную сеть, телевидение, вузовскую прессу, специально оборудованные аудитории (аудио-и телефицированные), компьютерные классы, эстетическую организацию пространства аудиторий и вспомогательных помещений, а также непосредственное и опосредованное межличностное общение. Педагогическое проектирование личностно-ориентированной медиаобразовательной среды ставит своей главной целью создать максимально благоприятные условия для развития личностных качеств и профессиональной подготовки учающихся в процессе осуществления учебного процесса в медиаобразовательной среде.

С позиций педагогического проектирования каждая составляющая медиаобразовательной среды включается в образовательный процесс с определенными педагогическими целями, а именно – способствовать всемерному развитию личности; активизировать его познавательную активность, способствовать росту уверенности личности в собственных силах, а также развивать творческую компоненту образовательной деятельности на основе наиболее полной идентификации учащегося с культурой.

Личностно-ориентированное педагогическое проектирование медиаобразовательной среды во главу угла ставит:

- максимально полное удовлетворение информационно-образовательных потребностей субъектов образовательной деятельности;
- удобство взаимодействия пользователей (субъектов) с различными компонентами медиаобразовательной среды;
- удовлетворение потребностей в индивидуализации способов достижения учебных целей (альтернативные образовательные траектории);
- удобство представления информации для пользователя;
- психолого-педагогическое сопровождение учебных действий обучающихся;

- учет индивидуальных стилей познавательной деятельности субъектов обучения;
- максимальное удобство интерфейсов пользователя и т.д.

Медиаобразовательная среда с необходимостью будет стимулировать изменения в содержании, методике и формах организации учебного процесса. Относительно изменения содержания можно предполагать, что будет усиливаться фундаментализация учебного процесса, заключающаяся в отборе ключевых областей знания, теорий, методов, составляющих ядро современного знания по учебной дисциплине. Этот процесс активизируется в результате:

- пересмотра традиционного объема учебного материала с целью отбора наиболее существенной, релевантной его части;
- организации диалогового (интерактивного) взаимодействия обучающегося с существенными частями учебного материала;
- возможностей усиления восприятия важной (фундаментальной) учебной информации за счет средств визуализации, анимации, интерактивности и т.д.

Относительно изменения методики обучения можно предположить, что создание медиаобразовательной среды будет стимулировать:

- разработку методического обеспечения нового типа, в первую очередь электронного, гипертекстового, мультимедийного;
- развитие методического обеспечения для дистанционного обучения;
- реализацию идей непрерывного образования;
- развитие форм интерактивного взаимодействия обучающихся с электронными образовательными ресурсами (ЭОР);
- развитие мультимедийных электронных образовательных ресурсов;
- развитие методов имитационного моделирования изучаемых процессов и явлений в реальном времени и др.

Относительно изменений форм организации учебного процесса создание медиаобразовательной среды будет способствовать:

- развитию дистанционного обучения;
- развитию методов визуализации и виртуализации учебного процесса (виртуальные лабораторные работы, аудитории, кафедры и т.д.);
- изменению характера взаимодействия «педагог – студент»;
- преобладанию диалоговых форм над монологом (традиционная лекция).

Создание медиаобразовательной среды позволит реально осуществить принцип демократизации образования за счет:

- доступности электронных образовательных ресурсов;
- систематизированного информационного ориентирования обучающегося в учебном процессе;
- учета личностных особенностей и стиля когнитивной (познавательной) деятельности;

- психолого-педагогической поддержки обучения;

- многоуровневости методического обеспечения, позволяющего получать образование людям, находящимся на разных уровнях подготовки и т.д.

Медиаобразовательная среда позволит приблизить академическую атмосферу вуза к реалиям современного информационного космоса, в которых учащийся попадает каждый раз, когда выходит за стены вуза и способствовать развитию медиакомпетентности как одной из ключевых компетентностей необходимых сосременному человеку для эффективной жизнедеятельности. Медиаобразовательная среда позволит реализовать межпредметные связи на качественно новом уровне содержания и наглядности. Новые информационные технологии, являющиеся ключевым элементом медиаобразовательной среды, позволят повысить мотивацию к получению образования, поскольку медиакомпетентность специалиста востребована постиндустриальным и информационным обществом.

Медиаобразовательная среда даст возможность и преподавателям изменить стиль своей деятельности, в котором большую часть займет творческая составляющая по проектированию педагогических целей, содержания и структуры ЭОР, форм психолого-педагогической поддержки, видов интерактивного взаимодействия и т.д. А рутинную часть работы в большей степени возьмет на себя система (информирование, контроль, оценивание и т.п.) Кроме того, создание медиаобразовательной среды повысит общий уровень методологической, методической и информационно-технической подготовки педагогов, а также будет способствовать гуманизации педагогической деятельности, развитию её личностной компоненты. Ценность приобретает педагог-личность, а не педагог-информатор.

Отличие медиаобразовательной среды от информационно-образовательной заключается в изначальном проектировании её не как программно-технической системы, а как локального культурного пространства, заключающего в себе возможность развития личности в результате обретения личностных смыслов в процессе диалога с культурой, составляющей содержание ЭОР и медиаобразовательной среды. Педагог-проектировщик такой среды должен в первую очередь учитывать потенциальные возможности среды для развития личности.

Таким образом, гуманитарная методология создания личностно-ориентированных ЭОР подразумевает отход от чисто технологического понимания электронной среды образования как набора информационных элементов и видит в проектной деятельности творческий акт, эстетическую деятельность, преследующую свою главную цель. Это – создание среды, способной смоделировать кругозор развивающейся личности за счет включения в сферу её непосредственного взаимодействия (диалога)

произведений культуры различной модальности, то есть создание медиаобразовательной среды.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Гура, В.В. Теоретические основы педагогического проектирования личностно-ориентированных электронных образовательных ресурсов и сред / В.В. Гура. – Ростов н/Д. : Изд-во ЮФУ, 2007. – 320 с.

2. Гура, В.В. Система проектирования электронных образовательных ресурсов : монография / В.В. Гура, С.Б. Дикарев. – Ростов-на-Дону : Изд-во ООО ЦВВР, 2003. – 55 с.

УДК 372.8:811.111

Нестерчук Галина Владимировна

Доцент кафедры английской филологии Брестского государственного университета имени А.С. Пушкина, г. Брест

galina_nesterchuk@rambler.ru

ИННОВАЦИОННЫЕ ПОДХОДЫ И ТЕХНОЛОГИИ В ПРОЦЕССЕ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ИНОЯЗЫЧНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩЕГО СПЕЦИАЛИСТА

Аннотация: В статье рассматривается проблема формирования профессиональной иноязычной компетентности будущего учителя. Внимание уделяется развитию самостоятельной познавательной активности, коммуникативной и информационной культуры, аналитических умений, что требует использования инновационных подходов и технологий в преподавании иностранного языка в вузе.

Ключевые слова: Профессиональная иноязычная компетентность, самостоятельная познавательная активность, аналитические умения, аутентичный материал, проблемная ситуация, информационно-коммуникационные технологии, метод проектов, мультимедийный методический портфель.

Nesterchuk Galina

Assistant Professor, Department of English philology, Brest State University named after A.S. Pushkin, Brest

INNOVATIVE APPROACHES AND TECHNOLOGIES IN THE PROCESS OF FORMATION OF PROFESSIONAL FOREIGN-LANGUAGE COMPETENCE OF THE FUTURE SPECIALIST

Abstract: The article deals with the problem of formation of professional foreign-language competence of the future teacher. Attention is paid to the development of independent learning activity, communicative and information culture, analytical abilities, which calls for the usage of innovative approaches and technologies in teaching a foreign language.

Keywords: Professional foreign-language competence, independent learning activity, analytical abilities,authentic material, problem situation, Information and Communication Technologies, project method, multimediamethodical portfolio.

В контексте современного педагогического образования наиболее актуальной является проблема формирования компетентного будущего специалиста, не только владеющего знаниями, умениями и навыками, но и способного извлекать эти знания самостоятельно для своей педагогической деятельности. Модернизация высшего образования, обусловленная преобразованиями в обществе, диктует необходимость перехода от парадигмы знаний к компетентностной парадигме, что влечет использование новых передовых образовательных технологий. В нашем случае – это новые методы работы со студентами, когда преподаватель и студент работают с использованием информационных технологий, мультимедийных разработок для формирования умения приобретать и передавать знания.

«Профессиональная компетентность учителя – это сложное индивидуально-психологическое образование на основе интеграции опыта, теоретических знаний, практических умений и значимых личностных качеств, обуславливающее готовность учителя к актуальному выполнению педагогической деятельности» [4, с. 24]. Исследователи представляют модель профессиональной компетентности педагога как единство теоретической и практической готовности к саморазвитию, самосовершенствованию, освоению новые технологий и воплощению их в жизнь. Сегодня школе нужны компетентные педагоги, поэтому главной задачей педагогического вуза является формирование будущего специалиста, «обладающего критическим мышлением, исследовательским поиском, творческим потенциалом, умеющим оценить, спроектировать свою профессиональную деятельность» [9, с. 240]. Очевидно, в вузе следует уделять пристальное внимание формированию и развитию у студентов тех профессиональных умений, которые будут востребованы в их будущей педагогической деятельности, и, в первую очередь, развитию самостоятельной познавательной активности. Речь идет о работе, организуемой самим студентом в силу его внутренних познавательных мотивов и осуществляемой в наиболее удобное, рациональное, с его точки зрения, время, контролируемой им самим (в процессе и по результату) деятельности и осуществляемой на основе опосредованного системного гибкого управления со стороны преподавателя [3, с. 113].

Профессиональная компетентность учителя иностранного языка, в первую очередь, предполагает знание своего предмета, методики обучения иностранному языку в средней школе, психологических особенностей развития школьников и педагогических основ процесса воспитания средствами иностранного языка. Еще в вузе будущий учитель не только овладевает необходимыми знаниями, умениями и навыками, но и учится добывать значимую и нужную для своей профессии информацию, овладевает такими профессиональными умениями, как анализировать деятельность, быть способным к рефлексии и целеполаганию.

«Профессионализм представляет собой отражение требований профессии в личности и деятельности специалиста, в способах не только формирования и решения профессиональных задач, но и в способах анализа результатов от найденного решения, самодиагностики причин, приведших к тем или иным результатам, способности к саморазвитию и самокоррекции деятельности» [1, с. 261].При этом следует иметь в виду, что важнейшим показателем профессиональной компетентности учителя являются аналитические умения. Так, Л.М. Митина отмечает, что иногда учителя не умеют диагностировать уровень развития своей собственной деятельности, а «неумение анализировать свою собственную деятельность приводит к тому, что учителю трудно выявить причины своих неудач» [5, с. 139]. По мнению Е.И. Пассова, умение анализировать занимает в профессиональной деятельности педагога приоритетное положение по отношению к другим профессиональным умениям [6]. Е.Н. Соловова полагает, что аналитические умения являются одним из критериев профессиональной компетентности учителя [8, с. 216].

Иностранный язык обладает большим потенциалом для развития профессиональных умений, так как «изучение языкового материала на уроках иностранного языка совершенствует умения сравнивать, обобщать, синтезировать, анализировать, абстрагироваться от отдельных фактов» [2, с. 56]. Из педагогических средств, способствующих развитию аналитических умений, наиболее значимы те умения, которые моделируют будущую профессиональную деятельность студентов, способствуют их вовлечению в аналитическую работу за счет содержания учебного материала. Так, к наиболее эффективным для развития аналитических умений студентов в процессе обучения иностранному языку следует отнести 1) работу с аутентичными материалами, 2) создание проблемных ситуаций, 3) использование инновационных технологий обучения, обеспечивающих активную и самостоятельную познавательную деятельность студентов.

Современные подходы в образовании ориентированы на самостоятельный, активный поиск учебной информации и на умение применять ее в практической деятельности, следуя которым у студента на каждом этапе его движения от незнания к знанию формируется необходимый объем и уровень знаний, навыков и умений, вырабатывается психологическая установка на самостоятельное систематическое пополнение своих знаний [10]. Эффективное же владение иностранным языком предполагает умение самостоятельно работать над изучением языка, а также совершенствоваться в профессиональном плане, развивать свою коммуникативную и информационную культуру. В данном плане Интернет-сайты помогают организовать самостоятельную работу студентов и усилить их мотивацию. Примером заданий для организации самостоятельной работы студентов и формирования их информационной

культуры могут служить задания по подготовке презентаций на различные темы в зависимости от изучаемой дисциплины.

Чтение занимает особое место среди видов речевой деятельности, так как представляет собой способ оперативного получения информации, особенно с учетом того момента, что стратегической целью обучения иностранным языкам в вузе становится владение языком как источником приобщения к иной культуре, средством формирования успешной межкультурной коммуникации. В связи с этим встает задача разработки таких технологий обучения, которые бы гарантировали достижение планируемых результатов, создавая благоприятную среду для формирования иноязычной коммуникативной компетенции, что и предполагает широкое внедрение информационных технологий в процесс подготовки будущих учителей. Их использование является не только средством усвоения готовых знаний, но и способом информационного обмена.

Использование информационно-коммуникационных технологий в процессе обучения иностранным языкам является системой поддержки учебного процесса и не должно рассматриваться как альтернатива традиционному занятию. При этом следует согласиться с тем, что информационные технологии потребовали освоения преподавателями новой философии образования, в том числе и относительно преподавания иностранного языка. С дидактической точки зрения поиск студентами дополнительной информации в Интернет-ресурсах стимулирует творческий потенциал и активность, способствует формированию собственного мнения.

Современная система обучения позволяет конструировать учение как продуктивную творческую деятельность, затрагивает не только содержание, но и средства и технологии обучения. Одним из решений в подготовке специалиста с критическим складом ума, способного анализировать ситуации, факты, искать и находить различные варианты решения исследуемой проблемы являются, на наш взгляд, использование проблемных ситуаций и поисковые модели обучения.

Развитию речемыслительной деятельности студентов на занятиях по иностранному языку способствуют проблемные ситуации, задания, упражнения. По мнению Е.С. Полат, виды учебной деятельности проблемной направленности побуждают учащихся к самостоятельным высказываниям, к самостоятельным размышлениям в устной или письменной форме [7, с. 30]. Проблемная ситуация дает преподавателю возможность переключить внимание студентов с формы высказывания на содержание, что и определяет коммуникативную направленность обучения. Так, можно предложить студентам приближенную к их будущей профессии ситуацию, когда студент выступает в роли учителя, которому необходимо провести свой первый урок. В этой достаточно реальной ситуации студент начинает анализировать ее, включает

механизм поиска, намечает цель и способы выхода из проблемной ситуации, используя имеющийся запас языковых средств. Продуктивность от данного вида деятельности во многом будет зависеть от использования метода проектов, который направлен на строгий отбор материала, запас лексических и грамматических языковых средств, которые студенты смогут применить в данной ситуации. Для решения этой проблемы каждый участник проекта включается в «добывание» знаний. Студентам необходимо проявить свои умения в работе с информацией, проявить самостоятельность, креативность, ответственность. Формирование данных умений и является задачей подготовки специалиста, способного активно, творчески использовать свои потенциальные возможности.

Являясь интегративной технологией, метод проектов, который в современных условиях предусматривает применение компьютерных технологий, является одним из эффективных средств развития аналитических умений студентов. Он может быть использован на разных стадиях обучения иностранному языку и иметь любой уровень сложности. Курс страноведения в вузе является огромным ресурсом для организации проектной деятельности студентов. Он позволяет использовать аутентичные аудио и видеоматериалы (новости BBC, песни на английском языке) или просто аутентичные тексты для эффективного решения двух задач: обучения языку и обучения культуре. В ходе работы над проектом студенты готовят мультимедийные презентации, создание которых предполагает обращение к дополнительным источникам информации и умение работать с программами Microsoft Power Point. Выступление с презентаций проекта способствует формированию у студентов профессионального умения уверенно выступать перед аудиторией, четко и ясно излагая необходимую информацию, аргументировано отвечая на вопросы.

Использование информационно-коммуникационных технологий дает возможность не только формирования новых моделей учебной деятельности, но и создания мультимедийного методического портфеля преподавателя вуза и его студента, будущего учителя иностранного языка. Главные преимущества профессионального мультимедийного портфеля перед традиционным печатным вариантом – это большой объем материала, интерактивность, обеспечение оперативного доступа, в том числе дистанционного, возможность хранить, редактировать и демонстрировать работы в наглядном виде за счет использования различных форматов – текстового, аудио, графического, видео. Особое место в нем занимает веб-квест, реализующий конструктивный подход к обучению в целях создания урока, ориентированного на вовлечение учащихся в учебный процесс и поощрение их критического мышления. Собирая и организуя информацию из сети Интернет, студенты направляют свою деятельность на решение

поставленной задачи. Веб-квест тем самым способствует развитию мышления на стадии анализа, обобщения и оценки информации, повышению языковой компетенции студентов, желания учиться самостоятельного.

Следует отметить, что на современном этапе развития образования преподаватель имеет все возможности использовать инновационные подходы и технологии в преподавании иностранного языка. Они становятся неотъемлемой частью учебного процесса, имеют свои преимущества и недочеты по сравнению с традиционными методами, однако их комплексное использование делает процесс овладения иностранным языком более эффективным и разнообразным, способствует формированию компетентного специалиста.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Буткевич, В.В. Формирование личности учителя в теории и практике педагогического образования (1960–1990 гг.) : Диссертация д-ра пед. наук / В.В. Буткевич. – М., 1994. – 341 с.

2. Зимняя, И.А. Психологические аспекты обучения говорению на иностранном языке / И.А. Зимняя. – М. : Просвещение, 1991.– 160 с.

3. Зимняя, И.А. Психология обучения иностранным языкам в школе / И.А. Зимняя. – М. : Просвещение, 1991. – 222 с.

4. Костылева, Н.Е. Психолого-педагогические условия эффективности управления развитием профессиональной компетентности учителя в процессе гуманизации и демократизации школы : Дис. … канд. пед. наук / Н.Е. Костылева. – Казань, 1997. – 252 с.

5. Митина, Л.М. Психология труда и профессионального развития учителя / Л.М. Митина. – М. : Флинта, 2004. – 200 с.

6. Пассов, Е.И. Мастерство и личность учителя: На примере преподавания иностранного языка / Е.И. Пассов и др. – 2-е изд., испр. и доп. – М., 2001. – 290 с.

7. Полат, Е.С. Метод проектов на уроках иностранного языка / Е.С. Полат // Иностранные языки в школе. – 2000, № 2. – С. 30–32.

8. Соловова, Е.Н. Методика обучения иностранным языкам : Базовый курс лекций / Е.Н. Соловова. – М. : Просвещение, 2002. –239 с.

9. Хрулева, И.И. Формирование компетентного педагога в контексте изучения иностранного языка / И.И. Хрулева // Актуальные задачи педагогики : материалы междунар. науч. конф. (г. Чита, декабрь 2011 г.). – Чита : Изд-во «Молодой ученый», 2011. – С. 240–242.

10. Цатурова, И.А. Коммуникативные технологии в обучении иностранным языкам / И.А. Цатурова, А.А. Петухова. – М. : Высшая школа, 2004. – 94 с.

УДК 81'243:004.9

Шатиловская Екатерина Васильевна

Преподаватель кафедры иностранных языков Военной академии Республики Беларусь, г. Минск

shatilovskaya.ka@mail.ru

ИННОВАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ ДЛЯ ПОВЫШЕНИЯ ЭФФЕКТИВНОСТИ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В НЕЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ

Аннотация: В данной статье рассматривается проблема повышения эффективности обучения иностранному языку при помощи инновационных технологий. К таким технологиям автор относит компьютерные технологии, в частности мультимедийные. Анализируются новые способы и возможности использования мультимедийных презентаций на занятиях по иностранному языку.

Ключевые слова: Инновационные технологии, эффективность обучения, мультимедийные технологии, неязыковой вуз, мультимедийные презентации, инновационная образовательная среда.

Shatilovskaya Ekaterina
Lecturer, Department of the Foreign Languages, Belarusian Military academy, Minsk,

INNOVATIVE TECHNOLOGIES FOR THE EFFECTIVENESS OF FOREIGN LANGUAGE LEARNING IN A NON-LINGUISTIC UNIVERSITY

Abstract: The article deals with the problem of the effectiveness of foreign language learning. The author considers multimedia technologies to be one of the ways to improve language learning effectiveness. New methods and ways of using multimedia presentations are under consideration in the article.

Keywords: Innovative technologies, effectiveness of teaching, multimedia technologies, non-linguistic university, multimedia presentations, innovative educational environment.

Интеграция нашей страны в мировое образовательное пространство требует подготовки специалистов, владеющих языками международного общения как в повседневной жизни, так и в профессиональной деятельности. Современное состояние высшего образования предъявляет повышенные требования к подготовке специалистов в ведомственных вузах и, в частности, к формированию у обучаемых необходимых умений профессионально-ориентированного использования иностранного языка в служебной деятельности.

В современных условиях для обеспечения национальной безопасности страны необходимо, чтобы военные специалисты обладали высоким уровнем компетентности и профессионализма, достичь которого невозможно без преобразований, направленных на повышение эффективности и качества их подготовки в военных учебных заведениях.

Устойчивой тенденцией в области иноязычного образования является ориентация обучаемых на самостоятельное овладение необходимыми для будущей профессиональной деятельности знаниями и умениями в процессе активной практической и мыслительной деятельности. При этом использование инновационных технологий выходит на первый план.

В учреждениях образования, в том числе и неязыкового профиля, нужно создавать «креативную иноязычную дидактическую среду, положительно влияющую на достижение целей обучения иностранному языку и способствующую развитию креативных качеств личности…» [3, с. 116].

Инновационная образовательная среда, создаваемая в сфере образования, призвана способствовать обучению, воспитанию, развитию и формированию интеллектуальных, социальных и духовных сфер сознания человека.

В современных исследованиях приводятся различные классификации инновационных технологий и методов, но двумя наиболее распространенными являются инновационные педагогические и информационные технологии.

Современные компьютерные средства, используемые при обучении студентов, можно условно разделить на несколько групп. К первой относятся электронные аналоги книг, энциклопедий, словарей. Вторая группа – средства контроля, оформленные в виде тестовых компьютерных программ. Третья – наиболее эффективная – мультимедийные учебники и электронные учебно-методические комплексы [4, с. 117].

В отношении использования компьютерных технологий в сфере образования ряд учёных придерживается точки зрения, высказанной Б.С. Гершунским, который характеризует компьютерные технологии как: а) объект изучения; б) средство учебно-воспитательной деятельности; в) компонент системы педагогического управления; г) средство повышения эффективности научно-педагогических исследований [2, с. 16].

По-новому организовать работу на занятии позволяет преподавателю демонстрация слайдов при помощи мультимедийных презентаций, созданных в программе «Power Point».

Многие исследователи (М.Ю. Бухаркина, Т.В. Карамышева, Е.С. Полат и др.) отмечают, что использование вербальных, графических, изобразительных, звуковых опор в обучении иностранным языкам облегчает смысловое восприятие учебного материала, разгружает оперативную память и активизирует функционирование долговременной памяти, развивает механизм вероятностного прогнозирования и повышает мотивацию учения. Мультимедийность создаёт психологические моменты, способствующие восприятию и запоминанию материала с включением подсознательных реакций учащегося: подведение итогов или предъявление задания могут предваряться каким-либо звуком или мелодией, настраивающей учащегося на определённый вид работы [1, с. 4].

Но следует отметить, что такого рода презентация должна представлять собой не набор слайдов с картинками и текстом, повторяющих речь преподавателя. Что касается презентаций – электронных занятий по иностранному языку, это должна быть четко выстроенная методическая система упражнений, сопровождаемая аудиовизуальной информацией.

Возможности мультимедийных презентаций позволяют одновременно работать с изображением, текстом и звуком, и при этом обучающемуся, как правило, отводится активная роль. Например, в обучающем курсе

можно менять темп обучения или самостоятельно проверять, насколько хорошо усвоен материал. Такой индивидуальный подход не только более успешно раскрывает способности учащегося, но и предполагает развитие творческого начала. В образовательном процессе мультимедиа используется и для проведения мультимедийных презентаций, и для создания обучающих курсов, и в дистанционном обучении.

При формировании культуры иноязычной коммуникации будущих офицеров необходимо учитывать особенности коммуникации в военной субкультуре, заключающиеся в использовании специфических вербальных (команды, формулы речевого этикета) и невербальных знаков (жесты отдания чести, форма одежды и воинские знаки отличия военнослужащих иностранных армий, тактические, звуковые и световые сигналы взаимодействия в ходе боевых действий, топографические обозначения на военных картах иностранных армий и т. д.) и знакомить обучающихся с ними. В изучении данных аспектов профессиональной деятельности немалую роль также играют электронные занятия.

С целью интенсификации процесса обучения и формирования языковой и профессиональной компетенций курсантов на кафедре иностранных языков Военной академии Республики Беларусь разрабатываются и внедряются в учебный процесс электронные занятия, созданные в программе «Power Point». Данные презентации объединены в блоки, соответствующие темам учебной программы по дисциплине. Каждое мультимедийное занятие содержит задания на отработку лексического и грамматического материала темы, интерактивные учебные тексты с заданием и/или комментарием, интерактивным рисунком, схемой, рисунком-анимацией, аудиотексты и видеофрагменты, которые стимулируют устные и письменные высказывания учащихся по изучаемой теме.

Бесспорно, компьютерные технологии прочно вошли в жизнь современного человека, и на современном этапе овладение ими является необходимым условием развития личности обучающегося. А эффективность использования информационно-коммуникационных технологий на занятиях по иностранному языку не подлежит сомнению, и их правильное и методически оправданное применение на занятиях обеспечивает наглядность, аудио-и видеоподдержку и контроль, что в целом способствует повышению уровня преподавания, а также способствует повышению мотивации курсантов к изучению иностранного языка и приобретению коммуникативной компетенции.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Антошина, И.М. Особенности использования компьютерных программ в обучении стратегиям чтения иноязычных текстов / И.М. Антошина // Замежныя мовы ў Рэспубліцы Беларусь. – 2012. – № 4. – С. 3–7.

2. Гершунский, Б.С. Компьютеризация в сфере образования / Б.С. Гершунский.– М. : Педагогика, 1987. – 264 с.

3. Наседкина, С.М. Реализация принципа креативности в контексте создания дидактической среды в курсе обучения иностранным языкам в лингвистических гимназиях / С.М. Наседкина // Интеграционные процессы в образовании. Материалы Междунар. науч.-практ. конференции, Москва, 20–22 апреля 2006. – в 2-ч частях. Часть 1. – М. : AKADEMIA АПК и ППРО, 2006. – 210 с.

4. Ушакова, Н.В. Использование компьютерных технологий в обучении иностранному языку / Н.В Ушакова, Л.М. Блинкова // Актуальные вопросы германской филологии и методики преподавания иностранных языков : материалы XVII Респуб. науч.-практ. конф., (Брест, 21-22 февр. 2013 г.). В 2 Ч. Ч.2. / Брест.гос. ун-т имени А.С. Пушкина ; редкол. : В.Ф. Сатинова [и др.]. – Брест : Альтернатива. – 136 с. – С.116–118.

УДК 81'243:004.9

Чебакова Елена Владимировна
Учитель английского языка Средней школы № 22 г. Бреста
lenka481992@mail.ru

ИНТЕРАКТИВНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В УЧЕБНОМ ПРОЦЕССЕ

Аннотация: Автор рассматривает использование интерактивных технологий как один из способов повышения эффективности учебного процесса. Анализируются возможности применения интерактивной доски и ее влияние на активизацию познавательной деятельности обучающихся.

Ключевые слова: Интерактивное обучение, интерактивная деятельность, интерактивные технологии, интерактивная доска, дидактический потенциал интерактивной доски, познавательная деятельность обучающихся, мотивация к учению.

Chebakova Elena
Teacher of English, School No 22, Brest

INTERACTIVE TECHNOLOGIES IN THE EDUCATIONAL PROCESS

Abstract: The author views interactive technologies as one of the means to improve the efficiency of the educational process. Ways of using the interactive whiteboard to intensify the cognitive activity of pupils are analyzed.

Keywords: Interactive learning, interactive activities, interactive technologies, interactive whiteboard, didactic potential of an interactive board, cognitive activity of pupils, motivation to learning.

В современном обществе происходят сложные социально-экономические и социально-политические изменения. Наука, техника, культура приобретают новые измерения и грани. Усложнение целей, средств, условий деятельности обусловило появление новых требований к личности учащегося. Новые образовательные стандарты общего среднего образования нацеливают деятельность педагога на формирование у обучающихся умения учиться и способностей к организации своей деятельности: принимать,

сохранять цели и следовать им в учебной деятельности; планировать свою деятельность, осуществлять её контроль и оценку; взаимодействовать с учителем и сверстниками в учебном процессе.

Современные средства коммуникации содержат большой объем информации из различных сфер деятельности человека. Общедоступность информационных источников, компьютеризация учебного процесса приводит к снижению мотивации учащихся к активной познавательной деятельности, к сознательному отношению к процессу учения. Все это побуждает искать новые методы и средства обучения, способствующие развитию интереса к предмету и активизирующие познавательную деятельность учащихся.

Одним из возможных способов решения этих задач является использование интерактивных технологий обучения в учебном процессе. Интерактивное обучение – это диалоговое обучение, в ходе которого осуществляется взаимодействие обучающихся, а также учителя и ученика. Это специальная форма организации познавательной деятельности, главная цель которой состоит в создании комфортных условий обучения, таких, при которых ученик чувствует свою успешность, свою интеллектуальную состоятельность. Интерактивная деятельность на уроках предполагает организацию и развитие диалогового общения, которое ведёт к взаимопониманию, взаимодействию, совместному решению общих, но значимых для каждого участника задач. Суть такого обучения состоит в том, что во время учебного процесса все учащиеся оказываются вовлечёнными в процесс познания, имеют возможность понимать и рефлексировать по поводу того, что они знают и думают.

Интерактивные технологии позволяют реализовать качественно новую эффективную модель преподавания учебных дисциплин, в частности иностранного языка, а современные интерактивные доски, появившиеся в образовательных учреждениях, являются наиболее эффективным инструментом для реализации такого обучения [1].

Интерактивная доска – это большой экран, на который выводится информация с компьютера, видеомагнитофона, DVD-проигрывателя, позволяющий делать пометки и сохранять всю информацию в памяти компьютера. Применение интерактивной доски обеспечивает сочетание в одном месте пространства интерактивного поля и современных средств наглядности и позволяет организовать коллективную познавательную деятельность учащихся [2, с. 11]. Интерактивную доску можно считать полифункциональным средством обучения, которое выполняет различные функции – управленческую, адаптивную, информативную, интегративную, интерактивную, мотивационную, коммуникативную, развивающую и воспитательную. Различные дидактические возможности могут быть реализованы с помощью инструментария интерактивной доски. Специальное программное обеспечение для интерактивных досок

позволяет работать с текстами и объектами, аудио и видеоматериалами, делать записи от руки прямо поверх открытых документов и сохранять информацию, четко структурировать занятия. Возможность сохранять уроки, дополнять их записями улучшает способ подачи материала. Страницы можно просматривать в любом порядке, демонстрируя определенные темы и возвращаясь к изученному материалу, а рисунки и тексты перетаскивать с одной страницы на другую. Очень удобно размещать иллюстрированные задания на слайде при проведении контрольных и самостоятельных работ или в рамках обобщающего урока. Большой экран и наглядность позволяют разрешить вечную проблему раздаточного материала.

Интерактивная доска используется на протяжении всего урока; при этом интерактивные задания используются при закреплении или отдельных блоков нового учебного материала, или при закреплении всей учебной темы, изученной в течение данного урока. Так, использование интерактивной доски на протяжении всего урока возможно на уроках-играх, уроках-защите творческих проектов. В данном случае учителем заранее готовятся задания по изучаемой теме с учётом индивидуальных способностей отдельных учащихся (количество и уровень сложности заданий будет зависеть от уровня подготовки, скорости учебной работы, степени организованности каждого класса).

Интерактивная доска позволяет конструировать различного вида задания, использование которых включает в активную деятельность даже тех учащихся, которые привыкли «отсиживаться» на уроке. Эти задачи на самом деле очень разнообразны. Возможность анимации, перемещение объектов, изменение и выделение наиболее значимых элементов при помощи цвета, шрифта позволяют задействовать визуальные, аудиальные, а также кинестетические каналы усвоения информации, что особенно актуально для учащихся средних классов, для которых именно кинестетический способ восприятия информации является наиболее эффективным. Рассеянные ученики лучше воспринимают информацию, размещенную на большом экране, это активизирует их воображение. Усвоение материала не вызывает затруднений. Ученики работают сообща, придумывают и обсуждают новые идеи, комментируют изображение. Учащиеся учатся успешно проявлять свою самостоятельность, сотрудничать с одноклассниками и учителем, развивают коммуникативные качества. В результате повышается мотивация и активизируется познавательная деятельность школьников.

Таким образом, учащиеся являются не просто зрителями, наблюдающими представленный материал, а имеют возможность поработать с доской, выполняя различные тренировочные упражнения:

- фонетическую зарядку: разнообразные двигающиеся, всплывающие буквы помогают вспомнить звуки, звукосочетания и правила чтения;

• грамматические таблицы для наглядного введения грамматического материала, закрепления и отработки его употребления в речевых конструкциях, отображенных на доске;

• интерактивные кроссворды;

• «Рассыпанное слово»;

• «Знакомые незнакомцы»: определить слово по его значению, распределить слова по колонкам и т.д.;

• интерактивные иллюстрации;

• интерактивные тесты [3, с. 10].

Использование интерактивной доски позволяет активизировать познавательную деятельность учеников, включить их в процесс познания на максимальном для каждого обучающегося уровне успешности, стимулировать развитие мыслительной и творческой активности, интенсифицировать процесс обучения, мотивировать к успешному учению и увлечению предметом, создать условия для овладения навыками говорения и восприятия речи на слух. Все это обеспечивает, в конечном счете, эффективность усвоения материала на уроках иностранного языка.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Повышение эффективности образовательного процесса на уроках иностранного языка через применение интерактивных технологий в образовательном процессе [Электронный ресурс] / Е.А. Полякова. – Режим доступа : http://festival.foxibiz.com/pl3.html. – Дата доступа : 20.12.2015.

2. Долгая, Т.И. Мультимедийные технологии в коллективной форме работы учащихся при обучении физике (на основе применения электронной интерактивной доски) : автореф. дис. … канд. пед. наук : 13.00.02 / Т.И. Долгая ; Московский пед. гос.. ун-т. – Москва, 2010. – 27 с.

3. Активизация познавательной деятельности учащихся на уроках иностранного языка через использование информационно-коммуникационных технологий [Электронный ресурс] / Н.И. Рычкова. – Режим доступа : http://nsportal.ru/shkola/inostrannye-yazyki/library/2012/03/12/aktivizatsiya-poznavatelnoy-deyatelnosti-uchashchikhsya. – Дата доступа : 12.11.2015.

4. Соловьева, И.В. Интерактивная доска на уроках английского языка (к вопросу о применении) / И.В. Соловьева // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. – 2010. – № 9. – С. 349–354.

5. Грекова, Н.В. Использование интерактивной доски в преподавании иностранных языков / Н.В. Грекова, Ю.Н. Храмович // Межкультурная коммуникация и профессионально ориентированное обучение иностранным языкам : материалы докл. V Междунар. науч. конф., посвящ. 90-летию образования Белорус. гос. ун-та, Минск, 28 октября 2011 г. / редкол.: В.Г. Шадурский [и др.]. – Минск, 2011. – С. 110–111.

УДК 378.147:81.243

Молчанова Елена Васильевна
Старший преподаватель кафедры немецкого языка Белорусского государственного экономического университета, г. Минск
newalyonachun@yandex.ru

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПРОБЛЕМНЫХ МЕТОДОВ ПРИ ОБУЧЕНИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНО ОРИЕНТИРОВАННОМУ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В НЕЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ

Аннотация: Подчеркиваются преимущества использования метода проектов в обучении профессионально ориентированному иностранному языку в неязыковом вузе. Рассматриваются основные этапы, виды деятельности и роли преподавателя в процессе создания проекта. Автор описывает личный опыт использования практико-ориентированного проекта.
Ключевые слова: Профессиональная подготовка, неязыковой вуз, обучение профессионально ориентированному иностранному языку, проблемные методы, проблемная ситуация, метод кейсов, метод проектов, роли преподавателя, учебный проект.

Molchanova Elena
Senior Lecturer, Department of the German Language, Belarusian State Economic University, Minsk

USING PROBLEMATIC METHODS WHILE TEACHING PROFESSIONALLY ORIENTED FOREIGN LANGUAGE IN A NON-LINGUISTIC INSTITUTE

Abstract: The author emphasizes the advantages of using projects while teaching professionally oriented foreign language in a non-linguistic institute. The main stages, activities and the teacher’s roles in preparing a project are examined. The author describes personal experience of using practice oriented project.
Keywords: Professional training, non-linguistic institute, teaching a professionally oriented foreign language, problematic methods, problem simulating situation, case study, project method, the teacher’s roles, training project.

Современное состояние высшего образования с наметившимися тенденциями в его развитии выдвигает новые требования к профессиональной подготовке выпускника и его личностным качествам. В числе значимых – глубокие профессиональные знания и умения, способность к гибкому их применению, инициативность, коммуникабельность, творческая активность, готовность к непрерывному саморазвитию. Конкурентоспособность современного специалиста определяется не только его высокой квалификацией в профессиональной сфере, но и готовностью решать профессиональные задачи в условиях иноязычной коммуникации.

Обучение иностранному языку в неязыковом вузе является многогранным процессом, основной целью которого является развитие

личности студента, способной и желающей участвовать в межкультурной коммуникации на изучаемом языке и самостоятельно совершенствоваться в овладеваемой им иноязычной речевой деятельности [2, с. 118]. Поскольку вузы готовят своих выпускников непосредственно к практической деятельности по различным специальностям, то и их подготовка по иностранному языку в связи с будущей специальностью приобретает профессиональную направленность.

Программа по иностранному языку для неязыковых вузов рассматривает эту дисциплину как самостоятельный курс, основная задача которого – обеспечить будущим специалистам различных отраслей науки и техники практическое владение иностранным языком в объеме, необходимом для использования знаний по языку в их производственной деятельности. Для выполнения данной задачи процесс обучения иностранным языкам должен быть максимально приближен к реальным жизненным ситуациям, которые могут возникнуть в ходе будущей профессиональной деятельности обучаемого, и ориентирован на коммуникативное общение на иностранном языке.

Для реализации данных условий, на наш взгляд, наилучшим образом подходит использование в процессе обучения проблемных методов, в основе которых лежит моделирование «проблемной ситуации», позволяющей студентам активно взаимодействовать в процессе поиска ее решений под руководством преподавателя. Обязательным для создания такого рода ситуаций является то, что они должны затрагивать сферу профессиональных или социальных интересов обучаемых, что в последующем заставит их проанализировать и предложить возможные пути решения.

При этом, крайне важно, чтобы преподаватель правильно выбирал соответствующую роль исходя из целей обучения. Условно деятельность преподавателя может быть подчинена следующим моделям:

1. Преподаватель-фасилитатор (педагогическая поддержка при формулировании целей и задач).
2. Преподаватель-консультант (обучающая функция через консультирование в реальном или дистанционном режиме).
3. Преподаватель-модератор (наставник в процессе овладения способами групповой работы).
4. Преподаватель-тьютор (педагогическое сопровождение студентов, работа с субъектным опытом студентов, разработка заданий, опирающихся на современные коммуникативные методы).
5. Преподаватель-тренер (помощь в прохождении определённых учебных курсов, подготовке к публичным выступлениям) [1].

Дисциплина «Иностранный язык» является, на наш взгляд, подходящей платформой для реализации таких методов проблемного обучения, как метод кейсов и метод проектов.

Их отличие заключается в том, что метод проектов охватывает более широкое проблемное поле с последующим вычленением конкретных проблемных ситуаций и с привлечением знаний из смежных областей наук. Метод кейсов предполагает рассмотрение реальной жизненной ситуации, которая отражает какую-либо практическую экономическую, социальную или бизнес-проблему и не имеет однозначных решений.

Рассмотрим более подробно применение метода проекта при обучении профессионально ориентированному иностранному языку.

По мнению А.С. Сергеева, учебный проект это совокупность пяти «П»: Проблема, Планирование, Поиск информации, Продукт, Презентация. Это и есть этапы работы над проектом.

Существуют различные по тематике и форме организации виды проектов: практико-ориентированный; исследовательский; информационный; творческий; ролевой [3].

На наш взгляд, при обучении профессионально ориентированному иностранному языку большую эффективность будет иметь практико-ориентированное проектирование, сочетающее в себе практическую и коммуникативную составляющую.

Необходимыми требованиями к использованию метода проектов при обучении иностранному языку являются:

1) наличие личностно-значимой в исследовательском, творческом плане проблемы (например, исследование организации путешествий в разные страны);

2) практическая, теоретическая значимость предполагаемых результатов (например, программа туристического маршрута);

3) самостоятельная (индивидуальная, парная, групповая) деятельность студентов на занятии или во внеаудиторное время;

4) структурирование содержательной части проекта (с указанием поэтапных результатов и распределением ролей);

5) использование исследовательских методов, предусматривающих определенную последовательность действий (алгоритм проведения проектной деятельности):

- выдвижение гипотезы их решения;
- обсуждение методов исследования (статистических, экспериментальных, наблюдений и пр.);
- обсуждение способов формирования конечных результатов (презентаций, защиты, творческих отчетов, просмотров и т.д.);
- сбор, систематизация и анализ полученных данных;
- подведение итогов, оформление результатов, их презентация;
- выводы, выдвижение новых проблем исследования.

Следует отметить, что учебный проект может быть реализован в студенческих группах, имеющих уровень владения иностранным языком B1 согласно Европейской шкале. Это обусловлено тем, что данный

уровень предполагает наличие навыков и умений владения языком, позволяющих обучающимся осуществлять деятельность, направленную на нахождение способов решения проблем путём планирования процесса с дальнейшим поиском и анализом полученной информации, результатом чего является собственный продукт и его презентация.

В процессе создания проекта традиционно выделяют несколько этапов работы над проектом:

- подготовительный (определение цели, выявление проблемы, выбор рабочих групп, распределение ролей в команде; роль преподавателя – модератор, фасилитатор);
- основной (поиск необходимой информации, проведение исследования, синтез и анализ идей; роль преподавателя – модератор, фасилитатор, тьютор, консультант);
- заключительный (подготовка и оформление доклада, презентация полученных результатов, защита проекта; роль преподавателя – тренер, консультант).

Каждый этап проекта предполагает промежуточные результаты, которые активно обсуждаются, комментируются и выносятся на всеобщее обсуждение.

Так, например, программа шестого семестра предлагает тему «Reisedestinationen der Republik Belarus» – «Туристические дестинации Беларуси». Поэтому совместно со студентами мы определяем тему проектной работы «Minsk als Reiseziel» – «Туристический маршрут – Минск». Выбор темы данного проекта связан преимущественно с требованиями к знаниям иностранного языка в рамках специальности. Целью данного проекта является формирование языковых и страноведческих знаний, развитие навыков и умений в аудировании, говорении, чтении и письме параллельно, а также использование немецкого языка на уровне реальной коммуникации. Проект осуществляется в соответствии с общепринятыми этапами, но, кроме этого, после формулировки темы проектов мы предлагаем студентам посетить Музей истории города Минска и его филиалы, расположенные в разных частях города. Студенты слушают лекции об истории Минска и осматривают композиции, пополняя свои страноведческие знания. После посещения музея мы формируем две группы студентов для разработки проектов. При этом учитываем не только уровень знаний по немецкому языку, но и личные предпочтения студентов для создания более благоприятной атмосферы. Одна из групп решает подготовить рекламный проспект с фотографиями достопримечательностей нашего города и описанием их на немецком языке. Вторая группа готовит проектную работу в форме презентации на немецком языке интерактивных маршрутов по городу, обусловленных историческими фактами. Разрабатывая проект, студенты осваивают различные социальные роли:

исполнителя, организатора, исследователя. Во время презентации проектов студенты получают роли в соответствии с методикой игрового моделирования (докладчик, содокладчик, провокатор, эксперт), с которыми они успешно справляются.

Следует отметить, что использование метода проектов в обучении иностранному языку вызывает интерес у студентов к различным видам речевой деятельности на иностранном языке в процессе обучения, а также способствует развитию навыков самостоятельной работы студентов. На наш взгляд, в процессе обучения иностранному языку в вузе культуроведческие и страноведческие проекты являются неотъемлемой частью при прохождении различных тем устной речи. На основании полученного опыта, учитывая пожелания студентов, перспективным, по нашему мнению, является использование такого типа проектов, как ролево-игровые. Для студентов факультета «Высшая школа туризма» идеально подходят воображаемые путешествия по странам изучаемого языка. Однако проектная деятельность требует не только большой предварительной подготовки студентов, но и хорошей подготовленности преподавателя, поскольку он должен уметь управлять поисковой и исследовательской работой студентов, владеть методом «круглого стола», статистическими и др. методами.

Очевидно, что важной характеристикой, обуславливающей успешное использования метода проектов при обучении иностранному языку студентов неязыкового вуза можно считать его универсальность.

На основе вышесказанного можно сделать вывод, что использование методов проблемного обучения при обучении профессионально ориентированному иностранному языку в неязыковом вузе дает возможность не только повысить общий уровень иноязычной подготовки, но и сформировать основные профессиональные качества, а также развить творческую самостоятельность студентов. Именно эмоциональное переживание, связанное с активной формой поиска, и получение нового знания, лежащие в основе проблемного метода обучения, как представляется, и является тем внутренним фактором, столь активно мобилизирующим и стимулирующим процесс познания.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Кудряшова, А.В. Роли преподавателя в процессе развития творческой самостоятельности студентов высших учебных заведений / А.В. Кудряшова, Т.Н. Горбатова // Молодой ученый. – 2015. – № 4. – С. 581–584.

2. Потапова, Р.К. Новые информационные технологии и лингвистика : учебное пособие / Р.К. Потапова. – 2-е изд. – М. : Едиториал УРСС, 2004. – 320 с.

3. Сергеев, И.С. Как организовать проектную деятельность учащихся : практическое пособие для работников общеобразовательных учреждений / И.С. Сергеев. – 2-е изд., испр. и доп. – М. : АРКТИ, 2005. – 80 с. (Метод. биб-ка).

УДК 378.147:81.243

Петрошук Лина Феликсовна
Старший преподаватель кафедры иностранных языков Брестского государственного университета имени А.С. Пушкина, г. Брест
petro-lina@tut.by

К ВОПРОСУ ОБ ОПТИМИЗАЦИИ ОБУЧЕНИЯ НЕМЕЦКОМУ ЯЗЫКУ НА НЕЯЗЫКОВЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЯХ

Аннотация: Для достижения эффективности обучения иностранному языку необходимо организовать занятия максимально насыщенными и увлекательными. Конкретная поэзия способствует не только развитию основных коммуникативных умений, но и развитию творческой активности студентов неязыковых специальностей.
Ключевые слова: Оптимизация, эффективность, конкретная поэзия, грамматический материал, переживания, творческий процесс.

Petroshuk Lina
Senior Lecturer, Department of the Foreign Languages, Brest State University named after A.S. Pushkin, Brest

THE OPTIMIZATION OF GERMAN LANGUAGE LEARNING AT NON-LANGUAGE SPECIALTIES

Abstract: To achieve effectiveness in teaching a foreign language it’s necessary to make lessons meaningful and enthralling. Concrete poetry develops both basic communicative skills and creative activity of students studying at non-linguistic specialties.
Keywords: Optimization, efficiency, concrete poetry, grammatical material, self-experience, creative process.

Под оптимизацией обучения иностранному языку в отечественных публикациях понимается организация учебного процесса, при которой достигается высокая степень эффективности решения поставленных задач при минимальном отрезке времени и количестве усилий со стороны как преподавателя, так и учащихся. Стоит отметить, что одним из критериев оптимизации обучения является результат успешности овладения учащимися знаниями, умениями и навыками. Повышение мотивации способствует овладению иностранным языком и использование его как средством общения. Процесс овладения иностранным языком есть творческий процесс, а не процесс механической выработки речевых навыков. Многообразие методов и средств обучения иностранным языкам привело к становлению новых требований к преподавателю, который в новых условиях должен уметь действовать не строго по правилам, а в соответствии с собственным выбором из числа более приемлемых к условиям обучения возможных методических систем. Благоприятным фактором, способствующим интенсификации и повышению продуктивности процесса овладения иностранным языком, является

организационная сторона занятий: распределение учащихся по группам, обучение в процессе общения, проблемный характер текстов и ситуаций, отобранных на занятия.

Согласно А.Н. Щукину, главной задачей оптимизации процесса является эффективность решения поставленной задачи и расход времени и усилий на её решение. Интенсификация обучения способствует его оптимизации. Важнейшим методическим фактором интенсификации обучения является плотность общения на занятиях и насыщенность урока видами и формами работы [2, с. 8].

При отборе содержания лингвокультурного компонента из всего многообразия лингвострановедческого материала в процессе обучения выделяют и задействуют именно то, что способно содействовать не только обучению общению на иностранном языке, но и приобщению к культуре страны изучаемого языка. Мы полагаем, что использование конкретной поэзии при обучении лексике и грамматике на уроках немецкого языка может выступать одновременно и как культуроведческий компонент, и как одно их эффективных средств овладения иностранным языком. Иностранный язык, как и родной, выполняет все четыре функции: служит средством познания, является хранителем национальной культуры, является средством общения и выражения отношения к миру, выступает в качестве инструмента развития и воспитания. Поэтический жанр способен точно и образно отразить стороны социальной жизни народа страны изучаемого языка. Поэзия как образец современной аутентичной разговорно-литературной речи может быть использована для развития творческих способностей учащихся. Эффективность использования образцов поэзии в значительной степени зависит от правильно организованной последовательности работы с ними и выбора упражнений, стимулирующих мыслительную деятельность обучаемых и способствующих развитию у них мотивации. Таким образом, становится очевидным, что поэзия может выступать и как мотивационный фактор, и как средство достижения основных целей обучения иностранному языку.

Конкретная поэзия является экспериментальной поэзией. В отличие от традиционных форм творчества, произведения конкретной поэзии зачастую не закончены. Читатель или слушатель должен сам дополнить их своими собственными мыслями и идеями. Конкретная поэзия – это работа с материалом языка, создание с помощью него структур и передача по преимуществу эстетической информации. Она включает в себя ряд техник и приёмов, объединенных отношением к тексту как к графическому элементу. В конкретной поэзии язык функционирует только как язык, как отдельные грамматические структуры и слова.

В конкретной поэзии существуют два основных аспекта – акустический и визуальный. Акустические тексты имеют определенное воздействие при прослушивании. Визуальные тексты требуют образной

презентации. Одна из специфических особенностей конкретной поэзии состоит в том, что образы, лежащие в ее основе, можно представить себе зримо, «конкретно». Авторы конкретной поэзии в своих произведениях умеют показать обычное слово с необычной для читателя стороны. Когда обучаемые впервые видят некоторый образец конкретной поэзии, им нужно время для его восприятия и анализа. Конкретная поэзия способствует возникновению эмоций различного рода: удивление, непонимание, смущение и т.д. Процесс восприятия и понимания конкретной поэзии требует времени, концентрации и определенных навыков. Но учащимся необходимо делать это индивидуально и самостоятельно, так как чрезмерное вмешательство преподавателя в данном случае излишне.

Возьмем, к примеру, конкретную поэзию Р. Штайнмеца «Konjugation»:

Ich gehe Sie geht
Du gehst Es geht
Er geht Geht es?
Danke – es geht.

Обучаемые должны обратить внимание на то, что грамматическая структура, а именно спряжение глагола в итоге вдруг переходит в лексическую и, если у студента есть потребность в овладении данной грамматической формой, то он постарается ее запомнить, т.е. первое действие, которое он совершает с новым грамматическим явлением – это восприятие. Для лучшего восприятия студентом грамматической формы рационально использовать стихотворения такого рода. Упражнения на подстановку позволяют осознать обобщенность, универсальность грамматической модели. Еще одним примером может служить стихотворение Р.О. Вимера «Zeitsätze», в котором встречается много числительных:

Als wir *sechs* waren, hatten wir Masern.
Als wir *vierzehn* waren, hatten wir Krieg.
Als wir *zwanzig* waren, hatten wir Liebeskummer.
Als wir *dreißig* waren, hatten wir Kinder.
Als wir *dreiunddreißig* waren, hatten wir Adolf.
Als wir *vierzig* waren, hatten wir Feindeinflüge,
Als wir *fünfundvierzig* waren, hatten wir Schutt,
Als wir *achtundvierzig* waren, hatten wir Kopfgeld.
Als wir *fünfzig* waren, hatten wir Oberwasser.
Als wir *neunundfünfzig* waren, hatten wir Wohlstand.
Als wir *sechzig* waren, hatten wir Gallensteine.
Als wir *siebzig* waren, hatten wir gelebt.

На первый взгляд числа здесь являются только возрастом автора, однако в этом произведении можно также прочитать этапы немецкой

истории двадцатого века. Работая с этим стихотворением, студенты могут создать собственный текст, при этом первую часть можно оставить, изменив только число, а вторую продолжить в соответствии с собственными переживаниями.

Многие тексты образуют так называемую открытую структуру. Вовлекая в своеобразную игру, они могут быть закончены по усмотрению учащегося. Отдельным образцом открытой структуры выступает произведение М. Бензе. Лексические единицы разбросаны в некотором беспорядке, причем все они написаны с маленькой буквы (в немецком языке существительные пишутся с большой буквы). В качестве одного из заданий авторы предлагают следующее:

карандашом, не отрывая его от листа, соединить одной линией слова, ассоциирующиеся в одну тему. Например, schiff, sand, strand, kiel, fisch. С этими ассоциациями авторы предлагают составить связный текст.

Необычная открытая форма конкретной поэзии, ее игровой характер, возможность постоянной смены способов действия стимулируют творческую активность студентов, позволяют проблематизировать применение учебного материала, способствуют его закреплению. Например, «Zukunfsproblem» Ф. Фибана:

Ich *hatte* nicht *geschossen*
Ich *habe* nicht *geschossen*
Ich *schoss* nicht
Ich *schieße* nicht
*Werde*ichnicht*schießen*?

Студенты, читая данный текст, должны направить свое внимание не только на извлечение достаточно серьезной содержательной информации, но и распознать грамматические явления. Привлекательность текстов такого плана состоит в том, что каждый учащийся может выбрать определенную для него ассоциативную линию и написать свой текст.

В заключение отметим, что использование конкретной поэзии на занятиях по немецкому языку способствует развитию основных коммуникативных умений: аудирования, чтения и говорения. Последнее чаще всего выступает в форме обсуждения содержания поэтического произведения, которое может вызвать дискуссию в группе, поскольку проблемы, затрагиваемые в конкретной поэзии, носят жизненный характер и не всегда предполагают однозначное решение. С помощью таких методов обучения иностранному языку удается сформировать и активизировать навыки и умения практического владения языком в пределах тех ситуаций, которые представляют особый интерес для студентов неязыковых специальностей.

СПИСОКЛИТЕРАТУРЫ

1. Krusche, D. Konkrete Poesie im Unterricht Deutsch als Fremdsprache / D. Krusche // Inter Nationes : – 7.Auflage. – Bonn, 1999. – S. 84–93.

2. Щукин, А.Н. Методика обучения иностранным языкам : Курс лекций / А.Н. Щукин. – М. : Изд-во УРАО, 2002. – 288 с.
3. Гальскова, Н.Д. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика : Учебное пособие для студ. лингв. ун-тов и фак. ин. яз. высш. пед. учеб. заведений / Н.Д. Гальскова, Н.И. Гез. – М. : Академия, 2008. – 336 с.

УДК 378.147(047.2):811.1/.8:008:351

Володько Светлана Михайловна
Заведующий кафедрой иноязычной коммуникации Академии управления при Президенте Республики Беларусь, г. Минск
svietlana.volodko@mail.ru

Сидельникова Елена Сергеевна
Старший преподаватель кафедры иноязычной коммуникации Академии управления при Президенте Республики Беларусь, г. Минск
e.sidelnikova@mail.ru

ИННОВАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ПРОЦЕССЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНО НАПРАВЛЕННОГО ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА: ИЗ ОПЫТА СОЗДАНИЯ LSP УЧЕБНИКА «ENGLISH FOR LAW STUDENTS»

Аннотация: Учебник нового поколения для специальных целей отвечает растущим требованиям к иноязычным компетенциям молодых специалистов. Его цель – формирование коммуникативных и межкультурных компетенций студентов в чтении, переводе, говорении, аудировании, письме.
Ключевые слова: Учебник нового поколения, язык для специальных целей, функциональный подход, межкультурный подход, модульный подход, инновационные технологии и методы.

Volodko Svetlana
Head of the Department of Foreign Language Communication, Academy of Public Administration under the aegis of the President of the Republic of Belarus, Minsk

Sidelnikova Elena Sergeevna
Senior Lecturer, Department of Foreign Language Communication, Academy of Public Administration under the aegis of the President of the Republic of Belarus

INNOVATIVE TECHNOLOGIES IN TEACHING PROFESSIONALLY ORIENTED FOREIGN LANGUAGE: THE EXPERIENCE OF CREATING LSP-MANUAL «ENGLISH FOR LAW STUDENTS»

Abstract: LSP-manual answers the demands of growing requirements to young specialists' foreign language competences. The aim of it is the formation of students' communicative and socio-cultural competences in speaking, listening, reading, writing and translating.
Keywords: LSP-manual, language for special purposes, functional approach, cross-cultural approach, module approach, innovative technologies and methods.

Политические и социально-экономические процессы, происходящие в мире, и в Республике Беларусь в том числе, значительно расширяют цели иноязычного образования, обусловливая необходимость найти качественно новый подход к процессу обучения, интегрирующий лингвистический, культурологический, социальный и профессиональный аспекты. Переход от так называемого «обучения иностранному языку» к «иноязычному образованию» и, соответственно, замена знание-ориентированной парадигмы на культуро-ориентированную со всей остротой поставил вопрос: «Каким должен быть учебник, позволяющий поднять иноязычное образование на качественно новый уровень?».

Неудивительно, что в последнее время вопрос создания учебников нового поколения для студентов различных специальностей неязыковых вузов, так называемых LSP учебников (Language for Special Purposes), так активно обсуждается. Более того, стало появляться большое количество учебников для студентов различных специальностей (юридических, экономических, медицинских, строительных, деревообрабатывающих и т.п.). Создалось мнение, что знание языка является залогом успеха в создании учебника, отвечающего требованиям современности.

Между тем, прав Е.И. Пассов, называя учебник «сложным феноменом», равного которому в научной литературе нет, и определяя понятие «учебник» как «система методических средств, обеспечивающих достаточные условия для создания учащимся возможности овладеть иноязычной культурой на уровне, адекватном намеченной цели» [1, с. 40]. Учебник должен помогать студенту овладеть не иностранным языком, а иноязычной культурой, т.к. язык как средство общения есть одновременно и *хранитель* культуры (он хранит культурные ценности в художественной и научной литературе, фольклоре, идиомах, пословицах и т.п.), и *передатчик* культуры из поколения в поколение, и *инструмент* культуры (он формирует личность через культуру народа, который использует этот язык как средство общения). Язык не существует вне культуры, определяемой как совокупность результатов человеческой деятельности в разных сферах жизни человека: производственной, общественной, духовной.

Преподавание иностранных языков в Республике Беларусь переживает в настоящее время сложный период – пересматриваются цели, методы, технологии, содержание учебно-методических комплексов: в том числе учебников на предмет соответствия их требованиям нового времени. Исходя из того, что иноязычное образование – есть новая реальность сегодняшнего дня, а иноязычная культура – есть содержание понятия этой новой реальности, основные направления иноязычного образования, отвечающего требованиям сегодняшнего дня, можно, на наш взгляд, сформулировать следующим образом:

1. иностранные языки изучаются функционально, исходя из профессионального использования их в тех сферах, где требуется знание иностранного языка;

2. иностранные языки изучаются в тесной связи с миром изучаемого языка (политическая, социальная, культурная жизнь народа);

3. для восполнения дефицита естественной языковой среды используются коммуникативные личностно-ориентированные методики, инновационные технологии и принципиально новые учебные материалы и учебники.

На уровне высшей школы обучение иностранному языку как средству общения между специалистами разных стран следует понимать не как прикладную и узкоспециальную задачу обучения экономистов языку экономических текстов, юристов – юридических и т.п. Конкурентоспособный молодой специалист сегодня должен иметь фундаментальную подготовку по языку, для которого иностранный язык является не только средством профессионально-делового общения, но и средством познания другой культуры, другого мира. Умения читать и понимать узкоспециальные письменные тексты, знать правила грамматики, значения слов и пресловутые «топики» явно недостаточно для активного пользования языком как средством общения. Нужно знать, *когда, кому, где и как сказать,* чтобы несовпадение или, как его называют, «конфликт» культур не помешал коммуникации. Нужно исходить из понимания, что живой язык живет в мире людей, говорящих на нем, и изучение языка без знания этого мира (фоновые знания) превращает живой язык в мертвый.

Известно, что иноязычная коммуникативная компетенция личности формируется в результате взаимодействия ее с социальной средой. Она индивидуальна и динамична и есть творческая способность личности пользоваться языковыми средствами, соблюдать нормы и правила речевого общения, преодолевая не только языковой, но и культурный барьер.

Овладев иноязычными компетенциями, молодой специалист получает возможность взаимодействовать с носителями другой культуры; осуществлять межкультурное профессиональное общение, выбирая коммуникативно-целесообразные способы вербального и невербального поведения на основе знаний об экономике, праве и культуре народа страны изучаемого языка; сохранять национальное достоинство и гордость в условиях международной интеграции и глобализации; самосовершенствоваться, самостоятельно находя в различных источниках необходимую информацию и используя ее.

Понятно, что формирование иноязычной коммуникативной компетенции происходит на базе *определенных лингвокультурологических и методических категорий*. Издавна это был текст как явление языковой и экстралингвистической действительности, как средство коммуникации,

способ хранения и передачи информации, продукт определенной исторической эпохи, форма существования и отражения культуры народа. Знакомясь с ним, студент расширяет и преобразует фоновые знания в области инокультуры.

Между тем, известно, что материальной составляющей коммуникации является *действительность.* Текст в определенной мере отражает ее, но эта действительность современна *лишь моменту создания текста.* И поскольку в условиях вуза обучение иностранному языку происходит вне естественной языковой среды, вне ее объективных атрибутов (естественные достоверные аудиоряд, видеоряд, ситуативный ряд), необходимо каким-то образом восполнить ее отсутствие. Сделать это могут доклады и лекции известных ученых, документальные фильмы, материалы конференций и совещаний по актуальным экономическим и юридическим проблемам, проходящие здесь и сейчас, а также другие аутентичные аудио-и видеоматериалы и инновационные технологии и приемы педагогической организации учебного процесса и, прежде всего, кейс-технологии, ролевые и деловые игры, симуляции и т.д.

Мы позволили себе так подробно остановиться на особенностях иноязычного образования, сегодняшних требованиях к образовательному процессу высшей школы и качеству иноязычной подготовки молодых специалистов, чтобы еще раз привлечь внимание специалистов-теоретиков и специалистов-практиков к проблеме LSP учебников.

Мы убеждены, что приступить к решению проблемы создания учебника можно позволить себе только лишь после четкого осознания тех изменений в направлениях иноязычного образования и требований к качеству иноязычной подготовки специалистов, которые уже произошли и продолжают происходить в них в силу известных геополитических процессов.

Позволим себе поделиться опытом кафедры иноязычной коммуникации Института управленческих кадров Академии управления при Президенте Республики Беларусь по созданию LSP учебника “English for Law Students” (2014) по дисциплине «Деловой иностранный язык», предназначенный для студентов 3 курса специальности «Государственное управление и право» [2]. Цель учебника – формирование иноязычных профессионально-коммуникативных компетенций выпускника в области говорения, аудирования, чтения, письма и перевода, в частности:

- развитие языковой компетенции: систематизация ранее изученного языкового материала, овладение новыми языковыми средствами и навыками оперирования ими в коммуникативных целях, умение планировать свое речевое поведение и осуществлять его;
- развитие социокультурной компетенции: увеличение объема знаний о социокультурной специфике страны изучаемого языка, умение проводить

параллели между национальными особенностями родной страны и страны изучаемого языка;

- развитие компенсаторной компетенции: умение выходить из затруднительных ситуаций при получении и передаче иноязычной информации в условиях дефицита языковых средств;

- развитие учебно-познавательной компетенции: умение использовать имеющиеся знания для удовлетворения познавательных интересов не только в области иностранного языка, но и в других областях знаний, умение самостоятельно искать и находить в различных источниках необходимую информацию и умение работать с ней.

В основу построения учебника легли следующие принципы:

1. преемственности (связь с курсом «English for Public Administration Students», изучаемым в рамках дисциплины «Деловой иностранный язык» на II курсе);
2. взаимосвязанного обучения всем видам речевой деятельности, включая перевод;
3. профессиональной ориентации, распространяющейся как на все виды речевой деятельности, так и на аспекты языка;
4. модульной организации учебного материала;
5. сотрудничества (это новые отношения «преподаватель – студент» в рамках модульной организации учебного процесса, это коллективное решение профессиональных задач в рамках «студент – студент», «студент – группа», это умение работать в команде и т.п.);
6. индивидуализации и дифференциации процесса обучения;
7. сочетания контроля и самоконтроля;
8. ориентации на самостоятельный поиск необходимой профессиональной информации и умение представить ее в устной и/или письменной форме.

Учебник решает задачи комплексного обучения различным видам чтения (изучающее, ознакомительное) аутентичных профессионально-ориентированных текстов, говорения (монологическая и диалогическая речь), письма (написание эссе, делового письма, составление контракта и т.д.), перевода и восприятия на слух аутентичной профессионально-ориентированной информации.

Учебник рассчитан на 120 часов аудиторных занятий. Каждый раздел рассчитан на 8–10 часов аудиторных занятий и включает: основной текст, комплекс предтекстовых, текстовых и послетекстовых заданий, дополнительный текст для самостоятельной работы, коммуникативные задания творческого характера (деловые игры, кейсы, симуляции и т.д.) для развития навыков делового профессионального общения. Каждый раздел включает до 20 лексических единиц (в основном, юридические термины), подлежащих активному усвоению. После каждых двух разделов

следует лексический тест для самоконтроля и компьютерный тест для контроля усвоения материала.

Содержание учебника, согласованное с профилирующими кафедрами, отражает тематику лекционных и семинарских занятий по профильным дисциплинам, а именно: Unit 1 – Enforcing the Law, Unit 2 – Administrative Law, Unit 3 – Contract Law. Commercial Law, Unit 4 – Land Law, Unit 5 – Family Law, Unit 6 – Probate Law, Unit 7 – International Law, Unit 8 – Environment Law, Unit 9 – Consumer Law, Unit 10 – Labour Law, Unit 11 – Rights of Citizens. Constitutional Law. Human Rights, Unit 12 – Intellectual Property Law.

В заключение следует сказать, что учебник прошел апробацию и успешно используется преподавателями кафедры. Мы надеемся, что он внесет свой вклад в совершенствование иноязычной подготовки выпускников Академии управления.

В настоящее время коллектив преподавателей кафедры ведет работу по созданию электронного обучающего ресурса (ЭОР), который станет составной частью для организации самостоятельной контролируемой работы студентов 3 курса специальности «государственное управление и право».

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Пассов, Е.И. Учебник как феномен сферы иноязычного образования / Е.И. Пассов // Непрерывное обучение иностранным языкам: методология, теория, практика : Материалы докл. Междунар. науч.-практ. конф., Минск, 23–24 дек. 2003 г.: В 3 ч. / Мин. гос. лингвист. ун-т; редкол.: Баранова Н.П. (отв. ред.) и др. Ч. 1. – Минск, 2003. – С. 40.

2. EnglishforLawStudents = английский язык для студентов, изучающих право : пособие / О.В.Соколовская, Е.А. Харченко, Е.А. Бахтадзе[и др.]; под ред. канд. нед. наук, доц. С.М. Володько. – Минск : Акад. упр. при Президенте Респ. Беларусь, 2014. – 210 с.

УДК 81'243:004.9

Бушейко Павел Николаевич

Преподаватель кафедры иностранных языков Барановичского государственного университета, г. Барановичи

olgal_29@mail.ru

КОМПЬЮТЕРНЫЕ ТЕЛЕКОММУНИКАЦИОННЫЕ СЕТИ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В ВУЗЕ

Аннотация: В статье рассматривается использование компьютерных сетей, Интернет-технологий и их влияние на содержание образования и обучение в вузе. Применение новых информационных технологий обусловлено потребностью формирования навыков автономной учебной деятельности.

Ключевые слова: Информация, компьютерные сети, Интернет, образование,

обучение, иностранный язык, технология, телекоммуникация.

Busheiko Pavel
Lecturer, Department of the Foreign Languages, Baranovichy State Universiry, Baranovichy

COMPUTER TELECOMMUNICATION NETWORKS IN TEACHING A FOREIGN LANGUAGE IN THE INSTITUTION OF HIGHER EDUCATION

Abstract: The article deals with the problem of computer networks use in the process of teaching a foreign language. Special attention is devoted to the application of Internet technologies in the institutes of higher education. Modern information technologies are to enhance the processes of self-education activity of students.
Keywords: Information, computer networks, Internet, education, teaching, foreign language, technology, telecommunication.

Процесс постоянного возрастания роли объемов информации сопровождается развитием информационной техники и технологии. В обществе создаются материальные и организационные предпосылки для развития единой информационной образовательной среды, способствующей овладению обучающимися основами информационной культуры, создающей условия для модернизации содержания образования.Одной из ярких иллюстраций стремительного внедрения в жизнь информационных технологий является всемирная сеть – Интернет [3, с. 286].

Вопрос интеграции Интернет-сети в образование и, в частности, применение ее в обучении иностранным языкам, в настоящее время достаточно актуален. Он касается как создания технологии дистанционного обучения, так и разработок использования служб сети Интернет в преподавании (всемирная паутина WWW, электронная почта E-mail, использование чатов, телеконференции).

Результатом развития современного общества в экономической, социальной сферах, сфере образования стал резко возросший уровень потребностей в массовом владении иностранными языками. Это во многом связано с применяемыми сегодня формами и способами практической деятельности, которые являются следствием внедрения современной компьютерной техники и средств передачи информации в различные сферы человеческой деятельности с целью повышения её эффективности. Эти способы, основанные на широком использовании уникальных возможностей компьютерной техники по обработке, хранению, передаче и представлению информации, объединены в понятие новые информационные технологии.

Актуальность применения новых информационных технологий продиктована, прежде всего, педагогическими потребностями в повышении эффективности развивающегося обучения, в частности, потребностью формирования навыков самостоятельной учебной

деятельности. В настоящее время, со стремительным нарастанием объема информации, знания сами по себе перестают быть самоцелью, они становятся условием для успешной реализации личности, ее профессиональной деятельности. В этой связи важно помочь студентам стать активными участниками процесса обучения и формировать у них потребность в постоянном поиске. Соответственно, стоит задача создать такую модель учебного процесса, которая позволяла бы раскрывать и развивать их творческий потенциал [1, с 37].

Обучение иностранному языку в вузе является многогранным процессом, что обусловлено основной целью – развитие личности учащегося, способной и желающей участвовать в межкультурной коммуникации на изучаемом языке и самостоятельно совершенствоваться в овладеваемой им иноязычной речевой деятельности. Вузы готовят своих студентов непосредственно к практической деятельности по различным специальностям, поэтому подготовка студентов к использованию знаний по иностранному языку в связи с будущей специальностью приобретает профессиональную направленность.

Отличаясь высокой степенью интерактивности, Интернет-технологии создают уникальную учебно-познавательную среду, которую можно использовать для решения различных дидактических задач по изучению иностранного языка. Это и есть одно из главных достоинств компьютерной телекоммуникации – она замыкает электронную информационную среду, позволяя студентам и преподавателям работать с компьютером, как с универсальным средством обработки информации.

Современные компьютерные телекоммуникации могут обеспечить передачу знаний и доступ к разной учебной информации наравне, а иногда и гораздо эффективнее, чем традиционные средства обучения. Телекоммуникации позволяют осуществить принципиально новый подход к изучению иностранным языкам. Обучение с использованием ресурсов Интернет представляет собой сплав новых информационных технологий с новыми педагогическими технологиями: с одной стороны, меняется позиция преподавателя, он перестает быть «источником знаний», а становится организатором процесса исследования, поиска, переработки информации, создания творческих работ в осуществлении деятельного подхода к образованию [2, с. 107]. Обучая языку, Интернет помогает в формировании умений и навыков разговорной речи, а также в обучении лексике и грамматике, обеспечивая подлинную заинтересованность и, следовательно, эффективность. Интернет развивает социальные и психологические качества обучающихся: их уверенность в себе и их способность работать в коллективе; создает благоприятную для обучения атмосферу, выступая как средство интерактивного подхода.

Интерактивность не просто создает реальные ситуации из жизни, но и заставляет учащихся адекватно реагировать на них посредством

иностранного языка. И когда это начинает получаться, можно говорить о языковой компетенции. Главное − умение спонтанно, гармонично реагировать на высказывания других, выражая свои чувства и эмоции, подстраиваясь и перестраиваясь на ходу, т.е. мы можем рассматривать интерактивность как способ саморазвития через Интернет: возможность наблюдать и копировать использование языка, навыки, образцы поведения партнеров, извлекать новые значения проблем во время их совместного обсуждения.

Преимущество использования Интернет-сети состоит, прежде всего, в доступности к большому количеству аутентичной информации на иностранном языке. Аутентичные материалы, взятые из оригинальных источников, характеризуются естественностью лексического наполнения и грамматических форм, ситуативной адекватностью используемых языковых средств, иллюстрирует случаи аутентичного словоупотребления, и которые, хотя и не предназначены специально для учебных целей, но могут быть использованы при обучении иностранному языку. Применяя на практике аутентичные материалы сети, Интернет,нужно помнить, что речь идет в любом случае о формировании коммуникативной компетенции, предполагающей владение определенными страноведческими знаниями. Дело здесь не столько в знании достопримечательностей, географических особенностей страны изучаемого языка, сколько в знании особенностей функционирования отдельных лексических единиц, идиоматических выражений в другой культуре, в знании особенностей речевого этикета при общении в разных социальных группах, в разных ситуациях общения. Поэтому столь важно привлекать для дискуссий на уроке живые высказывания носителей языка, полученные из разных ресурсов Интернета.

На начальном этапе обучения Интернет используется для расширения профессионального кругозора студентов, приобретения знаний об особенностях сферы их профессиональной деятельности. Работа в сети может стать полезным средством не только для обучения иностранному языку, но и привития студентам новой культуры учения. Организация самостоятельной деятельности обучаемых, с использованием Интернет предполагает использование новейших педагогических технологий, стимулирующих раскрытие внутренних резервов каждого студента и одновременно способствующих формированию социальных качеств личности (умению работать в коллективе, выполняя различные социальные роли, помогая друг другу в совместной деятельности, решая совместными усилиями подчас сложные познавательные задачи).

Используя информационные ресурсы сети Интернет, интегрируя их в учебный процесс, можно более эффективно решать целый ряд дидактических задач:

– формировать навыки и умения чтения, непосредственно

используя материалы сети разной степени сложности;

– совершенствовать умения аудирования на основе аутентичных звуковых текстов сети Интернет, также подготовленных преподавателем;

– совершенствовать умения письменной речи, индивидуально или письменно составляя ответы партнерам, участвуя в подготовке рефератов, сочинений, других эпистолярных продуктов совместной деятельности партнеров;

– пополнять свой словарный запас, лексикой современного английского языка, отражающего определенный этап развития культуры народа, социального, экономического и политического устройства общества;

– знакомиться с культуроведческими знаниями, включающими в себя речевой этикет, особенности речевого поведения различных народов в условиях общения, особенности культуры, традиций страны изучаемого языка,формировать устойчивую мотивацию иноязычной деятельности учащихся на занятиях на основе систематического использования «живых» материалов, обсуждения не только вопросов к текстам учебника, но и актуальных проблем, интересующих всех и каждого.

Использование новых информационных технологий в обучении иностранным языкам, несомненно, несет в себе огромный педагогический потенциал, являясь одним из средств, превращающих обучение иностранному языку в живой творческий процесс. Применение Интернет-технологий при обучении иностранному языку студентов вуза позволяет значительно расширить рамки учебного процесса, сделать его более интересным, эффективным и оптимальным.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Андреев, А.А. Введение в Интернет-образование / А.А. Андреев. – М. : Логос, 2003. – 76 с.

2. Потапова, Р.К. Новые информационные технологии и лингвистика : учеб. пособие / Р.К. Потапова. – М. : Едиториал УРСС, 2004. – 320 с.

3. Солдаткин, В.И. Преподавание в сети Интернет : учеб. пособие / В.И. Солдаткин. – М. : Высшая школа, 2003. – 792 с.

УДК 81'243:004.9

Василюк Татьяна Валентиновна

Старший преподаватель кафедры лингводидактики Брестского государственного университета имени А.С. Пушкина, г. Брест

tanya_vasilyuk@rambler.ru

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ОБУЧЕНИИ РЕЧЕВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Аннотация: В статье анализируются возможности использования информационно-коммуникационных технологий при обучении разным видам речевой деятельности на уроке иностранного языка. Подчеркивается значимость аутентичных материалов и реального общения в формировании коммуникативных навыков.
Ключевые слова: Информационно-коммуникационные технологии, информатизация образования, виды речевой деятельности, Интернет, веб-квест, подкаст, блог.

Vasilyuk Tatiana
Senior Lecturer, Department of Linguadidactics, Brest State University named after A.S. Pushkin, Brest

THE USE OF INFORMATION AND COMMUNICATION TECHNOLOGIES IN TEACHING SPEECH ACTIVITY

Abstract: The article deals with the benefit of using information and communication technologies in teaching all types of communicative activity. The significance of authentic material and real communication is emphasized.
Keywords: Information and communication technologies, informatization of education, types of communicative activity, Internet, web-quest, podcast, blog.

Объективно происходящий процесс информатизации общества предъявляет новые требования к системе школьного образования [1]. В этой связи одним из приоритетных направлений является процесс информатизации образования, суть которого заключается во внедрении средств информационно-коммуникационных технологий (ИКТ) в предметные области, в том числе в преподавание иностранных языков.

Несмотря на разнообразие возможностей, предоставляемых сегодня информационно-коммуникационными технологиями, современные школьные УМК по иностранным языкам представлены в основном электронными версиями учебников и дидактическими аудиоматериалами. Однако информатизация языкового образования не означает, что ИКТ должны дублировать традиционные средства обучения для достижения одних и тех же целей. Наоборот, благодаря своим уникальным дидактическим свойствам современные ИКТ способны значительно обогатить образовательный процесс. Главное для педагога – найти соответствующее место ИКТ в учебном процессе и применять их там, где они более эффективны, чем обычные педагогические технологии.

Использование ИКТ на уроках иностранного языка повышает мотивацию и познавательную активность учащихся, помогает интенсифицировать и индивидуализировать обучение, способствует преодолению психологического барьера на пути использования иностранного языка как средства общения. ИКТ характеризуются высокой коммуникативной возможностью и активным включением учащихся в учебную деятельность, в связи с чем их применение при обучении видам речевой деятельности приобретает особую актуальность. Рассмотрим

возможности использования некоторых средств ИКТ в обучении чтению, аудированию, письму и говорению.

Обучение чтению. Умение работать с колоссальным информационным потоком является сегодня совершено необходимым для специалистов в любой области. Основу же для этого умения можно и нужно закладывать еще в школе. Исключительным преимуществом использования ИКТ на современном уроке иностранного языка является создание возможности для учащихся знакомиться с аутентичным многоплановым материалом на актуальные темы. Такую возможность предоставляет сегодня Интернет, в частности, он-лайн версии зарубежных газет. Они являются превосходным средством для получения информации о последних событиях в мире. Неоспоримое достоинство газет, представленных на сайтах сети Интернет (в сравнении с их печатными версиями) – это их актуальность и неустаревание по мере того, как они попадают в поле зрения читателей. Естественно, что для учащихся чтение и обсуждение последних мировых новостей интереснее и полезнее, чем работа со старыми печатными версиями изданий. Так как в Интернет сети новости постоянно обновляются, они всегда свежи и позволяют учащимся ориентироваться в более широком кругу событий.

С помощью сети Интернет можно превратить класс в агентство новостей, а учеников – в репортеров. Ученики могут, например, работать в группах над изучением отдельных статей из разных областей жизни: спорт, погода, культура. Задача каждой группы – понять содержание своего текста, обсудить его и поделиться информацией с учащимися других групп. Изучив содержание своей статьи, ученик из одной группы кратко пересказывает вслух прочитанное, а остальные члены группы дополняют высказывание или отвечают на вопросы учащихся других групп. Затем они задают вопросы учащимся по теме своего высказывания. В сети Интернет имеется большое количество словарей, которыми учащиеся могут пользоваться на уроке, чтобы в интерактивном режиме получить немедленный доступ к переводу незнакомых слов. Преимущество такой работы заключается в полной вовлеченности в работу всего класса, а также дифференциация заданий с учетом уровня обученности учащихся.

Творческим заданием, завершающим изучение какой-либо темы, может также служить работа с веб-квестом. Веб-квест, по определению Т. Марча, одного из основателей данной технологии, – это «построенная по типу опор учебная структура, использующая ссылки на существенно важные ресурсы в Интернет сети и аутентичную задачу с тем, чтобы мотивировать учащихся к исследованию какой-либо проблемы с неоднозначным решением, развивая тем самым их умение работать как индивидуально, так и в группе в ведении поиска информации и ее преобразовании в более сложное знание» [2]. Источником информации для

ответов на вопросы викторины или выполнения заданий квеста служат веб-ресурсы. Задания, как правило, размещаются на веб-сайтах, а списки ресурсов оформляются в виде ссылок. Результаты квеста, в зависимости от изучаемого материала, могут быть представлены в виде устного выступления, компьютерной презентации, эссе, веб-страницы [3, с. 166]. Таким образом, Веб-квест позволяет ученикам делать свои маленькие «открытия», а не просто усваивать информацию, пробуждает интерес к изучаемой теме и повышает уверенность в собственных силах.

Обучение аудированию. Одной из практических задач в области аудирования является обучение учащихся восприятию иноязычной речи в условиях, приближенных к реальным. Обучение естественному языку возможно лишь при условии использования материалов, взятых из жизни носителей языка или составленных с учетом особенностей их культуры и менталитета в соответствии с принятыми речевыми нормами. Использование подобных аутентичных и учебно-аутентичных материалов позволяет с большей эффективностью осуществлять обучение аудированию, имитировать погружение в естественную речевую среду на уроках иностранного языка. Богатым источником аудиоматериала является Интернет. Веб-страницы многих газет предоставляют возможность не только прочитать, но и прослушать новости на многих языках, причем можно даже выбрать для себя подходящий уровень владения языком.

Все большую популярность приобретает новая технология подкастинга. Подкаст представляет собой аудиофайл, выложенный в сети Интернет и доступный для прослушивания пользователями. Существуют учебные подкасты, включающие как традиционные задания по аудированию для проведения фрагмента урока, так и рассчитанные на работу в течение целого урока, сопровождающиеся раздаточным материалом и планом урока.

Использование аутентичных аудиозаписей позволяет не только восполнять отсутствие естественной языковой среды, но и обеспечить реализацию принципа наглядности. Обучение аудированию становится еще более эффективным при использовании видео как высшей формы ситуативной наглядности, воздействующей на разные каналы восприятия. Видеофильмы и видеосюжеты представляют коммуникативную ситуацию наиболее полно за счет демонстрации паралингвистических средств, которые уточняют содержание, способствуют удержанию внимания, усиливают понимание замысла высказывания. Демонстрация видеоматериалов позволяет учащимся совершать виртуальные путешествия в страны изучаемого языка, мотивируя тем самым учащихся на более активную работу на уроке и формируя у них устойчивый интерес к изучению языка.

Обучение письму. В последние годы роль письма в обучении иностранному языку постепенно растет, и письмо начинают рассматривать

в некотором смысле как резерв в повышении эффективности обучения иностранному языку. Неоценимую услугу в интенсификации процесса обучения письменной речи могут оказать такие современные средства ИКТ как электронная почта и блог-технологии. Данные сервисы, как и Интернет-версии газет или подкасты, не являются специальными методическими средствами. Однако они обладают значительным дидактическим потенциалом, который позволяет использовать их для совершенствования навыков письменной речи.

Электронная почта вызывает большой интерес учащихся, повышает мотивацию к изучению иностранного языка, развивает культуру письменного общения. Существует множество сайтов, помогающих организовать переписку между группами учащихся разных стран. У школьников появляется реальная возможность использовать иностранный язык как средство общения, рассказать о себе, узнать о жизни сверстников из первых уст.

Блоги также позволяют создать уникальные условия для обучения письменной речи на иностранном языке: они помогают развивать умения писать личное письмо, излагать сведения о себе в форме, принятой в стране изучаемого языка; расспрашивать о новостях и сообщать их; рассказывать об отдельных фактах или событиях своей жизни, выражая собственные суждения и чувства; описывать планы на будущее. Изучив материал (например, формат письма личного характера) на уроке, каждый ученик может разместить свое письмо в личном блоге. Обучающимся может быть дано задание прочитать и прокомментировать письма своих одноклассников или написать ответное письмо личного характера и т. п.

Обучение говорению. В обучении говорению большое место принадлежит моделированию ситуаций общения, стимулирующих речемыслительную деятельность учащихся. Информационно-коммуникационные технологии выступают как средства организации общения в парах и небольших группах с использованием ролевых игр на базе симулятивно-моделирующих программ. Они развивают умения сообщить, объяснить, одобрить, убедить, поздравить, дать описание и т. д. Интерактивные программы и игры помогают создать реальные ситуации общения, снять психологические барьеры и повысить интерес к предмету.

Более эффективному овладению коммуникативной и межкультурной компетенцией способствует практика реального общения. И использование ресурсов Интернет на уроке иностранного языка в этом смысле просто незаменимо. Компьютерные телекоммуникации предоставляют уникальную возможность обучаемым вступать в живой диалог с реальным партнером, совершенствуя умения монологического и диалогического высказывания. Необходимость общения обращает его участников к возможностям телеконференций, чат технологий, к участию в международных проектах по различным проблемам, что стимулирует и

развивает такие коммуникативные навыки, как умение вести беседу, отстаивать свою точку зрения, подкрепленную аргументами, умение находить компромисс с собеседником и лаконично излагать свою мысль. Использование ИКТ позволяет создавать подлинную языковую среду, способствующую возникновению естественной потребности в общении на иностранном языке и отсюда – потребности в изучении иностранного языка [5, с. 197].

Таким образом, информационно-коммуникационные технологии создают уникальную платформу для формирования иноязычной коммуникативной компетенции, максимально приближая процесс обучения к реальным условиям и предоставляя возможность использовать иностранный язык по его прямому назначению (как средство общения) во всех видах речевой деятельности. ИКТ позволяют работать с аутентичной информацией, сотрудничать с одноклассниками, общаться в устной и письменной форме на иностранном языке со сверстниками за рубежом. Использование ИКТ повышает познавательную активность учащихся, результатом которой является открытие новых знаний, формирование умений самостоятельно пополнять знания, осуществлять поиск и ориентироваться в потоке информации. А использование богатых иллюстративных, звуковых и интерактивных возможностей ИКТ создает благоприятный эмоциональный фон на занятиях, способствуя повышению мотивации к овладению иноязычной речью.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Концепция информатизации системы образования Республики Беларусь на период до 2020 года [Электронный ресурс]. – Режим доступа : http://edu.gov.by/page-1081. – Дата доступа : 18.11.2015.

2. March, T. What Web Quests (Really) Are [Электронныйресурс]. – Режим доступа : http: // tommarch.com/writings/what-webquests-are/. – Дата доступа : 20.11.2015.

3. Бовтенко, М.А. Компьютерная лингводидактика: учебное пособие / М.А. Бовтенко. – М. : Флинта : Наука, 2005. – 216 с.

4. Сысоев, П.В. Блог-технология в обучении иностранному языку / П.В. Сысоев // Язык и культура. – 2012. – № 4. – С. 115–127.

5. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования : учеб. пособие / Е.С. Полат [и др.]; под. ред. Е.С. Полат. – 4-е изд., стер. – М. : Академия, 2009. – 272 с.

УДК 378.016:811.1:004:371.277.2

Кузьмина Ирина Александровна

Старший преподаватель кафедры английской филологии Витебского государственного университета имени П.М. Машерова, г. Витебск

irinakuzmina7@rambler.ru

Бизунков Александр Борисович

Ассистент кафедры оториноларингологии Витебского государственного медицинского университета, г. Витебск
dr.aleksandr@list.ru

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ОБУЧАЮЩИХ ТЕСТОВ СИТЕМЫ MOODLE ДЛЯ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ

Аннотация: В статье описываются преимущества использования тестов системы Moodle в обучающем режиме в процессе обучения иностранным языкам. Доказывается, что грамотно составленный обучающий тест позволяет повысить мотивацию студентов и эффективность обучения с помощью аутентичных аудио и видео материалов, подсказок и комментариев преподавателя.
Ключевые слова: Обучающее тестирование, система Moodle, компьютерные тесты, обучение иностранному языку, методика преподавания иностранного языка.

Kuzmina Irina
Senior Lecturer, Department of English Philology, Vitebsk State University named after P.M. Masherov, Vitebsk

Bizunkov Alexandr
Lecturer, Department of Otorhinolaryngology, Vitebsk Medical University, Vitebsk

USE OF MOODLE QUIZZES FOR FOREIGN LANGUAGE TEACHING

Abstract: The article deals with beneficial aspects of Moodle quiz-tests that can be used for teaching foreign languages. A professionally made quiz is a powerful means to teach a language with the help of authentic audio and video files, feedback on learner's performance, various levels of support, providing in this way a real communication in a foreign language.
Keywords: E-learning, Moodle quiz-tests, methodology of foreign language teaching.

Усиление конкуренции между странами и отдельными вузами, занимающихся экспортом образовательных услуг, обусловливает рост требований к качеству подготовки специалистов. Повышение планки критериев качества фактически привело к смене существовавшей образовательной парадигмы [4]. Речь идет о переходе от процесса обучения как наполнения студентов определенной массой теоретических знаний и практических умений к формированию творчески мыслящей личности, способной принимать ответственные и оптимальные решения в нестандартных ситуациях [2, с. 34]. Причем если раньше об этом можно было говорить как о тенденции, то в ближайшее время этот процесс должен либо полностью завершиться, либо высшее профессиональное образование рискует потерять свой смысл и привлекательность для молодежи. Лавинообразный рост научной и практической информации, которую следовало бы передать обучаемым, создает дефицит учебного времени и вступает в противоречие с психологически обусловленными пределами человеческого восприятия. В этом плане большие надежды возлагаются на разнообразные педагогические инновации, призванные

интенсифицировать процесс обучения, обеспечивая больший объем усвоения учебной информации в единицу времени.

Одной из подобных инноваций является использование компьютерного тестирования для обучения и контроля знаний. Этому способствует широкое использование компьютерных технологий в образовании, в том числе и с применением набирающих популярность систем дистанционного обучения. Уже сегодня существует большое количество программных продуктов для его организации, среди них Blackboard, WebCt, Moodle, IBM LearningS pace и др. В частности, во многих высших учебных заведениях Республики Беларусь в течение многих лет используется программный комплекс Moodle. Аббревиатура MOODLE образована из начальных букв названия: Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment (модульная объектно-ориентированная динамическая учебная среда). Подобные системы предоставляют пользователям достаточно эффективный инструментарий для управления электронным обучением, хотя, по мнению отдельных авторов, они имеют свои недостатки, например, не обладают достаточными функциями для гибкого управления Web-контентом [3]. Проблема моделирования и формализации знаний в управлении качеством тестового материала информационно-учебных программных комплексов, с помощью которых осуществляется процесс обучения иностранным языкам, требует специальных подходов, возможных только на стыке разных отраслей науки, среди которых разработка программного обеспечения, удобное структурирование баз данных, учет принципов дидактики, математической логики и лингвистики, методики, а также технологии разработки Web-систем. С другой стороны, нельзя не отметить очевидного противоречия этого процесса: все более частое использование тестовых материалов в обучении трудно сочетать с воспитанием в будущем специалисте творческой личности, с формированием и развитием иноязычной коммуникативной компетенции. Разрешение этого противоречия, хотя бы частичное, возможно только при достижении высокого качества обучающих и контрольных тестов. Контролирующие компьютерные тесты широко используются при обучении иностранным языкам на всех этапах учебного процесса. Однако возможности обучающего компьютерного тестирования, по нашему мнению, преподавателями часто недооцениваются.

Диапазон применения тестов в обучающей функции довольно широк, причём их учебная ценность сомнений не вызывает. Система Moodle позволяет использовать обучающие тесты для работы со студентами с разным уровнем владения иностранным языком. Разнообразие представленных упражнений, возможность использования подсказок, комментариев к ответам дает возможность работать с тестами в обучающе-корректирующем режиме. Комментарии к ответам могут содержать

грамматические сведения, направленные на изучение именно этого правила или сведения по значению неправильно выбранного слова, или просто похвалу/критику, создавая, таким образом, коммуникацию на английском языке.

Например, при обучении грамматике, на наш взгляд, полезными являются упражнения с множественным выбором, неправильные варианты ответов (следует использовать статистику по типичным ошибкам студентов) комментируются соответствующими объяснениями на изучаемом языке. Для повышения мотивации студентов комментарии и подсказки желательно оформлять нестандартно и с юмором, не забывая о том, что обучающий тест (даже грамматический) – замечательная возможность внеаудиторного виртуального общения студентов и преподавателя на иностранном языке. Помимо традиционных трансформационных упражнений и упражнений на подстановку обучающие грамматические тесты могут включать работу с теоретическим материалом. Текст вопроса может содержать краткое объяснение того или иного грамматического явления (для студентов с хорошим знанием изучаемого языка возможен вариант объяснения на иностранном языке), последующий вопрос с вариантами ответов позволит определить, насколько данное явление было усвоено учащимися. При ошибочном выборе ответа система отправляет студента на вторую попытку и показывает первую подсказку. Студент видит комментарий преподавателя к выбранному им ответу, знакомится с подсказкой и переходит к выполнению задания со второй попытки. Очевидно, что если тест составлен грамотно, и все подсказки и комментарии предоставляются на изучаемом иностранном языке, обычное тестирование может активно участвовать в формировании и развитии иноязычной коммуникативной компетенции студентов.

Очевидным преимуществом при работе с такими тестами является возможность использовать в тексте вопроса изображение или аудиофайл. Простой вопрос с множественным выбором: «Назовите, что изображено на картинке?» с помощью комментариев, дополнительных ссылок и изображений может превратиться в увлекательную экскурсию, например, по музеям Лондона. Творческий подход преподавателя и возможности обучающего тестирования системы Moodle позволят существенно обогатить способы и приемы обучения аудированию. Аудио и видеофайлы с разнообразными заданиями на соответствия (с использованием изображений) и множественный выбор (с ободряющими комментариями при выборе неправильного варианта) позволят повысить мотивацию и успешно решить задачу развития навыков восприятия иноязычной речи на слух. Достаточно эффективным, на наш взгляд, является использование аудиофайлов даже при обучении грамматике. Например, учащимся можно

предложить записать предложения (словосочетания), в которых они услышат изучаемое грамматическое явление.

Обучающие лексические тесты могут выполняться в традиционных вариантах с перечисленными выше видами упражнений, комментариями и неограниченным числом попыток. Изображения, гиперссылки, глоссарий и другие инструменты платформы Moodle предоставляют возможность повысить эффективность процесса обучения иностранному языку и шире использовать упражнения на дифференциацию, развитие словообразовательной и контекстуальной догадки, эквивалентную замену и преобразование и другие.

Следует отметить, что «обучающие тесты предназначены только для активной работы ученика с заданиями теста, где ему обеспечивается интерактивная пошаговая поддержка в виде небольших консультаций для осмысления его действий по выбору и получения ответов на все предлагаемые задания» [1]. Учащему дается возможность многократного обращения к каждому заданию теста, и на этом этапе мы не учитываем оценку результата работы. Однако, контрольно-обучающие тесты дают возможность студенту увидеть и оценку своей деятельности.

Использование обучающих тестов на основе системы Moodle имеет и ряд других преимуществ для студентов. Они связаны с доступностью обучения в любое время, с системой оценки правильности выполнения заданий, которая объективна и независима от преподавателя, с повышением творческого и интеллектуального потенциала учащихся, с возможностью делать и исправлять ошибки «без свидетелей».

Таким образом, обучающее компьютерное тестирование повышает мотивацию студентов (что способствует эффективной организации самостоятельной работы), помогает учащимся и преподавателям избегать проблем, связанных с индивидуальной скоростью восприятия знаний и информации, позволяет снизить субъективизм в обучении и контроле знаний, индивидуализирует темп и уровень процесса усвоения и закрепления лексического и грамматического материала. Использование аутентичных аудио и видео материалов, ссылок на иноязычные сайты, комментариев и подсказок на изучаемом языке повышает эффективность процесса обучения иностранному языку, способствуя развитию иноязычной коммуникативной компетенции студентов. Обучающие тесты требуют от преподавателя существенных временных затрат на этапе создания, но значительно снижают их во время обучения, предоставляя при этом богатый статистический материал для анализа.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Галузо, И.В. Методика реализации обучающей функции тестов в среде Moodle / И.В. Галузо, В.В. Небышинец, П.А. Сташуленок // Современное образование Витебщины. – 2013. – №1. – С. 76–80.

2. Педагогика и психология высшей школы : Уч. пособие ; Под ред.

М.В. Булановой-Топорковой. – Ростов-на-Дону, 2002. – 544 с.
3. Титенко, С.В. Семантична модель знань для цілей організації контролю знань у навчальній системі / С.В. Титенко, О.О. Гагарін // Сборник трудов международной конференции «Интеллектуальный анализ информации-2006». – Київ : Просвіта, 2006. – С. 298–307.
4. Якиманская, И.С. Требования к учебным программам, ориентированным на личностное развитие школьников / И.С. Якиманская // Вопр. психол. – 1994. – № 2. – С. 56–65.

УДК 81'243:004.9

Гойнаш Андрей Викторович
Старший преподаватель кафедры лингводидактики Брестского государственного университета имени А.С. Пушкина, г. Брест
brest.de@tut.by

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ТЕХНОЛОГИЙ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ В СИСТЕМЕ ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТОВ ЯЗЫКОВОГО ПРОФИЛЯ

Аннотация: В статье рассматриваются актуальные вопросы преподавания иностранных языков с использованием дистанционных образовательных технологий.
Ключевые слова: Технология обучения, дистанционное (дистантное) обучение, система управления обучением, Moodle, массовый открытый онлайн-курс, немецкий язык.

Hoinash Andrei
Senior Lecturer, Department of Linguadidactics, Brest State University named after A.S. Pushkin, Brest

USING TECHNOLOGIES OF DISTANCE LEARNING WHEN TEACHING LANGUAGE SPECIALISTS

Abstract: The article highlights the challenges of teaching foreign languages using distance learning technologies.
Keywords: Technology of teaching, distance learning, learning management system, Moodle, MOOC, German language.

Понятия «технология обучения», «образовательные технологии», «дистанционное обучение (ДО)», «дистанционные образовательные технологии (ДОТ)» и т.п. всё чаще встречаются в лексиконе преподавателей иностранного языка (ИЯ) и методики обучения иностранным языкам.

Под «технологией обучения» понимается «совокупность наиболее рациональных способов научной организации труда, обеспечивающих достижение поставленной цели обучения за минимальное время с наименьшей затратой сил и средств» [1, с. 313–314]. Вследствие стремительного развития информационных, а затем и информационно-

коммуникационных технологий к началу XXI века возникла необходимость дифференциации двух составляющих содержание данного термина: технологии обучения (Technology of Teaching) и технологии в обучении (Technology in Teaching). Сегодня с помощью первого термина обозначают приемы научной организации труда преподавателя, благодаря которым наилучшим образом достигаются поставленные цели обучения, а с помощью второго – приемы использования в учебном процессе технических средств обучения и сами такие средства [7, с. 263].

В лингводидактике к технологиям обучения наряду с обучением в сотрудничестве, проектными технологиями (методом проектов), центрированном на обучающихся обучением, тандем-методом, технологией «case study», игровыми технологиями, интенсивными технологиями, компьютерными технологиями и др. принято также относить и дистанционное обучение [1, с. 313–314].

«Дистанционное (дистантное) обучение» подразумевает взаимодействие преподавателя и обучающихся между собой на расстоянии, отражающее все присущие учебному процессу компоненты (цели, содержание, методы, организационные формы, средства обучения) и реализуемые специфичными средствами интернет-технологий или другими средствами, предусматривающими интерактивность [5, с. 9].

В зависимости от целей и условий, в которых происходило формирование системы ДО *(географические условия, общий уровень информатизации в стране, уровень использования информационно-коммуникационных технологий (ИКТ) в среде высших школ, традиции в сфере образования, наличие научно-педагогических кадров для системы ДО и пр.)*, выделяется ряд ***моделей реализации ДО***, под которыми понимаются как унифицированные способы организации деятельности образовательных учреждений, так и унифицированные способы организации образовательной деятельности обучающихся и обучающих [5, с. 19–20]. Эти модели классифицируются авторами на основе различных критериев:

- по использованию традиционных практик и (или) современных ИКТ: *обучение по типу экстерната, обучение на базе университета с использованием информационно-коммуникационных технологий, обучение, основанное на сотрудничестве нескольких учебных заведений, обучение в специализированных образовательных учреждениях, обучение с использованием автономных обучающих систем, обучение в виртуальной образовательной среде* (М.Б. Лебедева) [5, с. 20–23];
- на основе организационных соглашений: *единичная и двойная модели, а также консультативная модель; смешанная модель; консорциум; франчайзинг; валидация чужих курсов; модель удалённых аудиторий; образовательные проекты* (Институт ЮНЕСКО) [9, с. 8–19];

- в зависимости от использованных средств принятия и передачи информации: *корреспондентская модель; мультимедийная модель; модель телеобучения; модель интернет-обучения; интеллектуальная модель обучения* (Дж. Тейлор);
- по этапам развития ДО: *традиционное заочное обучение; открытое образование; телеобразование; виртуальные учебные залы и виртуальные университеты* (Т.П. Воронина, В.П. Кашицина и О.П. Молчанова);
- в зависимости от вида учебного материала и технических средств его передачи: *модель «кейс»-технологий; модель корреспондентского обучения; радиотелевизионная модель обучения; модель Web-базированного обучения; модель с использованием мобильного персонального переносного компьютера* (А.А. Андреев и В.И. Солдаткин);
- в зависимости от организации учебного процесса: *модель рассеянных учебных залов; модель самостоятельной работы учащихся (независимое обучение); модель открытого образования* (Университет Мериленд, США) [2, с. 28–29];
- на основе максимального учёта возможностей интернет-технологий: *интеграция очных и дистанционных форм обучения; сетевое обучение (автономные сетевые курсы, информационно-предметная среда); сетевое обучение и «кейс»-технологии; интерактивное телевидение (Two-wayTV), видеоконференции* [6, с. 83–89].

Несмотря на существование множества авторских классификаций систем ДО, исследователи сходятся во мнении, что использование передовых интернет-технологий позволяет:

- сделать образование открытым и доступным для обучающихся независимо от места их проживания;
- получать образование представителям различных слоёв и групп населения, независимо от их социального положения и состояния здоровья;
- комбинировать различные специальности;
- комбинировать различные формы образования;
- придавать учебным курсам и программам гибкость;
- улучшать восприятие учебного материала;
- повышать качество образования;
- совмещать работу и обучение;
- сделать образование непрерывным [5, с. 15–18].

В то же время отмечается, что для внедрения web-базированного обучения необходимо:

- организовать материально-техническую базу (программные среды, компьютерная техника, каналы интернет-доступа);
- обеспечить учебное заведение учебно-методическими изданиями;

- сформировать организационную структуру, ответственную за внедрение интернет-технологий;
- подготовить кадры (преподавателей и др.);
- подготовить обучающихся;
- спланировать и организовать процесс web-базированного обучения;
- провести адаптацию системы документооборота;
- мотивировать коллектив;
- заручиться поддержкой своего руководства [4, с. 17].

Помимо указанных выше общих требований важно учитывать частные требования, касающиеся специфики подготовки специалистов соответствующего профиля. В случае с иностранными языками ограничения использования ДОТ вытекают из целей обучения, прежде всего, касающихся формирования коммуникативной компетенции (в единстве лингвистической, социолингвистической, дискурсивной, стратегической, социальной, социокультурной компетенций) на каждом из уровней А, В и С [1, с. 171].

Тем не менее, анализ процессов, происходящих в среде высших школ *(сокращение обучения до 4 лет, минимизация количества часов, отводимых на изучение отдельных дисциплин, исключение из списка обязательных письменных работ, недостаточное оснащение компьютерной техникой, отсутствие постоянного интернет-доступа и т.д.)*, побуждает преподавателей ИЯ искать пути для вывода за рамки традиционного обучения формирования аспектных навыков на этапах введения, тренировки и закрепления соответствующего материала, а также совершенствования навыков и умений в отдельных видах речевой деятельности путём использования современных электронных средств обучения.

Неоценимую помощь при этом может оказать опыт, приобретённый в ходе подготовки абитуриентов к централизованному тестированию, преподавания различных дисциплин в среде ВУЗа на I-ой и II-ой ступенях и на курсах повышения квалификации для учителей ИЯ. И хотя основными формами внедрения ДОТ считаются дистанционные консультации, семинары, олимпиады (конкурсы), тренинги и курсы [5, с. 117–119], наиболее перспективной формой их применения в работе с указанными выше целевыми группами следует считать интеграцию различных форм: включение в традиционные формы занятий виртуальных лекций, семинаров и презентаций либо очного обучения в сочетании с последовательно или параллельно изучаемыми материалами в дистанционной форме.

Примером реализации названных положений может служить серия курсов, созданных в системе управления обучением Moodle и

размещённых на платформе «Немецкий язык: от А до Я – интерактивно» [8], основными направлениями деятельности в рамках которых стали:

- сопровождение соответствующих дисциплин путём размещения материалов курсов, ссылок и дополнительной информации по темам, тестов, практических заданий, форумов и т.д.;
- модульная поддержка в формировании и совершенствовании навыков применительно к отдельным аспектам языка (фонетике, лексике, грамматике) и видам речевой деятельности (прежде всего, аудированию, чтению);
- создание и регистрация массовых открытых онлайн-курсов для углублённого изучения конкретных проблем [3]:
  - «Род в немецком языке: от А до Я» (часть 1: определение по значению);
  - «Управление в немецком языке» (серия курсов);
  - «Самые важные неправильные глаголы» (серия курсов);
  - «Централизованное тестирование: крэш-курс»;
  - «Курсы повышения квалификации для учителей немецкого языка».

Первые шаги в деле внедрения ДОТ позволяют сделать вывод о том, что в актуальных условиях применение технологий ДО в образовательном процессе сопряжено со множеством вопросов организационного, технического и финансового планов, а при подготовке специалистов языкового профиля также с необходимостью включения названных технологий – в качестве непременных составляющих – в традиционные формы обучения. Решение этих вопросов позволит обучению стать более гибким, технологичным и, как результат, более эффективным; отсутствие решений сохранит позиции названной *технологии обучения* на уровне разрозненных *технологий в обучении*.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Азимов, Э.Г. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам) / Э.Г. Азимов, А.Н. Щукин. – М. : Издательство ИКАР, 2009. – 448 с.

2. Виды моделей дистанционного обучения [Электронный ресурс] / А.С. Недкова // Научная электронная библиотека открытого доступа «КиберЛенинка». – Режим доступа : http://cyberleninka.ru/article/n/vidy-modeley-distantsionnogo-obucheniya. – Дата доступа : 20.11.2015.

3. Государственный регистр информационных ресурсов Беларуси [Электронный ресурс] / НИРУП «ИППС». – Режим доступа : http://infores.mpt.gov.by/ir/database/view_author.php?id=10741 – Дата доступа : 20.11.2015.

4. Дистанционное обучение и дистанционные образовательные технологии [Электронный ресурс] / А.А. Андреев, В.И. Солдаткин // Научная электронная библиотека «eLibrary». – Режим доступа : http://elibrary.ru/item.asp?id=23174534. – Дата доступа : 20.11.2015.

5. Дистанционные образовательные технологии: проектирование и реализация учебных курсов / С.В. Агапонов [и др.] ; под общ. ред. М.Б. Лебедевой. – СПб. : БХВ-Петербург, 2010. – 336 с. : ил. + CD-ROM – (ИиИКТ)

6. Теория и практика дистанционного обучения : Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / М.Ю. Бухаркина [и др.] ; под общ. ред. Е.С. Полат. – М. : Издательский центр «Академия», 2004. – 416 с.

7. Щукин, А.Н. Обучение иностранным языкам : Теория и практика / А.Н. Щукин. – М. : Филоматис, 2006. – 480 с.

8. Deutsch: von A bis Z – interaktiv [Электронный ресурс]. – Режим доступа : http://online.all-de.com. – Дата доступа : 30.12.2015.

9. Distance Education for the Information Society: Policies, Pedagogy and Professional Development [Электронный ресурс] / UNESCO Institute for Information Technologies in Education. – Режим доступа : http://ru.iite.unesco.org/publications/3214594/. – Дата доступа : 20.11.2015.

УДК 81'243:004.9

Глазко Наталья Евгеньевна

Преподаватель кафедры немецкой филологии Брестского государственного университета имени А.С. Пушкина, г. Брест

natalya427047@tut.by

КОМПЬЮТЕРНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ НА ЗАНЯТИЯХ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ: ДОСТОИНСТВА И НЕДОСТАТКИ

Аннотация: В статье рассматриваются достоинства и недостатки использования информационных технологий в процессе обучения иностранным языкам, характеристика информационно-коммуникационных технологий, их виды, приводятся Интернет-ресурсы в помощь преподавателю немецкого языка.

Ключевые слова: Информационно-коммуникационные технологии, мультимедийная презентация, процесс обучения, информационно-коммуникационный продукт, индивидуальный подход.

Glazko Natalya

Lecturer, Department of German Philology, Brest State University named after A.S. Pushkin, Brest

COMPUTER TECHNOLOGIES AT FOREIGN LANGUAGES CLASSES: ADVANTAGES AND DISADVANTAGES

Abstract: The article deals with major advantages and disadvantages of using information and communication technologies in the process of teaching foreign languages, their characteristics and types. Internet resources helpful to the teachers of German are showen.

Keywords: Information and communication technologies, multimedia presentations, educational process, information and communication product, individual approach.

Современную жизнь невозможно представить без использования информационных технологий. Это относится и к образовательному процессу. Компьютер прочно занял место в классах и аудиториях. Новые информационные технологии все более интенсивно внедряются в учебный процесс: Интернет-ресурсы, видео и компьютерная наглядность, электронные учебные пособия, интерактивные доски и др. В связи с этим возникают вопросы: важно ли и нужно ли использование ИКТ на занятиях по иностранному языку? Что такое компьютерные технологии на занятиях для учеников: неотъемлемый компонент обучения или все же развлечение? Для того, чтобы ответить на эти вопросы, нужно понять, что такое информационно-коммуникативные технологии. Итак, ИКТ – это широкий спектр цифровых технологий, используемых для создания, передачи и распространения информации и оказания услуг (компьютерное оборудование, программное обеспечение, телефонные линии, сотовая связь, электронная почта, сотовые и спутниковые технологии, сети беспроводной и кабельной связи, мультимедийные средства, а также Интернет) [1, с. 35–38].

Что касается обучения, то здесь в первую очередь необходимо понять, отвечают ли компьютерные технологии требованиям, предъявляемым к учащимся на занятиях по иностранному языку.

Во-первых, технические средства должны способствовать повышению производительности труда и эффективности учебного процесса.

Во-вторых, обеспечивать немедленное и постоянное подкрепление правильности учебных действий каждого учащегося.

В-третьих, повышать сознательность и интерес к изучению языка.

В-четвертых, они должны обладать возможностью быстрого ввода ответов без длительного их кодирования [2].

Компьютерные технологии отвечают всем этим требованиям и критериям. Остановимся подробнее на дидактических возможностях ИКТ на занятиях по немецкому языку, исходя из собственного опыта. В качестве основных направлений использования ИКТ можно выделить Интернет-ресурсы, мультимедийные презентации и компьютерные обучающие программы.

Интернет-ресурсы обладают рядом возможностей как для преподавателей иностранного языка, так и для учащихся. Интернет-ресурсы повышают уровень социокультурной осведомлённости, уровень общей эрудированности, дают шанс найти собеседника среди носителей языка. [3, с. 7–12]. Интернет-ресурсы, несомненно, расширяют возможности при формировании навыков аудирования. Неотъемлемой частью наших занятий стало использование аудио и видео в обучении. Это может быть песенка или обучающий фильм, отрывки из немецких телепередач.

Полезные ссылки для преподавателей немецкого языка:

– программа «Спецподготовка. Немецкий без акцента». Интерактивный тренажёр по постановке и тренировке произношения,

– http://www.dw.com/ – текстовые и видеоматериалы, рассчитанные на разные уровни,

– www.pasch-net.de – текстовый материал, аудио- и видеоматериал по актуальным темам,

– www.deutsch-lerner.blog.de – лексические, грамматические упражнения, аудиоматериалы,

– www.youtube.com-löwenzahn – тематические видеофильмы.

– www.achtung-deutsch.com – аудиоматериал, текстовый материал и грамматические онлайн- упражнения,

– http://www.schubert-verlag.de/ – лексико-грамматические онлайн-упражнения.

Текстовый редактор (Microsoft Office Word, Microsoft Office Power Point) способствуют лучшему формированию навыков чтения и письма. Здесь можно упомянуть такой вид работы, как составление электронного письменного высказывания по заданной теме. Учащиеся составляют высказывания и присылают их преподавателю, который выделяет ошибки красным прямо в файле и далее можно распечатать работы или показать учащимся в электронном виде. Также можно обмениваться обычными электронными письмами (e-mail).

В учебном процессе учащимися активно используется программа Microsoft Office Power Point для создания проектов. Этот информационно-коммуникационный продукт начал использоваться на занятиях по иностранному языку одним из первых и до настоящего момента пользуется популярностью благодаря своим возможностям: позволяют создавать действенные упражнения и задания для коллективной и внеаудиторной работы, выступают в качестве сопровождения занятия, способствуют развитию лингвострановедческой и социокультурной компетенции учащихся, позволяют реализовать индивидуальный подход в обучении. После каждой пройденной темы учащиеся выполняют проект в виде презентации и защищают его на занятии. Также с помощью этой программы можно проводить презентацию теоретического грамматического материала. Такие методы работы на занятиях обеспечивают наглядность подачи и отработки материала и повышают у учащихся мотивацию к обучению.

Полезные ссылки для преподавателей немецкого языка:

http://presentaci.ru/, http://videouroki.net/, http://metodisty.ru/ – готовые презентации на немецком языке.

Используя электронные словари и энциклопедии на занятиях или при выполнении домашнего задания, учащиеся пополняют лексический запас.

Полезные ссылки:

http://www.multitran.ru/; http://www.lingvo-online.ru/

Обучающие программы могут быть интегрированы как непосредственно в ход занятия, так и использоваться учащимися для

самостоятельной подготовки к занятиям. Они могут рассматриваться как эффективное средство самостоятельной языковой подготовки. Использование обучающих программ способствует также формированию навыков распознавания и использования грамматических структур немецкого языка в устной и письменной речи.

Полезные ссылки:

http://www.de-online.ru/, http://gut-lernen.blogspot.ru/ –обучающие и игры на немецком языке.

Упомянутые виды ИКТ позволяют выделить основные достоинства и недостатки компьютерного обучения.

Начнем с достоинств:

– Использование ПК снимает у учащегося страх перед ответом и, таким образом, создает благоприятную психологическую атмосферу на занятиях.

– ПК обеспечивает наглядность подачи учебного материала.

– ПК развивает самостоятельность учащихся. Прямое тому подтверждение создание проектов.

– Использование ПК повышает мотивацию у учащихся к изучению иностранного языка [4].

– Использование ПК создаёт искусственную языковую среду, позволяет ввести в обучение иностранному языку межкультурный компонент.

– Использование ИКТ направлено как на развитие умений и навыков в различных речевых аспектах, так и психических процессов (мышления, внимания, логики и т.д.).

– ИКТ могут использоваться как средства осуществления контроля (напр., тестовые задания).

Конечно, есть и недостаткикомпьютерного обучения иностранному языку:

Во-первых, невозможность прямого устного диалога с компьютером с одной стороны и дефицит непосредственного общения учащегося и преподавателя.

Во-вторых, это недостаточная интеграция мультимедийных технологий в процесс обучения вследствие дороговизны компьютерной техники, а также отсутствием достаточного количества теоретически обоснованных и экспериментально проверенных компьютерных программ, предназначенных для самостоятельной работы при обучении иностранному языку [5, с. 12–13].

В-третьих, немногие преподаватели могут самостоятельно создать качественный обучающий компьютерный продукт. Несмотря на то, сто в сети можно найти большое количество готовых разработок, самостоятельно созданное средство обладает рядом преимуществ: оно создаётся для конкретной группы со своим уровнем подготовки.

В-четвёртых, у преподавателя просто не хватает времени на создание информационно-коммуникационных продуктов.

В-пятых, вследствие использования определённых информационно-коммуникационных средств у учащихся может снижаться концентрация внимания. Вместо осмысления нового материала, к примеру, они будут обращать внимание на компьютерные эффекты.

В-шестых, чрезмерное использование ИКТ может оказывать негативное влияние как на учащихся, так и на преподавателей.

Все эти преимущества и недостатки – это точка зрения преподавателя. А что же думают учащиеся? Учащиеся позитивно воспринимают использование ИКТ на занятиях. Наиболее предпочитаемые виды использования ПК – это просмотр видео, прослушивание аудио, а также работа по созданию презентаций.

При всех преимуществах использования компьютерных технологий в учебном процессе, не стоит забывать и о традиционных методах обучения. Идеальная модель обучения иностранным языкам состоит в эффективном сочетании инновационных и традиционных методик.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Матвеева, Н.В. Применение компьютерных технологий при обучении иностранному языку / Н.В. Матвеева // Информатика и образование. – 2006. – №6. – С. 35–38.

2. Методы обучения английскому языку [Электронный ресурс]. – Режим доступа : http://www.yanglish.ru/art/english_study.html. – Дата доступа : 30.12.2015.

3. Дубаков, А.В. Анализ отечественных и аутентичных Интернет-ресурсов для преподающих и изучающих английский язык // Информационно-коммуникационные технологии в обучении иностранным языкам : Сборник научных статей / отв. ред. А.В. Дубаков; Шадр. гос. пед. ин-т – Шадринск : ШГПИ, 2012. – С. 7–12.

4. Сравнение современных методов обучения английскому языку [Электронный ресурс]. – Режим доступа : http://works.tarefer.ru/29/100226/index.html. – Дата доступа : 30.11.2015 .

5. Глазов, Б.И. Компьютеризированный учебник-основа новой информационно-педагогической технологии / Б.И. Глазов, Д.А. Ловцов // Педагогика. – 1995. – № 6. – С. 12–13.

УДК 81'243:004.9

Джух Елена Николаевна

Старший преподаватель кафедры романо-германской филологии Гродненского государственного университета имени Я. Купалы, г. Гродно

lenajukh@gmail.com

ОБ ОПЫТЕ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ SMART-ТЕХНОЛОГИЙ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ

Аннотация: Сегодня перед высшими учебными заведениями ставится задача модернизировать содержание учебных курсов и активно использовать информационные технологий и компьютерные телекоммуникации с целью формирования коммуникативной компетенции будущих специалистов. Это подразумевает новые формы и методы преподавания, новый подход к процессу обучения.
Ключевые слова: Информационные технологии, компьютерные телекоммуникации, коммуникативные языковые компетенции, новые технические средства.

Jukh Elena
Senior Lecturer, Department of Roman and German Philology, Yanka Kupala State University of Grodno, Grodno

THE EXPERIENCE OF USING SMART-TECHNOLOGIES IN LEARNING FOREIGN LANGUAGES

Abstract: Today, the task of higher education institutions is to modernize the contents of educational courses and to use the information technology and computer telecommunications for the purpose of the formation of communicative competence of future specialists. This implies new forms and methods, a new approach to teaching.
Keywords: Information technologies, computer telecommunications, communicative competence, new technical facilities.

Использование информационно-коммуникационных технологий (ИКТ) повышает мотивацию и познавательную активность студентов, помогает интенсифицировать и индивидуализировать обучение, устраняет психологический барьер при использовании иностранного языка как средства общения. Инновационные смарт-технологии быстро приобретают популярность благодаря своей доступности, мобильности. Использование новых информационных технологий, Интернет-ресурсов способствует реализации личностно-ориентированного подхода и позволяет обеспечить дифференциацию обучения с учетом способностей и уровня знаний студентов.

При работе с компьютерными технологиями меняется и роль педагога. Возрастает его роль как организатора и координатора процесса обучения. Преподавание строится на принципах сотрудничества и совместного творчества, что в свою очередь увеличивает объём самостоятельной, индивидуальной и групповой работы на занятиях. В данном виде сотрудничества Интернет-сети и занятия часто используется проектная форма учебной деятельности, в процессе которой имеет место творческая работа поискового и исследовательского характера.

К новейшим SMART-технология относят вебинары, блоги, твиттеры, видео и аудио подкасты. Работа в он-лайн режимах в процессе обучения иностранным языкам помогает формированию коммуникативного ядра или основополагающих навыков иноязычного общения, повышает

мотивацию студентов к учёбе, дает возможность по-новому взглянуть на изучаемые предметы.

Все большую популярность у преподавателей вызывает работа с учебными форумами. Они рассматриваются как площадка для обсуждения тем на иностранном языке, что в свою очередь подходит для ведения дискуссии. Работа на форумах позволяет развивать речевые навыки студентов, активизировать использование ими лексического минимума. Преподаватели кафедры романо-германской филологии УО «Гродненский государственный университет имени Янки Купалы» активно используют форумы чаты при организации управляемой самостоятельной работы студентов.

В процессе работы в форуме особое внимание преподаватели уделяют формированию компетенции письменной речи студентов на иностранном языке. Как показывает практика, при работе в форуме студенты используют более сложные, развернутые конструкции, которые впоследствии переносят и в реальную речь. Работая в форуме в системе on-line, студенты повышают мотивацию к изучению иностранного языка, свою творческую самореализацию, а также формируют межкультурную коммуникацию.

Кафедрой романо-германской филологии уже несколько лет ведётся работа над разработкой и внедрением в учебный процесс элементов электронных учебно-методических комплексов (ЭУМК) по различным дисциплинам. Внедрение в образовательный процесс способствует осознанию студентами целостной картины изучаемой дисциплины, позволяет обеспечить самостоятельное усвоение материала, индивидуализировать обучение, совершенствовать контроль и самоконтроль, повысить результативность учебного процесса.

В качестве примера использования ИКТ на занятиях по иностранному языку мы предлагаем познакомиться с методикой преподавания дисциплины «Научно-технический перевод», специальность (направление специальности) 1-21 06 01-01 «Современные иностранные языки (преподавание)», форма получения образования – дневная, 4 курс, 8 семестр.

1. При проведении занятий используются формы и методы работы, в которых усвоение учебного материала происходит в условиях, близких к условиям его применения: практические занятия, метод «погружения»; активные и интерактивные методы: разработка и реализация проектов, мозговой штурм, разбор конкретных ситуаций, веб-квест, интернет-форум, чат, веб-семинар.

В рамках данного курса персональный компьютер и информационно-коммуникационные системы используются:

- для формирования умений, навыков;
- для организации контроля и оценки навыков, умений, знаний;
- для сбора, обработки и хранения статистической информации;
- для автоматизированного поиска информации;

- для обеспечения диалога студент-преподаватель.

На аудиторных групповых занятиях / лекциях ИКТ используются для организованного представления материала в формате презентаций PowerPoint, работы по формированию и развитию навыков аудирования.

Разработан ЭУМКД, который размещен на образовательном портале. Он состоит из следующих тем:

Лекция 1. Современное состояние научно-технического перевода. Причины и история возникновения и задачи научно-технического перевода. Электронные базы данных. Типы и виды словарей. (Вебинар).

Лекция 2. Лексические закономерности при переводе научно-технических текстов. Лексико-семантические трансформации при переводе научно-технических текстов. (Аудиторное занятие).

Лекция 3. Грамматические аспекты перевода научно-технических текстов: особенности перевода атрибутивных сочетаний, артиклей, модальных глаголов, временных форм глагола. (Вебинар).

Лекция 4. Особенности перевода терминов. Адаптивность терминосистем немецкого и русского языков. Общенаучная лексика: эквиваленты в немецком и русском языках. (Вебинар).

Лекция 5. Специфика перевода технических текстов. Особенности перевода инструкций и патентов. (В дистанционной форме) УСР.

Практическое занятие 1. Лексические аспекты перевода: особенности перевода интернациональной и псевдоинтернациональной лексики; особенности перевода сокращений, ономастических наименований, числительных, устойчивых словосочетаний, встречающихся в научно-технических текстах, неологизмов. (Дистанционная форма) УСР.

Практическое занятие 2. Лексические приемы перевода: трансформация, транслитерация, калькирование/полукалькирование, дословный перевод. Определение и способы передачи «ложных друзей» переводчика. (Компьютерный класс).

Практическое занятие 3. Грамматические аспекты перевода научно-технических текстов: особенности перевода пассивных конструкций, причастных конструкций, инфинитивных конструкций. (В дистанционной форме) УСР.

Практическое занятие 4. Передача модальности в переводе. Способы выражения модальности в русском и немецком языке. Перевод инфинитивных конструкций. Перевод причастных конструкций. Понятие инверсии в немецком языке. Эмфатические конструкции. (Интерактивная доска).

Практическое занятие 5. Смысловое развитие, целостное преобразование, функциональный аналог, антонимический перевод, особенности перевода общенаучной лексики. (Компьютерный класс).

Практическое занятие 6. Смысловое развитие, целостное преобразование, функциональный аналог, антонимический перевод, особенности перевода общенаучной лексики. (Компьютерный класс).

Практическое занятие 7. Лексические аспекты перевода: особенности перевода терминов. (Компьютерный класс).

Практическое занятие 8. Лексические аспекты перевода: особенности перевода терминологических сочетаний, сокращений и аббревиатур. (Компьютерный класс).

Раздел «Управаляемая самостоятельная работа» (УСР) по данному предмету содержит упражнения, направленные на развитие и закрепление умений и навыков, сформированных на аудиторных занятиях. Подразделы, посвященные закреплению навыков научно-технического перевода, базируются на информационных ресурсах сети Интернет. Обратная связь студентов и преподавателя осуществляется посредством электронной почты. Для отработки грамматических навыков студентам предлагаются списки ссылок на бесплатные сайты, содержащие интерактивные упражнения по разным темам, выполняемые в режиме реального времени.

Необходимость внедрения Интернет-технологий в процесс обучения иностранному языку не вызывает сомнений и не требует дополнительных доказательств. Преимущества и недостатки использования различных форм синхронной и асинхронной Интернет-коммуникации на формирование иноязычной коммуникативной компетенции студентов обсуждаются многими исследователями. Одно остается несомненным: Интернет-ресурсы являются бесценной и необъятной базой для создания информационно-предметной среды, образования и самообразования студентов.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Герасименко, Т.Л. Лингвострановедческий аспект обучения иностранным языкам с применением современных интернет технологий: коллективная монография / Т.Л. Герасименко, Т.М. Гулая, И.В. Грубин, О.Н. Жидкова, Л.В. Зенина, Е.И. Лобанова, С.А. Романова. – М. : МЭСИ. – 2013.

2. Петухова, Т.П. Развитие информационной компетентности студентов в самостоятельной работе (на примере направления 260000): научно-методическое пособие для преподавателей вузов / Т.П. Петухова, М.И. Глотова – Оренбург : ИПК ГОУ ОГУ, 2009. – 149 с.

3. Komleva, N. Innovative information environment for enriching education quality / N. Komleva, L. Danchenok, T. Gulaya // International Journal of Foresight and Innovation Policy. – 2010. – Т. 6. – №4. – С. 248–257.

СОДЕРЖАНИЕ

I. *Философские проблемы поликультурной коммуникации. Диалог культур и цивилизаций*

Степанович В.А., Климович А.В. Сохранение культурного многообразия и движение к монокультуре человечества: альтернативы межкультурных коммуникаций 3
Лепешко Б.М. Национальное самосознание между Западом и Востоком 9
Вабищевич А.Н. Взаимоотношения славянского населения в национально-культурной жизни в Западной Беларуси (1921–1939 гг.)..... 17
Овчинникова Н.Н. Этический аспект становления межкультурного сообщества: опыт теоретической реконструкции (на материале аутентичных источников) 21
Шевчук А.В. Этноцентризм как социально-психологический феномен межкультурной коммуникации 26
Жигалова М.П. Ю.И. Крашевский о культуре общения славян и духовно-ценностных основах жизни (на примере интерпретации и анализа стихотворения «Часто»)..... 30
Швед И.А. Традыцыйныя уяўленні беларусаў аб прыродным часе..... 38
Домбровская Н.Н. Репрезентация концепта “гордость” в русском и английском языках 50
Левонюк А.Е. Русская фразеологии как лингвокультурологический источник на занятиях со студентами-инофонами 54
Бут-Гусаим С.Ф. Аналіз нацыянальна-культурнай адметнасці беларускага іменаслову ў дыпломных працах студэнтаў філалагічнага факультэта 60
Милач С.В. Фразеалагічныя адзінкі з кампанентам “гусь” у беларускай і нямецкай мовах..... 65
Старовойтова Д.А. Крылатые выражения в современном немецком языке 70
Криштоп И.С. Доминантные мотивы пейзажной лирики Э. Миллей и К. Буйло в контексте диалога культур 75
Пилипенко С.А. Denglisch как явление языковой политики 80
Шуплякова Л.С. Факторы, влияющие на особенности межкультурной коммуникации в деловой сфере 84
Северин С.Н. Парадигмальные трансформации в науке в контексте постнеклассической культуры..... 90

II. *Актуальные проблемы современной лингвистики и теории коммуникации*

Левонюк Л.Е. Проблемы кросскультурной лингвистики и межкультурной коммуникации 101
Леванцевич Л.В. Дысцыпліны этналінгвістычнага накірунку ў змесце лінгвістыкі..... 106
Борисов А.А. Фактор аудитории в коммуникативной ситуации британского и украинского ток-шоу..... 110
Деревянко В.Г. Дискурс как коммуникативное событие..... 115

Ярошук М.В. Процесс перевода как процесс коммуникации 122
Сенкевич В.И. Реальное языкознание и нормативно-функциональная парадигма преподавания языка 126
Котовская С.С. О соотношении понятий «имплицитность» и «косвенность» 133
Грицевич Т.Г. Анализ речи кандидата в процессе собеседования 138
КальчукТ.А. Die Förderung der Mehrspachigkeit in der Gesellschaft 142
Иванова В.М. Художественная активность строфического построения поэтического текста 148
Казимирова О.В. Вариативность коммуникативных стратегий и тактик очерка как жанра медийного текста 153
Рубанюк Э.В. Структура эллипсов в репортаже с места событий (на примере репортажа „Hilfe in höchster Not“) 157
Жихович Н.Н. Структура и семантика инструментального обстоятельства в немецком языке 160
Рабцевич В.Ю., Галай О.М. Перевод юридических документов с немецкого языка на русский 165

III. *Психолого-педагогические аспекты сопровождения личности в процессе лингвокультурного образования*

Белановская О.В. Динамика представлений о профессиональной деятельности в процессе обучения студентов в вузе 169
Белановская М.Л. Потребностная сфера личности и особенности ее структуры у молодежи 175
Банникова Е.Л. Проблема языковой тревожности в процессе изучения иностранного языка 182
Ящук С.Л. Психолингвистические аспекты восприятия языковых знаков..... 186
Дягель С.Н. Роль средств выражения эмотивно-оценочных отношений в обучении иностранному языку 192
Шкутник О.П. Факторы формирования интеллектуальной зрелости учащихся на занятиях по английскому языку 198
Хотько Н.А. Межкультурная социализация студентов в процессе овладения иноязычным общением 205
Вознюк О.И. Воспитательная среда вуза как важный фактор развития человека культуры 210
Троцюк Т.С. Роль научно-исследовательской работы студентов в формировании их межкультурной компетенции 214
Бобырь С.Л. Концепция учебного курса «Методика научного исследования (педагогические науки)» 219
Максимук Л.М. Организация внеаудиторной практико-ориентированной работы по иностранному языку со студентами младших курсов 225
Онищук Е.В. Binnendifferenzierung im Unterricht Deutsch als Zweitsprache..... 230
Сыч М.А. Специфика профессиональной культуры учителя 234
Сацук А.П. К вопросу о профессионально-речевой культуре учителя немецкого языка 239

IV. *Лингводидактические проблемы обучения языку как средству межкультурной коммуникации*

Дмитрачкова Л.Я. О тенденциях развития языкового образования 244
Тарасевич Н.А. Лингвокультурный аспект формирования языковой личности средствами иностранного языка..... 252
Пинюта И.В. Методическая модель развития умений межкультурного общения 258
Калилец Л.М. Формирование межкультурной компетентности студентов неязыковых вузов 261
Смачек Л.Н. Основы обучения межкультурному диалогу 266
Кирильчик Т.К. Специфика моделирования иноязычного диалогического общения в контексте межкультурной коммуникации 272
Гарбалев А.Н. «Язык неопределённости» как прагматический аспект речевого поведения и его роль в обучении английскому языку 278
Нестерук И.Ф. Лингводидактические стратегии интерпретации художественного текста. 285
Иванюк Н.В. Развитие автономии студентов в процессе обучения иностранному языку 290
Повх И.В. Преподавание делового английского языка на неязыковых специальностях вуза 295
Галковская Ю.М. Элементы практикоориентированного обучения студентов-филологов..... 299
Колосова Ю.Н., Сальникова Е.Г. Специфика интегрированного обучения английскому языку в системе дополнительного образования 303
Куц А.А. Методы коррекции произносительных ошибок 309
Авраменко В.В. Работа над лексическим и грамматическим материалом немецких газетных текстов..... 314

V. *Инновационные технологии в процессе профессионально направленного преподавания иностранного языка*

Сатинова В.Ф. Творческая активность – основа создания инновационной образовательной среды..... 319
Мальцев В.В. Особенности проектирования личностно-ориентированной медиаобразовательной среды как локального культурного пространства 324
Нестерчук Г.В. Инновационные подходы и технологии в процессе формирования профессиональной иноязычной компетентности будущего специалиста 329
Шатиловская Е.В. Инновационные технологии для повышения эффективности обучения иностранному языку в неязыковом вузе 334
Чебакова Е.В.Интерактивные технологии в учебном процессе..... 338
Молчанова Е.В. Использование проблемных методов в профессионально ориентированном обучении иностранному языку в неязыковом вузе..... 342
Петрошук Л.Ф. К вопросу об оптимизации обучения немецкому языку на неязыковых специальностях..... 347

Володько С.М., Сидельникова Е.С. Инновационные технологии в процессе профессионально направленного преподавания иностранного языка: из опыта создания LSP учебника “English for Law Students” 351
Бушейко П.Н. Компьютерные телекоммуникационные сети в обучении иностранному языку в вузе 356
Василюк Т.В. Использование информационно-коммуникационных технологий в обучении речевой деятельности 360
Кузьмина И.А., Бизунков А.Б.Использование обучающих тестов ситемы Moodle для обучения иностранным языкам 365
Гойнаш А.В. Особенности применения технологий дистанционного обучения в системе подготовки специалистов языкового профиля 370
Глазко Н.Е. Компьютерные технологии на занятиях по иностранному языку: достоинства и недостатки 375
Джух Е.Н. Об опыте использования smart-технологий при изучении иностранных языков 379