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

Факультет иностранных языков
Кафедра немецкой филологии и лингводидактики

ЛИНГВОКУЛЬТУРНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В СИСТЕМЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТОВ

Сборник научных трудов

Брест, Беларусь 2020

УДК 81+37 8(063)
ISSN

Рецензенты:

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

Редакционная коллегия:

Л.Я. Дмитрачкова, кандидат педагогических наук, доцент
Е.Д. Осипов, кандидат педагогических наук, доцент
В.В. Авраменко, кандидат филологических наук, доцент
Л.М. Максимук, кандидат филологических наук, доцент
Е.Г. Сальникова, кандидат филологических наук, доцент

Лингвокультурное образование в системе профессиональной подготовки специалистов: сборник научных трудов / Брест. гос. ун-т имени А.С. Пушкина; под общ. ред. Л.Я. Дмитрачковой. – Брест: БрГУ имени А.С. Пушкина, 2020. – 313 с.

Проблемы лингвокультурного образования в системе профессионально-педагогической 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 языковой подготовки.

УДК 81:008

Andreychik Natalia
Hochschullehrerin des Lehrstuhls für Romano-Deutsche Philologie, Grodno Staatliche Universität Yanka Kupala, Grodno
Elsterchen1@mail.ru

DIALOG DER KULTUREN ALS GRUNDLAGE DER INTERKULTURELLEN KOMMUNIKATION

Anmerkung: Die moderne Gesellschaft wird immer mehr multikulturell, was einerseits die interkulturelle Kommunikation positiv beeinflusst, andererseits aber oft zu einer Quelle von Missverständnissen, Konflikten in interkulturellen Beziehungen wird. Eine tolerante Sprachpersönlichkeit wird in der Lage sein, die effektivste Kommunikation mit Muttersprachlern anderer Kulturen durchzuführen, da sie die Fähigkeiten und die Bereitschaft besitzt, die ihr ermöglichen, produktiv in einer multikulturellen Welt zu kommunizieren.
Stichwörter: Interkulturelle Kommunikation, Dialog der Kulturen, tolerante Sprachpersönlichkeit, multikulturelle Gesellschaft.

Andreychik Natalia
Lecturer of the Department of Romano-Germanic Philology, Yanka Kupala State University of Grodno, Grodno

DIALOGUE OF CULTURES AS A BASIS OF INTERCULTURAL COMMUNICATION

Abstract: Modern society is becoming more and more multicultural, which on the one hand has a positive impact on intercultural communication, and on the other hand is often a source of misunderstanding, conflict in intercultural relations. A tolerant linguistic personality will be able to carry out the most effective communication with the speakers of other cultures, as it has abilities and willingness that allow it to communicate productively in a multicultural world.
Keywords: intercultural communication, dialogue of cultures, tolerant linguistic personality, multicultural society.

Die modernen Trends der Globalisierung, die Stärkung der kulturellen Interdependenz der Menschheit stellt das Problem der Bereitschaft der Menschen zur Zusammenarbeit auf dem Gebiet der Wirtschaft, Politik, Kultur und Bildung unter den Bedingungen der Erweiterung der internationalen Kontakte in den Vordergrund. Die moderne Gesellschaft wird immer mehr multikulturell, was einerseits die interkulturelle Kommunikation positiv beeinflusst, andererseits aber oft zu einer Quelle von Missverständnissen, Konflikten in interkulturellen Beziehungen wird.

Die wichtigste Aufgabe von heute ist Wege zu finden, die Tendenzen der Weltgemeinschaft zu erhalten, sich im Rahmen der Gleichheit aller Kulturen, der Toleranz gegenüber der kulturellen Vielfalt und den kulturellen Besonderheiten anderer Völker zu entwickeln. Die innovative Suche nach der Lösung des Problems der Wechselwirkung und des gegenseitigen Verständnisses der Vertreter verschiedener Kulturen ist für die belarussische Wissenschaft im Zusammenhang mit den Prozessen der Modernisierung der Gesellschaft und der multilateralen Transformation der belarussischen Kultur besonders relevant.

Das Konzept der «interkulturellen Kommunikation» ist nachhaltig in die wissenschaftliche und gesellschaftliche Terminologie eingegangen, unter der ein angemessenes Verständnis der beiden Teilnehmer des kommunikativen Aktes, die verschiedenen Kulturen angehören, zu verstehen ist.

Im Prozess der interkulturellen Kommunikation betont I.V. Namestnikova, dass Interaktion stattfindet: «a) Kulturen, die Eigenart der gesellschaftlich-historischer Bedingungen und Besonderheiten des kulturellen Lebens; b) die Sprache, die Kultur des Volkes und des Vortragenden als eine bestimmte Form des kulturellen Verhaltens; c) Subjekt – Träger von Kultur» [1, S. 42].

Auf dieser Grundlage kann man in der interkulturellen Kommunikation ihre Bestandteile hervorheben, die ihre Eigenschaften offenbaren. Unserer Meinung nach, zu solchen Elementen gehören folgende:

– kommunikative Komponente, die auf die Umsetzung der Regeln der Kommunikation durch Zeichen, Symbole, kulturelle Traditionen, die für eine bestimmte soziokulturelle Gemeinschaft charakteristisch sind, gerichtet sind,um gegenseitiges Verständnis zu erreichen.

– interaktive Komponente ist auf die Organisation der zwischenmenschlichen Interaktion der Träger der verschiedenen Kulturen gerichtet, derer Grundlage persönliche Merkmale der Kommunikanten sind, die Folge dieses Prozesses ist die Beziehung.

– die Wahrnehmungskomponente ermöglicht den Mechanismus der gegenseitigen Erkenntnis und Annäherung verschiedener soziokultureller Gemeinschaften zu identifizieren, deren Folge gegenseitige Erkenntnis ist.

Basierend auf dem oben genannten kann interkulturelle Kommunikation als schwierig organisiertes soziokulturelles Phänomen dargestellt werden, das seine eigene spezifische Natur und Logik hat, deren Umsetzung die Interaktion von drei Seiten beinhaltet: der Kulturen, der Sprache und des Subjekts als der Träger der Kultur.

Zahlreiche Studien über die Interaktion von Kulturen zeigen, dass der Inhalt und die Ergebnisse der vielfältigen interkulturellen Kontakte weitgehend von der Fähigkeit ihrer Teilnehmer abhängen, einander zu verstehen und eine Übereinstimmung zu erreichen, die wiederum von der ethnischen Kultur jeder Seiteund den in einer bestimmten Kultur vorherrschenden Werten bestimmt wird. In der Kulturanthropologie wurde diese Interaktion verschiedener

Kulturen als «interkulturelle Kommunikation» bezeichnet, was ein angemessenes Verständnis der beiden Teilnehmer des kommunikativen Aktes bedeutet, die verschiedenen Kulturen angehören.

Die soziale Grundlage der interkulturellen Kommunikation wird durch die Dialogfähigkeit der interkulturellen Kommunikation gewährleistet. S.O. Ozhegovdefiniert Dialog als «Gespräch zwischen zwei oder mehreren Personen» [2, S. 151]. Im Wörterbuch der methodischen Begriffe versteht man unter Dialog «den Prozess der dialogischen Kommunikation, der aus dem direkten Austausch von Aussagen zwischen zwei oder mehreren Personen besteht» [3, S. 60]. Der Dialog kann in Form von «Kommunikation von Mensch zu Mensch, Kommunikation mit dem Text und dadurch mit der ganzen Welt – der Welt des Daseins, wenn das Dasein selbst dynamisch ist» [4, S. 4] dargestellt werden.

Theoretisch kann der Prozess der Persönlichkeitsentwicklung in Form eines allmählichen Übergangs des Individuums in Richtung «Ethnozentrismus – kulturelle Selbstbestimmung – Dialog der Kulturen» dargestellt werden. Dieser Übergang spiegelt die Fähigkeit des Individuums wider, seinen soziokulturellen Raum zu definieren, die kulturelle Vielfalt zu sehen und seinen Platz im Spektrum der Kulturen der modernen multikulturellen Gesellschaft zu erkennen.

Der Dialog der Kulturen wird erstens als der Prozess der bewussten Interaktion zwischen zwei oder mehr gleichberechtigten Subjekten betrachtet. Zweitens findet die Aktualisierung des semantischen Inhalts im Dialog statt. Drittens ist der Dialog der Kulturen, der zu einer bewussten Interaktion führt, nur dann sinnvoll und wichtig, wenn er die Grundlage für die Selbstbestätigung des Gesprächspartners bildet und nicht nur auf den anderen, sondern auch auf sich selbst einwirkt. Dabei ist «Dialog, der in der Idee der Kultur verstanden wird, nicht der Dialog der verschiedenen Meinungen und Ansichten, das ist immer der Dialog verschiedener Kulturen in der Grenze der Kulturen des Denkens, der verschiedenen Formen des Verstehens und nur im Kontext des Dialogs der verschiedenen Kulturen-Werke..."[5, S. 299]. Da der Dialog der Kulturen als Grundlage der interkulturellen Kommunikation, als ein wirksames Mittel zum Austausch geistiger Werte dient, neue Möglichkeiten der gegenseitigen Bereicherung der Kulturen eröffnet, sollte die letzte Phase des Modells der Prozess und das Ziel des gesamten bewussten Lebens jedes Menschen sein.

Die Koexistenz der Menschen in der modernen Zivilisation ist ohne den Wunsch nach einer Übereinstimmung zwischen den Kulturen unmöglich, die nur durch Dialog zwischen ihnen erreicht werden kann. In diesem Dialog kann keine Kultur das Recht einer außergewöhnlichen Stimme oder der einzig wahren Weltanschauung beanspruchen. Die Beziehungen zwischen den Kulturen müssen auf den Prinzipien von Konsens und Pluralismus aufbaut werden. Die historische Praxis der Beziehungen zwischen ethnischen Gruppen und ihren

Kulturen hat zwei Arten der Wahrnehmung der kulturellen Unterschiede herausgebildet: intolerant und tolerant.

Der intolerante Typ basiert auf der Ablehnung und Intoleranz der kulturellen Merkmale anderer Völker. Bei dieser Art besteht die grundlegende Überzeugung darin, dass ihre eigene kulturelle Umgebung, ihr eigenes System von Ansichten, ihre Lebensweise höher und besser als andere ist. In der Praxis wirkt diese Art der Einstellung zu einer anderen Kultur nicht als Mangel an Solidarität, sondern als Ablehnung von Werten, Normen oder Errungenschaften einer anderen Kultur, nur weil sie anders ist, dass ihre Träger anders denken, aussehen und handeln.

Die gegensätzliche Art der Beziehungen zwischen ethnischen Gruppen und ihren Kulturen ist eine tolerante Art von Beziehungen, die die Achtung und Anerkennung der Gleichheit aller ethnischen Gruppen und ihrer Kulturen bedeutet, die Ablehnung der Dominanz einiger ethnischen Gruppen über andere, die Anerkennung der Multidimensionalität und Vielfalt der menschlichen Kultur und die Ablehnung der Näherung dieser Vielfalt zur Einheitlichkeit oder Vorherrschaft einer Kultur über andere. Toleranz beinhaltet die Bereitschaft, andere so zu akzeptieren, wie sie sind, und mit ihnen auf der Grundlage der Zustimmung zu interagieren.

Aufgrund der allgemeinen Theorie der sprachlichen Persönlichkeit, ihrer Beziehung zur nationalen Mentalität und der grundlegenden Bestimmungen der Theorie der sekundären Sprachpersönlichkeit können wir erkennen, dass die «tolerante Sprachpersönlichkeit» nicht nur ein Individuum ist, das bestimmte soziale Kompetenzen besitzt, sondern eine kulturhistorische Persönlichkeit, die ihre eigene soziale Markierung und ihre ethnischen Wurzeln hat [6, S. 160].

Die auf der Grundlage der entsprechenden Prinzipien gebildete tolerante Sprachpersönlichkeit wird in der Lage sein, die effektivste Kommunikation mit anderen Kulturen zu verwirklichen, da sie bestimmte Potentiale, Fähigkeiten und Bereitschaften besitzt, die ihr ermöglichen, produktiv in einer multikulturellen Welt zu kommunizieren, bedeutende Beziehungen zu «Fremden» aufzubauen, Vertreter einer anderen Kultur mit Respekt und Verständnis wahrzunehmen.

Das Haupthindernis, das eine erfolgreiche Lösung dieses Problems verhindert, besteht darin, dass wir andere Kulturen durch die Widerspiegelung unserer Kultur wahrnehmen, so dass unsere Beobachtungen und Schlussfolgerungen auf Rahmen unserer Kultur beschränkt sind. Mit großer Mühe verstehen wir die Bedeutung von Wörtern, Taten, Handlungen, die für uns selbst nicht charakteristisch sind. Unser Ethnozentrismus stört nicht nur die interkulturelle Kommunikation, sondern ist auch schwer zu erkennen, da es sich um einen unbewussten Prozess handelt. Daraus ergibt sich die Schlussfolgerung, dass eine effektive interkulturelle Kommunikation nicht von selbst entstehen kann, sondern gezielt gelernt werden muss.

Der Raum der globalen Kultur erfordert einen gemeinsamen Code der Interaktion, d.h. Sprache, Verhaltensregeln, Normen, Werte, alles, was einen einheitlichen kommunikativen Raum bildet. Daraus folgt, dass die wechselwirkenden Seiten der Kulturen im Prozess der interkulturellen Kommunikation von einem Bewusstsein der Beteiligung aller zu allem, der Abhängigkeit einer Kultur von der anderen, dem Verständnis des Wertes einer anderen Kultur ausgehen müssen. Die Dialogfähigkeit interkultureller Interaktionen erfordert nicht, dass ihre Subjekte ihre eigenen kulturellen Interessen vertreten. Der philosophische Standpunkt des kulturellen Relativismus entspricht dem in diesem Sinne verstandenen Dialog der Kulturen. In der Anerkennung der Notwendigkeit, Menschen im interkulturellen Raum zu leben, fördert der kulturelle Relativismus nicht nur Respekt vor den eigenen kulturellen Werten, sondern auch vor den kulturellen Werten anderer Völker, erlaubt dem Individuum in einer anderen Kultur nicht nur das zu sehen, was die Vertreter verschiedener Kulturen voneinander unterscheidet, wie viel das, was näher bringt und vereinigt.

Die Entwicklung von interkulturellen Kommunikationsfähigkeiten wie Sensibilität für kulturelle Unterschiede, Respekt für die Einzigartigkeit der Kultur jedes Volkes, Toleranz für ungewöhnliches Verhalten, der Wunsch, alles Unerwartete positiv zu behandeln und keine überteuerten Erwartungen an die Kommunikation mit Vertretern anderer Kulturen, ist das Hauptziel der interkulturellen Komponente der Bildung. Diese Fähigkeiten sind Brücken zum Verständnis der Vertreter anderer Kulturen und Völker, zur Regelung von Konflikten und zur Grundlage für die internationale und interethnische Kommunikation einer multikulturellen Gesellschaft.

LITERATURLISTE

1. Наместникова, И. В. Межкультурная коммуникация как социальный феномен: дисс. ... д-ра философ.наук : 09.00.11 / И. В. Наместникова. – М. : , 2003. – 330 с.

2. Ожегов, С. И. Словарь русского языка: около 57000 слов ; под общ.ред. Н. Ю. Шведовой. – 12-е изд. / С. И. Ожегов. – М. : Рус. яз., 1978. – 840 с.

3. Азимов, Э. Г. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам) / Э. Г. Азимов, А. Н. Щукин. – М. : ИКАР, 2009. – 448 с.

4. Социокультурное пространство диалога / отв. ред.: Э. В. Сайко. – М. : Наука, 1999. – 221 с.

5. Библер, В. С. От наукоучения – к логике культуры: Два философских введения в двадцать первый век / В. С. Библер. – М. : Политиздат, 1991. – 414 с.

6. Мариничева, А. В. Межкультурная коммуникация и формирование толерантной языковой личности / А. В. Мариничева // Интеграция образования. – 2003. – № 3. – С. 158–160.

УДК 821.111(73)

Бахур Ирина Николаевна

Преподаватель кафедры иностранных языков Брестского государственного университета имени А.С. Пушкина» г. Брест, Беларусь
bahur_ira@tut.by

ФИЛОСОФИЯ ДЗЕН-БУДДИЗМА В ЭКОЛИТЕРАТУРЕ (НА ПРИМЕРЕ ЭССЕ ДЖЕН ЗЕТЫ ГРОВЕР «МИННЕХАХА КРИК»)

Статья рассматривает основные положения экокритики как литературного направления и анализирует с этих позиций эссе Джен Зеты Гровер «Миннехаха Крик». Внимание уделяется частям текста, иллюстрирующим положения философии дзен-буддизма, связанные с этапами познания человеком своего «я». Автор утверждает, что данное эссе – это слияние эко литературы и дзен-буддизма.

Дзен-буддизм, экокритика, эко текст, Миннехаха Крик, просветление, поиск своего «я», человек и окружающая среда.

Iryna Bakhur
Teacher, Department of Foreign Languages, Brest State A.S. Pushkin University, Brest

ZEN PHILOSOPHYIN ECOLITERATURE (STUDYING JAN ZITA GROVER'S ESSAY"MINNEHAHA CREEK" AS AN EXAMPLE)

The article regards the main aspects of Ecocriticism as a literary direction and analyzes Jan Zita Grover's Essay «Minnehaha Creek» in its terms. Attention is drawn to the parts of the text that illustrate the aspects of the philosophy of Zen Buddhism. These aspects are connected with the stages of understanding of self-identity. The author underlines that the essay is the combination of Zen philosophy and eco literature.

Zen Buddhism, Ecocriticism, eco text, Minnehaha Creek, serenity, search of identity, a man and the environment.

В последние десятилетия экология и проблемы, связанные с окружающей средой, выходят на первый план, поскольку непосредственно затрагивают наше существование. Не остается в стороне и литература. С 1992 года в США официально оформилось такое литературно-критическое направление как экокритика. Это направление еще довольно молодое, поэтому в нем продолжаются дебаты относительно основных аспектов. Так, ученые не определились с местом этого направления в системе научных исследований: можно ли считать его сугубо литературным, или оно принадлежит нескольким областям, например, экологическим исследованиям, гуманитарным или социальным наукам. Остается открытым и вопрос о предмете исследования. Понятие «эко текст» до конца не сформулировано. Но ученые едины во мнении, что художественные произведения XIX в., посвященные описанию природы, не стоит причислять к эко текстам. Тем не менее, надо разграничивать тексты, которые повествуют об индивидуальных встречах с природой и те, где авторы сосредотачиваются на вопросах об экологическом ущербе, нанесенном хозяйственной деятельностью человека.

Цель данной статьи состоит в том, чтобы обозначить основные положения, определяющие эко литературу на данном этапе развития этого направления, определить основные положения философии дзен-буддизма и проанализировать результаты симбиозавосточной философии и современного литературного направления в эссе Джен Зеты Гровер «Миннехаха Крик». Несмотря на то, что формирование эко литературы как самостоятельного направления находится на стадии становления, уже можно говорить о ключевых моментах, которые будут определять его дальнейшее развитие. Главный вопрос, который находится в центре внимания эко критиков, – взаимоотношения человека и окружающей среды. Существуют разнообразные, иногда полярные точки зрения на эти взаимоотношения, но основной момент заключается в том, что необходимо уйти от восприятия человека как центра и творца вселенной и относиться к образу человека как составной части природного мира, приравнивая его ценность к ценности других живых существ на планете. Человек, совершая поступки, должен руководствоваться осознанием того, что будет хорошо для природы в целом, и даже самые мизерные свои потребности человек не должен ставить выше потребностей других видов, обитающих на земле.

Таким образом, в эко текстах человек перестает быть главным действующим лицом, эта роль отдана природе в целом. И здесь на одну из ведущих позиций выходит топографическая составляющая текста. Те природные явления, которые раньше выступали в качестве фона, становятся центром внимания при экокритическом анализе. Большое внимание уделяется тому, как в эко тексте представлен мир природы. Эко литература имеет локальный характер, т. е. каждый отдельный эко текст посвящен какому-то конкретному месту или проблеме, и уже посредством этого места автор обращается к глобальным проблемам на земле. Еще одной особенностью эко текста является его балансирование на грани научного познания и непосредственного восприятия, на грани между фактом и оценкой. Повествование становится источником не только художественного воплощения замыслов автора, но несет в себе и когнитивную нагрузку, являясь весомым с точки зрения экологического знания. В связи с этим обращает на себя внимание использование в эко тексте таких экологически значимых понятий как рост и энергия, баланс и дисбаланс, симбиоз и взаимозависимость, удовлетворительное и неудовлетворительное использование энергии в отношении не природных явлений. Анализируя эко литературу, экокритики сосредотачиваются не столько на внутренних переживаниях героя, сколько на внешних природных проявлениях, которые выступают в качестве предмета рассмотрения, т. е. акцент смещается от внутреннего плана к внешнему, при этом основное внимание уделяется таким ключевым для эко критики положениям как детальное наблюдение и коллективная этическая ответственность.

Что касается философии дзен-буддизма, то это одна из древнейших философий на земле, и ее канонам на протяжении столетий следуют те, кто хочет познать себя в огромном, загадочном и сложно постижимом мире. Чтобы упростить и сделать более доступным для людей этот путь в XII веке китайский мастер дзен-буддизма наглядно проиллюстрировал в десяти картинках стадии достижения просветления, осознания своего жизненного пути, своего «я», сделав «десять картинок» самым доступным и самым простым и популярным способом понимания некоторых особенностей философии дзен-буддизма. Правда, он не был первым человеком, который проиллюстрировал этот процесс. Такие картинки существовали и раньше, но их число колебалось от 5 до 8. Они изображали человека и вола, образ которого символизировал собственное «я» человека, которое необходимо познать и покорить. Образ вола от картинки к картинке постепенно становился светлее, а последняя картинка представляла собой пустой круг, символизирующий стадию просветления. Китайский мастер дзен-буддизма дополнил последовательность из восьми картинок еще двумя, которые рисовали жизнь человека после того, как он просветлился. Именно этот вариант из десяти, а не восьми картинок стал наиболее популярным в Японии, и является источником обучения и неиссякаемого вдохновения для учеников дзен-буддизма [2, с. 67].

Каждая из десяти картинок в этой серии имеет свой заголовок: «поиск вола, нахождение следов, вол впервые промелькнул, вол пойман, укрощение вола, езда верхом на воле домой; вол забыт, осталось лишь «я»; забыты вол и «я» (эта картинка представляет собой пустой круг); возвращение к истоку, возвращение на рынок с благословленными руками» [2, с. 68−71]. Образ вола взят для иллюстрации просветления не случайно. Мудрецы сравнивали человеческий ум с диким волом, который был самым полезным тягловым животным в древние времена. Но его надо было сначала поймать, спутать, укротить, поместить в упряжь. Это процесс был очень трудоемким, длительным и медленным. В результате этого непростого процесса человек получал в свои руки огромную силу животного. По аналогии с этим процессом строится и работа с новичками дзен-буддизма. Испытывая свой ум через сидячие медитации, подавление своих тревог и желаний, они приходят к ощущению единства с миром и в конечном итоге достигают просветления. Стадии единства с миром в первоначальной серии картинок соответствовал пустой овал. Это могло привести к ошибочному выводу о том, что именно эта стадия и является конечной целью дзен-буддизма, поэтому китайский мастер и добавил еще две картинки, символизировавшие жизнь человека после достижения просветления. Он продолжает жить в светском мире, полном как порядка, так и хаоса, среди обычных людей, которых он вдохновляет своим состраданием и просветленностью идти по пути Будды.

Рассмотрев основные положения экокритического анализа и путь познания своего «я» человеком в философии дзен-буддизма, обратимся к эссе Джен Зеты Гровер «Миннехаха Крик». Автор этого эссе долгое время работала с больными СПИДом в Сан-Франциско, но тяжелый опыт общения с друзьями, которые умирали у нее на глазах, привел к тому, что она переехала в Миннесоту. Джен Зета Гровер является автором нескольких сборников эссе: «North Enough» (Далеко на север) (1997), «Northern Waters» (Северные воды) (1999), и «A Home for Dakota» (Дом для Дакоты) (2008). В сборнике эссе «Далеко на север» Д.З. Гровер делает попытку сравнить умирающие тела людей, страдающих от СПИДа, с деревьями на севере, которые гибнут из-за вырубки лесов. В сборнике «Северные воды» писательница делится опытом, полученным ею в момент погружения в воды, когда она учится одному из видов рыбной ловли.

Мы обратимся к эссе «Миннехаха Крик», которое знакомит читателя с уникальным философским опытом писательницы. «Эссе вовлекает читателя в поучительный парадокс: как рыбалка в безрыбных городских водах дает героине возможность глубже понять место и городскую природу» [3, с. 186]. Сюжет эссе очень прост, но несет в себе очень глубокий философский смысл, о котором сама писательница упоминает в начале повествования, заявляя о дзен-буддистской практике, в которую превратилось для нее общение с ручьем; именно общение, потому что эссе является ярким примером эко текста, и героиню и ручей можно рассматривать как два персонажа, при этом главенствующая роль в повествовании отдана ручью. Но поскольку он безмолвен, об его истории и современном состоянии мы узнаем из уст героини. Писательница очень много времени проводит в водах ручья, который протекает в городской черте. Она наблюдает за трансформациями, которые происходят с ручьем и всем, что его окружает, рассказывает о сезонных и исторических изменениях, повлиявших на ручей. Д.З. Гровер знакомит читателя со своим опытом рыбалки в ручье Миннехаха и о том, чему ее научило это общение. В конце эссе она призывает людей обратить внимание на места, подобные ручью Миннехаха, и приложить усилия, чтобы сохранить экосистемы, подобные этой.

Среди аспектов повествования, позволяющих отнести его к эко текстам, в первую очередь нужно назвать топографическую составляющую и его локальность, о которой автор заявляет уже в заглавии «Миннехаха Крик», четко определяя конкретное место действия: ручей Миннехаха, который протянулся на 28 километров от дамбы Грейс до устья. Место, о котором пойдет речь именно в данном эссе, находится в районе 52 улицы и Ксерксес Авеню в Миннеаполисе. Надо отметить и еще одну составляющую, согласно которой данное эссе можно с полной уверенностью назвать эко текстом. Текст эссе «Миннехаха Крик» является источником важных с точки зрения науки знаний, так как автор дает

детальное описание экосистемы. Д.З. Гровер знакомит нас с изменениями, происходящими с ручьем в разные сезоны, рассказывает, каким образом происходит регулирование уровня воды и какие источники питают ручей своими водами. Читатель узнает, что вода наполняет ручей со скоростью 150 кубических футов в секунду. Автор перечисляет четыре вида деревьев и десять видов птиц, населявших территорию по берегам ручья, рассказывает о разнообразных видах рыб, которые там обитали на протяжении его существования. В одном из эпизодов эссе писательница рассказывает о том, как она разделывала рыбу, которую выловила в ручье, предоставляя физиологическое описание кожи, мускулов, костей. Также она обращается и к истории этого места, говоря о функциях, которые выполнял ручей в различные исторические периоды, и как на него повлияла промышленная деятельность человека. В тексте эссе приведена информация об осушение территории вокруг ручья. Кроме собственных наблюдений и выводов Д.З. Гровер использует информацию из различных исторических документов, связанных с этим местом. На заключительных станицах предоставлена информация об очистке пруда силами волонтеров и объеме мусора, извлеченного ими из воды пруда. Вся вышеперечисленная фактическая информация в эссе переплетается с замечательными и одухотворенными художественными описаниями пруда и его обитателей. Так, писательница говорит, что «не успела (она) задуматься над разгадкой видовой принадлежности рыбы, как дождь покрыл рябью воду ручья, и кроны деревьев по берегам начали развиваться под напором северо-западного ветра» [3, с. 187]. Очень красиво с художественной точки зрения сравнение, предложенное автором в отношении обитателей ручья. Так, утки «в ожидании открытой воды, столпились в перемежающихся лужах, как множество пассажиров пригородных поездов, пытающихся попасть в вагон в час пик» [3, с. 188]. Сам ручей весной «жаждет воды». Все вышеперечисленное отсылает нас к такой особенности эко текста как балансирование на грани между научным познанием и непосредственным восприятием, на грани между фактом и оценкой.

Эко текст характеризуется наличием различных экологических понятий. Присутствуют они и в «Миннехаха Крик». Писательница использует в своем рассказе такие экологические понятия как уровень и температура воды, смена времен года, перечисление видов рыб, осушение земель, регулирование уровня воды в ручье, пищевая цепь, растворенный в воде кислород, сжигание углеводородов, «продуктивные» с точки зрения рыболовства места. Рассказывая о судьбе ручья, автор затрагивает такую важную для экологии проблему как рациональное использование природных ресурсов. В конце эссе она обращает внимание читателей на тот факт, что ручей Миннехаха «был местом, которое люди практически уничтожили, но затем помогли восстановить. …И я (автор) чувствую

невероятное удовлетворение оттого, что люди смогли частично исцелить то, чему нанесли ущерб, что место, такое как ручей Миннехаха, обладает собственной исцеляющей силой» [3, с. 194]. Сама писательница подает читателям пример рационального использования ресурсов, когда отвозит останки рыбы обратно в ручей, чтобы они стали основой для новой жизни. И последний момент, на который следует обратить внимание с точки зрения эко литературы, что ручей остается главным персонажем на протяжении всего повествования, и лишь в последних строках мы узнаем одну единственную деталь о рассказчице: она – мама. Эта деталь очень ярко демонстрирует тот факт, что ручей в данном эссе выступает в качестве главного действующего лица, а роль рассказчицы лишь в том, чтобы представить ручей Миннехаха читателю.

Но у эссе «Миннехаха Крик» существует и второе, философское прочтение. Об этом говорит сам автор уже в первой строке своего повествования: «Мой домашний ручей на протяжении четырех лет был моим рыболовным дзен раем» [3, с. 186]. Оттолкнувшись от этого замечания, мы можем рассматривать все стадии взаимодействия с ручьем как поиск своего «я» автором эссе. Первая стадия – это поиск своей истинной природы. Перед писательницей множество путей, и она не знает какой путь выбрать. Суета и заботы ежедневной жизни становятся преградой для Д.З. Гровер в поисках истинной природы. Иногда поиск превращается в своеобразный эксперимент, который дает возможность избежать неприятных обстоятельств в момент начала пути. Жизнь кажется тяжелым бременем, но есть ощущение, что существуют другие, лучшие способы жизни. На первой стадии истинная природа скрыта, но уже начался ее поиск. Так, автор эссе, измотанная общением с умирающими пациентами, решает отказаться от существующего образа жизни, тем самым начиная поиск своего истинного «я». А пребывание в безрыбных водах ручья можно рассматривать как эксперимент, попытку избежать угнетающих обстоятельств. То, чем занимается писательница, очень сложно назвать рыбалкой, поскольку при ловле на муху, находясь в водах ручья, она даже не насаживает приманку на крючок. Но текущий водный поток можно сравнить с жизненным, погружаясь в который автор не стремится поймать рыбу, а пытается познать себя. Согласно философии дзен-буддизма данное состояние характеризует человека, который не знает своей истинной природы, но уже начал ее поиск. В эссе обращение к ручью и есть первая стадия на пути к просветлению, познанию своего «я».

На следующей стадии в дзен-буддизме человек благодаря изучению различных источников наталкивается на «следы» своего истинного «я». Он узнает, что любая вещь – это проявление его «я». Он понимает, что есть что-то пока для него неуловимое, которым необходимо овладеть. Поиск человека на этой стадии уже более нацеленный и определенный. Обратившись к эссе, мы можем заметить, что Д.З. Гровер, изучив

некоторые исторические документы и узнав историю данного водоема, находит первые преимущества рыбалки в безрыбном ручье: не надо жечь бензин, чтобы выехать за город, не надо сидеть часами за рулем автомобиля, не надо вести машину ночью; там, где протекает ручей, нет толп народа. Чтобы познать себя, совсем не обязательно прилагать какие-то неимоверные усилия, достаточно просто погрузиться в воды ручья.

Следующий шаг в дзен-буддизме символизирует начало новой стадии в поиске своего «я». На этой стадии человек должен прислушаться к себе, тогда он сможет найти источник, который подобен соли в морской воде. В этот момент все чувства сливаются воедино, и человек начинает замечать свою истинную природу. В эссе познать себя автору помогают люди, с которыми она знакомится во время рыбалки. Некоторые из них не разделяют ее увлечения и считают ее по крайне мере «не в себе». Но есть и другие, которые, встретив ее у ручья, делятся своими впечатлениями, воспоминаниями и опытом рыбной ловли.

Эпизод эссе, когда писательница сталкивается со щукой, – это кульминация произведения. Одновременно в дзен-буддизме эта встреча может быть рассмотрена как необычное переживание, событие, которое пробуждает новую энергию. Цель человека заключается в том, чтобы осознать эту энергию, а не стремиться подавить в себе животную природу. Эта стадия – первый шаг на пути к гармонии между телом и душой. Встреча в пруду со щукой, описание рыбы как равноценного персонажа, то, как бережно автор относится к рыбе, использование художественных сравнений при описании внешнего вида, когда зубы верхней челюсти сравниваются со сталагмитами, одухотворяют все повествование. В данном эпизоде сливаются воедино эко текст и художественное произведение, наполненное глубоким философским смыслом. Принеся щуку домой, писательница разделывает ее. В тот момент, когда Д.З. Гровер разрезала рыбу, кухня наполнилась всеми запахами, которые связывали рыбу с ручьем, казалось, будто ручей оказался у автора дома. Встреча с рыбой и ее разделка – момент просветления. Когда автор начала варить щуку, плоть рыбы растворилась в том, что ее создало. В дзен-буддизме – это процесс единения с окружающим миром, путь к самому себе, растворение в пространстве и времени. На данном этапе можно провести следующую философскую параллель: прислушавшись, познавая и общаясь с нашей физической природой, мы получаем контроль над ней, становимся ее хозяевами. Человек не должен подавлять свое эго, свое «я», а учиться жить в гармонии с ним.

Продолжая проводить параллели, обратимся к следующему этапу. В данный момент своего пути человек уже осознал свою физическую природу и овладел ей. Хотя человек доминирует над ней, но отношения между ними сбалансированы, ему надо заботиться о ней, но не перегружать и не расслаблять ее слишком сильно, тогда она станет его

союзником. Что касается человека и его собственного «я», то в данном случае наступает равновесие между ними. На данной стадии борьба закончена, человек достигнул состояния просветления. То же самое происходит и в эссе, когда Д.З. Гровер выпускает останки щуки обратно в ручей. Это очень показательный момент как с точки зрения эко критики, так и с точки зрения дзен-буддизма. Автор размышляет: «Те части рыбы, которые не будут съедены, могут достигнуть реки Миссисипи ниже водопадов Миннехаха. Течение может унести щуку вплоть до Мексиканского залива. Это были замечательные мысли» [3. с. 192]. Случай со щукой «усилил как любопытство, так и уверенность» писательницы. Она отправляется в другие места для рыбалки, т.е. согласно дзен-буддизму идет в мир, который не изменился, но она уже готова помочь другим, чтобы они прошли по пути познания и обретения себя. Д.З. Гровер начинает мыслить иначе. До момента встречи с рыбой она рыбачила в этих водах на протяжении двух лет, довольно длительный процесс поиска своего «я». После просветления наступает иное восприятие мира и автор заявляет об этом: «мне хотелось рыбачить не для того, что поймать рыбу, а в ее присутствии» [3, с. 192]. Теперь автору интересно узнать, чем отличаются другие рыбные места от ее ручья. Она уже знает, на что надо обращать внимание, исследуя место на предмет присутствия там рыбы. Согласно философии дзен-буддизма человек, обретший себя, дальше идет в мир с открытыми руками, чтобы нести это знание людям. Так и автор эссе при знакомстве с новыми, продуктивными прудами не только «наслаждается ими, но и работает над тем, чтобы защитить их» [3, с. 193]. Теперь она чувствует небходимость в том, чтобы бороться за такие места, за их сохранение. Ручей помог понять свое «я», научил Д.З. Гровер терпению, вниманию и покорности. Поэтому последние абзацы эссе содержат призыв к людям быть бережными с окружающей средой и надежду, что усилия людей и жизненные силы самой природы смогут возродить окружающую среду к полноценной жизни.

Все выше сказанное дает нам основание утверждать, что данное эссе является ярким примером слияния эко текста и художественного повествования с глубоким философским смыслом. В нем присутствуют такие элементы эко текста как локализация места действия, одухотворение природного явления, выдвижение образа ручья на первый план, использование при описании научной терминологии. Одновременно все элементы повествования выстроены таким образом, что они строго соответствуют этапам просветления в дзен-буддизме. Эко литература находится на начальной стадии своего развития, но уже ярко демонстрирует направление движения современной литературы.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Clark, Timothy. The Cambridge Introduction to Literature and the Environment / Timothy Clark. – Cambridge.: Cambridge University Press, 2011. – 267 p.
2. Daisets, T.S. Manual of Zen Buddhism/Teitaro Suzuki Daisets // [Electronic resource]. – Mode of access: https://consciouslivingfoundation.org/ebooks/new2/ManualOfZenBuddhism-manzen.pdf. – Date of access: 10.09.2019.
3. Grover, Jan Zita. Minnehaha Creek/Jan Zita Grover // [Electronic resource]. – Mode of access: http://paas.org.pl/wp-content/loads/2012/12/5.-Zita-Grover-Minnehaha-Creek.pdf. – Date of access: 05.07.2012.
4. Murphy, Patrick D. Ecocritical Explorations in Literary and Cultural Studies – Fences, Boundaries, and Fields / Patrick D. Murphy. – New York : Lexington books, 2009. – 217 p.

УДК 159.923

Белановская Ольга Викторовна
Профессор кафедры психологии и педагогического мастерства Республиканского института высшей школы, г. Минск, Беларусь
olgabel06@gmail.com

ЦЕННОСТНЫЕ ОРИЕНТАЦИИ БЕЛОРУССКИХ И ЛИТОВСКИХ СТУДЕНТОВ: СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ

Аннотация: Исследование развития ценностных ориентаций студентов определяется тем, что они составляют неотъемлемую часть развития личности молодого человека, относятся к важнейшим компонентам структуры личности, по которым можно судить о степени ее сформированности. В статье анализируются результаты исследования особенностей системы ценностных ориентаций белорусских и литовских студентов.
Ключевые слова: ценностные ориентации, терминальные ценности, мировоззрение, юношеский возраст, студенты.

Belanovskaya Olga
Professor, Department of Psychology and Pedagogical Skills, Republican Institute of Higher School, Minsk

VALUABLE ORIENTATIONS OF BELARUSIAN AND LITHUANIAN STUDENTS: COMPARATIVE ANALYSIS

Resume: A study of the development of students' value orientations is determined by the fact that they form an integral part of the development of a young person’s personality, are among the most important components of the personality structure, which can be used to judge the degree of its formation. The article analyzes the results of a study of the characteristics of the system of value orientations of Belarusian and Lithuanian students.
Key words: value orientations, terminal values, worldview, adolescence, students.

В условиях современного мира наблюдается смена социальной ситуации развития, более всего затрагивающая аспекты становления

личности в юношеском возрасте, что связано с переосмыслением молодыми людьми вполне определенных ценностей. Это объясняется тем, что каждый человек в той или иной мере придерживается определенных правил поведения, социальных установок, ценностей по отношению к какому-либо предмету, что в период юности связано с профессиональным и личностным самоопределением. При этом ценностное отношение юношей и девушек к себе, собственной семье, другим людям, государству и т. п. представлено в их самосознании, т. е. ценности выступают неотъемлемой частью образа «Я» молодых людей. Вполне очевидно, что в таком случае, важнейшей задачей психологии выступает изучение ценностных ориентаций, личностной позиции выбора конкретных ценностей как важнейшего компонента самосознания и образа «Я» у молодых людей.

Ценности в современных психологических исследованиях описываются как определенные черты, приобретенные в результате социализации и самореализации личности. Также ценности выступают интегративной основой любого общества (большой и малой социальной группы).

Личностные ценности, которые представляют собой убеждения, выражающийся в определенном ценностном отношении к значимым сферам в жизнедеятельности и рассматриваются как необходимые и важные ориентиры процесса формирования (Д.А. Леонтьев, И.С. Кон, А.А. Мелик-Пашаев и др.). В концепции личности, ценности, составляющие структуру и содержание ценностных ориентаций, разделяются на две основные группы с точки зрения целей и задач, которым служит та или иная ценность. Первую группу составляют ценности-цели (терминальные ценности), вторую – ценности-средства (инструментальные ценности). Первые являются важнейшими как основные цели человека, отражающие долговременную жизненную перспективу, то, что он ценит сейчас и к чему стремится в будущем. Терминальные ценности определяют смысл жизни человека, указывают, что для него особенно важно, значимо, ценно.

Предпосылки для начала реального выполнения системой ценностных ориентаций всех своих регулятивных функций окончательно складывается лишь в юношеском возрасте. Как обоснованно пишет Л.И. Божович, «только в юношеском возрасте моральное мировоззрение начинает представлять собой такую устойчивую систему нравственных идеалов и принципов, которая становится постоянно действующим побудителем, опосредствующем все их поведение, деятельность, отношение к окружающей действительности и к самому себе» [1, с. 321].

В основе приобретения ценностной системой реально действующего характера, по нашему мнению, лежит осознание человеком личностного смысла своей жизни. По мнению В. Франкла, именно в юношеском

возрасте вопросы о смысле жизни наиболее часты и особенно насущны [4, с. 184]. Появление потребности в определении своих жизненных целей, нахождении своего места в жизни становится отличительной особенностью именно этого возраста. Как отмечает И.С. Кон, характерной чертой юношеского возраста является формирование жизненных планов, возникающих в результате обобщения личностных целей, иерархизации мотивов, становления устойчивого ядра ценностных ориентаций. Появление жизненных планов, выступающих, по его мнению, как явления одновременно социального и этического порядка, характеризуется различением вопросов «Кем быть?» и «Каким быть?», т. е. обособлением процессов профессионального и морального самоопределения [2, с. 136]. Тем самым в юношеском возрасте складывается собственное мировоззрение человека, создающее возможность формирования внутренней, автономной системы ценностей.

Ценностные ориентации в период юношеского возраста рассматриваются как важнейший элемент самосознания. Это именно те компоненты, которые помогают индивиду самоопределиться по отношению к внешнему социальному миру и к самому себе. Они с одной стороны содержат в себе социальные установки, с другой стороны – помогают личности включиться в полноценную социальную жизнь.

Сформированные ценностные ориентации – признак зрелости личности, показатель меры ее социальности. Устойчивая и непротиворечивая совокупность ценностных ориентаций обуславливает цельность, надежность, верность определенным принципам и идеалам; противоречивость ценностных ориентаций порождает непоследовательность в поведении; неразвитость ценностных ориентаций – признак инфантилизма. Ценностные ориентации проявляются и раскрываются через оценки, которые человек дает себе, другим, обстоятельствам и т. д.; через его умение структурировать жизненные ситуации, принимать решения в проблемных и выходить из конфликтных ситуаций через избираемые линии поведения в экзистенциально и морально сложных ситуациях. А также через умение задавать и изменять доминанты собственного жизненного пути.

Психологи подчеркивают важность формирования ценностных ориентаций в юношеском возрасте, заключающийся в преобразовании социальной среды, которая будет способствовать развитию их собственной личности и создании благоприятных условий для развития культурных и нравственных ценностей у современных молодых людей (Ш.А. Амонашвили, А.А. Деркач, И.В. Дубровина, Д.И. Фельдштейн, Н.В. Кузьмина, А.А. Вербицкий, В.А. Токарева и др.). Однако в литературе практически не встречаются работы по исследованию ценностных ориентаций молодежи, воспитывающейся и развивающейся в различных социокультурных традициях.

Целью нашего исследования было изучение особенностей системы ценностных ориентаций белорусских и литовских студентов. В исследовании приняли участие 50 студентов в возрасте от 18 до 23 лет (г. Минск) и 51 студент (г. Вильнюс). Для изучения иерархии ценностных ориентаций и преобладающих сфер жизнедеятельности студентов был использован «Опросник терминальных ценностей (ОТеЦ)» [3].

Согласно концепции, положенной в основу методики, ценности-цели (терминальные ценности) включают: *собственный престиж,* завоевание своего признания в обществе путем следования определенным социальным требованиям; в*ысокое материальное положение,* т. е. обращение к факторам материального благополучия как к главному смыслу существования; *креативность,* реализация своих творческих возможностей, стремление изменять окружающую действительность; *активные социальные контакты,* установление благоприятных отношений в различных сферах социального взаимодействия, расширение своих межличностных связей, реализация своей социальной роли; *развитие себя,* познание своих индивидуальных особенностей. постоянное развитие своих способностей и других личностных характеристик; *достижения,* постановка и решение определенных жизненных задач, как главных жизненных факторов; *духовное удовлетворение,* руководство морально-нравственными принципами, преобладание духовных потребностей над материальными; *сохранение собственной индивидуальности,* преобладание собственных мнений, взглядов, убеждений над общепринятыми, защита своей неповторимости и независимости.

Максимально возможная выраженность каждой терминальной ценности в одной из жизненных сфер – 10 баллов, минимальная –2 балла. 8–10 баллов характеризуют высокий уровень выраженности ценности, 5–7 баллов – средний уровень 2–4 балла – низкий уровень. Полученные данные анализировались по медиане **(**M_e).

Анализ полученных результатов по выборке белорусских студентов показал, что юноши и девушки стремятся иметь интересную, содержательную профессию, которая будет приносить духовное удовлетворение. Для респондентов характерно желание как можно глубже познать предмет своего труда, они, как правило, ощущают наибольшее удовлетворение от самого процесса работы и в меньшей степени ориентируются на ее результаты (таблица 1). Такие ценности, как собственный престиж, высокое материальное положение, креативность, развитие себя, достижения и сохранение индивидуальности в профессиональной сфере имеют среднюю степень выраженности.

В сфере обучения и образования высокую ценность для студентов Беларуси имеют высокое материальное положение, активные социальные контакты, развитие себя, достижения и духовное удовлетворение. Респонденты стремятся получить такой уровень образования, который

будет в дальнейшем им гарантировать высокую оплату труда и другие виды материальных благ. Большую значимость для студентов имеет установление дружеских, доверительных отношений в учебном коллективе. Им необходимо идентифицировать себя с определенной социальной группой. Опрошенные белорусские студенты стремятся повышать уровень своего образования ради развития своих способностей, достичь определенного уровня образования, чтобы войти в более тесные контакты со специалистами своего профиля. Они характеризуются особой заинтересованностью в информации о своих способностях в обучении и о возможностях их развития.

Таблица 1. Особенности ценностных ориентаций в преобладающих жизненных сферах по выборке белорусских студентов **(**M_e)

Ценности	Жизненные сферы					
	Профессия	Обучение	Семья	Общественная жизнь	Увлечения	Итого
Собственный престиж	7	7	6	6	6	32
Высокое материальное положение	7	8	8	7	7	37
Креативность	7	7	7	6	6	33
Активные социальные контакты	7	8	5	8	6	34
Развитие себя	7	8	7	7	8	37
Достижения	7	8	7	7	7	36
Духовное удовлетворение	8	8	7	8	6	37
Сохранение индивидуальности	7	7	7	7	8	36
Общая значимость сферы	57	61	54	56	54	

Для белорусских студентов важно добиваться как конкретных результатов своего образовательного процесса, так и других жизненных целей, достижение которых зависит от уровня образования. Студенты отличаются сильной познавательной потребностью, стремлением повышать уровень своего образования, желанием глубже проникнуть в предмет изучения своей области знаний. Они тщательно планируют все этапы образовательного процесса с поставленными конкретными целями на каждом этапе, а, кроме того, стремятся повысить свою самооценку.

В сфере семейной жизни высокий показатель значимости имеет ценность высокого материального положения. Опрошенные студенты стремятся к наиболее высокому уровню материального достатка своей семьи. Они считают, как правило, что семейное благополучие заключается в хорошей обеспеченности семьи. Остальные ценности в данной сфере имеют среднюю степень значимости.

В общественной жизни наиболее значимыми для белорусских студентов являются активные социальные контакты и духовное удовлетворение. Остальные ценности имеют среднюю степень значимости в данной сфере. Респонденты стремятся реализовать свою социальную направленность через активную общественную жизнь. Для них характерна особая заинтересованность в информации о своих способностях в сфере общественной жизни и возможностях их развития.

В сфере увлечений высокий уровень значимости для опрошенных белорусских студентов имеют развитие себя и сохранение собственной индивидуальности. Молодые люди стараются использовать свое хобби для лучшей реализации своих потенциальных возможностей. При этом студенты часто стараются попробовать свои силы в различных видах досуговой деятельности. Следовательно, наиболее значимой сферой для респондентов из Беларуси является обучение и образование. Менее значимы профессиональная сфера, общественная жизнь, семья и увлечения. Наиболее значимой ценностью является развитие себя. Студенты заинтересованы в объективной информации об своих особенностях, стремятся к самосовершенствованию.

Анализ ценностных ориентаций литовских студентов показал высокий уровень выраженности ценности «духовное удовлетворение» в сфере профессии, отражающий высокое стремление к получению морального удовлетворения в будущей профессии (таблица 2). Остальные ценности (собственный престиж, высокое материальное положение, креативность, развитие себя, достижения и сохранение индивидуальности) имеют средний уровень значимости для литовских респондентов. В целом, сфера профессиональной жизни имеет средний уровень значимости для литовских студентов.

В сфере обучения и образования высокий уровень выраженности имеют ценности высокого материальное положение, активные социальные контакты, достижения и духовное удовлетворение. Остальные ценности имеют средний уровень выраженности. Студенты выбирают сферу обучения, исходя из возможности хорошо зарабатывать в будущем, благодаря полученному образованию. В университете стараются устанавливать благоприятные дружеские отношения с другими людьми. Респонденты стремятся к достижению конкретных и ощутимых результатов в своей учебной деятельности, стремятся получить моральное удовлетворение от процесса получения образования.

Таблица 2. Особенности ценностных ориентаций в преобладающих жизненных сферах по выборке литовских студентов **(**M_e**)**

Ценности	Жизненные сферы					
	Профессия	Обучение	Семья	Общественная жизнь	Увлечения	Итого
Собственный престиж	7	7	6	6	6	32
Высокое материальное положение	7	8	8	7	6	36
Креативность	7	7	6	6	6	32
Активные социальные контакты	6	8	5	7	6	32
Развитие себя	7	7	7	6	8	35
Достижения	7	8	7	7	7	36
Духовное удовлетворение	8	8	7	7	6	36
Сохранение индивидуальности	7	6	7	7	7	34
Общая значимость сферы	56	59	53	53	52	

В сфере семьи самой значимой ценностью является высокое материальное положение, которое литовские студенты считают главным условием семейного благополучия. Проблемы жизни общества являются второстепенными для литовских студентов, так как все ценности в сфере общественной жизни.

В сфере увлечений высокий уровень значимости имеет ценность развития себя, в котором литовские студенты стремятся реализовать все свои потенциальные возможности, не ограничиваясь только одним видом увлечения, стараясь попробовать свои силы в различных занятиях.

Итак, литовские студенты тщательно планируют свою жизнь, ставят конкретные цели на каждом ее этапе и считают, что главное – добиться этих целей. На данном жизненном этапе для них самое главное в жизни – это учиться и получать новые знания. Респонденты стремятся к повышению уровня своей образованности, расширению кругозора. При ранжировании сфер реализации ценностей выявлено, что наиболее значимой является сфера достижения, материальная сфера, духовное удовлетворение, развитие себя, мене значимыми для литовских студентов являются ценности сферы социальных контактов, сохранения собственной индивидуальности, престижа и креативности.

Для сравнения ценностных ориентаций белорусских и литовских студентов разных сроков обучения был использован t-критерий Стьюдента. Были выявлены статистически значимые различия по

изучаемым выборками между ценностью собственного престижа в профессиональной сфере *(p=0,05).* При этом для белорусских студентов эта ценность является более значимой. Белорусские респонденты более заинтересованы в мнении других людей относительно своей работы или профессии и стремятся добиться признания в обществе путем выбора наиболее социально-одобряемой работы или профессии, по сравнению с литовскими студентами.

Статистически значимое различие было выявлено в ценности активный социальный контроль в профессиональной сфере (*p=0,01*). Для респондентов-белорусов данная ценность является более значимой. Студенты чаще стремятся к коллегиальности в работе, для них более значимы факторы социально-психологического климата коллектива, атмосфера доверия и взаимопомощи среди коллег, чем для респондентов-литовцев.

В сфере обучение и образование значимое различие было получено в ценности собственной индивидуальности (*p=0,01*). Для белорусских студентов данная ценность является более значимой. Белорусские респонденты чаще стремятся так построить свой образовательный процесс, чтобы он в максимальной степени соответствовал их личностным особенностям, чем их литовские коллеги. Для белорусов является более ценным быть оригинальными при получении образования, стараясь не нарушать своих жизненных принципов.

В сфере семейной жизни было выявлено статистически значимое различие ценности креативности (*p=0,001).* Значит, для белорусских студентов характерно стремление к всякого рода изменениям в своей семейной жизни и внесению в нее чего-то нового. Литовские же студенты не считают это для себя важным. Также для студентов-белорусов более ценным является достижения в семейной жизни (*p=0,001*). Респонденты-белорусы чаще стремятся добиваться каких-либо реальных результатов в семейной жизни (например, как можно раньше научить своих детей читать, писать и т.п.). Литовские студенты еще не задумываются об этом. Белорусские респонденты часто бывают заинтересованы в информации о семейной жизни других людей, так как хотят убедиться в весомости достижений своей семейной жизни по сравнению с достижениями семейной жизни других.

В сфере общественной жизни значимое различие было выявлено в ценности развитие себя (*p=0,05*). Для белорусских студентов более значимой является самореализация в общественной жизни. Белорусские респонденты заинтересованы в объективной информации об особенностях своего характера, своих способностях, других характеристиках своей личности, чаще стремятся к самосовершенствованию в сфере общественной жизни. Для литовцев это тоже значимо, но не настолько.

В сфере увлечения значимых различий у белорусских и литовских студентов выявлено не было.

По шкале общая выраженность ценности значимые различия были выявлены в ценности креативность (*p=0,05***)** и активные социальные контакты *(p=0,05).* Для белорусских студентов эти ценности более значимы. Они целенаправленно стремятся к реализации своих творческих возможностей, внесению различных изменений во все сферы своей жизни. Они пытаются избегать стереотипов и разнообразить свою жизнь. Большинство белорусских респондентов быстро устают от размеренного хода своей жизни и всегда стараются внести в нее что-то повое. Для литовских студентов данные ценности менее актуальны.

Для сравнительно анализа двух выборок (белорусские и литовские студенты) по методике «Опросник терминальных ценностей (ОТеЦ)» был проведен трехфакторный дисперсионный анализ (рисунок 1). Независимыми переменными выступали университет, жизненная сфера и ценность. В результате проведенного анализа было выявлено значимое взаимодействие второго порядка *(p=0,001).*

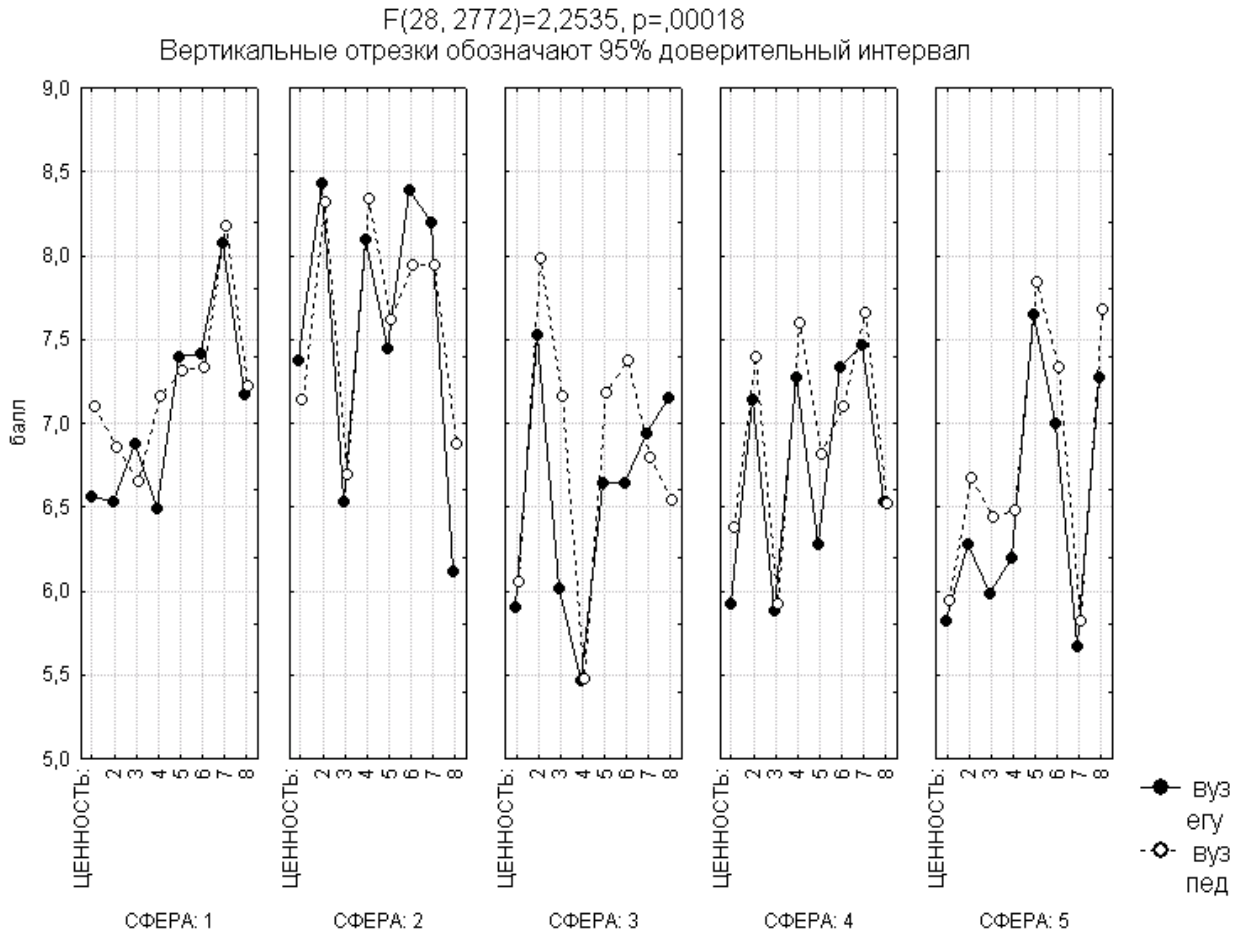


Рис. 1 - Трехфакторный дисперсионный анализ терминальных ценностей белорусских и литовских студентов

В профессиональной сфере для белорусов более значимыми являются собственный престиж и активные социальные контакты. Это связано с тем, что большинство белорусских студентов больше всего ценят в вузе общение с друзьями. В сфере обучения и образования значимые различия были обнаружены в ценности достижения и сохранение собственной индивидуальности. Причем для литовских студентов достижения в учебе являются более ценными. Литовцы стремятся добиваться как конкретных результатов своего образовательного процесса, так и других жизненных целей, достижение которых зависит от уровня образования. Однако сохранение собственной индивидуальность не является ценным для литовских студентов, а белорусские респонденты стремятся так построить учебный процесс, чтобы он в максимальной степени соответствовал их личностным особенностям.

В семейной жизни белорусы более креативны, а литовцы стараются сохранить свою индивидуальность. Для достижения учебных целей они готовы пожертвовать своей индивидуальностью, а в семейной жизни боятся потерять личную свободу. Именно поэтому они стремятся строить жизнь, ориентируясь лишь на собственные взгляды, желания, убеждения. Литовские студенты не считают нужным изменять какие-либо черты своего характера для гармонизации семейной жизни. Семейная жизнь является более значимой для белорусских студентов, чем для литовских.

В общественной жизни для белорусских студентов более значим собственный престиж и развитие себя, чем для литовских респондентов. Белорусы чаще стремятся придерживаться наиболее распространенных взглядов на общественно-политическую жизнь. Они хотят быть принятыми в данную сферу и развивать свои способности на данном поприще.

Таким образом, полученные в исследовании результаты позволяют сделать следующие выводы, что наиболее значимой сферой для всех опрошенных студентов является обучение и образование, затем профессиональная сфера. Остальные сферы имеют среднюю значимость для молодых людей. Наименее значимой жизненной сферой для всех респондентов является сфера увлечений. Это значит, что хобби занимает в жизни и белорусских, и литовских студентов второстепенное место. Молодые люди посвящают практически все свое свободное время учебе и считают, что без увлечения жизнь человека может быть достаточно полноценна.

Белорусские студенты более ценят престижную работу, которая будет цениться в обществе. Также для них более значимым является теплая атмосфера в трудовом коллективе, установление прочных дружеских контактов. Если литовцы нацелены на получение высоких результатов в учебе, то белорусы стремятся максимально развить свои способности и построить свой учебный процесс в соответствии со своими личностными

особенностями. Наиболее значимые различия были получены в ценностях семейной сферы, которая является более значимой для белорусов, чем для литовцев на данном возрастном этапе. Общественная жизнь также больше интересует белорусских студентов, чем литовских.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Божович, Л. И. Проблемы формирования личности: Избранные психологические труды / Л. И. Божович ; под ред. Д. И. Фельдштейна; Вступительная статья Д. И. Фельдштейна. – 3-е изд. – М. : Московский психолого-социальный институт, Воронеж : НПО «МОДЭК», 2001. – 352 с.
2. Кон, И. С. Психология старшеклассника / И. С. Кон. – М. : Просвещение, 1980. – 192 с.
3. Сенин, И. Г. Опросник терминальных ценностей: Руководство / И. Г. Сенин // Ярославль : НПЦ «Психодиагностика», ФГИ «Содействие», 1991. – 20 с.
4. Франкл, В. Человек в поисках смысла / В. Франкл/ Общ. ред. Л. Я. Гозмана, Д. А. Леонтьева. – М. : Прогресс, 1990. – 368 с.

УДК 400

Беляева Мария Вячеславовна
Профессор кафедры германистики и лингводидактики Московского городского педагогического университета, г. Москва, Россия
beljaeva-mv@mail.ru

Ильинская Ксения Александровна
Бакалавр Московского городского педагогического университета, г. Москва. Россия

СКАЗКА КАК ОТРАЖЕНИЕ НАЦИОНАЛЬНОЙ КУЛЬТУРЫ НАРОДА (НА МАТЕРИАЛЕ РУССКОЙ И НЕМЕЦКОЙ СКАЗКИ)

Аннотация: Рассматриваются две сказки – русская и немецкая – с позиций их композиционно-структурной организации, выявляются общие и различные черты, основанные на культурных кодах каждого народа. Определяются некоторые стилистические особенности каждой сказки.

Ключевые слова: культурный код, композиция, персонаж, сюжет, претекст, информация.

Belyaeva Maria
Professor of Department for German and Linguodidaktics, Moscow Pedagogical City University

Ilyinskaya Kseniya
Bachelor, Moscow Pedagogical City University

THE TALE AS A REFLECTION OF NATIONAL CULTURE (ON THE MATERIAL OF RUSSIAN AND GERMAN FAIRY TALES)

Abstract: The author considers two fairy tales – Russian and German from the standpoint of their compositional and structural organization, identifies common and different features based on the cultural codes of each nation. Some stylistic features of each fairy tale are defined.
Keywords: cultural code, composition, character, plot, pretext, information.

Сказка, являясь одним из важных литературно-художественных жанров, представляет собой источник исследования менталитета того или иного народа, его лингвокреативного мышления и культурного кода (т. е. культурных особенностей, передающихся от поколения к поколению), поэтому и не утрачивается актуальность обращения к сказке в ее различном формате, таком, как народная (волшебная, бытовая, кумулятивная) сказка или авторская сказка [1, 2 3, 6]. Исследование сказок осуществляется многоаспектно: с позиций социо- и лингвокультурологии – как отражения этнической и социальной обусловленности осознания народом своего бытия, особенностей своего мышления, воплощающихся через сказку в определенной картине мира, чаще всего наивной и наполненной фантастическими событиями и образами; с позиций синергетического взаимодействия языка и действительности – как изучение способов кодирования реальности с помощью языка (метафора, символизм и аллегория, сравнение) [5].

Существует достаточно публикаций, в которых сравниваются русские и немецкие сказки с целью выявления общего и различного в культурных кодах этих народов. Обобщим основные положения:

– и русские, и немецкие сказки сюжетно схожи – они олицетворяют борьбу добра и зла, но в русских сказках герой, как правило, действует на свой страх и риск, из целесообразности своих поступков, а в немецких сказках в основе поступков героя лежит подчиненность закону в тех или иных действиях (это первое и важное различие в ментальности русских и немцев);

– при наличии в русских и немецких сказках схожих сказочных героев наблюдается принципиальное отличие в представлении их сущности. примером может быть образ ведьмы и бабы яги. ведьма в немецких сказках всегда является воплощением зла, а наша баба яга не чужда и добрых дел – свидетельство двойственности характера персонажа;

– в немецких и русских сказках присутствуют одинаковые персонажи: падчерица, младший сын-дурачок, злая мачеха, добрый принц, эгоистичная принцесса и др. но все эти персонажи являются воплощением менталитета, носителями национального культурного кода (более подробно см., например [6]).

Изучая сказки европейских народов, исследователи приходят к выводу, что многие сюжеты сходны, т.е. у всех, или практически у всех сказок есть претекст – первооснова, которая в зависимости от

ментальности и культурного кода народа претерпевает определенные модификации, но основные герои и развитие сюжета сохраняются. Истоки сказок находятся в мифах и народном творчестве периода средневековья – это XI–XIV века, ознаменованные периодами неурожая и голода, природных катаклизмов, войн и суровыми условиями жизни простого народа. Все это не могло не сформировать безрадостную картину мира, раскрывающую жестокость и насилие в сюжетах народных сказок, с одной стороны, и потребность веры в волшебные силы, в нечто такое, что придет и изменит жизнь в лучшему, с другой стороны. Отсюда и схожесть основных сюжетных линий, наблюдаемая в сказках разных народов. Это сказки, хорошо известные любому человеку с детства в обработке известных собирателей сказок братьев Гримм (Германия), Шарля Перро (Франция) и др. Мы знаем сказки «Золушка», «Белоснежка», «Гензель и Гретель», «Красная шапочка» и многие другие в смягченном варианте, в котором опущено то, что является проявлением ментальности людей средневековья, чуждой современному человеку [7]. Каждая сказка – «ложь, да в ней намек… добру молодцу урок». Иными словами, сказка несет в себе информацию социального-общественного и дидактического характера, раскрывая через художественные образы культурный код народа.

В качестве иллюстративного материала рассмотрим две сказки – «Сказка о мёртвой царевне и о семи богатырях» А.С. Пушкина и «Белоснежка» Братьев Гримм (Schneewittchen) [4, 8].

Сюжет сказок во многом схож и имеет под собой одинаковую основу. В центре повествования – юная царевна/принцесса, оставшаяся без матери, которая умерла при родах. В обеих сказках подчёркивается красота девочки, знаковыми являются два цвета – красный (который во многих европейских культурах является олицетворением отваги, мужества – качеств, которые в полной мере проявятся у наследницы престола в дальнейшем), а также белый – символ чистоты и непрочности, указующий на принадлежность к дворянству (принимая во внимание социокультурную среду того времени, в которое были написаны сказки, нельзя не вспомнить, что благородные дамы стремились быть как можно белее – это свидетельствовало об их аристократичности, утончённости). Сравним:

– Hätt' ich ein Kind, so weiß wie Schnee, so rot wie Blut …bald darauf bekam sie ein Töchterlein, das war so weiß wie Schnee, so rot wie Blut…

– Я ль на свете всех милее, всех румяней и белее?";

…Белолица, черноброва,

Нраву кроткого такого.

После смерти королевы у царевны/принцессы появляется мачеха – злая и преисполненная зависти, стремящаяся всеми силами доказать своё превосходство над юной наследницей престола и устранить её. Возможно,

данный образ также является отражением социокультурной среды – известно, что в те времена дворцовые интриги среди знати и правящих династий занимали отнюдь не последнее место.

Однажды мачеха изгоняет свою падчерицу из королевства/царства, причём делает это весьма коварно, приказав убить последнюю. Однако, царевна/принцесса остаётся в живых и находит приют у семи богатырей (у Пушкина) или у семи гномов (у Братьев Гримм). Цифра 7 выбрана здесь не случайно, поскольку во многих фольклорных источниках именно ей отводится роль божественного числа.

Несмотря на тихую уединённую жизнь вдали от столицы, мачеха в итоге добирается до своей падчерицы – узнав про укрытие, в котором та тихо-мирно живёт, королева переодевается и заявляется в лесную глушь. Отравленное яблоко, олицетворяющее собой запретный плод, погружает принцессу/царевну в вечный сон. Гномы/богатыри уносят её в стеклянном гробу, не в силах похоронить в земле.

Финал сказки счастливый – царевну/принцессу возвращает к жизни прекрасный королевич, а злая мачеха остаётся ни с чем.

При схожей композиционно-структурной организации сказок все же нельзя не увидеть серьёзные различия в деталях сюжетной линии, а именно:

В сказке А.С. Пушкина мачеха приказывает изгнать царевну во взрослом возрасте. Хотя точный возраст не указан, наличие у неё жениха даёт основания предполагать, что ей больше пятнадцати лет. В сказке же братьев Гримм Белоснежку выгнали из дома в возрасте всего лишь семи лет.

В сказке о мёртвой царевне мачеха отдала приказ об убийстве падчерицы своей чернавке, при этом не потребовав никаких доказательств. На контрасте с этим фактом можно заметить, что сказка братьев Гримм отличается большей жестокостью: мачеха наняла для убийства профессионального охотника, потребовав в качестве доказательства лёгкие и печень девочки.

В «Сказке о мёртвой царевне» в лесной глуши мачеха предстаёт перед падчерицей в образе старушки, которая заботливо предлагает той угоститься яблочком за доброе дело (царевна отогнала от нее лающего пса). А.С. Пушкин называет ее то старушкой, то старушонкой, что в принципе звучит достаточно безобидно. В «Белоснежке» же мачеха – хитрая крестьянка-торговка, которая, помимо яблока, продала Белоснежке ещё два предмета – шнурки, которые едва не придушили Белоснежку и отравленную расчёску. Первые две опасности гномы смогли распознать и вовремя спасти девочку, но, когда же Белоснежка проглотила кусочек отравленного яблока, гномы ничего не смогли сделать, ибо причина смерти была им не понятна.

Важен и финал сказки: после свадьбы королевича и царевны/принцессы, мачеха присутствует на свадьбе. Однако в сказке А.С. Пушкина царица погибает не от внешнего воздействия, а от тоски (*Тут её тоска взяла, и царица умерла*). Мотив мести отсутствует, что нельзя сказать о немецкой сказке: в наказание за свои преступления, мачехе надели на ноги железные башмаки и заставили её танцевать на раскалённых углях до тех пор, пока она не упала замертво (*Aber es waren schon eiserne Pantoffel über Kohlenfeuer gestellt und wurden mit Zangen hereingetragen und vor sie hingestellt. Da musste sie in die rotglühenden Schuhe treten und so lange tanzen, bis sie tot zur Erde fiel*).

«Белоснежка» и «Сказка о мертвой царевне…» основываются на народном (фольклорном) варианте, но являются литературными сказками. Литературная (авторская) сказка возникла в 18 веке в связи с авторской обработкой фольклора, внимание к изучению которого было пробуждено просветительскими идеями. Авторская сказка характеризуется изобразительностью, красочностью языка. В ней значительное внимание уделяется деталям и подробностям, описанию действий и персонажей. И в «Белоснежке», и в «Сказке о мертвой царевне…» много повторов, образующих лейтмотив повествования – «*Свет мой зеркальце скажи, да всю правду доложи…*»; «*Spieglein, Spieglein an der Wand, wer ist die Schönste im ganzen Land?*». В «Белоснежке» используются сравнения как основной стилистический прием (*…die Schneeflocken fielen wie Federn vom Himmel herab;… so rot wie Blut und so schwarz wie das Holz an dem Rahmen!;… dachte nicht anders, als sie wäre wieder die Erste und Allerschönste*). В сказке А.С. Пушкина фольклорный колорит создают парные слова и слова-повторы (*царь-отец; стали жить да поживать; месяц, месяц, мой дружок…*).

Подводя итог, можно отметить, что в сказках отражены культурные коды немцев и русских: прагматичность и педантичность немцев; определенная бесшабашность, авось и вера в самого себя русских. Важным объединяющим звеном культурных кодов является вера в победу добра над злом, хотя порой она достигается различными средствами.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Викулова, Л. Г. Паратекст французской литературной сказки: прагмалингвистический аспект: автореф. дисс. …доктора филол. наук [Текст] / Л. Г. Викулова. – СПб., 2001. – 29 с.

2. Волужева, Т. В. Формирование социокультурной компетенции через призму оригинальных немецких сказок [Электронный ресурс] // Инновации в науке: сб. ст. по матер. XIX междунар. науч.-практ. конф. [Текст] / Т. В. Волужева, И. Б. Архипов. – Новосибирск : СибАК, 2013.– Режим доступа: https://sibac.info/conf/innovation/xix/32550

3. Вычужанина, А. Ю. Особенности современных русской и англоязычной языковых картин мира при описании эмоциональных концептов // Иноязычное образование в XXI веке: сб. ст. по матер. междунар. Интернет-конф. [Текст] / А. Ю. Вычужанина. – Тобольск, 2008. – С. 132–136.

4. Пушкин, А. С. Сказка о мёртвой царевне и о семи богатырях [Текст] [Электронный ресурс] / А. С. Пушкин. – Режим доступа: https://ilibrary.ru/text/457/p.1/index.html
5. Русские культурные коды [Текст] [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://www.kramola.info/vesti/rusy/russkie-kulturnye-kody.
6. Нечай, Ю. П. Немецкие и русские волшебные сказки: национальный колорит [Электронный ресурс] / Ю. П. Нечай А.Г. Шишкина // Вестник АГУ. – Вып. 1 (192) 2017. – С. 69–74. – Режим доступа: https://cyberleninka.ru/article/v/nemetskie-i-russkie-volshebnye-skazki-natsionalnyy-kolorit.
7. Истоки популярных сказок [Текст] [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://rabota-psy.livejournal.com/955834.html.
Grimm W., J. Schneewittchen [Текст] [Электронный ресурс] / W. Grimm, J. Grimm. – Режим доступа: https://www.grimmstories.com/de/grimm_maerchen/sneewittchen_schneewittchen.

УДК 321.01

Жмакина Татьяна Владимировна
Старший преподаватель кафедры социальной политики и идеологии Института управленческих кадров Академии управления при Президенте Республики Беларусь, г. Минск, Беларусь
tzhmakina@inbox.ru

АРГУМЕНТАЦИЯ В ДЕМОКРАТИИ

Аннотация: Статья исследует роль аргументации в демократии и ее значимость для делиберативного коммуникативного взаимодействия по политическим и общественным вопросам. Особое внимание уделяется четырем аспектам аргументации – персуазивному, демонстративному, конфирмативному и экспликативному – и тому, как они проявляются в аргументативном дискурсивном процессе в разных типах демократии.
Ключевые слова: демократия; аргументация; демонстративная аргументация; персуазивная аргументация; конфирмативная аргументация; экспликативная аргументация.

Tatiana Zhmakina
Senior Lecturer at the Department of Social Policy and Ideology of the Institute of Civil Service of the Academy of Public Administration under the aegis of the President of the Republic of Belarus, Minsk

ARGUMENTATION IN DEMOCRACY

Abstract: The article explores the role argumentation plays in democracy and the significance it has in a deliberative communicative exchange on political and public matters. The attention is focused on four aspects of argumentation – persuasive, demonstrative, confirmative and explicative – and the way they manifest themselves in an argumentative discursive process in different types of democracy.
Keywords: democracy; argumentation; demonstrative argumentation; persuasive argumentation; confirmative argumentation; explicative argumentation.

Arguing about public policy matters is pervasive in democracies. Indeed, the ability to resolve conflicts through peaceful contestation is the hallmark of any well-ordered democratic society.

Frans H. van Eemeren regards argumentation "as part of a regimented procedure for testing a standpoint against the critical reactions of a rational judge" and believes that "dialectical rules for argumentative discourse are the crucial part of a discussion procedure that gives substance to the ideal of democracy" [1, p. 208]. Argumentation in political context guided by the principles and norms of democracy is aimed at effective decision-making regarding the institutional preconditions and discursive mechanisms the interaction of which is intended to find resolution of difference of opinions.

While scrutinizing the etymology of the word "argumentation" it becomes obvious that this word refers to "presentation of formal arguments" and goes back to Latin "argumentationem" meaning "the bringing forth of a proof, drawing a conclusion, debating, wrangling, giving arguments back and forth". The word "argument" comes from Latin "argumentum" meaning "a logical argument, evidence, ground, support, proof" and from "arguer" that means "to explain, to make clear, to make known, to prove". Thus, taking the etymology of the word "argumentation" into account, V.I. Tchouechov, prominent Belarusian Professor of Philosophy, provides four aspects of argumentation:persuasive (persuasion-based argumentation), demonstrative (proof/evidence-based argumentation), confirmative (backing-based argumentation) and explicative (reasoning-based argumentation) [2, p. 11]. Argumentation as a communicative and interactional act is basically aimed at resolving a difference of opinion about the acceptability of a standpoint. Alongside with the acceptability or unacceptability of a standpoint, the process of communication pursues the objectives of explanation, persuasion and proof. Thus, demonstrative aspect of argumentation is realized through logic. Persuasive conceptualisation of argumentation is attained to by rhetoric. Confirmative intention is arrived at bydialectic. Explicative intention is accomplished through different forms of causal explication. V.I. Tchouechov [3, p. 163] represents four manifestations or perspectives of argumentation as the square of argumentation with its four sides – *persuasive argumentation, demonstrative argumentation, confirmative argumentation* and *explicative argumentation*. Argumentation with four aspects of its manifestation matters highly in democratic society and politics. Moreover, we can assume that they manifest and correlate differently in different types of democracies.

To indicate the way different aspects of argumentation correlate and are actualized in democratic political discourse it would be instrumental to apply the theory of types of dialogues.

The six basic types of dialogue recognized in argumentation by Walton and Krabbe [4] include persuasion, inquiry, negotiation dialogue, information-

seeking dialogue, deliberation, and eristic dialogue. Discovery dialogue was added to the list of the basic types of dialogue by McBurney and Parsons [5]. These dialogues represent normative models and are defined by their initial situation, the participants' goals, and the aim of the dialogue as a whole. A dialogue is defined as an "ordered 3-tuple {O, A, C} where O is the opening stage, A is the argumentation stage, and C is the closing stage" [6, p. 5]. Dialogues do not necessarily correspond exactly to real instances of persuasion or negotiation that may occur in a real communication exchange. Moreover, during a sequence of argumentation a dialectical shift can occur in cases where the participants begin to engage in a different type of dialogue from the one they were initially engaged in [4], i. e. deliberation and negotiation can be shifted to persuasion, a dialectical shift from a discovery dialogue to an inquiry dialogue can be identified.

A two (several)-sided solution is more democratic than a one-sided solution. A compromise outcome can be seen as having a democratic merit as it reflects at least some of the opinions or interests of both interlocutors. A persuasion dialogue arising from a mixed difference of opinion, which is composed of several non-mixed differences of opinion, results in, as a rule, a partial resolution if some of its non-mixed differences of opinion are resolved but others not. By means of a persuasion dialogue the parties attempt to resolve their conflict of interests and try to settle it by compromise the ultimate goal of which consists in a kind of agreement and lies somewhere in the middle between the original positions of these parties. Of course, the outcome of a persuasion dialogue may be skewed towards those who are better-equipped with persuasive skills.

Deliberation is not an adversarial type of dialogue. At the opening stage, a problem is stated that needs to be solved cooperatively by the group conducting the deliberations. The goal of the dialogue is not to prove or disprove anything, but to arrive at a decision on which is the best course of action to take. But the reasonableness of the best course of action can be justified, and the reasons behind it can be examined and possibly criticized. Argumentation arises in this type of dialogue at the argumentation stages where it is required to justify one's position.

Deliberative argumentation is characterized by the dominance of persuasion-based argumentation where rhetoric means lie at the core of persuasive argumentative moves taken in the process of resolving a difference of opinions on the merit. Deliberation centered around argumentation provides the foundations of democratic legitimacy of policy making. Thus, it can be concluded that persuasion dominates in deliberative and consensus democracies. Deliberative democracy also known as discursive democracy is a form of democracy in which deliberation is central to decision-making. It adopts elements of both consensus decision-making and majority rule. Consensus

democracy is characterised by the application of consensus decision-making to the process of legislation in a democracy.

Confirmative argumentation is governed by the principles and norms of dialectic. Viewing argument dialectically means that argumentation is seen as occurring within a critical discussion that is a kind of persuasion discussion. A dialectical discussion in a critical-rationalist sense refers to a methodical argumentative exchange that is governed by the aim of finding out together with one's opponent what is just or acceptable, allowing oneself also to be persuaded. The purpose of critical discussion is thought to be resolution of disagreements. The democratic element in the modern political method is the periodic competition of leaders (élites) for the votes of the electorate in free and fair elections that are crucial, because it is through elections that the majority can exercise control over their leaders. Democracy aimed at such a critical discussion in the dialectical sense is the way of making participation really contribute to the quality of the method whether the participation is channelled through proportional representation or otherwise. Thus, representative and participatory democracies are presented by the dominance of confirmative argumentation. Representative democracy or indirect is based on people's right to choose their representatives themselves. This democracy emphasizes the protection of everyone's rights – not just the majority of voters, but the minority as well. People have a chance to elect qualified candidate, who will listen to the wishes of the minorities. Participatory democracy known as the opposite of the authoritarian model, where only the elites of the higher branch can actively participate in taking important decisions, has different types, but all of them are based on creating the opportunity for all the population members to contribute to making decisions for the country's good. This type of democracy gives empowerment to those whose voices are usually not heard, and the main values of it are discussion and deliberation instead of mere voting.

The inquiry as a type of dialogue is somewhat similar to the type of reasoning that Aristotle called a demonstration. The premises of a demonstration are themselves indemonstrable as the grounds of the conclusion, and must be better known than the conclusion and prior to it. In an inquiry dialogue, the proposition that is to be proved true is set up prior to the course of the argumentation. That differs inquiry dialogue fundamentally from discovery dialogue where the question was truth is to be determined only emerges during the course of the dialogue itself. Participants of discovery dialogue begin by discussing the purpose of the dialogue, and during the later stages they use data, inference mechanisms, and consequences to present arguments to each other. Also they resort to such tools as criteria and tests. There can be no asymmetry between the parties in an inquiry dialogue. All participants collaborate together to bring forward evidence to prove or disprove the statement at issue. Contrary the aim of the discovery dialogue is to try to find something, and until that thing

is found, it is not known what is, and hence it cannot be set as something to be proved or disproved at the opening stage as the goal of the dialogue.

Inquiry dialogue that is similar to the Aristotelian type of reasoning called a demonstration is governed by the principles of logic. And we can assume that demonstrative side of argumentation is prevalent in consociational and plebiscitary types of democracy.

Consociational democracy strives to regulate the sharing of power in a state that comprises diverse societies (distinct ethnic, religious, political, national or linguistic groups), by allocating these groups collective rights. The executive-power sharing is mainly characterized by proportional representation, veto rights and segmental autonomy for minority groups. Plebiscitary democracy is regarded as a form of governing aimed to assure the sovereign of a direct role in the process by which political decisions are made. In this form, a political leader draws an ability to act from an appeal to the nation and the direct approval from the latter that such a referendum has the capacity to offer.

In modern democracy the outcomes of the political process are predominantly a product of negotiations among political leaders. Negotiation discussion assumes the exchange of offers, counter-offers, and concessions, while deliberation discussion presupposes outlining one's preferences.

Negotiation is not mainly about argumentation as it does not have the central aim of proving that a particular proposition is true or false. Predominantly it is about the giving and receiving of explanations. Only where a response to an expression of doubt by one party as to whether some proposition is true or not, it requires offering an attempt to prove that the proposition is true or false. Argumentation arises at the argumentation stages where it is necessary to justify one's position. Thus, explicative argumentation is realized through negotiation dialogue by different explicative means. It may be assumed that pluralistic democracy is mainly characterized by the dominance of explicative argumentation. A pluralist democracy describes a political system where there is more than one center of power. Modern pluralist democracies allow freedom of association.

The democracies of today can remain democracies only if they are able to negotiate pluralism and communality, conflict and justice, rationality and identity. Argumentation plays a central role in democratic change and determines the way a democratic society makes decisions and policies, and resolves conflicts of opinions. Four manifestations of argumentation – persuasive, confirmative, demonstrative and explicative – work and correlate in their particular way within different types of democracy.

REFERENCES

1. Van Eemeren, F. H. Argumentation, Communication and Fallacies / F. H. van Eemeren, R. Grootendorst. – Hillsdale, N. J. : Lawrence Erlbaum Associates,1992. – 252 p.

2. Чуешов, В. И. Об ориентирах аргументологии в информационном обществе / В. И. Чуешов // РАЦИО.ru. – 2017. – № 1. – Р. 10–29.

3. Чуешов, В. И. О природе философской аргументации / В. И. Чуешов // РАЦИО.ru. – 2011. – № 6. – P. 162–184.
4. Walton, D. Commitment in Dialogue / D. Walton, E. C. W Krabbe. – Albany : SUNY Press,1995. – 235 p.
5. McBurney, P. Chance Discovery Using Dialectical Argumentation. New Frontiers in Artificial Intelligence / P. McBurney, S. Parsons // Lecture Notes in Artificial Intelligence / ed. T. Terano, T. Nishida, A. Namatame, S. Tsumoto, Y. Ohsawa, T. Washio. – Berlin : Springer Verlag. – 2001. – Vol. 2253. – P. 414–424.
6. Gordon, T. F. Proof Burdens and Standards / T. F. Gordon, D. Walton // Argumentation and Artificial Intelligence / T. F. Gordon, D. Walton; ed. I. Rahwan, G. Simari. – Dordrecht : Springer, 2009. – Ch. 12. – P. 239–258.

УДК 803.0 Н 561

Нестерук Ирина Федоровна
Доцент кафедры немецкой филологии и лингводидактики Брестского государственного университета имени А.С. Пушкина, г. Брест, Беларусь
irina.nif@yandex.by

ЭКОЛОГИЧЕСКИЙ КОНТЕКСТ И ЕГО РЕАЛИЗАЦИЯ В ЯЗЫКЕ

Аннотация: В статье рассматривается роль языка в освещении жизнедеятельности человека, а именно междисциплинарная область языкознания, эколингвистика, предметом изучения которой является состояние языка как сложной семиотической системы и ее функционально-стилевая классификации.
Ключевые слова: коммуникативно-дискурсивная парадигма, экологический дискурс, эколингвистика, лингвостилистический анализ.

Irina Fjodorowna Nesteruk
Candidate of Philology, associate professor Department of German philology and linguodidactics BrSU named after A.S. Pushkin, Brest, Republic of Belarus
irina.nif@yandex.by

ENVIRONMENTAL CONTEXT AND ITS IMPLEMENTATION IN THE LANGUAGE

Abstract: The article discusses the role of language in covering human life, namely the interdisciplinary field of linguistics, ecolinguistics, the subject of study of which is the state of the language as a complex semiotic system and its functional-style classification.
Key words: communicative-discourse paradigm, ecological discourse, ecolinguistics, linguo-stylistics analysis.

В XX веке возникает и начинает интенсивно развиваться новая лингвистическая парадигма – коммуникативно-дискурсивная, предполагающая интерпретацию любого языкового явления с опорой не только на лингвистическую форму, но и с учетом интенций реципиента, его социального статуса и тех ментальных процессов, которые возникают в ходе его жизнедеятельности. Как отмечает В.А. Маслова, «… человек

должен изучаться как система переработки информации, а поведение человека – описываться и объясняться в терминах его внутренних состояний» [1, с. 6]. В связи с тем, что язык выполняет и кумулятивную функцию, он фиксирует концептуальные представления, знания в вербальной форме. В это же время вопрос о роли языка в освещении жизнедеятельности человека, его взаимосвязи с природой и культурой получает новое освещение. Формируется новая научная область на стыке языкознания, социологии, психологии и философии, получающая название «эколингвистика». Можно сказать, что возникновение эколингвистики оказалось возможным благодаря появлению ряда новых дисциплин, которые доказывали необходимость включения природы языка в процессы жизнедеятельности человека и общества. Эколингвистика в свою очередь исследует законы и принципы, общие как для экологии, так и для языка, исследует роль языка в решении актуальных проблем защиты окружающей среды, а также в формировании экологического сознания и экологического мышления. В работах А.Л. Сковородникова эколингвистика определяется как междисциплинарная область языкознания, предметом изучения которой является состояние языка как сложной семиотической системы, обусловленное качеством среды его обитания и функционирования…, а также способы и средства защиты языка и речи от негативных воздействий, с одной стороны, и пути и средства их обогащения и развития, с другой [2, с. 293].

Термин «экология» (oikos – дом, местообитания; logos – наука) в научный обиход ввел Геккель (1886), определявший экологию как науку о природе, об образе жизни и внешних жизненных отношений организмов друг с другом. Предметом современной экологии принято считать изучение закономерностей взаимодействия систем с окружающей средой, их развитие во времени и пространстве [3]. Как видим, в этой и в некоторых других дефинициях экологии как науки упоминается взаимодействие систем, подразумевающее задачу защиты окружающей среды, однако, не накладывается никаких ограничений на постановку новых задач. Постепенно в условиях нарастающего глобального социально-экономического кризиса происходит переосмысление взаимоотношений общества и окружающего мира. Появляются общественные движения, политические партии, основанные на принципах «зеленой» политики, настаивающие на тесной, но безопасной интеграции экономики и окружающей среды, переосмысливаются роли и социальных институтов.

А.Л. Крайнов в диссертационном исследовании, определяя факторы формирования экологического сознания, называет экологическое образование в качестве основы всей системы образования. Экологический подход к языку предполагает его трактовку в качестве неотъемлемого компонента цепи взаимоотношений, существующих между человеком,

обществом и природой [4]. Доклад английского лингвиста М.А. Кирквуда Хэллидея (M.A.K. Holliday) на конференции «Language. Ecology and Environment» дал толчок к рассмотрению экологического контекста и его реализации в языке. Основными темами исследования эколингвистики становятся языковые изменения и языковые контакты, вытеснение редких языков языками экономически значимыми, унификация языков, билингвизм, а также языковые стратегии манипуляции и роль языка в различных конфликтах. Данная проблематики нашла свое отражение в научных трудах В.Г. Костомарова (1991), В.Ф. Нечипоренко (1998), А.Л. Сковородникова (1996), А.Х. Гимазетдинова (2008). Итак, опираясь на вышеназванную проблематику исследований в области эколингвистики, можно выделить несколько направлений, актуальных на сегодняшний день:

1. экстраполирование идей и положений экологии на язык;
2. раскрытие экологических проблем посредством языка;
3. изучение соотношения между биологическим и лингвистическим многообразием;
4. совершенствование языка и речи, изучение и популяризация речевого и языкового творчества.

С точки зрения функционально-стилевой классификации можно выделить следующие виды экологического дискурса:

1) научный (научные статьи, исследования, созданные экологами);
2) медийный (тексты, созданные журналистами и распространяемые с помощью прессы, телевидения, радио, интернет-сети);
3) художественный, где представлены произведения художественной литературы.

Понимание текста как дискурса привело к поиску новых способов его исследования, одним из которых наряду с лингвостилистической интерпретацией (мы придерживаемся положения о том, что 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 слова «концептуализируют» текст и могут рассматриваться как текстовые концепты [5]. Проблематика языкового творчества, актуальная для стилистики как для филологической дисциплины, является, на наш взгляд, одним из существенных аспектов эколингвистики, поскольку «благополучие языка» (термин

А.Л. Сковородникова) предусматривает не только его изучение, но и совершенствование. Данный вектор исследований в эколингвистике представляется нам наиболее оправданным и перспективным с позиции лингвостилистического анализа, так как в рамках данного направления язык рассматривается как структура, в которой при помощи текстов фиксируется модель мира, существующая в сознании индивида в частности и общества в целом. Именно в рамках этого направления соприкасаются стилистика и эколингвистика, изучающие и оценивающие реалии языка с точки зрения лингвистических, экстралингвистических, этических и эстетических факторов: «Alles durch Sprache übermittelbare muß sich in den sprachlichen Mitteln nachweisen lassen» (Э. Агрикола). Иначе говоря, посредством использования определенных языковых структур и стилистических средств отражается познавательная деятельность человека в процессе его взаимодействия с окружающей средой и действительностью.

Еще одна точка соприкосновения стилистики и эколингвистики, по мнению Г.А. Копниной и А.П. Сковородникова, – это «изучение приемов, обеспечивающих нужные адресанту эмоционально-психологические реакции адресата, поскольку креативная речевая деятельность мотивирована не только эстетически, но и прагматически», что подразумевает изучение языковых стратегий манипуляции и роли языка в различных конфликтах [6, с.103].

Язык и общество неразрывно связаны между собой. Использование языка предполагает гораздо большее количество правил и традиций, и язык выполняет реально больше функций, чем просто номинация объектов действительности. Как только мы расширяем рамки анализа, мы вынуждены обращаться к другим дисциплинам, то есть проводить не узко лингвостилистический или текстовый анализ, а дискурс-анализ в широком его понимании (Т. Ванн Дейк, Ю. Караулов), испытывая «сильнейшее давление фактора взаимодействия наук», на что указывали в своей статье «Доминирующая тенденция в современной лингвистике» Т.С. Глушак и А.А. Мирский. Возникающие пограничные зоны с исследовательскими задачами неизбежно требуют кооперации лингвистов и ученых различных областей знания. В этом смысле междисциплинарное научное пространство оправдано и пропорционально регулирует в нем взаимодействие и весомость тех или иных наук под влиянием фактора времени [7].

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Маслова, В. А. Когнитивная лингвистика: учеб пособие / В. А. Маслова. – 2-е изд. – Минск : ТетраСистемс, 2005. – 256 с.

2. Сковородников, А. П. Лингвистическая экология, или лингвоэкология // Культура русской речи: энциклопедический словарь-справочник / под ред. Л. Ю.

Иванова, А. П. Сковородникова, Е. Н. Ширяева и др. – М. : Флинта : Наука, 2003. – С. 293–296.

3. Большой энциклопедический словарь: философия, социология, религия, политэкономия ; главн. науч. ред и сост. С. Ю. Солодовников. – Минск : МФЦП, 2002. – 1008 с.

4. Крайнов, А. Л. Экологическое сознание: сущность и экологические феномены: дис. … канд. философ. наук : 09.00.11 / А. Л. Крайнов. – Саратов, 2001. – 145 с.

5. Нестерук, И. Ф. Лингводидактические стратегии интерпретации художественного текста / И. Ф. Нестерук // Лингвокультурное образование в системе вузовской подготовки специалиста. Сборник научных статей. – Брест : БрГУ, 2016. – Режим доступа: http://elibrary.ru/contents.asp?titleid=56879

6. Сковородников, А. П. Стилистика креатива и эколингвистика: точки соприкосновения / А. П. Сковородников, Г. А. Копнина // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – № 8 (38) : в 2-х ч.; Ч.1 – Тамбов : Грамота, 2014. – С. 101–114.

7. Глушак, Т. С. Доминирующая тенденция в современной лингвистике/ Т. С. Глушак, А. А. Мирский // Язык. Человек, Культура : Материалы научно-практической конференции 21-23 марта 2005 года, Смоленск : в 2 ч. / Отв. ред. Л. М. Нюбина. – Смоленск : СГПУ, 2005. – С. 6–13.

УДК 811.112.2:81’366.3

Пилипенко Светлана Анатольевна

Старший преподаватель кафедры немецкой филологии и лингводидактики Брестского государственного университета имени А.С. Пушкина, г. Брест, Беларусь

weta1706@gmail.com

ВЛИЯНИЕ ЯЗЫКОВОЙ ПОЛИТИКИ ГОСУДАРСТВА НА СТАТУС ГОСУДАРСТВЕННЫХ ЯЗЫКОВ

Аннотация: В статье представлена ретроспектива функционирования государственных языков на территории Республики Беларусь. В статье приводятся статистические данные ряда социологических опросов, результаты всенародного референдума 1995 года, данные переписи населения 2009, а также результаты анализа фактов лингвистической ситуации в г. Бресте в период 2018–2019 гг.

Ключевые слова: языковая ситуация, языковая политика государства, государственные языки, титульный язык, русский язык в Республике Беларусь.

Pilipenko Svetlana Anatoljewna

Teacher in higher education at the Department of German philology and linguodidactics Brest State A.S. Pushkin University, Brest

THE INFLUENCE OF THE STATE LANGUAGE POLICY ON THE STATUS OF STATE LANGUAGES

Abstract: The article presents the historical picture of the state languages functioning on the territory of the Republic of Belarus. The article presents the statistical data of a number of opinion polls, the results of a nationwide referendum in 1995, the data of the 2009 census, as

well as the results of the analysis of the facts of the linguistic situation in Brest in the period 2018–2019.

Keywords: linguistic situation, language policy, the only official language, majority language, Russian in Belarus

Важным инструментом регулирования состояния языка, а также прогнозирования путей его развития можно считать языковую политику, представляющую собой воздействие общества на функциональные взаимоотношения между языками. Это воздействие осуществляют: во-первых, государство и его компетентные органы – законодательные собрания и комиссии; во-вторых, комитеты, которые организуют печать, книгоиздательства, массовую коммуникацию, библиотеки. В-третьих, исследовательские лингвистические центры, службы переводов, службы «культуры языка» [1, с 116].

Предметом данной статьи является языковая ситуация в Республике Беларусь в отношении государственного/государственных языков.

Анализ работ, посвященных данной проблеме, свидетельствует о недостаточной разработанности вопроса влияния языковой политики Республики Беларусь последних лет на статус государственного языка, что и определяет актуальность данного исследования.

Объектом изучения является языковая политика Республики Беларусь (далее РБ).

Языковая политика является составной частью национальной политики, и в основных чертах зависит от ее принципов, как и любой другой вид политики, она отражает ценности определенного класса либо этноса.

По мнению С.Н. Кузнецова, в обычных условиях субъект языковой политики идентичен с субъектом государственной политики: в качестве субъекта политики в обоих случаях выступает государственная власть в специфических для данной страны формах. Языковая политика составляет важнейший компонент национальной политики в многонациональных государствах и благодаря этому становится системообразующим фактором, определяющим конституирование государства, и, следовательно, государственной власти. Другими субъектами языковой политики являются общественные организации, движения и партии, языковые учреждения различного профиля, лингвистические направления и школы, влиятельные деятели национальной культуры. Специфику языковой политики, осуществляемой на международной арене, определяют ее субъекты: объединения государств, межгосударственные и межнациональные организации и институты [2, с. 2].

Языковая политика на территории Беларуси опирается на богатый исторический опыт. Так, к концу IX века население на территории Беларуси уже говорило в основном на восточнославянских диалектах. Свой язык они называли «словеньскъ языкъ». В течение следующих

3 веков большая часть восточнославянских земель стала называться Русью. Начиная с XI века, восточные славяне стали называть себя «русьскими», а свой язык «русьскъ» [3, с. 15].

В середине XIII века было основано Великое Княжество Литовское (ВКЛ), Русское и Жемойтское. К 1462 году в состав ВКЛ входили территория нынешней Беларуси, центральной и северной Украины и часть территории России. Официальным языком нового государства становится русский [4, с. 45–49; 3, с. 16].

В XIV веке при правлении в ВКЛ Ягайло были поставлены в неравное положение феодалы православного вероисповедания. В это время преимущество отдавалось феодалам-католикам польского происхождения. Также при правлении Витовта в 1413 году был подписан Городельский привелей, позволяющий только феодалам католического вероисповедания занимать высшие государственные должности. Таким образом, начиная с XIV века, в местный письменный вариант русского языка начинают активно проникать полонизмы. В это же время на территории ВКЛ начинает распространяться католичество, польская культура, а с ними и польский и латинский языки [4, с. 52–53; 3, с. 16, 18].

Некоторые исследователи считают, что к началу XVI века местный северо-западный вариант древнерусского языка настолько обособился от вариантов, использовавшихся в Московской Руси, Новгородской и Псковской республиках и на украинских землях, что его можно рассматривать как отдельный язык и присвоить ему имя «старобелорусский» язык. Для старобелорусского языка было характерно изменение звуков, такое как «дзеканье», «цеканье», «аканье» и твердое «р». Закрепление со второй половины XIV века старобелорусского языка в качестве языка государственных документов и законодательства ВКЛ содействовало обогащению его новыми терминами и дальнейшему развитию [3, с. 17; 4, с. 80–83].

Однако существует мнение ряда ученых о том, что до XVI века белорусского языка не было: документацию вели на церковнославянском или волынском диалекте, а население говорило на славянизированных диалектах балтских языков ятвягов, кривичей и дреговичей. С XVI века проходит распространение на территории нынешней Беларуси волынского диалекта, который при смешении с местными балтийскими диалектами и создал белорусский язык [5, с. 171–172].

В 1596 году была заключена Люблинская уния, результатом которой стало объединение таких государств как Великое Княжество Литовское и Польское королевство в единое государство, называвшееся Речь Посполитая. К концу XVI века польский язык начинает широко использоваться в делопроизводстве, литературе, политике. Также, к нему постепенно начинает отходить роль языка межэтнического общения. Государственным языком в новом государстве стал польский. Языком

науки и культуры в Речи Посполитой была латынь, наряду с ней использовался польский язык. Русский язык также употреблялся, но из-за влияния польского к концу XVII века он был больше похож на польский, чем на русский. Для упрочнения позиций русского языка в Статут ВКЛ 1566 года была включена специальная статья, гарантировавшая русскому языку статус официального [4, с. 86; 3, с. 19–20].

С начала XVII века начинается массовый отход русско-литовской шляхты, принявшей католичество или униатство, от родного языка. В 1696 году русский язык был запрещен в делопроизводстве. В XVIII веке русские литературные памятники представлены в основном интермедиями, то есть короткими вставками на русском языке в иноязычный текст [3, с. 20].

После трех разделов Речи Посполитой в 1772, 1793 и 1795 годах практически вся территория Беларуси оказалась в составе Российской Империи. К этому времени большая часть белорусской шляхты и значительная часть горожан были польскоязычными, но 90% населения белорусских земель составляли сельские жители, сохранявшие в своей массе белорусский язык. Польский язык господствовал в административной, общественной и культурно-образовательной сферах [4, с. 145; 3, с. 22–23].

После Польского восстания в 1830–1831 годах российским правительством было принято решение о русификации края. В 1836 году польский язык был запрещен в школах Витебской и Могилевской губерний, а через пять лет – и в остальных белорусских губерниях. Деятельность судов и администрации также была переведена на русский. Но, несмотря на все эти меры, польский язык по-прежнему занимал ведущее положение в западнорусских губерниях.

После восстания Кастуся Калиновского в 1863–1864 годах польский язык был запрещен. В связи с этим польский постепенно начал уступать свои позиции литературному русскому языку [3, с. 23].

К концу XIX века для большинства жителей края была характерна ситуация диглоссии: белорусские диалекты, использовавшиеся в бытовой сфере и фольклорной литературе / русский литературный язык как основной письменный язык, язык администрации и школы [3, с. 29].

С началом Первой Мировой войны в 1914 году на территории Беларуси стали активно печататься газеты и журналы на белорусском языке, издаваться книги, открываться театры и разнообразные культурные общества. Начали выпускаться такие газеты как «Наша ніва», «Гоман». Также было открыто около 100 белорусских школ [3, с. 29–30].

Начиная с 20-х годов XX века, быстрыми темпами начинала осуществляться дерусификация и белорусизация. Большинство начальных школ перешло на белорусский язык обучения. Постепенно он вводился и в высшие учебные заведения. В 1921 году был открыт Белорусский государственный университет. Декрет 1924 года объявил равноправие

четырех основных языков республики: белорусского, русского, идиш и польского [3, с. 31; 4, с. 235].

В статье 22 Конституции БССР от 1927 года белорусский язык был объявлен основным для государственных, профессиональных и общественных заведений и организаций. Начинается активная белорусизация всех сфер жизни [6; 3, с. 32–33].

В 1930-е годы разворачивается борьба с национально ориентированной интеллигенцией и централизация языковой политики. Стране нужен был один общий язык, понятный каждому человеку. Таким языком был выбран русский, роль белорусского языка как основного средства коммуникации пошла на убыль [3, с. 36].

Сам белорусский язык также подвергся некоторым изменениям. Совет Народных Комиссаров Белорусской ССР в своем документе № 1312 «Об изменениях и упрощении белорусского правописания» от 26 августа 1933 года постановил реформировать белорусский язык с целью приближения его к русскому языку, что отвечало государственной политике того времени. С тех пор существует два варианта белорусской орфографии: «тарашкевица» и «наркомовка» [7; 3, с. 36].

Роль основного рабочего языка государственных учреждений, средних и высших учебных заведений постепенно переходила к русскому. Хотя официально два языка были еще равноправны.

После Второй Мировой войны заметно возросла роль русского и существенно уменьшилась роль идиша, польского, а также и белорусского языков.

Протекавшие в 1950–1960-е годы XX века индустриализация и урбанизация способствовали значительным перемещениям населения из деревень, в которых чаще говорили на белорусском, в города, где большинство использовало русский язык. Стремясь к соответствию новой социальной среде, человек, переселившийся из деревни в город, начинал использовать русский язык. Большую роль сыграло также то, что оба языка довольно схожи, и часто белорусский воспринимался как «деревенский вариант» русского. Разговаривать на белорусском в городе было не престижно. Это приводило еще к большему распространению русского языка.

В 1958 году была проведена школьная реформа, согласно которой родители получили право выбора языка обучения и право определять, нужно ли их детям учить национальный язык. В БССР также прокатилась мощная волна закрытия белорусских школ или перевода их на русский язык обучения. К концу 1960-х годов треть учащихся не учили белорусский язык даже как предмет. Тем не менее, в эти годы продолжает активно развиваться белорусская литература.

В 1970–1980-е годы продолжилось сокращение числа белорусскоязычных школ и количества учащихся в них. Частично это

было связано с уменьшением и старением сельского населения, где находилось большинство белорусскоязычных школ. Однако в то же время на белорусском языке было напечатано 428 книг общим тиражом 9,4 миллиона экземпляров, что составило 37% от всех изданных книг [3, с. 37–42].

26 января 1990 года был принят закон «О языках в Белорусской ССР», придавший белорусскому языку статус государственного, а русскому – статус языка-средства межнационального общения народов, населяющих территорию БССР [3, с. 45; 5, с. 213; 16].

Позднее в Конституции, принятой 15 марта 1994 года, белорусский язык также был объявлен государственным [5].

Однако уже в следующем году на всенародном референдуме был поставлен вопрос о придании русскому языку статуса государственного наравне с белорусским языком, на что 83,3% принявших участие в голосовании ответили «да». Итогом референдума стало объявление русского языка государственным наравне с белорусским [3, с. 47].

Широкое использование русского языка на территории Республики Беларусь связано с перемещением граждан внутри Союза, что привело к смешению народов, следствием которого стала централизация языковой политики и ее ориентация на русский язык. Следует заметить также, что по данным переписи населения 2009 года 8,2% жителей страны назвали себя русскими. С распада СССР прошло почти 30 лет, однако население страны, воспитанное во времена Советского Союза, в большинстве говорит на русском, и своих детей также обучают русскому языку.

Белорусский язык в Беларуси представлен литературным белорусским языком и местными говорами. Белорусский диалектный язык представлен «основной группировкой говоров» и говорами Западного Полесья. Основной массив говоров делится на северо-восточные, юго-западные и промежуточные центральные говоры. Большая часть говорящих по-белорусски является носителями именно диалектной речи, большинство из них в той или иной мере владеет и литературной нормой [3, с. 48–52; 4, с. 234–239].

Русский язык в Беларуси гораздо более однороден, но также представлен несколькими вариантами. Литературный русский в своих письменной и разговорной формах распространен повсеместно, однако степень владения им варьируется от хорошего литературного языка до сильно смешанной речи [3, с. 52–53].

По данным переписи населения Республики Беларусь 2009 года была составлена таблица «Распространение в Республике Беларусь и областях белорусского и русского языков». Белорусский своим родным языком назвали 5 058 334 человека, что составляет 53,2% всего населения Беларуси, русский же считают своим родным 3 948 074 жителя РБ, которые составляют 41,5% всего населения страны. Дома разговаривают

в основном на русском языке, что также подтверждает перепись. На русском языке дома разговаривает 70,2% населения, а на белорусском – 23,4%. Из назвавших белорусский язык в качестве родного, русским языком свободно владеет 25,8% опрошенных, из назвавших русский в качестве родного, белорусским языком свободно владеет 32,4% [9, с. 1–6].

Из данных этой же таблицы можно высчитать процентное соотношение говорящих на русском и говорящих на белорусском среди городского и сельского населения. На 2009 год в городах проживало 7 064 529 человек, из них русский назвали родным 3 517 330 жителей, что составляет 49,7% всего городского населения, а белорусский – 3 113 235 человек, то есть 44,1%. Однако дома говорят на русском 81,9% населения, а на белорусском всего 10,8%. Большая часть сельского населения – 1 945 167 жителя (79,7%) называют родным языком белорусский, русский считают родным лишь 430 744 жителя, что составляет 17,6% всего сельского населения Беларуси. Дома на белорусском разговаривает 58,6% сельских жителей, на русском – 36,2%. Из этих данных можно сделать вывод, что распределение русского и белорусского языков в качестве родных в городской местности примерно одинаковое, однако в повседневной жизни доминирует русский язык. В сельской местности большая часть жителей признает белорусский язык в качестве родного и пользуется им в повседневности [9, с. 6–15].

Также стоит заметить, что белорусский язык часто рассматривается как язык политической оппозиции. Большинство оппозиционных лозунгов, плакатов написаны именно на белорусском.

С целью более точнойоценки распределениякоммуникативных областей, которые обслуживают русский и белорусский языки, были изучены белорусские средства массовой информации.

Анализ перечня печатных СМИ Республики Беларусь на 1 полугодие 2018 года позволяет увидеть, что в 2018 году в Республике Беларусь издавалось 893 издания на русском и белорусском языках. Из них белорусскоязычное название имеют 34,9%, однако на белорусском языке издается лишь 10,3% от всех печатных СМИ. По данным Информационно-аналитического центра при Администрации Президента Республики Беларусь в топ-15 газет, наиболее популярных у белорусов входит тринадцать русскоязычных и две белорусскоязычные газеты [10, с. 48].

Телевидение остается наиболее распространенным СМИ в стране с максимальным охватом населения (99,3%) [10, с. 6]. Государственное телевидение в Беларуси представлено 11 телеканалами. Из них на обоих государственных языках вещают 63,6% (семь телеканалов), только на русском – 27,2% (3 телеканала) и только на белорусском – один телеканал, что составляет 9,1% всего государственного телевещания Республики Беларусь. По данным социологических исследований, проведенных

Информационно-аналитическим центром при Администрации Президента Республики Беларусь в период с 2009 по 2014 год, наиболее популярными телеканалами являются те, которые вещают и на русском, и на белорусском языках, однако в рейтинге самых популярных передач нет ни одной на белорусском языке [10, с. 25–40].

По данным 2014 года 85% жителей Республики Беларусь пользуются сетью Интернет практически ежедневно [10, с. 70–77]. Наиболее популярным белорусским интернет-ресурсом является TUT.BY с посещаемостью ≈ один миллион уникальных пользователей в сутки [11]. Данный ресурс имеет русскоязычную и белорусскоязычную версии. Также статьи на сайте размещаются и на русском, и на белорусском языках, однако процент белорусскоязычных публикаций существенно ниже, чем русскоязычных, о чем свидетельствует стартовая страница портала, на которой на 3 февраля 2018 года не было ни одной статьи на белорусском языке. При помощи данного сайта можно также проанализировать частоту использования белорусского языка среди пользователей портала. В качестве исследуемой статьи мы выбрали «Понимают ли белорусы, о чем написано в школьных учебниках на “мове”» от 17 декабря 2017 года [12]. Нами была выбрана данная статья, так как она связана с одним из государственных языков РБ. Под данной статьей на 03.02.2018 было оставлено 833 комментария, из которых 9,6% были написаны на белорусском языке, остальные, 90,4% – на русском.

На официальном Интернет-портале Президента Республики Беларусь представлен перечень государственных сайтов, общее количество которых равно 130, из которых 38,5% имеют как русскоязычную, так и белорусскоязычную версии.

С каждым годом растет количество книг, выпущенных на белорусском языке. По данным Министерства информации Республики Беларусь за 2017 год было выпущено 1 314 наименований книг и брошюр на белорусском языке тиражом 4,337 миллиона экземпляров, что по сравнению с предыдущим годом больше по названиям на 17,1%, а по тиражу на 16,0%. Литература на белорусском языке занимает 13,7 % в общем количестве выпущенной в Беларуси издательской продукции и 18,8% в ее совокупном тираже. Стоит отметить, что в 2005 году данные процентные соотношения были следующими: 9,2 и 7,2%, в 2010 – 8,6 и 9,3%, в 2014 – 9,5 и 11,6%, в 2015 – 11,4 и 17,1%, в 2016 году – 11,7 и 16,2% соответственно. Безусловно, в белорусском книгопечатанье преобладают русскоязычные книги. На русском языке в 2017 году было издано 7 438 наименований тиражом 16,87 миллиона экземпляров, что составляет от общего числа и тиража 77,5% и 73,0% [13].

Направление языковой политики в Беларуси можно также проанализировать, опираясь на зрительные и аудиообразы (таблички с названиями проспектов, бульваров, улиц, баннеры, рекламные щиты)

городов Беларуси (например, в г. Бресте). Согласно статье № 17 Закона РБ «О наименованиях географических объектов» от 16 ноября 2010 года наименования географическим объектам присваиваются на белорусском языке, с которого способом транслитерации передаются на русский язык [14]. В свою очередь в городе Бресте можно заметить, что на зданиях, которые представляют историко-культурную ценность, названия улиц записаны на белорусском языке. В общественном транспорте названия остановок и правила пользования оглашаются исключительно на белорусском языке, но реклама чаще всего русскоязычная. В большинстве случаев текст рекламных щитов записан на русском языке. Также, для популяризации белорусского языка среди населения были установлены щиты “Маё першае слова” со словами “дзякуй”, “каханне”, “сябар”, “поспех”; “Смак беларускай мовы” с белорусскоязычными названиями ягод и “Нашы суседзі з Чырвонай кнігі” с белорусскими названиями птиц, которые находятся на грани исчезновения. На вокзале станции Брест-Центральный все вывески написаны на белорусском языке и продублированы на английском, но текст на билетах, приобретаемых в кассах вокзала, оформлен на русском языке. Объявления о прибытии и отправлении поездов звучат на трех языках: русском, белорусском и английском.

Таким образом, проведенный анализ языковой ситуации в Республике Беларусь позволяет сделать следующие выводы. Во-первых, несмотря на то, что официально в РБ два государственных языка, один, русский, используется гораздо чаще, практически во всех сферах человеческой деятельности (что связано с тем, что почти 70 лет Республика Беларусь под названием Белорусская Советская Социалистическая Республика входила в состав СССР, где основным языком коммуникации был русский язык, а также в связи с тесными политическими, экономическими и социальными связями с Российской Федерацией); во-вторых, правительство Республики Беларусь всячески поддерживает инициативы, ориентированные на популяризацию титульного белорусского языка и белорусской культуры среди населения.

Интернет-порталом “Будзьма беларусамі” были проведены исследования в 2009, 2012 и 2017 годах, касающиеся мнения граждан Республики Беларусь о белорусском языке. Из данных исследований можно видеть, что с каждым годом отношение населения РБ к белорусскому языку улучшается, что косвенно подтверждает эффективность языковой политики государства. Оценочные характеристики жителей нашей страны также могут служить фактическим подтверждением успешности проведенных мероприятий и акций, нацеленных на поднятие статуса белорусского языка. Так, меньше людей считают белорусский язык «деревенским» (в 2012 году 6,1% опрошенных придерживались такого мнения; в 2017 – 3,2%), а людей, разговаривающих

на нем – националистами (5,2% в 2012 году и 2,9% в 2017). Однако 6,2% опрошенных считают белорусскоговорящих граждан странными [15].

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Дешериев, Ю. Д. Языковая политика / Ю. Д. Дешериев // Лингвистический энциклопедический словарь / гл. ред. В. Н. Ярцева. – 2-е изд., доп. – М. : Большая Российская энциклопедия, 2002. – С. 616.
2. Кузнецов, С. Н. Язык и политика [Электронный ресурс] / С. Н. Кузнецов. – Режим доступа: http://www.philol.msu.ru/data/programs/yazpolit.pdf. – Дата доступа: 11.10.2017.
3. Коряков, Ю. Б. Языковая ситуация в Белоруссии и типология языковых ситуаций : дис. … канд. филол. наук : 10.02.19 / Ю. Б. Коряков. – М., 2002. – 129 с.
4. Шарова, Н. С. История Беларуси : опорные конспекты для подготовки к централизованному тестированию / Н. С. Шарова. – 5-е изд., перераб. – Минск : Аверсэв, 2014. – 352 с.
5. Деружинский, В. В. Мифы о Беларуси / В. В. Деружинский. – Минск : Харвест, 2014. – 336 с.
6. Конституция Белорусской Социалистической Советской Республики от 11 апреля 1927 г. – Глава 1, статья 22. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://pravo.by/pravovaya-informatsiya/pomniki-gistoryi-prava-belarusi/kanstytutsyynae-prava-belarusi/kanstytutsyi-belarusi/konstitutsiya-1927-goda/. – Дата доступа: 21.01.2018.
7. Постановление Совета Народных Комиссаров Белорусской ССР № 1312 «Об изменениях и упрощении белорусского правописания» от 26 августа 1933 г. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://actbssr.pravo.by/WorkDoc/ShowDoc?RegNum=Y23301312. – Дата доступа: 21.01.2018.
8. Конституция Республики Беларусь от 15 марта 1994 г. N 2875-XII (первоначальная редакция). – Раздел 1, статья 17 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://pravo.by/pravovaya-informatsiya/pomniki-gistoryi-prava-belarusi/kanstytutsyynae-prava-belarusi/kanstytutsyi-belarusi/kanstytutsyya-1994-goda/. – Дата доступа: 21.01.2018.
9. Перепись населения Республики Беларусь 2009 года. Распространение в Республике Беларусь и областях белорусского и русского языков [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.belstat.gov.by/upload-belstat/upload-belstat-pdf/perepis_2009/5.11-0.pdf. – Дата доступа: 01.02.2018.
10. Медиасфера Беларуси. Социологический аспект / В. М. Литвинович [и др.] ; под общ. ред. В. О. Дашкевича. – Информационно-аналитический центр при Администрации Президента Республики Беларусь, 2014 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://iac.gov.by/sbornik/Mediasfera_Belarusi.pdf. – Дата доступа: 02.02.2018.
11. Посещаемость ресурсов портала TUT.BY за январь 2018 года по данным Google Analytics и Gemius [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://tutby.com/advert/statistics/. – Дата доступа: 03.02.2018.
12. Ходор, Е., Бушик, С. Понимают ли белорусы, о чем написано в школьных учебниках на «мове». Эксперимент TUT.BY. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://news.tut.by/society/573405.html?lang=rus. – Дата доступа: 03.02.2018.
13. Министерство Информации Республики Беларусь. Количественные показатели выпуска изданий в республике [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.mininform.gov.by/ru/knigoizdanie-ru/. – Дата доступа: 04.02.2018.

14. Закон РБ «О наименованиях географических объектов». Статья 17. Язык наименований географических объектов от 16 ноября 2010 г. № 190-З. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://kodeksy-by.com/zakon_rb_o_naimenovaniyah_geograficheskih_ob_ektov/17.htm. – Дата доступа: 04.02.2018.
15. Интернет-портал “Будзьма беларусамі”. Статья “Беларуская мова – гэта мова, а не прыкмета вёскі, эліты ці апазіцыі” [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://budzma.by/budzma/byelaruskaya-mova-heta-mova-a-nye-prykmyeta-vyoski-elity-ci-apazicyi.html. – Дата доступа: 30.03.2018.

УДК 81'38:82-93.09(73)"XIX"

Поўх Ірына Васільеўна
Дацэнт кафедры замежных моў Брэсцкага дзяржаўнага ўніверсітэта імя А.С. Пушкіна, г. Брэст, Беларусь
iryna_powkh@tut.by

СРОДКІ МАСТАЦКАЙ ВЫРАЗНАСЦІ Ў ДЗІЦЯЧАЙ ПАЭЗІІ ЗША XX СТАГОДДЗЯ

У артыкуле разглядаюцца стылістычныя адметнасці дзіцячай паэзіі ЗША і сродкі мастацкай выразнасці як механізм іх увасаблення. Аўтар праводзіць аналіз фанетычных, лексічных і сінтаксічных сродкаў мастацкай выразнасці, тыповых для амерыканскай дзіцячай паэзіі. Асобная ўвага надаецца ўласціваму дзіцячай паэзіі гульнявому пачатку ў традыцыях англійскага фальклору і “літаратуры нонсэнсу”.
Ключавыя словы: дзіцячая паэзія ЗША, сродкі мастацкай выразнасці, нонсэнс, доктар С’юз, Уільям Джэй Сміт, Джон Чыардзі, Дарэн Сардэлі.

Powkh Iryna
associate professor, Foreign Languages Department, Brest State A.S. Pushkin University, Brest

STYLISTIC PECULIARITIES OF AMERICAN CHILDREN’S POETRY OF THE 20TH CENTURY

The article considers the stylistic peculiarities of the US children’s poetry and their manifestation through the expressive means of the language. The author analyses the phonetic, lexical and syntactic peculiarities of American children’s poetry. Special attention is paid to the wordplay element following the English folk and nonsense traditions.
Key words: US children’s poetry, expressive means of the language, nonsense, Dr.Seuss, William Jay Smith, John Ciardi, Darren Sardelli.

Дзіцячая паэзія – адзін з найбольш распаўсюджаных і найменш даследаваных жанраў мастацкай літаратуры. Замежныя літаратуразнаўцы [9] адзначаюць, што зусім нядаўна творы для дзяцей нават не лічыліся вартай увагі сферай навуковага даследавання як самастойная літаратурная з’ява – цікаўнасць выклікала выключна іх адукацыйная і выхаваўчая каштоўнасць. Адзначаная тэндэнцыя ўзнікла ў выніку ўздзеяння двух

асноўных фактараў: па-першае, змена грамадскага стаўлення да перыяду дзяцінства ў жыцці чалавека і, адпаведна, да дзіцячай літаратуры; па-другое, перагляд традыцыйных крытэрыяў адбору аб'ектаў даследавання.

Дзіцячая паэзія ўяўляе сабой своеасаблівы культурны код, які адлюстроўвае духоўныя каштоўнасці і светапогляд грамадства ў той ці іншы прамежак часу. З аднаго боку, тэматыка і ідэйная накіраванасць твораў для дзяцей абумоўліваюцца значнасцю адукацыйнай і выхаваўчай функцыі літаратуры, яе ролі ў станаўленні і развіцці асобы. З іншага, псіхалагічныя адметнасці дзіцячага ўзросту, асаблівасці светаўспрымання і псіхічных працэсаў у гэты перыяд прад'яўляюць пэўныя патрабаванні да мовы мастацкага твора і яго стылістычнага вырашэння.

Амерыканскай дзіцячай паэзіі XX стагоддзя ўласціва тонкая іронія, пачуццё гумару, гарэзлівасць, гульнявы пачатак у традыцыях англійскага фальклору і "літаратуры нонсэнсу". Яскравым прыкладам гэтага з'яўляецца творчасць Уільяма Джэя Сміта, амерыканскага паэта другой паловы XX стагоддзя, паэта-лаўрэата і кансультанта бібліятэкі Кангрэса ЗША 1965 года, аўтара 6 зборнікаў вершаў для дзяцей [10]. Верш "Белы мядзведзь" са зборніка "Блакітная кніжка пра дзікіх жывёл для хлопчыка" (1957) распавядае пра мядзведзя, які жыве на халоднай крызе і не мае нават коўдры, каб сагрэцца. Верш напісаны пяцістопным ямбам, тыповым для традыцыйнай англійскай паэзіі і вершаванай драматургіі [4], з паралельнай рыфмоўкай радкоў, што робіць яго лёгкім для ўспрымання і запамінальным. Гаротнае становішча мядзведзя падкрэсліваецца лексічнымі адзінкамі са значэннем адсутнасці (*never, no*). Лепш зразумець няўтульнасць, якую адчувае галоўны персанаж, дапамагаюць адзінкі семантычнага поля "холад", якія складаюць больш за 25% лексічнага корпусу тэкста (*ice, rain, snow, sleet, floe, blizzard, cold* і інш.). Зрокава ўяўляючы дзеянні персанажа, добра знаёмыя ўсім дзецям (засцілае ложак, накрываецца коўдрай), маленькі чытач атаясамлівае сябе з ім, вучыцца спачуваць і шкадаваць іншым. Ключавыя словы верша паядноўваюцца праз алітэрацыю (*snow – sleet – soft, blizzards – blow – below*), што прыцягвае да іх асаблівую ўвагу і падкрэслівае іх значнасць.

Вершы Тэадора С'юза Гайзеля, вядомага як "доктар С'юз", вылучаюцца яскравым пачуццём гумару і цудоўным веданнем дзіцячай псіхалогіі. Кароткія сказы, радкі і простыя, пераважна аднаскладовыя словы дазваляюць дзецям старэйшага дашкольнага і малодшага школьнага ўзросту самастойна чытаць вершы, спрашчаюць іх завучванне напамяць. Варта адзначыць вялікую дыдактычную ролю паэзіі доктара С'юза. Так, чытаючы верш "Адна рыбка, дзве рыбкі, чырвоная рыбка, сіняя рыбка" [3], дзеці лічаць да адзінаццаці, засвойваюць асноўныя колеры (чырвоны, чорны, сіні, жоўты), антанімічныя прыметнікі і прыслоўі (*old – new, sad – glad, thin – fat, here – there, high – low, fast – slow*). Гульнявы пачатак твору надаюць анафарычныя паўторы, паралельныя сінтаксічныя канструкцыі,

абсурдныя вобразы і сітуацыі (рыба ў жоўтым капелюшы, адзінаццаць пальцаў у чалавека і г.д.), эмацыйна афарбаваныя клічныя сказы і выклічнікі. Дыялог аўтара з чытачом будуецца праз пабуджальныя сказы, рытарычныя пытанні і адказы на іх.

Верш доктара С'юза "Як Буркун скраў Каляды" [2] працягвае шэраг павучальна-выхаваўчых твораў паэта. Як і разгледжаны вышэй твор, ён вылучаецца эмацыйнай насычанасцю, якая перадаецца не толькі на сінтаксічным узроўні, праз клічныя сказы, паўторы і паралельныя сінтаксічныя канструкцыі (*"It came without ribbons! It came without tags!" / "It came without packages, boxes or bags!"*), інверсію (*Tomorrow is Christmas!*), выклічнікі, шматзлучнікавасць (*And he brought back the toys! And the food for the feast! / And he, HE HIMSELF!*), але і шляхам графічнага вылучэння асобных лексічных адзінак, якія надаюць дынамічнасць сюжэту (NOW, THEN, IT CAME), адлюстроўваюць пачуцці галоўнага персанажа (*WONDERFUL, AWFUL IDEA; I MUST; But HOW; Did NOT!*), а таксама ствараюць атмасферу шумнага свята (*NOISE, FEAST, SING*). Рытмавую аснову верша падкрэслівае алітэрацыйнае паяднанне ключавых слоў (*two sizes too small, snarled with a sneer, liked least, slithered and slunk, with a smile, so smart and so slick, fib fooled, food for the feast* і інш.). У вобразнай структуры верша "Як Буркун скраў Каляды" выразна вылучаюцца два супрацьлеглыя семантычныя палі: групы вобразаў са станоўчай і адмоўнай канатацыяй. У першую групу уваходзяць дзеясловы са значэннем станоўчага стаўлення да нечага і выражэння станоўчых эмоцый (*liked, laughed, chuckled, sing, glee*), прыметнікі, якія абазначаюць захапленне (*great, wonderful*), ствараюць атмасферу ўтульнасці, святла і цеплыні (*warm, lighted, bright, sweet*), святочнай весялосці (*merry*), хуткага руху (*nimbly, as quick as a flash, grabbed*). Варожасць Буркуна, яго непрыхільнасць да ўсеагульнага свята перадаецца паэтам праз дзеясловы з адпаведнай канатацыяй (*hated, snarled, sneer, growl, couldn't stand, liked least of all*), прыметнікі і прыслоўі са значэннем недахопу прасторы (*tight, too small*), непрыемнага смаку (*sour*), негатыўных эмоцый (*nervously, sad, shocking*), адсутнасці (*empty, scarce*), адмоўнага стаўлення (*awful, unpleasant*), зношанасці (*old, ramshackle*), дрэнных фізічных самаадчуванняў (*ice-cold, sore*). Насычанасць эпітэтамі і трапная метафарычнасць робяць верш больш выразным і павышаюць яго эмацыйнае ўдзеянне на чытача.

Джон Чыардзі, амерыканскі паэт, перакладчык і літаратуразнаўца, звяртаецца ў сваёй творчасці да штодзённага вопыту дзіцяці, адкрываючы ў ім новыя, нечаканыя, нават неверагодныя ўласцівасці, і тым самым пашырае і ўзбагачае яго, здзіўляе шматграннасцю аднаго і таго ж прадмета, з'явы, развівае фантазію і неўпрыкмет выхоўвае. У вершы "Рэчка – гэта кавалак неба" два прыродныя аб'екты паядноўваюцца на

аснове знешняга падабенства, што вучыць маленькага чытача прыглядацца да навакольнага асяроддзя, адкрываць новае і незвычайнае ў ім.

Палітра эмоцый у творах Дж. Чыардзі багатая і разнастайная: ад светлага смутку да чорнага гумару, дасціпнай іроніі і бяскрыўдных кпінаў. Распавядаючы пра ільва, што жыве ў заапарку, паэт не толькі паказвае небяспеку, якая зыходзіць ад яго, але і звяртае ўвагу на тое, што гэты вялікі і моцны звер насамрэч пакутуе ад адзіноты, бо яго ўсе баяцца і ніхто не песціць (верш “Чаму ніхто не песціць ільва”). Як адзначалася вышэй, паэзіі Дж. Чыардзі ўласцівы так званы “чорны гумар”: так, у ільва залатое сэрца, але ён і сам не давярае сваім зубам; спроба палічыць зубы акулы канчаецца развітаннем назаўжды (верш “Пра зубы акул”) і інш.

Творчасць Джона Чыардзі звяртае на сябе ўвагу жанравай разнастайнасцю – тут і казкі, і загадкі, і лічылкі, і жарты, і лімерыкі. Так верш-загадка “Я сустрэў чалавека з трыма вачыма” [1] ўяўляе сабой разгорнутую метафару, дзе святлафор – як высвятляецца ў апошнім радку – прадстае перад чытачом чалавекам з трыма вачыма – чырвоным, жоўтым і зялёным. У яго няма рук, ён жыве на вуліцы, не можа размаўляць, але вельмі разумны. Як і іншыя паэты, Дж. Чыардзі актыўна выкарыстоўвае графічныя сродкі выразнасці, вылучае вялікімі літарамі адгадку, а таксама тры колеры святлафора, якія маюць стаць падказкай. Твор пабудаваны ў форме дыялога з чытачом, што “ажыўляе” яго, набліжае да дзіцячага ўспрымання. Як і разгледжаныя вышэй вершы, ён мае паралельную рыфмоўку, якая, разам з паралельнымі сінтаксічнымі канструкцыямі (*He had, He looked, He lives, he knows*) і паўторамі (*kept winking and winking, One green, one yellow, and one red, all day and all night*) падкрэслівае рытмічную структуру твора, яго дынамічнасць.

Джон Чыардзі – аўтар зборніка лімерыкаў “Спадзяванні стронгі і іншыя лімерыкі”. У зборніку больш за 40 вершаў, паяднаных у пяць тэматычных блокаў “Часам перамагаюць нават бацькі”, “Яно прыляцела проста з космасу”, “Смелым ён быў, але ненадоўга”, “Жалезныя людзі і драўляныя караблі” і “Галавакрут ад вышыні”. Тэматыка лімерыкаў Дж. Чыардзі разнастайная: драпежныя жывёлы і правілы абыходжання з імі (“Яны мелі ўласнае стаўленне”, “Ён быў смелым, але ненадоўга”, “Хлопчык-небарака памыліўся”), заняткі людзей (“Жалезныя людзі і драўляныя караблі”, “Таямніца”), святы (“Дом Хэлоўін”) і інш.

Мэтавая аўдыторыя Дарэна Сардэлі, аўтара зборніка вершаў для дзяцей “Піца з Галактыкі і Пірог з Метэораў”, – малодшыя школьнікі. Асноўная тэма яго творчасці – школа і школьнае жыццё: урокі, перапынкі, настаўнікі і дамашнія заданні. Сродкі мастацкай выразнасці, выкарыстаныя ў яго вершах, ілюструюць іх асноўную думку, перадаюць настрой і атмасферу. Так, у аснову верша “Літара А” [8] пакладзена пералічэнне слоў, якія пачынаюцца з адпаведнай літары (*awesome – astronaut – apple – aunt – avocado* і г.д.), верш “Перапынак! О, перапынак!”

[7] насычаны клічнымі сказамі і ўсхваляльнымі эпітэтамі (*refreshing, the best, sweeter than syrup, special like snow, awesome and cool* і інш.). Найбольшую цікавасць, на нашу думку, выклікае верш “Маленькі хлопчык у сінім” [6], у аснову якога пакладзены шэраг алюзій на дзіцячы паэтычны фальклор. Галоўны персанаж верша – маленькі хлопчык у сіняй вопратцы – пастушок з аднайменнай дзіцячай песенькі. У вершы таксама згадваюцца іншыя персанажы паэтычнага зборніка “Песенькі Матулі Гускі”: міс Мафет, матуля Хаббард, Хампці-Дампці, які зваліўся са сцяны; Джэк, які скакаў цераз свечку; авечкі і сляпыя мышы. Адна з алюзій – Янкі Дудл, якія ўвайшлі ў горад – адносіцца да дзіцячага паэтычнага фальклору ЗША.

Яскравай адметнасцю дзіцячай паэзіі з’яўляецца словатворчасць і актыўнае выкарыстанне аўтарскіх неалагізмаў. Не з’яўляецца выключэннем і творчасць амерыканскіх паэтаў. Так, у аснову верша “Слонафанія” Лауры Рычардс пакладзена фанетычнае падабенства слоў *elephant* ‘слон’ і *telephone* ‘тэлефон’. Паэтка эксперыментуе з наватворамі, камбінуючы марфемы гэтых слоў, рыфмуе іх з іншымі, дадаючы да іх каранёў суфіксы іншых слоў (*telephant, elephone, telephunk* (рыфма да *trunk*), *telephong* (рыфма да *song*) і г. д.). Эмацыйная насычанасць верша ўзмацняецца выкарыстаннем разнастайных сінтаксічных сродкаў мастацкай выразнасці (клічныя сказы, інверсія, паралельныя сінтаксічныя канструкцыі).

Такім чынам, дзіцячая паэзія ЗША вылучаецца жанравай і стылістычнай разнастайнасцю, што, у сваю чаргу, абумоўлівае багацце і шматграннасць мастацкіх сродкаў выразнасці ў ёй. Вершам для дзяцей уласцівыя гумар і тонкая іронія, эмацыйная насычанасць, дыялагічнасць, зварот да чытача, метафарычнасць і гульня слоў. Нельга не адзначыць адукацыйную і выхаваўчую ролю дзіцячай паэзіі. Яна ўзбагачае веды дзяцей пра навакольнае асяроддзе, вучыць ашчаднаму стаўленню да яго. Алюзіі на фальклорныя творы пашыраюць кругагляд маленькага чытача, знаёміць яго з культурнай спадчынай свайго народа.

СПІС ЛІТАРАТУРЫ

1. Ciardi, J. I Met a Man with Three Eyes / J. Ciardi [Electronic resource] // Children’s Poems. – Mode of access: https://sites.google.com/site/childrenspoems/john-ciardi. – Date of access: 15.12.2019.

2. Geisel, Th. How the Grinch Stole Christmas / Th. Geisel [Electronic resource] // Best Poems: Encyclopedia. – Mode of access: https://www.best-poems.net/poem/how-grinch-stole-christmas-by-dr-seuss.html. – Date of access: 01.12.2019.

3. Geisel, Th. One fish two fish red fish blue fish / Th. Geisel [Electronic resource] // Best Poems: Encyclopedia. – Mode of access: https://www.best-poems.net/poem/one-fish-two-fish-red-fish-blue-fish-by-dr.-seuss.html. – Date of access: 01.12.2019.

4. Jamieson, L. Examples of Iambic Pentameter in Shakespeare's Plays / L. Jamieson [Electronic resource] // ThoughtCo. – Mode of access: https://www.thoughtco.com/iambic-pentameter-examples-2985081. – Date of access: 10.12.2019.

5. Richards, L. E. Eletelephony / Laura Elizabeth Richards [Electronic resource] // Poets.org. – Mode of access: https://poets.org/poem/eletelephony. – Date of access: 05.12.2019.
6. Sardelli, D. Little Boy Blue / D. Sardelli [Electronic resource] // Poetry Foundation. – Mode of access: https://www.poetryfoundation.org/poems/47147/little-boy-blue-56d2276483a71. – Date of access: 16.11.2019.
7. Sardelli, D. Recess! Oh, Recess! / D. Sardelli [Electronic resource] // Poetry Foundation. – Mode of access: https://www.poetryfoundation.org/poems/145938/recess-oh-recess. – Date of access: 16.11.2019.
8. Sardelli, D. The Letter A / D. Sardelli [Electronic resource] // Poetry Foundation. – Mode of access: https://www.poetryfoundation.org/poems/145937/the-letter-a. – Date of access: 16.11.2019.
9. Shavit, Z. Poetics of Children's Literature / Z. Shavit. – The University of Georgia Press : Athens and London, 1986. – 193 p.
10. William Jay Smith Bio [Electronic resource] // My Poetic Side. – Mode of access: https://mypoeticside.com/poets/william-jay-smith-poems. – Date of access: 12.11.2019.

УДК 398.3

Тищенко Юлиана Александровна
Старший преподаватель кафедры английской филологии Брестского государственного университета имени А.С. Пушкина, г. Брест, Беларусь
brestlana@mail.ru

ФИТОСИМВОЛИКА ОМЕЛЫ В ФОЛЬКЛОРЕ БРИТАНСКИХ ОСТРОВОВ

Аннотация: Данная статья посвящена анализу фитосимволики омелы в фольклоре Британских островов. Изучив легенды и суеверия, описанные в аутентичных первоисточниках, посвященных британскому фольклору, автор делает вывод, что фитосимволика омелы в фольклоре Британских островов обусловлена ее необычным способом произрастания, что привело к формированию мистического образа данного растения и, как результат, многочисленным поверьям и обрядам, связанным с данным растением.
Ключевые слова: омела, символ, ритуал, Британские острова, суеверие, легенда, друиды, Христианство, мистический образ.

Tishchenko Yuliana
Senior Teacher, Brest State A.S. Pushkin University, Brest

PHYTO-SYMBOLISM OF THE MISTELTOE IN THE FOLKLORE OF THE BRITISH ISLES

Abstract: The article, based on analysis of legends, rites, superstitions, etc. observes features of the mistletoe as one of the most notable phyto-symbols of the folklore of the British Isles. Having studied legends and superstitions, described in British authentic folklore literature the author concludes that phyto-symbolism of the mistletoe was conditioned by its unusual way of growing, which led to its mystic image and as a result numerous beliefs and rites.

Key words: mistletoe, symbol, ritual, the British Isles, superstition, legend, druids, Christianity, mystic image.

Омела (лат. Viscum) – вечнозеленое полупаразитарное кустарниковое растение, издавна произрастала на территории Британских островов. С этим растением связано большое количество мифов, обычаев и суеверий. Безусловно, омела не могла не привлечь внимание людей тем фактом, что в отличие от большинства растений она растет не на земле, а на деревьях (дубах, кленах, яблонях и др.). Вероятно, именно благодаря такому необычному способу произрастания, это растение всегда считалось мистическим и символичным. И происхождение омелы, и ее целебные свойства, и даже процесс срывания были связаны в фольклоре Британских островов с теми или иными магическими ритуалами. Только гораздо позже омела стала использоваться в качестве декоративного элемента украшения жилища людей на определенные праздники.

На территории Британских островов существует несколько легенд о происхождении омелы. Так, согласно одной из них омела появилась следующим образом. Дрозд-деряба (**Missel**-bird) склевал семечко, которое не смог переварить, и оно вышло целым. Это семечко упало на ветки дерева, проросло и превратилось в омелу (**Mistle**toe). [2, p.136]. Дрозда на территории Британских островов так и называли – дрозд-омела (the Mistletoe thrush), так как он питался ягодами омелы. Причем считалось, что омела может прорасти только после того, как пройдет через желудочно-кишечный тракт дрозда-дерябы [2, p. 136]. Продолжение этого суеверия можно проследить и в следующем ритуале. Чтобы получить урожай омелы, фермерам рекомендовалось кормить домашнюю птицу семенами омелы, а потом, после выхода семян, последние можно было посадить и, таким образом, вырастить священное растение [2, p. 440].

Согласно другому поверью, омела распространилась благодаря тому, что дрозд клевал липкие ягоды растения, а потом очищал свой клюв, и таким образом разносил семена омелы. [9, p. 48]. Интересным представляется и тот факт, что птицы, которые способствовали распространению омелы считались либо посланниками богов, либо самими богами, которые в таком обличье являются к людям на землю и приносят божественное небесное дерево (celestial tree *Pren-awr*). Вероятно, именно поэтому жители Уэльса вот так уважительно обращались к омеле:

‘The mystic Mistletoe,
Which has no root, and cannot grow
Or prosper but by the same tree
It clings to’ [2, p.107].
Мистическая омела,
Которая не имеет корня и не может расти
И процветать без дерева, за которое крепко держится.

Рассмотрим версии происхождения английского слова *mistletoe* – *омела* в фольклоре Британских островов. Одно поверье гласит, что английское слово *mistletoe* произошло от англо-саксонского слова *mistl-tan,* что означает на современном английском языке «другая, отличающаяся ветка» [5, p. 208].

Также происхождение слова *омела* связывают со старым английскими словами *mistion* и *tod*, которые в переводе означают «спутанный» и «густая масса». Ветки омелы, переплетаясь с ветками дерева, на котором она растет, действительно напоминают спутанную густую массу [7, p. 60].

Еще одна легенда гласит о том, что первая часть названия омелы на английском языке произошла от англо-саксонского слова *dung*, что в переводе означает «навоз». Эта версия также представляется возможной, ведь омела, как считалось, распространялась только через помет птиц [7, p. 62].

Существует еще одно объяснение происхождения слова омела. Это растение упоминается во время описания празднования шотландского праздника Hogmany – кануна нового года (31 декабря). В этот день бедные ребятишки, облачившись в белые простыни, ходили по домам зажиточных людей и просили у них угощения, приговаривая:

Hogmanay, trollolay,
Give us of your white bread,
But none of your grey
Или
Hagmena, Hagmena, give us cheese and cake,
And let us go away.

Слово *Hogmany* невозможно перевести, так же как и trollolay. Долгие годы исследователи английского фольклора пытались выяснить происхождение и значение *Hogmany*. Самой достоверной считается версия заимствования данного слова от созвучной фразы на французском языке «Au qui menez» (To the go – Иди к омеле), произносимой на Рождество во Франции [6, p. 181].

Существует еще одна легенда, которая объясняет необычный способ произрастания омелы, согласно которой омела не всегда была растением-паразитом, обитающим на других деревьях. До того, как из него изготовили крест для Иисуса, на котором он был распят, омела была большим красивым благородным лесным деревом. После мучений Иисуса омела уменьшилась до небольших размеров и стала расти как паразит на и за счет других деревьев [2, p. 47] Так омела была наказана за свое «недостойное поведение» и участие в муках Христа [9, p. 258].

Вероятно, именно поэтому на территории Британских островов монахи называли омелу “wood of the cross” (дерево креста) и жевали или проглатывали кусочки этого растения, а также пили воду, в которой омела

была замочена и носили омелу на шее для защиты от болезней [8, p.180]. Монахи также жевали кусочки стебля омелы – как растения, которое символизировало Иисуса Христа [7, p. 44].

На языке цветов в средневековой Англии омела обозначала «я преодолеваю все сложности» (I surmount all difficulties) [2, p. 187]. Возможно, это можно объяснить тем фактом, что омела очень живучее растение, и если оно поселилось на дереве, то никакие погодные условия или природные факторы не повлияют на его рост. Также омела символизировала собой силу, в связи с тем, что ей не страшны холода и ее ягоды вызревают зимой, когда выпадает снег.

Так как омела росла в воздухе, на деревьях, а не на земле, для друидов омела символизировала дух, духовное начало. Особенно почиталась омела, растущая на дубе [2, p. 9] или на яблоне [2, p. 200]. Такое дерево, как полагалось, было выбрано самим Богом. Срезание омелы, растущей на дубе, проходило определенным образом. Впереди важной процессии шли певцы, исполняющие религиозные песни и гимны, за ними шел глашатай, который нес все необходимое для срезания омелы, далее шли три друида. Продолжал процессию принц друидов, за ним следовали простые люди. Принц друидов, облачившись в белые одежды, залезал на дуб, на котором росла омела, и срезал растение золотым серпом [4, p. 819]. Запрещалось срезать омелу железными инструментами или приспособлениями [3, p. 78]. Срезание омелы сопровождалось рядом правил. Омела срезалась на шестой день или, самое позднее, шестую ночь зимнего солнцестояния [2, p. 441]. Растению ни в коем случае не давали упасть на землю и ловили на белую ткань. Под дубом, где выросла омела, закалывали двух белых быков со связанными рогами. Веточки омелы раздавали (в некоторых источниках продавали [7, p. 42]) людям, которые вешали омелу над дверями жилища, вплетали их в браслеты, кольца, чтобы отпугивать нечистую силу. Согласно другим источникам, омелу раздавали людям в первый день нового года как священное растение, выкрикивая слова «Омела для нового года!»/«The mistletoe for the new year!» [4, p. 819]. Также омела считалась эффективным средством против пагубного влияния ведьм, которые могли нанести вред здоровью человека. Именно поэтому веточки омелы, срезанные во время вышеописанного ритуала, замачивали в воде и раздавали всем достойным этой чести людям. Эта настойка служила защитой от ведьм и колдунов [2, p. 441].

Мистический образ омелы нашел свое отражение и в искусстве врачевания Британских островов. Так, омела считалась действенным средством против припадков, паралича, отравления, тремора, туберкулеза и подобных недугов [8, p. 180]. Друиды называли омелу «All-heal» – лекарством от всех недугов и рассматривали ее в качестве панацеи от всех недомоганий, которыми страдали люди [1, p. 33], а также омела считалась действенным антидотом против ядов [2, p. 442] и лекарством от эпилепсии

[9, p. 52]. Для лечения той или иной болезни омелу надо было принимать в течение 40 дней. Для эффективного лечения достаточно было и просто носить с собой веточку омелы [7, p. 52]. Согласно другим источникам, омелу было необходимо и употреблять внутрь, и носить на себе [2, p. 442]. Омела широко применялась для лечения растяжений сухожилий, чесотки, сыпей, нарывов, зубной боли, укусов бешеных собак и ядовитых змей, а также эпилепсии [9, p. 289]. Настой из омелы лечил бесплодие у животных. [1, p. 33], а если женщина носила веточку омелы с собой, то это могло помочь зачать ребенка [3, p. 78].

С другой стороны, в фольклоре Британских островов омела обладала и совершенно иными свойствами. Омелу использовали в качестве талисмана для защиты от чар и колдовства. Маленькую веточку этого мистического растения носили на шее, отпугивая таким образом ведьм. При этом обязательным условием для того, чтобы омела не потеряла своих защитных свойств, был тот факт, что растение никогда не касалось земли. Омела, срезанная в канун святого Джона (27 декабря) и подвешенная над окном, считалась надежной защиты от ведьм, злых духов, призраков, а также от бури и грома [2, p. 103]. Также считалось, что ведьмы используют сок омелы для изготовления губительных снадобий [2, p.95] Ведьмы использовали омелу вместе с желудями и такими вечнозелеными растениями, как остролист и можжевельник для того, чтобы явить молодым девушкам их будущих мужей [2, p.102] Согласно другим поверьям, из свежих ягод омелы ведьмы варили снадобье для того, чтобы молодые девушки могли увидеть своего суженого во сне. Так, надо было взять не больше девяти ягод омелы, замочить их во взятых в равных частях вине, пиве, уксусе и меде. Принимать такой настой надо было перед сном, причем ложиться спать строго до полуночи в канун Рождества или на вторую или третью ночь на молодую луну [2, p. 102]. Со временем после принятия христианства институт друидов на территории Британских островов угас и омелу продолжали срезать простые люди без соответствующих обязательных ритуалов. Считалось, эти несчастные страдали от «мистических наказаний»: кто-то лишался глаза, кто-то начинал хромать, кто-то ломал ногу [2, p. 442].

Британская традиция украшать дома омелой уходит корнями к обычаям друидов, которые полагали, что зимой надо держать это вечнозеленое растение внутри жилища, т.к. оно является временным пристанищем духов лесов, изгнанных холодом и снегом из своей обычной среды обитания [8, p. 179; 2, p. 441]. На Британских островах омелу традиционно вешали в домах под Рождество [8, p. 180]. Белые ягоды омелы очень красиво смотрелись в сочетании с красными ягодами остролиста и черными ягодами плюща [5, с. 49]. Эти традиционно сочетаемые на Рождество растения (омела, плющ и остролист) упоминаются в традиционной Британской песенке-игре. В разных частях

Британских островов эта песня имеет свои варианты, но суть в том, что разные колокола на церквях «говорят» про разные вещи, отражающие реалии жизни людей:

A boiling pot and a stewing pan
Say the bells of St. Julian.
Roast beef and mutton
Say the bells of Old Upton.
Ivy, holly and mistletoe
Say the bells of Wistanstow. [6, p. 62]
Кипящий горшок и дымящаяся кастрюля,
Говорят колокола Святого Юлиана.
Жареная говядина и баранина,
Говорят колокола Старого Аптона.
Плющ, остролист и омела,
Говорят колокола Уистанстоу.

Некоторое время церковь запрещала вносить омелу в храмы, т.к. это растение считали языческим. И в то время как остролист и плющ разрешалось вносить в церковь, омела не могла находиться на территории церкви [5, p. 204]. Позже, в XIV веке, церковь смягчила свое отношение к омеле [8, p. 179], и этим растением традиционно украшали церкви на Рождество [2, p. 57]. Но согласно суеверию, омелу необходимо было убрать из церкви до второго февраля, т.е. до празднования Дня Свечей (Candlemas Day), иначе в той семье, которая сидела в церкви на скамье, где упала ягода или лепесток омелы, кто-нибудь умрет [2, p. 200].

Своим мистическим образом в Британском фольклоре омела породила ряд суеверий. В Уэльсе фермеры давали омелу съесть корове, которая отелилась первой после наступления нового года. Полагалось, что это защитит скот от болезней на следующие двенадцать месяцев [8, p.179]. В то же время из-за ее разветвленной формы, напоминающей рисунок молнии, омела наряду с некоторыми другими растениями (ясень, лесной орех, боярышник) воплощала собой молнию [9, p. 41], поэтому ей приписывали такое свойство, как самой вызывать молнию и, таким образом, сдвигать преграды. [2, p. 9]. Также считалось, что омела могла потушить огонь [3, p. 78]. Среди волшебных свойств омелы упоминается и ее необычная способность открывать все замки [2, p. 113].

Британская традиция целоваться под омелой уходит корнями в средневековье. Никто не знает наверняка происхождения этой традиции. Согласно преданиям, во время церемонии срезания омелы священники-друиды обнимались и целовали друг друга. Возможно, именно эта часть ритуала и дала начало традиции целоваться под подвешенной веточкой омелы [7, p. 42]. Но эта традиция могла сложиться и под влиянием скандинавского мифа. Богиня Фригг очень любила своего сына Бальдра. Желая оберечь его от опасности, она взяла клятву со всех животных, птиц,

насекомых, змей, воздуха, огня, металла, со свех ядов и недугов, что никто и ничто никогда не причинит вреда Бальдру. Фригг не взяла клятву лишь с омелы, подумав, что новое растение было слишком юным, чтобы давать обещания. Бог Локи, завидуя красоте и неуязвимости Бальдра, изготовил стрелу из веток омелы и обманным путем заставил незрячего брата Бальдра Хёда выстрелить в неуязвимого бога и убить его. Сообща боги смогли вернуть Бальдра к жизни и заставили омелу пообещать, что она больше никогда не причинит никому вреда, пока не коснется земли, места, где хозяйничает коварный Локи. Так, омелу стали подвешивать к потолку, и она стала символом счастья, безопасности и удачи. После этого омелу отдали во власть богини любви Фригги, которая установила, что каждый проходящий под омелой должен получить поцелуй в доказательство того, что эта ветвь стала эмблемой любви, а не ненависти, а омела никогда не должна была находиться на уровне ног. На территории Британских островов омелу подвешивали к потолку, и пара, которая оказывалась под ней, непременно должна была поцеловаться. Этот поцелуй считался вестником мира и любви, а омела тем самым символизировала отсутствие какого-либо злого умысла. [2, p. 440]. Также считалось, что поцелуй под висящей на потолке омелой приносит вечную любовь и приведет к неизбежному браку. Согласно другим суевериям, омелу вешали на кухне или в той части дома, где жила прислуга, и считалось, что если служанку не поцелуют на Рождество, то она не выйдет замуж в этом году. [4, p. 819]. В других источниках говорилось, что это если девушку не поцелуют под веткой омелы на Рождество, то она не выйдет замуж [7, p. 49]. Целование под омелой сопровождалось определенными правилами. Так, согласно одному из них пара должна была поцеловаться столько раз, сколько ягод насчитывалось на висящей ветке омелы [7, p. 48]. А вот если ветку омелы, которая использовалась, как Рождественское украшение на Рождество, сжечь на 12 день после Рождества (6 января), то молодые люди, которые под ней поцеловались, никогда не смогут создать семьи [7, p. 49].

С омелой связаны и другие суеверия. Фермеры в Уэльсе полагали, что если на деревьях в лесу, окружающем поле с посевами, обильно растет омела, то урожай будет богатым (“No mistletoe – no luck” – «Нет омелы – нет удачи») [7, p. 45]. В Англии омелу носили с собой на удачу, а также вешали над входной дверью на счастье и удачу на целый год. Подобными свойствами обладала и подвешенная подкова. В Вустершире (Англия) считалось, что нельзя вносить свежесрезанную омелу в дом до наступления Рождества. 24 декабря надо было выбросить одну веточку высохшей омелы, провисевшей в доме целый год с прошлого Рождества. Это должно было принести удачу [7, p. 48].

Таким образом, изучив легенды и суеверия, описанные в аутентичных первоисточниках, посвященных изучению британского фольклора, можно сделать вывод, что фитосимволика омелы в фольклоре Британских

островов обусловлена ее необычным способом произрастания, что привело к формированию мистического образа данного растения и, как результат, к многочисленным поверьям и обрядам. В фольклоре Британских островов омела наделена сакральными мистическими свойствами, которые отражены в легендах, посвященных истории возникновений названия растения, способом его размножения, а также лечебными и магическими свойствами.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Cameron, J. The Gaelic names of plants (Scottish and Irish collected and arranged in scientific order, with notes on their etymology, their uses, plant superstitions, etc. among the Celts, with copious Gaelic, English and scientific indices / John Cameron. – Edinburgh and London, 1883. – 130 p.

2. Folkard, R. Plant-lore, legends and lyrics (Myths, traditions, superstitions, and folklore e of the plant kingdom) second edition / Richard Folkard. – London, 1892. – 610 p.

3. Frazer, J. G. Balder the beautiful Vol. II Part VII / James George Frazer, 1930. – 406 p.

4. Hone, W. The everyday book, or A guide to the year: describing the popular amusements, sports, ceremonies, manners, customs, and events, incident to the three hundred and sixty five days in past and present times in two volumes, Volume 1 / William Hone. – London, 1826. – 852 p.

5. Hulme, F. E. Wild fruit of the countryside. Figured and described by F. Edward Hulme. – London, 1902. – 260 p.

6. Northall, G. F. English folk-rhymes; a collection of traditional verses relating to places and persons, customs, superstitions, etc. / G. F. Northall. – London, 1892. – 585 p.

7. Poole, G. J. Mistletoe: fact and folklore / Gray Johnson Poole. – New York, 1976. – 62 p.

8. Skinner, Ch. M. Myths and legends of flowers, trees, fruits and plants in all ages in all climes third edition / Charles M. Skinner. – Philadelphia and London J.B. : Lippincott Company, 1911. – 302 p.

9. Thiselton-Dyer, T. F. The Folklore of plants / T .F. Thiselton-Dye. – London : Chatto & Windus, 1889. – 376 p.

УДК 398

Швед Іна Анатольеўна
Прафесар кафедры нямецкай філалогіі і лінгвадыдактыкі Брэсцкага дзяржаўнага ўніверсітэта імя А.С. Пушкіна, г. Брэст, Беларусь
Shved_Inna@tut.by

ІХТЫЯЛАГІЧНЫ КОД БЕЛАРУСКАЙ ТРАДЫЦЫЙНАЙ ДУХОЎНАЙ КУЛЬТУРЫ

Анатацыя: Артыкул прысвечаны гісторыка-генетычнаму і функцыянальна-семантычнаму даследаванню[1] іхтыялагічнага кода як сродка традыцыйнага

[1]Прадстаўлены некаторыя вынікі навукова-даследчай працы «Зоологический код белорусской традиционной духовной культуры (по записям XIX–нач. XXI вв.)», якая выконваецца па ДПНД

мадэлявання свету на аснове яго пазнання, ацэнкі і апісання з дапамогай семіятызаваных вобразаў рыб, уключаных у сістэму парадыгматычных і сінтагматычных адносін.
Ключавыя словы: код, мадэль свету, вобраз рыбы, беларуская традыцыйная духоўная культура, фальклорны жанр.

Ina Shved
Full Professor, Department of German Philology and Linguodidactics, Brest State University named after A.S. Pushkin, Brest, Belarus

ICHTHYOLOGICAL CODE OF THE BELARUSIAN TRADITIONAL SPIRITUAL CULTURE

Abstract: The article is devoted to historical and genetic and functional-semantic study of ichthyologic code. The code is seen as an instrument of traditional modeling the world on the basis of its knowledge, assessment and description using semiotized images of fish, included in the system of paradigmatic and syntagmatic relations.
Keywords: code, model of the world, the image of the fish, the traditional Belarusian spiritual culture, folk genre.

На тэрыторыі сучаснай Беларусі рыбалоўствам займаліся, як адзначае С. Цярохін, плямёны паляўнічых на мамантаў і валасатых насарогаў, што каля 100 тысяч гадоў таму назад аселі на яе абшарах. На ранненеалітычных і неалітычных стаянках Крывінскага тарфяніка каля в. Асавец Бешанковіцкага раёна Віцебскай вобласці, калі меркаваць па астэалагічных рэштках, вялося інтэнсіўнае рыбалоўства, а рыбная ежа стала спажывалася першабытным чалавекам. Рэчкі і азёры, што ўтварыліся ў выніку адыходу ледавіка, літаральна кішэлі рыбай: шчупакамі, самамі, ментузамі, ляшчамі, акунямі, лінямі. Атрыманы пры раскопках стаянак каменнага веку фаўністычны матэрыял у значнай большасці належыць вялікай па памерах рыбе. Нярэдка трапляліся большыя за чалавека вышэй сярэдняга росту шчупакі вагою каля 30 кг, а крыху меншыя экзэмпляры, мяркуючы па памерах костак і лініях лускі, былі амаль што звычайнай здабычай. Пры ўзросце 9–13 гадоў іх маса вагалася ў межах 18–20 кг. Тагачасныя самы маглі мець даўжыню 2,5 м. Адзінаборства чалавека з такой рыбай не заўсёды канчалася перамогай лаўца. У мезаліце і неаліце пашыраецца відавы склад здабываемай рыбы, але па-ранейшаму пераважае на ўловах рыба вялікіх памераў: ліні – да 80 см, акуні – 50, ляшчы – 60, судакі – да 86 см (некаторыя з іх важылі 12 кг) [4, с. 47–48]. Рыбу лавілі рукамі, здабывалі пры дапамозе зазубцавых прылад, кап’я і лука са стрэламі, гарпуна, восцяў, а ў неаліце з’яўляюцца ўсе вядомыя нам сёння рыбалоўныя прылады і прыстасаванні, а таксама вадаплаўныя сродкі. У час раскопак старажытнага паселішча (26–22 тыс. гадоў назад) каля в. Юравічы Калінкавіцкага раёна Гомельскай вобласці знойдзена чурынга, пакрытая

«Экономика и гуманитарное развитие белорусского общества» (№ дзяржрэгістрацыі 20160897 ад 13.04.2016).

арнаментам, які нагадвае рыбіну луску, а на гарадзішчы Маскавічы ў Браслаўскім раёне Віцебскай вобласці (VIII–IV ст. н. э.) – звыш 10 кавалкаў костак розных жывёл з выявамі людзей у лодках. У неаліце рыбалоўства становіцца вядучай галіной старажытнай эканомікі, бо рэзкая змена прыроднага асяроддзя, выкліканая знікненнем ледавікоў, прывяла да крызісу палеалітычнага паляўніцтва і значнай трансфармацыі гаспадарчай дзейнасці чалавека. Рыбалоўства стымулявала развіццё матэрыяльнай культуры, унесла пэўныя змены ў свядомасць людзей, узбагаціла новымі ведамі [4, с. 55].

“Менавіта зварот да рыбалоўства абумовіў той выбух у развіцці матэрыяльнай і духоўнай культуры, які атрымаў у навуцы найменне неалітычнай рэвалюцыі <…> Рыбалоўства спрыяла і паскорыла пераход людзей ад качавога жыцця, поўнага непрадбачлівых цяжкасцей і не заўсёды прыемных прыгод, да аседласці, трывалай, больш спакойнай і надзейнай. Пацвярджаецца гэта канкрэтна-пераканаўчым археалагічным матэрыялам: павялічваецца плошча, а значыць, і насельніцтва паселішчаў, узрастае магутнасць культурных пластоў і іх насычанасць разнастайнымі прыладамі працы. Большая забяспечанасць прадуктамі харчавання і звязанае з гэтым паляпшэнне бытавых умоў станоўча ўплываюць на агульную дэмаграфічную сітуацыю племянных груп нёманскай і днепра-данецкай культур, што жылі ў канцы III тысячагоддзя да н.э. на тэрыторыі сучаснага Беларускага Палесся <…> З пераходам да жывёлагадоўлі і земляробства ўдзельная вага рыбалоўства зніжаецца, але мяса рыбы працягвае заставацца важным прадуктам харчавання насельніцтва Беларуксі, асабліва на Палессі і ў Паазер’і, бо рыба туі ніколі не знікала са стала” [4, с. 57].

З пісьмовых помнікаў вынікае, што ў рэках і азёрах Беларусі амаль да канца XIX ст. вадзіліся тыя ж рыбы, якіх некалькі тысячагоддзяў назад лавіў і спажываў у эпоху неаліту першабытны чалавек, у тым ліку і такія каштоўныя віды, як асятры і сцерлядзь. У грамаце смаленскага князя Мсціслава Мсціслававіча 1150 г. у ліку даніны з г. Лучына спамінаецца асяцёр. Ігумен Данііл у сваім “Хождении” параўноўвае бачаную ім у час падарожжа паміж 1106 і 1108 гадамі дзівосную рыбу з карпам: “образом яко короп”. У сувязі з прадметам нашага даследавання важна адзначыць, што ў прыведзеным тэксце карп фігуруе ў якасці параўнання. У Ніканаўскім летапісе пад 1216 г. згадваецца карась, але ізноў жа не як галоўны прадмет гаворкі, а як вобраз парэміі: “карасом в грязи валятися” [4, с. 60], г.зн. вобраз карася семіятызуецца міфапаэтычным мысленнем, функцыянуе як чыннік іхтыялагічнага кода культуры.

Складанне іхтыялагічнага кода беларускай традыцыйнай духоўнай культуры адбывалася на глебе апісанага вышэй утылітарнага выкарыстання рыбы, якая вадзілася ў тых прыродна-геаграфічных умовах, дзе жыў народ, з улікам уяўленняў, прысутных у яго архаічнай карціне

свету. Згодна з імі, з аднаго боку, іхтыялагічныя вобразы атрымліваюць сваю ступень семіятызацыі, займаюць адпаведнае месца ў мадэлі свету. (Міфалогія стандартна падыходзіла да працэсу вылучэння, семантызацыі рыбы: яна маркіравалася як стрыжнёвы элемент светабудовыі як феномен, звязаны з плоднасцю і душой чалавека; складаўся касмалагічны міф, які сцвярджаў функцыянальнасць рыбы як апірышча зямлі ці раскрываў абставіны з'яўлення рыб яшчэ ў часы першатварэння). З другога боку, калі іхтыялагічныя вобразы размяшчаюцца ў пэўнай ячэйцы мадэлі свету, яны фармалізуюцца, выконваюць запраграмаваныя функцыі адпаведна з акрэсленым традыцыяй наборам семантычных прыкмет. Актуалізацыя, абсалютызацыя, інтэграцыя гэтых прыкмет абумоўліваецца ўжо канкрэтным кантэкстам ужывання іхтыялагічных сімвалаў, дзе адбываецца пераход ад ідэальнасці сэнсу да рэальнасці прадметнага свету. Неабходна падкрэсліць неадназначнасць асацыяцый, якія выклікалі шырокі спектр спосабаў матывацыі сімволікі рыбы таго ці іншага віду згодна з назіральнымі і прыпісанымі ёй прыкметамі. Гэта пэўным чынам ускладняе рэканструкцыю іхтыялагічнай сімволікі, абумоўлівае разнапланавасць яе асэнсавання, якое з гэтай прычыны можа насіць характар магчымасці, а не неабходнасці.

Практычна ўсе каляндарныя і сямейныя абрады і звязаныя з імі вербальныя тэксты, а таксама неабрадавы фальклор беларусаў, як і многіх іншых народаў, актыўна выкарыстоўваюць іхтыялагічны код для мадэлявання міфапаэтычнай карціны свету. Адпаведна іхтыялагічны код можа разглядацца як сродак традыцыйнага мадэлявання свету на аснове яго пазнання, ацэнкі і апісання з дапамогай семіятызаваных вобразаў рыб, уключаных у сістэму парадыгматычных і сінтагматычных адносін. Складнікамііхтыялагічнага кода беларускай традыцыйнай культуры з'яўляюцца ёрш (аджгір), лешч, шчупак (сімбіятычныя вобразышчука-плоціца, шчука-рак, шчупак-бялуга), судак, карась, язь, акунь, плотка, "шатрынка", "аблічка",селядзец, пячкур, "асятрынка", сілява, бялуга,лінь, сом, налім, мянтуз, акула, уюны, вугры (як змеепадобныя, рыбы могуць адносіцца да класа гадаў); "сысун" – рыба, падобная да вугра, што нібыта смокча каменне і можа замучыць чалавека), міфічная велізарная рыбіна, на якой (ці на трох або чатырох рыбінах) стаіць свет, пачварная рыба-кіт (уяўленні пра дзве апошнія істоты маюць кніжнае паходжанне) і некаторыя іншыя.

Рыбе прыпісваецца шэраг стэрэатыпных характарыстык, якія пераважна звязаны з яе водным ладам жыцця. Яны пэўным чынам семіятызуюцца і актуалізуюцца ў тых ці іншых жанрах фальклору, у прыватнасці загадках, якія абыгрываюць асаблівасці перасоўвання рыбы: "Зваў мяне цар на абед, на вячэру: «Мая жонка не такоўская, сама не ідзе, дзяцей не вядзе, па зямлі не ходзіць, слядоў не робіць». – Рыба" [13, с. 142], "Нэ рыба, а плывэць, нэ конь, а ходыць, нэ піла, а рэжыць. –

Бабёр” (ФА[2]; Кустын Брэсцкага р-на).Менавіта спецыфіка перасоўвання і марфалогіі рыб, паводле загадак, вызначае іх сярод іншых жывёл: “Ног няма, а ходзіць, крылы есць, а не лятае. – Рыба” (ФА; Орхава Брэсцкага р-на), “Крыллі ёсць, ды не лятае; ног няма, ды не дагоніш. – Рыба” [13, с. 143]. Звяртае на сябе ўвагу ўспрыманне рыбы як нейкай дзіўнай істоты, якой адмыслова прыпісваюцца “чужыя” (у прыватнасці, птушыныя) атрыбуты, уласцівасці, часткі цела, але яна не здольная імі карыстацца, гл. таксама характэрную загадку з апісаннем рыбы праз адмаўленне: “Кыну нэ полыцу, знемлю нэ галыцу, скубу не пирье, а им нэ мьясо” [2, с. 261]. У дзіцячай гульні рыбы і птушкі (ды лётаючыя насякомыя) фігуруюць у адным кантэксце, але проціпастаўляюцца па прыкмеце “лётаюць / не лётаюць”:

– Гусы лытять?

–Лытять.

–Мухы лытять?

–Лытять.

–Вороны лытять?

–Лытять.

–Шчупакы лытять?

–Лытять.

–Не лытять, не лытять.

“Хто не так покажэ, б’е по руках” (ФА; Чэрні Брэсцкага р-на).

У розных жанрах беларускага фальклору падкрэсліваецца *калектыўны*, нават *сямейны* характар жыцця рыб. У гэтым плане паказальна, што добры ўлоў рыбы магічным чынам намагаліся забяспечыць, просячы першую злоўленую рыбу прывесці *ўсю сваю радзіну*: “Як пэршый раз зайдэш ловыты рыбу на канаву, як зловыш пэршую рыбу, то трэба вырваты в воді травынку і тэю травынкою ее вытяты тры разы – тую рыбку, шо зловыв. І казаты: «Іды по батька, іды по матэра, іды по всю свою родыну і вэды сюды». І пускають ее в воду. Шоб рыба добрэ ловылася” [26, кн. 2, с. 624]. Лічылі, што рыбы, як і многія іншыя жывыя істоты, маюць свайго *цара*, які валадарыць над усімі рыбамі, што жывуць у злучаных паміж сабою вадаёмах, і ахоўвае іх ад рыбакоў. Аб прысутнасці такога цара здагадваліся па тым, што “слухаючыся нечага загада, рыба пераплывае вялікімі чародамі з аднаго возера ў другое, з адной ракі ў другую: гэта пераганяе рыбу рыбіны цар, у выніку чаго адны месцы пусцеюць, а другія перапаўняюцца рыбаю” [20, с. 139]. У Мінскай вобласці водніка (міфічнага гаспадара рыб) уяўлялі як чалавека з вялізнай галавой сома. Адрозніць антрапаморфнага цара рыб ад звычайнага чалавека можна было па рыбіным хвасце. У абліччы вясёлага паніча, але з нябачным рыбіным хвастом, цар рыб мог наведваць людскія пагулянкі,

[2]ФА – Фальклорна-этнаграфічны архіў студэнцкай навукова-даследчай лабараторыі БрДУ імя А.С. Пушкіна – кіраўнік праф. І.А. Швед.

вяселлі [20, с. 415]. *Сувязь рыб са светам дэманаў* выяўляецца і ў вераваннях адносна знешнасці, цялесных асаблівасцяў і паводзін дэманаў, звязаных з водна-хтанічнай сферай, у прыватнасці русалак: “Аж вышла русалка на плыт, да лягла, да пяе. Дак вечар – нельга разгледзець. Так кажа: грудзі ў яе, так як у жэншчыны, і хвост бы ў рыбы. І рукі, й ногі, і луска к месяцу на ёй, бы на рыбі, і жабры, кажа, так, як у рыбы” [30, кн. 2, с. 661]. Разам з тым лічаць, што ў вадаёмах, асэнсаваных як нячыстыя, чорныя, паўсталыя на месцы правалішчаў, рыба не водзіцца. Напрыклад, у Белаазёрску нам казалі, што ў Чорным возеры (у адрозненне ад Белага) рыба не водзіцца (ФА). Пра возера Сьвяцец гавораць, што яно паўстала на месце, дзе правалілася царква: “там і рыбы няма, і дна няма” [23, ч. 1, с. 170].

Патронамі рыб і рыбалоўства могуць выступаць такія святыя, як апостал Пётр, Аляксей – чалавек Божы. Прысвятак Аляксей (30/17 сакавіка) асацыяваўся з нерастам рыб, пра яго кажуць: “Карова на верас, рыба (ці шчука) на нераст”, “На Аляксея рыбка на нераст, кароўка на верас” [27, кн. 1, с. 128], “Дак карова на верас, а шчука на нераст, эта на Аляксея”, “Цёплы Ляксей – карова на верас, шчука на нераст, а баба за кудзелю да пуд прызьбу”, “Аляксей – шчука лёд б’е, эта 30 марта” [30, кн. 1, с. 172]. На Магілёўшчыне даўней на Аляксея дзеці бегалі на рэчку глядзець, “як рыба хвастом лёд разбіваець” [29, с. 53]. У валачабнай песні “Аляксею сеці садзіць, // Лодзі смаліць, // Рыбу коліць” [5, с. 143]. Адпаведна Аляксей – прысвятак найперш рыбакоў: “Кажуць, рыбакі сьвяцяць Аляксея, каб рыба лавілася, сьвяцяць, не робяць нічога. Рабілі сеткі ў гэты дзень, каб рыба лавілася…” [27, кн. 1, с. 128]. У Быхаўскім раёне рыбалоўныя сеткі плялі на Аўдакеі – лічылася, што імі добра будзе лавіцца рыба [29, с. 52]. Кніжныя вытокі, верагодна, мае вобраз Нептуна ў замове на лоўлю рыбы: “Цар Няптун, упрашаю цябе, умаляю цябе, пасылай на маю ўду-ўдзіцу рыбу-рыбіцу із глубі, із мелі, з віроў, з карчаўя і пеняўя. Мая ўда кедрава, мая леска шаўкова…” [14, с. 35–36].

Актыўна міфалагізуецца такая характэрная прыкмета рыбы, як адсутнасць успрымальнага чалавечым вухам голасу, “*немата”* (толькі ў казках спецыяльна падрэсліваецца, што рыба гаворыць чалавечым голасам: “І ў масту ўвязла шчука. Атвячаець голасам, што чалавек гаворыць: «Вызваль мяне з гэтага места, што для цябе будзець нужна, усё садзействуецца»” [31, ч. 1, с. 85]).У баладзе з архаічнымі загадкамі пра рыбу пытаюцца: “Што ідзе без размовы?” [3, кн. 1, с. 648]. Гэтыя ўяўленні матывавалі забарону карміць дзяцей рыбай, пакуль яны не пачнуць гаварыць [9, с. 747]. Матыў немата рыбы асэнсоўваецца і ў замове ад храпу: “Рыба не мыецца, зубамі не кусаецца, зубамі не скрыпіць, ноччу не бурчыць. Як рыба маўчыць, так і ты, (імя), раб Божы, маўчы…” [15, с. 447]. Паколькі цішынёй, адсутнасцю гукаў у міфапаэтычнай мадэлі свету характарызуюцца засветы, міфалагічнае мысленне зблізіла *рыбу* і

душу чалавека, які памёр, пайшоў на той свет, і *душу дзіцяці, якое яшчэ не з'явілася на белы свет*. Гэта вызначыла сімвалічную суаднесенасць рыбы і са смерцю, і з нараджэннем чалавека.На Магілёўшчыне верылі, што калі шчупак плясне хвастом перад рыбаком, – той пражыве не больш як тры гады [12, с. 237]. Паводле прыкметы, калі хворы чалавек просіць рыбы (ці малака або мёду), ён хутка памрэ (ФА; Сухарэвічы Брэсцкага р-на). Пабачаная ў сне рыба (які нябожчык)вяшчуе смерць (ці дождж), напрыклад у аповедзе жанчыны: "Рыба мне снілася многа. Бываець, хто памрэ або на пагоду. Рыба – несур'ёзнае, бывае і спраўдзіцца. Вот прыснілася, налавіла я бальшую рыбу, ідзець сусед. Карову вядзець, а я авец". І гэты сасед у хуткім часе памёр, жонка "цап за галаву, а ён мёртвы. Я перад гэтым відзела бальшую рыбу" [23, ч. 1, с. 140], "Еслі сніцца… пакойнік ці рыба якая, нікога не спрашуйце – будзе дождж" (ФА; Мачуль Столінскага р-на).

Лучнасць рыбы з засветамі і душамі, якія там лакалізуюцца, прадстаўлена ў загадках (напрыклад, "Круць-вэрць, в чэрэпочку смэрць. – Уюн" (ФА; Радастава Драгічынскага р-на), "На тым свете жывы, а на гэтым мёртвы. – Рыба"). Гэта значыць, што душа памерлага чалавека ўвасабляецца ў рыбе да моманту новага нараджэння. Міфапаэтычны комплекс "немаўля – рыба" даволі шырока прадстаўлены ў творах розных жанраў. У баладах пра тое, як дзеўка нарадзіла дзіця не ў шлюбе і ўтапіла яго ў рацэ, рыбакі мяркуюць, што злавілі рыбу (шчуку-рыбу, уюна ці ліня), але гэта аказваецца немаўля: "Дай наіхалы, дай рыбачэнькы рыбку ловыты, // Дай нэ выловылы рыбы-шчукі, // Выловылы лыня, выловылы лыня, // Разгляділыся, разгляділыся, // Аж малэе дытя, аж малэе дытя. // Дай взялы ж ёго, // Понэслы у казёный дом, у казёный дом. // – Дай збырайтэся, красные девочкы, дай на прыговор, дай на прыговор, // Ох, котора ж красна девіца // Дытя вродыла, дытя вродыла ж, // Нэ мусыла ж дай годоваты, // В рэчку бросіла, у рэчку бросіла, // – Ой, плывы ж, плывы, // Дай, малэ дытя, на ныз з водою, на ныз з водою, // Ох, я ж пойду дай погуляю, хоча ж бэдою, хоча ж бэдою. // Шчо ж людскы девкы, да людскы красны // Вэсэло поют, вэсэло поют, // А Марусеньку помалюсеньку под ручкі вэдут, под ручкі вэдут. // Ох, а за ёю бацько і маты плачут, рыдают, // Плачут, рыдают. // – Ой, не плач, бацько, // Дай нэ плач, маты, // Естя ў дома пять, естя ў дома пять, // Дай нэ пускайтэ дай на вулочку, // Нэхай дома сплять" (ФА; Стахава Столінскага р-на), "Ох, у нашай вёсачкі вяліка навізна, // Маладая Кацярына сына радзіла. // Яна яго спарадзіла, ў Дунай бросіла. // Пайшлі хлопцы-рыбалоўцы рыбу лавіць, // Не паймалі шчукі-рака, а паймалі ліня. // Разглядзелі, паглядзелі – пекнае дзіця, // Аднялі тую дзяціну ў казённы дом, // Палажылі ту дзяціну на казённы стол. // А ў нядзелю ўсе званы равуць, // Маладу Кацярыну хаваць нясуць. // А за ёю старая маці плача, рыдая: // – Не плач, стара маці, не плач, не рыдай, // Калі маеш дочкі дома, // Гуляць не пускай" (ФА; Заполле Івацэвіцкага р-на).

У баладзе пра ўдаву і яе радню немаўля плывешчукайза маці: “Плыла ўдоўка ракою, // За ёю дзіця шчукою…” [3, кн. 1, с. 664].

Паводле шматлікіх запісаў, рыба, пабачаная ў сне, вяшчуе жанчыне *цяжарнасць*: “Рыбу [сніць], абязательно к берэміннасці” (ФА; Хмелева Жабінкаўскага р-на), “Яйца, рыбка, петух [сняцца] к детям” (ФА; Брэст), “Рыбу як ловіш – абязацельна забярэменееш”, “Рыбу сніць добра, дзіця найдзеш. А як дзеўчынаю, то байструка родзіш” [27, кн. 2, с. 563], “Я была молодая, сню: рыбу ловлю – потоўшчаеш, это перва прычына” (ФА; Бродніца Лунінецкага р-на). “[Што сніцца да цяжарнасці?] – Ну мне лічно снілась, што я рыбку словіла”. Далей жанчына апавядае, што калі была цяжарнай, пабычыла ў снезалатую рыбку, адпаведна нарадзілася светлавалосая дачушка (ФА; Люта Брэсцкага р-на). З уяўленнямі пра рыб як пра *іпастасі ненароджаных дзяцей* звязана і наступнае тлумачэнне сну: “Як хто малады, да кажа, от прыснілось, цем болей это расказуюць, як забярэменее да прысніцца, што шчуку паймаеш ці плотку, як шчуку – то хлопец, а як плотка – то дзеўка будзе” (ФА; Мачуль Столінскага р-на). У аповедзе жыхаркі вёскі Вялікія Радванічы пра сны, якія вяшчуюць цяжарнасць, прысутнічаюць і рыба, і баранчык, і курыца з куранятамі: “Рыба, наверно, к беременності. <...> Ну, бабушка (свекруха тут моя жівёт) говоріт: «Женя, сон пріснілся: барашечік такой чёрненькій, барашічек вот». Звоню туда в Россію – внучічек роділся. А когда-то у меня вот два сына і дочка. Я ходіла беременная. Моей крёстной сніться сон. Говоріт, это самое, заготавлівает сено. Ей сніться, что оні заготавлівают сено, а і я тоже. Заготавлівала сено – і куріца с цыплятамі. І говорят: «О-о-ой, смотрі куріца с цыплятамі!» Да. А я говорю: «Ооо – это моя». І взяла эту куріцу. І крёстная говоріт, маме моей расказывает, говоріт, шо такой сон пріснілся. А мама говоріт, шо Женя дівчіну вродіть. І точто, девочка – квактуха. Куріца – она моя. І была девочка” (ФА; Брэсцкі р-н). У матрыманіяльны кантэкст (праўда, з адмоўным значэннем) рыба ўпісана ў наступным тлумачэнні сну: “Калі дзяўчына прысніць рыбу, значыць, нешта будзе не ладна з бракам у яе, еслі каня, значыць, будзе жаніх, маладой такой конь” (ФА; Тальмінавічы Ляхавіцкага р-на).

Узаемазалежнасць, *паралелізм існавання рыб і людзей* выяўлены ў розных аспектах, у прыватнасці ў вераванні, што “тая рыбіна зусім перастае расці, якую пратрымалі ў руках тры чалавекі”[17, с. 139], у народных тлумачэннях сноў: калі прыснілася жывая, цэльная, рухомая рыба, дзеці будуць жыць, расці здаровымі, а калі нежывая, нерухомая, цёмная і пад. – памруць, будуць хварэць. Так, нежывы, нерухомы акунь, пабачаны ў сне, варожыць нараджэнне хворага хлопчыка ў аповедзе жыхаркі вёскі Сухарэвічы: “В мынэ срэдні [сын] родывса, то був пуповіною обмотан. Вона [павітуха] отматала, а він ны говорыть, ны пышчыть і ны плачэ. То вона хучій із ротіка высысае і з ух повысысала. А він вжэ так запышчав, як тое котыне, во. А мне прыснылось, шо это (чы

мне, чы мужыковы, вжэ я забулась) – окуня, окуня зловыв. І гэто, зловыв окуня, вытягнув на бэрыг. А він, кажэ, якіся ны такый, він як ны жывый" (ФА; Брэсцкі р-н). Іншая жанчына апавядае, як прысніла рыбу, частка цела якой адвалілася, і асацыюе яе з народжанай памерлай дзяўчынкай, палова цела якой была чорнай: "Знай, еслі сныцца сон, і рыба, гэто знай, шо діты. Гэто шо-то такэ з дітьмы. Я тобі шэ про сэбэ роскажу. Я выйшла замуж, родывса в мэнэ одын сын, потом другый. А тоді вэльмы трудно було, бо калхоз строілы, да бідно було, да як іх годуваты? А тут і знаеш шо було, всі хотілы, шоб куда дытэй гучыты, шоб ны уставалыс у калхозы, шоб ны копалы зэмлю, да ны крутылы куровам хвосты, ну шоб шлы куды хто учытыс. Ну два хлопцы в нас е, ну й добрэ. Вжэ быто крохы стало ліпш, сталы багаччы, сталы заробляты. Ну трэба шэ нам дівчына. О-о-ой, ну я быто вжэ й знаю, шо тая дівчына вжэ й будэ в нас. Сныцца мні, шо там далёко, дэ гай, там луг такый був і там така чыста вода була, гэто було правда. Мні сныцца, шо я там со своім Мішыю [муж]. І мы, кажыцца, сыдымо, а сонцэ свэтыть, а в воді отражаецца сонцэ. Мні так сныцца, шо быто я бачу, шо в воді так отражаецца гэтэ сонцэ. Да я кажу: «Міша, бач як отражаецца сонцэ». Він кажэ: «Я бачу». А така маленька рыбына плывэ, така во рыбынка. Плывэ й плывэ, плывэ й плывэ. А я кажу: «Я зарэ піду йіі возьму». Міша кажэ: «А як жэш ты йіі возьмэш?» Я кажу: «Возьму». І я быто встала і пошла-пошла по воді і доходю. І тая рыбынка, я за тую рыбынку. І взяла, взяла я тую рыбынку, а полувына тэй рыбынкы і отпало, а полувына в мэнэ на руці остало. Ну сон такый сон, шэ я й мамы своюй пукойной кажу, а вона сказала, шо гэто такый ны добрый сон. Я была беременна і була в мэнэ девочка. І була такая, шо я йіі ны родыла. В місяцув 4, можэ й 5, я в Пінску іі родыла, як я йіі там родыла, я вжэ ны знаю як і росказаты. Гэто було давно і вжэ ж такэ діло, він [муж] прыіхав і йіі забрав. Шо там, то я і ны бачыла, ны хочу казаты. Закупаты трэба. В мэнэ свікор був [пахаваны] на моглыцах, могылу роскупалы, ну шо ж там, такэ малэ. І йіі заныслы туды до моглыц, каля свікра закупалы. Вжэ все зробылы, молылыс. І потом ля мэнэ моя мама кажэ: «Голя, девочка була, но полувына була так нормальнэ тіло, а полувына такэ чорнэ і вжэ быто розлагалос». От як ля мэнэ рыбына снылас. Я то ны бачыла, но гэто такэ було в мэнэ. Вот такый в мэнэ явный сон був, можна сказаты быто указательный по Божому сон» (ФА; Сухое Іванаўскага р-на).

Жыхарка вёскі Запруды згадвае, як пабачыла ў сне, што злавіла шчуку, выкінула яе на бераг і рыба стала задыхацца. Сон вытлумачыла як прадвесце нараджэння дзяўчынкі. Калі жанчына нарадзіла дачушку, немаўля задыхалася, бо шыя была абматана пупавінай (ФА; Кобрынскі р-н). І паколькі сон успрымаецца як непасрэдны канал камунікацыі паміж тым і гэтым светам, жанчына, якая бачыць у сне рыбу, глядзіць на саму душу, якая хутка ўвасобіцца ў яе дзіцяці. Нездарма дзіця ў загадцы паўстае як рыба: "Сярод хаты лужа стаіць, а на лужы рыба ляжыць" [13, с. 276]. На

Вялікдзень у Пінскім раёне вадзілі танок і выконвалі цікавую ў сувязі з разгляданай трактоўкай рыбы песню любоўна-эратычнага характару: “Роспрэкрасны козак. // Ой, шчо жэ мні наробэв, чорны, // Шчо й у мэнэ жыворок повны. // Ой, шчо жэ мні наробэв, Яша, // Шчо й у мэнэ в жіворі пляша. // Ой, чы рэба, чы рыбыночка, // Чы малая да й дытыночка. // Ой, чы рэба, чы карасычок, // Чы маленькі Опанасычок” [26, кн. 2, с. 36].

З уяўленнямі пра душы ненароджаных дзяцей у абліччы рыб звязаны не толькі народныя тлумачэнні сноў, паводле якіх рыба вяшчуе жанчыне цяжарнасць, народзіны хлопчыка (акунь, карась, лінь, шчупак, язь) або дзяўчынкі (шчука, плотка ці іншая дробная рыба), але і казачныя сюжэты пра гераіню, якая з’ела рыбку і ў выніку нарадзіла дзіця. У сувязі з сімвалізацыяй рыбай плоднасці, нараджэння, эратызму характэрны сюжэты чарадзейных казак тыпу “Кабылін (Сучкін) сын”, у якіх з’яданне рыбы ці выпіванне вады пасля яе мыцця адпавядае працэсу апладнення: злоўленую рыбаловам рыбу з’ядаюць царыца (купчыха), кухарка і кабыла ці сучка, у выніку чаго ўсе тры цяжараць і нараджаюць цудоўных сыноў. Так, у казцы “Кабылін сын” купцу, які доўга жыў з жонкай, але не меў дзяцей, нараілі, што “ёсць такая рыба, што як уловіць яе і з’есць, дык будуць дзеці”. Гаспадыня і служанка зацяжарылі, з’еўшы такую рыбу, а кабыла, выпіўшы ваду, у якой мылі яе мылі, “усе тры па сыну радзілі. І яны гадуюцца не па гадах, але па часах” [31, ч. 1, с. 40]. Такая рыба можа мець выразныя рысы прыналежнасці да іншага, цудоўнага свету, у прыватнасці характарызавацца крывізной, ушчэрбнасцю: “з адным вокам, з адным бокам” [31, ч. 1, с. 49]. Шчуку, ад якой “брухацеюць” гераіні, у сажалку пускае стары [31, ч. 1, с. 63] – у міфалагічных уяўленнях прадстаўнік іншасвету, медыятар паміж гэтым і тым светам. Незвачайнасць, іншаветнасць рыбы, патрэбнай для таго, каб, з’ўшы яе, царыца зацяжарыла, падкрэсліваецца праз настойлівую апеляцыю да сакралізаванай лічбы “тры”: шаўковы невад вяжуць тры гады, ловяць рыбу трое сутак і выцягваюць “тры рыбінкі, тры вокуні” [31, ч. 1, с. 96].

Любоўна-шлюбная семантыка рыбы, яе асацыяцыя з *эратычным пачаткам* выяўлены ў сімвалічных карцінах гатавання стравы з рыбы, з’ядання (якое таксама не пазбаўлена сімволікі эратызму) смачнай рыбкі з перцам, пятрушкай ці “алейкам” у песнях (“– Кума мая, кумачка, дзе жывеш? // Чаму мяне ў госцейкі не завеш? // – Ці ты куме, куме, розу не маеш? // Ці ты маёй хатачкі не знаеш? // А вунь мая хатачка ля вады, // З высокага дзераўца з лебяды. // Яшчэ к хаце сеняйкі прыпляту, // З харошага дзераўца з асату. // Тады цебя ў госцейкі пазаву, // Як свежае рыбачкі навару. // А свежая рыбачка акунёк, //А любімы госцічак мой кумок” (ФА; Рухча Столінскага р-на), “– Ох ты, кумка мая, // Ты галубка мая, // Атвары-ка судака, // Штобы юшка была. // Да звары жа судака, // Штобы юшка была, // Штобы юшачка // Да з пятрушачкай…” [Магілёўскае Падняпроўе, с. 214], “Ой, чуйце, дома, чуйце, // Нам вячэрку гатуйце. // На

вячэрку рыбку з перцам, // Легчы спаць пад акенцам, // Легчы спаць пад акенцам, // Эй, з маладым кавалерцам, // Эй, з маладым кавалерцам, // Эй, да на белай пасцельцы" [22, с. 356]), прыпеўках любоўна-эратычнай скіраванасці, у тым ліку тых, што выконваліся падчас ігрышча "Жаніцьба Цярэшкі": "Паіў я коніка ў вядрэ, // Відзеў я рыбачку на дне. // Смачная рыбачка язёк, // Пацалуй, бабулька, разок. // Смачная рыбачка карась, // Пацалуй, бабулька, хоць раз" [10, с. 151], "Пайду я на рэчку, на стаў, // Сам сабе рыбінку дастаў. // Смачная рыбінка шчучка, // Мяккая ў дзяўчыны ручка. // Смачная й рыбка карась, // Пацалуй, дзяўчынка, хоць раз" [10, с. 151], "Пайду я па гароду, // Па дзявоцкім карагоду, // Рыбачку лапаючы, // Мілага шукаючы. // Паіла коніка ў вядрэ, // Відзіла рыбачку на дне" [10, с. 185]. У купальскіх песнях "рыбкай з перцам і алейкам" вячэрае сама Купала, якая начуе ў Івана ("Дзе, Купала, начавала? // Начавала ў Івана. // Што, Купала, вячэрала?// Вячэрала галушачкі, // Вячэрала галушачкі, // Легла спаць у падушачкі. // Вячэрала рыбкуз перцам, // Легла спаць са шчырым сэрцам" [19, с. 126], "Што ж ты, Купала, вячэрала? // – Вячэрала рыбку з перцам, // Рыбку з перцам, кашку з алейцам" [29, с. 134]).

Песенная карціна гатавання рыбы для любага нагадвае дзею любоўнай магіі: "Да вару рыбу, да вару билу, // Прынэсы, Божэ, да любэнького, // Що вирно любыла…" [2, с. 259]. У песнях пра няшчасную долю жанчыны, лірычнае гераіня гатуе страву з рыбы мужу-п'яніцы: "– Вставай, мылый, мое шанованне, // Ўжэ для тэбэ готовэ сніданне. // На полыцы стоять варань́ицы, // То для тэбэ, гуркого п'янь́ицы, // На прыпэчку шчурка-рыба ў маслы, // То для тэбэ, п'яныца нышчасный. // Як стаў мылый до стола ступаты, // Стала мыла пруз окно ўтыкаты. // – Чы ж ты, мыла, да й жартуў нэ знаеш, // Шчо й од мэнэ пруз окно ўтыкаеш? // – Коб я, мылый, твоі жарты знала, // То даўно б я ў зымэльцы лыжала" (ФА; Забараўцы Пінскага р-на).

З рыбай як сімвалам *нараджэння*, *новага жыцця*, што ўвасобілася ў хрысціянскай традыцыі ("рыбінай" метафорыцы Хрыста), звязана пашыранае ў славян ужыванне рыбы як *абрадавай ежы* на Каляды, перад Раством [9, с. 748]. Гатаваная рыба, розныя стравы з ёю былі таксама абавязковай часткай памінальных вячэраў на Куццю, Дзяды ("О, тоды моя свекруха празновала тые Дзеды, это для ее было! Не знаю, она не одзін празднік не пропускала, тыяДзеды. Она варыла некі квас, кашу якую-то перловую чы… Не знаю, шо-то такое она варыла. То з грыбамі шо-то, то з в'юнамі. Тые разы така рыба была – в'юны сушоные. Она наварыць шо-то такого. Очэнь вкусно она наварыць на Дзяды, як нікогда такого не было" (ФА; Лунінец). У песнях (сямейна- і каляндарна-абрадавых ды інш.) рыба выступае рытуальнай ежай, пачастункам: "Чыя ж гэта талака // Шчуку-рыбу валакла // А сабе на вячэру? // – Іванава талака // Шчуку-рыбу валакла // А сабе на вячэру. // Гаспадыня тужыла, // Што вяліка дружына…" [22, с. 467], "Эй, вы, хлопцы-рыбалоўцы, // Эй, лолам, вы

спаймайце шчуку-рыбу, // Вы спаймайце, распластайце… // З шчукі-рыбы абед будзе!” [5, с. 279]. У радзіннай песні спяваецца: “Начаваць нам у даліне, // Вячэраць нам да капусьціну. // Купусьціну да лібедзіну, // Шчуку-рыбу да на шатрыну. // Шчуку-рыбу да й на шатрыну, // Пушчу каня да на даліну. // Там дзеўчына да жыто жала…” [27, кн. 1, с. 403].

Рыба (камбала) фігуруе ў народнабіблейскіх матывах Тайнай вячэры (з магчымым удзелам Божай Маці). Так, апавядаюць: “А Сус Хрыстос сказаў, як атходзіў, што вастрапянецца рыба мёртвая на стале і запяе певень на стале, тады Ён уваскрэсьне, Сус Хрыстос. І ніхто не верыў етаму. А тады ў дзвенаццаць ці сколькі часы – разламаліся жалезны завесы, Ісус Хрыстос пашоў ужэ на неба, а певень запеў у дзвенаццаць часы ночы мёртвы, і рыба страпянулася” [30, кн. 2, с. 570]. Аповед пра тое, “як смажаная рыбіна ажыла, а вараны певень заспяваў”, можа датычыць менавіта “ўшчэрбнай” камбалы (у якой “адно вока”,адзін бок белы, а другі цёмны)У этыялагічнай легендзе з Полаччыны пра камбалу гаворыцца: “Сядзяць людзі, ядуць рыбу, вот ужо палавіну з’елі. А Бог ідзець і кажаць: «Я Бог». А тыя: «Калі ты Бог, дак ніхай гэта рыбіна аджывець». Ён пусціў у ваду, і праўда, паплыла – палавіна рыбіны з адным вокам. Гэта камбала” [23, ч. 1, с. 34]. Нярэдка гэты сюжэт выступае ў ролі матывіроўкі прадпісання ўжываць рыбу ў Чысты чацвер: “Ета было ў чацьвер перад Паскаю. Мая бабушка расказвала тожа, што нада ўсягда рыбу есьці ў Чысты чацвер перад пятніцаю. І прыходзіць сюды ангал і кажа: «Ісус Хрыстос васкрэсне!» А Яна [Маці Божая] кажа: «Так васкрэсне, як во еты пеўнік засыпявае на тарэлке і ета рыбка ажыве!» І е вот рыбка: адзін бок белы, а другі чорны. А Маці Божая ат’ела рыбку с адной стараны – беленька, а с другой – цёмненька. Ета камбала. І рыбка, як стала дзвянаццаць часоў, і рыбка страпянулася, на Пасху страпянулася” [30, кн. 1, с. 191]. Калі на перадвелікодным тыдні рыбу ўжывалі ў ежу, то на сам Вялікдзень такой стравы не рыхтавалі: “У нас к Паске не гатоўляць ні рыбы, ні курэй. Вот за то, што певень засыпяваў, не ядзць” [30, кн. 2, с. 572]. У валачобных песнях рыба патрэбная для падрыхтоўкі велікоднага стала: “Першы сыночак будзе бортнічак, // Прынясе мёду ды к Вялікадню, // Ды к Вялікадню, ды к святому дню. // Другі сыночак будзе рыбалоўнік, // Да наловіць рыбкі ды к Вялікадню” [5, с. 231].

У трохскладовай вертыкальнай структуры свету рыба маркіруе *ніжні, хтанічна-водны свет* (дзе знаходзяццадушы памерлых і яшчэ ненароджаных людзей і чаканая жывымі людзьмі плоднасць), суадносіцца з каранямі Сусветнага дрэва – явара.У абрадавых песнях, звязаных з навалеццем, рыба пазначае касмалагічны ніз, лакалізуецца ў водных глыбінях і вядзе рытуальны дыялог, “братаецца” з “царом” верху – птушкай (арлом, сокалам, голубам), якая знаходзіцца ў кароне Сусветнага дрэва: “Ой над рэкаю, над глыбокаю, // Святы вечар, святы васіллё. // Там стаяў явор, тонкі, высокі, // Тонкі, высокі, зверху кудравы. // На том

яворцы орлічак сядзіць. // Орлічак сядзіць, у ваду глядзіць. // У ваду глядзіць і рыбку бачыць. // Ён рыбку бачыць, з рыбкай гаворыць: // – Ой ты, рыбачка, як ты глыбока, // Як ты глыбока, а я высока. // З цябе, рыбачка, смашная юшка, // А з мяне, арла, мякка падушка" [16, с. 142]. Сімвалічная карціна Сусветнага дрэва з рыбай і птушкай выяўляе дынамічную мадэль жыццёвага цыклу Сусвету ад яго пачатку (касмагонія) і да канца, увасабляе ідэю рытуальных "пераходаў", калі "цары" пэўных ярусаў светабудовы адмыслова прыносяць сябе ў ахвяру сабе ж, становяцца рытуальнай ежай, сувязнымі (мостам) паміж рознымі сферамі і этапамі касмічнага ці/і жыццёвага цыклаў. Так, у калядцы з матывам праграмавання шлюбу голуб на явары "выгледзеў собе шчуку-рыбіну" і гаворыць: "– Ой, рыбко-рыбко, як ты глыбоко, // Як ты глыбоко, а я высоко. // Ой, рыбко-рыбко, побратаймосе, // Побратаймосе, посватаймосе. // З твоіх косточок зробім мосточок, // З мого пер'ечка зробім веночка" [30, кн. 1, с. 115]. У іншай песні сокал, які "высока сядзіць і далёка бачыць", звяртаецца да шчупака, лакалізаванага ў моры: "Шчука, цяцера, пабратаймася: // З тваіх костачак зробім аблучок, // А маім пер'ейкам панатыкаем" [16, с. 216].

У песнях з матывам трох дарагіх нябесных гасцей рыба (шчупак) маркіруе ніжні ярус светабудовы, мора, і станоўча рэагуе на з'яўленне месяца (які ў міфалагічным плане суаднесены з тагасветам): "Засцілайце сталы, кладзіце пірагі, // Святы вечар! // К нам наедуць любыя госці. // Першы госць – ясен месяц, // Другі госць – жаркае сонейка, // Трэці госць – дробен дожджык. // Ясен месяц выхваляецца: // Як ўзыйду, ўзыйду позна звечара, // Да ўзрадуюцца купцы ў дарозе, // А рыба ў моры, зверы ў полі. // Жаркае сонца выхваляецца: // – Як ўзыйду я ў нядзелю рана, // Да ўзрадуецца прыстоле ў цэрквах // І ўвесь мір хрышчоны. // Дробен дожджык выхваляецца: // – Як пайду ў чацвер на ўвесь дзень, // Да ўзрадуюцца жыта, пшаніца // І ў полі ўсякая пашніца // І хазяін у доме" [16, с. 201], "Ой, усхваляўся свецел месячык: // – Ой, як я ўзыду ўночы-паўночы, // То зрадуецца шчука ў моры, // Шчука ў моры, а звер у полі, // А звер у полі, купец у дарозе…" [22, с. 115].

У замовах з матывам трох гаспадароў, маркёраў трох складнікаў светабудовы можа актуалізавацца сімвалічная суаднесенасць рыбы, месяца, звера ці каменя ў якасці "цароў" адпаведна неба, зямлі (поля, лесу) і мора ("Молодый месяц, ты на небе, ліст на дрэве… камень у полю, рыба в морю…" [26, кн. 2, с. 644], "Прачыста Божа Маці з прыстолу ўстала, // (імя) шаптала, помачы давала. // У небе месяц высока, // У моры окунь глыбока, // У лесе дуб далёка…" [30, кн. 2, с. 923], "Рыба на моры, камень на полі, тры братцы на возеры. Усе тры брата, прыдзіце, рукі прылажыце…" [15, с. 437], "На моры шчука, а ў лісу мядзведзь. // Із адной нары пылы і елі, чтоб у (імя) зубы ны болілы" (ФА; Дубае Пінскага р-на), "Як шчука бача ваду мелкую, // Глыбокую, мутную, // Як цар-мядзведзь

бача лес вялы, сухалы, // Як лесу сухаламy не атрастаць, // Так чарам у (імя) не бываць” [15, с. 91], “На гары Алхімянскай стаіць дуб наліўчыты, пад тым дубам сышліся тры браты: заяц с поля, месяц з неба, шчука з мора. Сышліся і паелі ад крышчонай рабы Божай (імя) ангіну, боль разрушылі…” [15, с. 443], “Рыба ў моры, заяц ў полі, а мядзведзь у лясу. Як етыя тры едзініцы сойдуцца і будуць піць і гуляць, так няхай тады зубы баляць…” [14, с. 183], “У лесе заяц, на моры рыба. // Як воны вместе сойдуцца, // так у (імя) зубы заболят” [26, кн. 2, с. 639]. (Дарэчы менавіта заяц і рыба згадваюцца ў прыказцы пра паляўнічага і рыбака: “Рыба і зайцы – завядуць у старцы” [30, кн. 2, с. 785]). У закрэпках замоў рыбе як прадстаўніцы ніжняга, воднага свету дэлігіруецца функцыя адносіць у марскія глыбіні ключ ад замка, які застаўся ў свеце людзей: “І кіну я ключ у мора, застанься, замок, у роце. Кінула я ключ у мора сіняе, шчупак-бялуга падходзіла, ключ падхапіла, у марскую глыбіню пайшла і ключ унясла” [15, с. 166].

Касмалагічная функцыя рыбы, паводле Л. Дучыц, С. Санько, як апірышча зямлі выяўляецца ў вераванні, што свет стаіць на вялізнай рыбе (пазней было ўспрынята і ўяўленне аб трох або чатырох кітах), і калі гэтая рыба варушыцца, то здараюцца землятрусы. Шчаслівыя людзі могуць ведаць пра гэта загадзя і малітвамі да Бога і рыбы ўнікнуць такой катастрофы. Калі ж з нейкай прычыны рыба перавернецца на другі бок, то свет перакуліцца дагары нагамі і настане канец свету [20, с. 415]. Непарыўная сувязь рыб *з воднай стыхіяй* выяўлена ў тлумачэннях сноў пра рыб як прадвесце дажджу або снегу (нябеснай вільгаці) ці слёз, мочаспускання (чалавечай вільгаці). “[А калі сніцца рыба, то гэта да цяжарнасці?] – Не, кажуць, як рыба сніцца, то можешь обмочытыся ў посцель” (ФА; Калілы Іванаўскага р-на); “налавіць рыбы”‘памачыцца ў штаны (пасцель)’. Супрацьпастаўленасць дзвюх стыхій – воднай, да якой належаць рыбы, і вогненнай – пакладзена ў аснову звычаю засланяць печку віламі перад выправай на рыбную лоўлю [9, с. 749].

Міфалагічна афарбаваная суаднесенасць рыбы (шчупака) з касмічным нізам, засветамі і адначасова яе супрацьпастаўленасць касмічнаму верху паэтычна абыгрываюцца ў песенным матыве “шчука-рыба возьме цела, а анёлы – душу”: “Подйіжджаю до Дунаю, // Сам я думаю-гадаю: // Чы з коня убіцца, // Чы в Дунай втопіцца, // Чы додому воротіться? // Шчука-рыба возьмэ тіло, // А ангелы возьмуть душу, // А ты рэчушка, а ты быстрая, // Выкыдай косты на сушу” (ФА; Калілы Іванаўскага р-на). Матыў “рыба з’ядае цела тапельца” распрацоўваецца і ў баладах, напрыклад: “Пака брацеткі сястру шукалі, // Ужо яе цела рыбка аб’ела”, “Учыся, Хайка, Дунаем плысці. // Белае цела рыбачка з’ела, // Русыя косы вада разносе”. У баладзе пра тое, як дзяўчына не згаджаецца на замужжа з нялюбым і гіне, яна ў роспачы прамаўляе: “Няхай мяне кіт-рыба з’есці, // Чымся з паганым на пасадзе сесці. // Няхай мяне белая рыбка з’есці, //

Нячымся з лядачым ў разгаворы стаці” [3, кн. 2, с. 108, 241–242]. У баладзе пра ўдаву і сыноў-карабельнікаў жанчына кідае няшлюбных дзяцей у раку са словамі: “Ты, рыба-бялуга, ты лялей маіх дзяцей”, “Ох ты, рыба алая, // Прыглядай маіх дзяцей”, “Ох ты, рыба-бялуга, // [Ускармі маіх сыноў] [3, кн. 1, с. 307, 302, 293].

Рыба магла надзяляцца *ахоўным, апатрапейным* значэннем і як прадстаўнік ніжняга, воднага свету выкарыстоўвацца ў якасці ахвяры. “Сумеснае пахаванне ў ахвярных ямах сабак, птушак і рыб сімвалізуе прынясенне ў ахвяру насельнікаў трох стыхій – зямлі, неба і вады. У пачатку ХХ ст. у час эпідэміі ў в. Броннае Рэчыцкага раёна сяляне прынеслі ахвяру – жывымі закапалі ката і шчупака. Верагодна, косткі рыб маглі служыць абярэгамі. Так, каб мышы не краналі збажыны на працягу ўсяго года, перад каляднай вячэрай трэба было адрэзаць галовы трох селядцоў і пакласці іх у зерне, а саміх селядцоў з’есці на вячэру разам з луской, скурай і косткамі” [20, с. 415].

Рыба выкарыстоўвалася ў *народна-медыцынскіх* практыках. Так, “з жывой рыбы вымаюць жоўць. Абмачыўшы ў яе два пальцы, адразу ўказальны і сярэдні, малююць жоўцю крыж на тым месцы, дзе печань у хворага, і кажуць: «Рыба здохла, жоўць яе падсохла. Печань пойдзе ў рабы Божай (імя) на вылячэнне»” [15, с. 440]. Ад хваробы вачэй раяць “наліма пячонкі пакласці ў шклянку і павесіць на сонцы. Мазаць вочы мутныя” [21, с. 485]. Лічаць, што “бельмы на вачах можна сагнаць ментузовай пячонкаю, дзеля чаго яе трэба дастаць з жывога ментуза, згнаіць у закаркаванай бутэльцы і мазаць ёю вочы тры разы на дзень: калі сонца ўсходзіць, апоўдні і на заходзе” [21, с. 487] або“бяльмо на воку добра лечаць ментузовымі вантробамі. Трэ вантробы зварыць і яшчэ гарачыя, як толькі можна вытрымаць, прылажыць да хворага вока” [Народная медыцына, с. 488]. Ад спалоху выкарыстоўвалі печань карпа: “высушыць, узяць горсць вугалёў, распаліць, а на вугалі печань і курыць, штоб дыхаў, і пад ручкі, і пад ножкі. Як на жывое – будзе жыць, а не – памрэ” [21, с. 645]. Ад эпілепсіі “і з рыбы угра. Рыба такая ўгор ёсць. Да вот з гэтага гаварылі, кожу сарваць і гэту кожу высушыць і курыць” [21, с. 404].

У замовах рыба(шчука, кіт рыба) не сходзіцца і не п’е, не гуляе з царамі іншых ярусаў светабудовы, на сінім моры яна не баіцца ні тучы, ні хмары, мае анямеўшыя зубы. Шчука мае атруту, гуляе па моры і пускае яе ці даганяе іншую шчуку і нервы ўганяе. Акрамя ўзгаданай вышэй касмалагічнай сімволікірыба надзяляецца *медыятыўнай* семантыкай, функцыянуе ў якасці персаніфікацыі хваробы ці*сакральнага памочніка* (напрыклад, у замове ад уздуцця, пабудаванай на гукавым падабенстве “акула – адула”): “– Добры дзень, акула! // – Добры дзень, адула! // – Куды ідзеш, акула? // – Ямкі капаць. // – Нашто ямкі? // – Адулу хаваць, хаваць, каб не ад’ятрывалася” [15, с. 440]). Рыбеяк сакральнаму памочніку

ахвяруюць хлеб-соль і ўзамен чакаюць здароўя: “Іду я к мору з вялікага гора, а ты, рыбка, страпяніся, ад гора адбіся. За тваю дабрату хлеб-соль кладу. Хлеб-соль прынімай і здароўем (імя) надзяляй” (ФА; Падлессе Ляхавіцкага р-на). У замове “ад цемяннога зубішча” персаніфікаванай хваробе прапануюць у засветах харчавацца рыбай, адметнай ад той, якую ўжывае ў ежу “хрышчны народ”: “Я цібе пувяду на Чорныя мора. На Чорным моры там стаіць востраў. На том востраві ляжыць серы камінь. Там ты стань, прыжывісь, вальною ты ўмувайся, рыбаю ты пітайся; толька рыбы еш тэй сорт, якей ня есць хрышчоны народ” [14, с. 190]. У замовах ад зубнога болю па прыкмеце “анямення зубоў”, як і ў народных тлумачэннях сноў, могуць чаргавацца (фукцыянаваць як ізафункцыянальныя) вобразы рыбы і нябожчыка: “На небе месяц, у дубе чарвяк змярцвеўшы, рыба мае зубы анямеўшы – каб так і зуб анямеў” [14, с. 188].

Пра *хтанічную, дэманічную* прыроду рыбы сведчыць беларускае павер’е аб яе паходжанні: у рыб ператвараюцца тыя чэрці, што ў навальніцу хаваюцца ў ваду, яны маюць чырвоныя вочы, і рыбакі засцерагаліся ўжываць такіх рыб у ежу [20, с. 415]. У Маларыцкім раёне зафіксавана былічка пра шчуку як *нячыстую сілу*. Мужык на Благавешчанне перад тым, як ісці ў царкву, вырашыў налавіць рыбы. На возеры яму паказалася шчука, якая не давалася ў рукі і вадзіла яго ўвесь час, пакуль у храме не скончылася служба. “Всю обэдню проводыла, і наврэшты тогды плюнув, і вона засміялася в воді. І він пэрэхрэсьтывся і пошов до дому” [9, с. 752–753] (смех – прыкмета дэманізму). У Лепельскім раёне апавядаюць, як рыбака ўкусіла шчука, ад чаго ў яго стала рожа, якую змаглі вылечыць толькі магічнымі сродкамі: “Рыбу лавіў Валодзька, на канцы жывець, укусіла шчука. І ён, гэта самае, стала балець рука. Дык яна бываець такая рожа… Атнялі па первую шчыкалатку. І вот ён тады пакуль не загукаў эту рожу, атнялі б маглі б і руку” [23, ч. 2, с. 179]. Пэўныя перасцярогі звязаны з ужываннем рыбы ў ежу: “не трэба есть рыбу с головы, бо наклічешь беду” (ФА; Яжэўкі Лунінецкага р-на).

У розных жанрах фальклору адбіліся ўяўленні пра незвычайных, цудоўных, небяспечных для чалавека рыб. Так, у Шчучынскім раёне верылі, што ёсць вялікая рыба, падобная на вугра, – сысун, якая смокча камяні, упіваецца ў людзей і можа іх замучыць. У Лунінецкім раёне апавядаюць пра міфічную велізарную рыбу, якая заплыла ў раку, таму вада выйшла з берагоў і затапіла наваколле [9, с. 758]. У чарадзейнай казцы “Мал-Малышок” Чуда-Юда рыба-кіт ляжыць праз мора і па ёй “усе ходзяць і ездзяць”. Так, лежачы тры гады на адным баку, пакутуе яна за тое, што праглынула сорак караблёў. Калі “рыба свае грахі адпакутавала, пайшла ў мора” [18, с. 352]. У казцы “Пра Марка багатага” “ляжыць рыба-кіт цераз мора перахожае”, такім чынам яна пакарана за тое, што праглынула дванаццаць караблёў. “Рыба-кіт, значыць, адглыне дванаццаць караблей, тых, што яна, значыць, праглынула, пойдзе плясаць” [31, ч. 2,

с. 386]. Па Кіт-рыбе, якая нерухома ляжыць праз мора, “калявіны выбіты”. Выступаючы ў якасці “сусветнай дарогі”, яна адбывае пакаранне за тое, што “многа людзей прыглынула, паела, дайжа караблі паела. Калі б яна выхаркнула хоць трэцюю часць, ёй ба бог грахоў адпусціў ба!” [31, ч. 1, с. 448].

Дасёння на Брэстчыне бытуюць аповеды, што ўюны з’явіліся *ад цвікоў*, прызначаных для ўкрыжавання Хрыста: “І цыганку не можна [праганяць], усегда мама казала цыганам даваць. Патаму шо як Ісуса Хрыста прыбівалі, так яны кралі цьвікі ад етых во, хто Яго прыбіваў. І кідалі то туды, то туды. Гэты цьвікі падалі ў воду – то это ўюны Бог паслаў людзям. Уюны. <…> Адзін раз ўюноў налавілі багато, так мама кагэ: «От Гасподзь Бог паслаў… Гэтыя гвоздзі вялікіе, што прыбівалі»” [26, кн. 2, с. 409]. У вёсцы Вічын апавядаюць, што Ісуса Хрыста распіналі вельмі дарагімі цвікамі. Яўрэй, каб выратаваць Хрыста, украў цвік і схаваў у сябе ў валасах. Ахоўнікі схапілі яго, паставілі на калені і вымусілі пакланіцца. Калі яўрэй гэта зрабіў, з яго валасоў выпаў цвік і ператварыўся ва ўюна. Таму ў яўрэяў кучаравыя валасы (ФА; Лунінецкі р-н). Уюны, як і шэраг іншых рыб, у народнай класіфікацыі жывёльнага свету адносяцца да гадаў, збліжаюцца са змеямі, гадзюкамі: “Цыгану загадалі попрыбіваць рукі Ісуса Хрыста. А ён за того гвозда – да і ўкінуў сам у воду. А з того гвозда зробівса в’юн. Так которыя ж раньшэ і не елі. Это цеперака ўгэ едзяць… Ну, ріба такая. Наподобіе гадзюкі. Як гадзіна” [27, кн. 2, с. 412].

Жыхар вёскі Спорава – выдатны майстар па вырабу чаўноў – апавядаў нам, што калі ў старажытныя часы ў суседняй вёсцы рыхтаваліся распяць Хрыста, адзін цыган украў цвік, закруціў яго ў валасы і пабег з ім ад пераследнікаў у бок Спорава. Ля Спораўскага возера цыгана насцігліі ён быў вымушаны закінуць цвік далёка ў возера. Там цвік стаў вугром, ад якога развялося шмат вугроў, якімі дасёння харчуюцца спораўцы (ФА). Дарэчы, існавала цікавае ўяўленне пра сувязь вугроў з гарохам: “Калі блізка ракі гарох расце, то да свету выходзяць з ракі ўсе вугры на жыр, бо яны надта гарох любяць, а пакуль слонка зыйдзе, то назад у воду ўцякаюць” [17, с. 139].

Лучнасць рыбы з ніжнім ярусам светабудовы, засветамі магла матываваць яе міфапаэтычную сувязь з *багаццем, грашыма, прыбыткам*. Так, у народных тлумачэннях сноў рыба часта абазначае прыбытак, добрае завяршэнне спраў (“Рэба – это прыбыль” (ФА; Ляплёўка Брэсцкага р-на), “Рыба сніцца на прыбыль”, “А як рыба – гатова дзела, зарыбачылі, рыбу злавілі” [27, кн. 2, с. 563]) ці яе вобраз тлумачыцца агульна: “Кажуць, як рыба, то добра” (ФА; Мачуль Столінскага р-на). Немалаважную ролю ў такіх асацыяцыях адыграў і серабрысты / белы колер лускі, падобнай да манет (параўн. у загадцы: “Ва ўсіх дзетак адзенне з манетак. – Рыба”) [13, с. 142]). Характэрна, што пабачаная ў сне рыба з белай луской прадвяшчае грошы срэбраныя, а з цёмнай (акунь, шчупак, лінь, мянтуз,

пячкур ды інш.) – дробныя [20, с. 416]. Семіятызуецца мноства не толькі рыбінай лускі, але і чароднай рыбы. У чарадзейных казках цяжкай задачай з'яўляецца злічэнне рыбы ў моры. І выканаць яе герой можа толькі пры дапамозе чарадзейнага памочніка. У казцы "Аб кралевічу, чараўніку і яго дачцы" па навучанні дачкі чараўніка герой адказвае яму, што "рыбы аблічыў: большай трыста шэсцьдзесёнт, а мнейшай не аблічыў" [31, ч. 1, с. 265].

З тэмай багацця рыба так ці інакш звязваецца ў шматлікіх іншых кантэкстах. Напрыклад, у сацыяльна-бытавой казцы "Шавец і рыбак" рыбак папрасіў у шаўца кавалак волава, які валяўся ў яго пад лавай, за што рыбак даў яму першую злоўленую рыбу. У гэтай рыбе шавец знайшоў вельмі дарагі "каменчык дыямант" і "забагацеў" [25,с. 393]. У чарадзейнай казцы "Шчасце" "носе чалавек бальшую шчуку прадаваць: перакінуў чэраз плячо і носе прадаваць. Ну, ён, гэты бедны чалавек, думае: «Што купіць? Купіць ба сабе гэту рыбу – грошай толькі два грошы ў мяне!» Прыходзе к гэтаму чалавеку і думае: куплю, не куплю, а хоць патаргую, што ён за яе просе. І спрашуе: «Што табе за рыбу?» Ён сказаў там капеек дваццаць ці трыццаць, а ў яго толькі два грашы. Ён кажа: «Я б табе даў больша, ды няма больша ў мяне. Бяры, калі хочаш, два грошы!» Гэты чалавек насіўся-насіўся з гэтаю рыбаю – не дае больша ніхто, як ён пасуліў. Ён сустракае гэтага чалавека і гавора: «Больша ніхто не дае, давай два грошы, бяры рыбу, пакармі дзяцей!» Ён узяў аддаў яму два грошы, узяў рыбу. Так ён прынёс гэту рыбу дамой і прыказаў хазяйцы абчысціць і патрашыць. Так хазяйка выпатрашыла яе нутры і бросіла ў карыта. Потым пакарміла семяйство і астальное вынесла вон". Аказалася, што ў "гэтых кішках драгацэнныя камні". Так бядняк "начаў спраўляць хазяйства" [31, ч. 2, с. 450–451]. У казцы "Шчасце і няшчасце" цудоўныя панны даюць мужыку-гаротніку два грошы і кажуць: "Ідзі да рэчкі Немна, там будуць лавіць рыбу, ды й ніяк не зловяць. Ты папрасі, каб на тваё шчасце закінулі". Ён так і зрабіў. Пайшоў да Нёмана і папрасіў, каб на яго шчасце закінулі. Рыбакі закінулі сеці і выцягнулі столькі рыбы, што не было куды дзець. Яны запыталіся ў мужыка, колькі яму даць рыбы. "Ён кажа, што прадайце мне за два грошы. Яны прадалі адну рыбку за два грошы, а другую далі яму дарам. Мужык, узяўшы тыя рыбкі, пайшоў дадому і аддаў жонцы, каб зварыла. Жонка вельмі была рада з дзецьмі з тых рыбак і не варыла, а палажыла так. Аж ехаў адзін пан чэраз тое сяло; той мужык пайшоў адчыніць варота і зачаў смяяцца, а пан запытаўся: «Чаго ты смяешся?» Ён сказаў, што ў мяне ёсць такая рыбка: хто на рыбку гляне, то кажды смяецца. Таму пану вельмі захацелася рыбкі, і за тую рыбку даў мужыку пару валоў, пару коней і столькі збожжа, колькі мужык хацеў. І так мужык знайшоў сваё шчасце ў двух грошах" [31, ч. 2, с. 462].

У калядках з матывам "гаспадар паехаў рыбу лавіць" рыба (пазітыўна асэнсаваная, ідэалізаваная, ахарактарызаваная як краснакрылышка,

златапёранька, златакрыленька) таксама ўключаецца ў кола ўяўленняў пра*багацце, заможнасць*, напрыклад: “Самаго гаспадара дома няма, // Паехаў у Тын-горад рыбку лавіць краснакрылышку. // Трахнуў-махнуў правай рукой, // Зраніў, зраніў залот персцень // З правай рукі, з мізенага пальца. // Яго жана дасужа была: // Закінула тры невады, тры шаўковых. // Не ўлавіла ж яна залот персцень, // Улавіла яна трох акунёў златапёранькіх, // Златапёранькіх, златакрыленькіх. // Павязла ж яна іх на торг таргаваці, // Торг таргаваці, акунёў прадаваці: // За адзін акунь – па сто рублёў, // За другі акунь – па тысячы, // Трэцяму акуню – цаны няма. // Яго цана ў гаспадара на масце, // У гаспадара на масце, у Пятра на стале, // На століку на дубовенькім, // На скацерці на шаўковенькай, // На талерачцы на фарфоравенькай. // Ён пакачываець, паварачываець, // Залатой казной ён пабразгіваець” [22, с. 127].

Асаблівай увагі заслугоўвае і тое, што прадметы, выраблены з “рыб’яй костачкі”, надзяляюцца вялікай каштоўнасцю, яны атрыбутуюць свайго ўладальніка як асобу з высокім статусам, напрыклад у песні: “А ў тым чаўночку малойчык сядзіць. // Чэша кудзёркі рыб’я грэбяшком…” [27, кн. 1, с. 194]. У замовах, у прыватнасці ад сурокаў, сакральны памочнік – “прыкрасная дзявіца, чэшыць свае русыя косы белым рыб’ім грабушком і прыгаварывае” [15, с. 187]. У калядных і валачобных песнях, у якіх велічаецца гаспадар і заклінаецца яго дабрабыт, вобразы вырабаў з “рыб’яй костачкі” ўваходзяць у сімвалічны комплекс (разам з астранамічнымі аб’ектамі, прадметамі з сакралізаваных металаў і шкур пушных звяроў, якія ўвасаблюць ідэі пераходу, шлюбу, багацця, звязанага з хтанізмам – собаля, куны, баброў), праз які транслююцца ідэі ўлучанасці ў космас, стабільнасці, абароненасці, заможнасці, славы “двара гаспадара”: “Багаты двор – // Пятра дом. // Каля яго двара ўсё шаўковая трава, // Усё шаўковая трава, усё жалезны тын, // Стаўбы тачоныя, пазалачоныя, вароціткі сярэбраныя, // Падваротніцы – рыб’і костачкі, зашчэпачкі медзяныя. // На яго двары да чатыры церамы стаяць: // У першым цераму – ясен месяц, // Другі церам – ясна зара, // Трэці церам – дробны звёздачкі, // Чацвёрты церам – буён вецер…” [22, с. 126], “Вот яго двор на пагурачку, // На пагурачку трысцём трышчон, // Трысцём трышчон, вароты залоты, // Вароты залоты, парогі тачоны, // Падваротнічка – рыб’я костачка. // Каля таго трысця вуллі стаяць, // Вуллі стаяць, пчолкі гудзяць…” [5, с. 57], “Вароцікі ўсе цясовыя, // Падваротніца палажоная, // Зашчэпачка – рыб’я костачка, // Багаты двор ды за сем жа вёрст…” [16, с. 131]. У чарадзейнай казцы “Таратурка” ў незвычайна магутнага каваля Саламона “ўсё жалезны тын, мядзяныя вароты, а падваротні з рыбій косці” [31, ч. 1, с. 106]. У іншай казцы Дра-птах дастаў герою “і каня – залатая шарсцінка, сярэбраная шарсцінка, і вазок з рыб’ей косці!” [31, ч. 1, с. 472].

Карціна плавання рыб у вадзе можа ўлучацца ў паэтычную абмалёўку пазітыўна трактаванага крайвобраза. Так, у веснавой песні рыбы плаваюць

у любым сэрцу бацькоўскім куце лірычнага героя: “Ой, дзе конік бяжыць, // Там зямля дрыжыць. // Ой, дзе мамка жыве, // Там рыбы плывуць, // Дзе сястра жыве, // Ручаі плывуць, // А дзе жонка жыве, // Пажары гараць” [6, с. 229]. Міжжанравым можна лічыць матыў “рыба не можа жыць без вады (выдатна пачувае сябе ў вадзе)” – гл. прысушку: “…так бы она (раба Божия) сохла, как каменная трава в поле; как не может быть рыба без воды, так бы не могла быть она без меня, раба Божия (такого-то)” (ФА; Дзягелец Бярозаўскага р-на), песню: “Ой лугі з лугамэ, // А рыба з водою, // Отдала мынэ маты // Замуж молодую…” (ФА; Кавярдзякі Брэсцкага р-на). Сімволіка вялікага жыццёвага патэнцыялу, развіцця, станоўчай дынамікі, маладосці, “ярасці” транслюецца праз карціну “рыба гуляе з вадою”, якая можа функцыянаваць як складнік мастацкага параўнання (напрыклад, у каравайнай песні: “Короваю-раю, // Я з тобою граю, // Як рыба з водою, // Так я із тобою. // Наш коровай высшый, // Наша молодая хорушша!” (ФА; Спорава Бярозаўскага р-на), канструкцыі вобразна-псіхалагічнага паралелізму: “Ой, гуляй, гуляй, бела рыба, па мору, // Ой, гуляй, гуляй, мая радзіна, за мною…” [8, с. 305]. Пазітыўна асэнсаваная ігра рыбы ў вадзе можа асацыявацца з найлепшымі, ідэальнымі ўзаемаадносінамі лірычных герояў (“Да ўцешалася мамачка мною, // Як рыбачка з вадою” [30, кн. 1, с. 352]) і супрацьпастаўляцца негатыўным праявам чалавечага жыцця: “Ой под мостом рыба грае, // На берегу песок лежыт, // Там бедная девчонка плачэ, // І по ліцу слеза бежыт” (ФА; Плешчыцы Пінскага р-на), “Ой, Дунаю, Дунаю, па табе рыба грае. // Па табе рыба грае. // Аж Дунай разлягае. // Маладая дзяўчына, па табе матка плача…” [8, кн. 6, с. 254].

У песнях пра цяжкі лёс лірычнага героя матыў “цяжка рыбе ў мутнай вадзе” можа выступаць часткай мастацкага параўнання. У такім выпадкуэмацыйная плынь твора будуецца ўжо ў зачыне шляхам мастацкага параўнання з’явы рэальнага жыцця жанчыны з прыроднай з’явай: “Як трудна рыбаньцы ў мутнай вадзе, // Так маей сястрыцы ў чужой старане. // Як трудна рыбаньцы без вады быць, // Так маёй сястрыцы без радні жыць…” [22, с. 462]. Цяжкае жыццё маладой замужніцы без маці ў мужавай старане асацыятыўна супастаўляецца з пакутамі “рыбанькі без вады”: “Да жаль мне дзіцяці ў чужой старане. // Як шчыра рыбанька без вады б’ецца, // Так маё дзіцяці слязой льецца. // Як шчуцы-рыбаньцы без вады нудна, // Так маей дзіцяці без маці трудна” [7, с. 379]. Матыў разлукі рыбы з вадою актуалізуецца з мэтай выявы тугі, скрухі з нагоды разлукі блізкіх людзей: “Твая водка вельмі горка, // Твая маці чараўніца, // Старша сёстра разлучніца. // Разлучыла нас з табою, // Як рыбаньку і з вадою, // Ой рыбанька па Дунаю, // А я выйду падумаю” (ФА; Іванава Брэсцкай вобл.).

У песняхса шлюбна-этатычнымі матывамі *гулянне рыбак па вадзе* (моры) ці *з вадой*сімвалічна праецыруецца на *дзявочае гулянне*, на залёты дзяўчат і хлопцаў.Шчука (ці іншая рыба), якая вольна гуляе па водах,

сімвалізуе *вольнае дзявочае жыццёў* “цярэшках”: “На вакне рутачка цвіла, // Я ад дзядулькі ўцякла. // Цяпер я й набегаю, // Як рыбка па берагу, // Цяпер я й пагуляю, // Як рыбка на Дунаю” [10, с. 167], “Дзядулька, прашу цябе, // Ні лаві скора мяне. // Я ж табе відаць буду, // А й дзе я гуляць буду. // Хоць жа я пагуляю, // Як рыбка па Дунаю, // Хоць жа я пабегаю, // Як рыбка й па берагу” [10, с. 168], “Цвіцела рожа, цвіцела, // Далі мне, каго хацела. // Цяпер жа я пагуляю, // Як рыба на Дунаю. // Вышаўшы, страхануся, // Дзядулечку наругнуся” [10, с. 239]. Эстэтыка восеньскай песні пра каханне грунтуецца на тонкім параўнанні гуляння дзяўчыны і хлопца з гуляннем вады з рыбкай: “Бруіла вада каля каменя, // Сколькі бруіўшы, да й на ніз пайшла. // А на нізочку застаялася, // З дробнай рыбачкай загулялася. // Гуляла Валя з добрым молайцам, // Сколькі гуляўшы, да й дамоў пайшла. // Каля доміка застаялася, // З добрым молайцам распрашчалася” [7, с. 376].

У песнях на любоўна-шлюбную тэматыку шчука ці іншая рыбаяк “жаночы вобраз” выступае прыроднай паралеллю*маладзіцы, свацці, дзяўчыны, нявесты* (“Ой, гуляй, гуляй, шчука-плоціца, // Пакуль цёпла вадзіца: // Марозы будуць, возеры стануць – // Гуляці не будзеш. // Ой, гуляй, гуляй, млода Ганначка, // Пакуль у роднай матулькі. // У свякроўкі станеш, рана ўстанеш – // Гуляці не будзеш” [7, с. 137]). Вобраз рыбы актуалізуецца і ў паэтычным матыве метамарфоз-пераходаў нявесты, якая “на двор сцякла ракою, // У сені ўскочыла рыбкаю, // У хату ўвайшла паваю” [8, с. 155]. У сувязі з увасабленнем *рыбай існасці нявесты падчас шлюбнага пераходу* цікавай з’яўляецца матыў чарадзейнай казкі “з рыбы, упаўшай з неба, выходзіць паненка-прыгажуня”. Паводле казкі, Бог паабяцаў жонку няшчаснаму парабку, за якога ні адна дзяўчына не схацела пайсці замуж. Ён загадаў хлопцу ісці да крыжа на раздарожжы і пацягнуць за вяроўку. Калі парабак гэта зрабіў, “аж чуе – нешта зашумела. Глянуў уверх – ляціць нешта з неба. Ляціць аж гудзіць. Потым шлёп! Аб землю: «Я тут!» – кажа. Глянуў той парабак – ляжыць рыбіна, бальшушчая рыбіна. «Вот табе і маеш, – кажа ён, – вот табе і жонка!» «Як жа я буду жыць з рыбінай? Што я вокунь які-небудзь, ці што?» Тым часам тая рыбіна троп-троп! Хвастом трэйчы страпянулася, і выйшла з яе паненка, ды такая прыгожая, як маляваная. Глянуў на яе парабак – і рот разявіў; глядзіць – слова вымавіць не можа…” [31, ч. 2, с. 54]. У казцы “Янка і каралеўна” цудоўным суджонкам малодшай з трох сясцёр выступае Судак Судаковіч. Яго палац размешчаны каля мора, і калі ў палацы агонь гарыць, здаецца, што гэта “сонца ўсходзіць і заходзіць”. Калі Судак Судаковіч выходзіць з усхваляванага мора, плешча хвастом і робіцца малойцам [31, ч. 1, с. 503].

У песнях з матывам “смерць-вяселле малойца” рыбы (“плаціца”, “шчучанька”) выконваюць ролю вясельных чыноў – свахі (“Не кажы, кося, што я ўтапіўся, // А кажы, кося, што я жаніўся: // Мае дружкі – круты беражкі, // Мая сваціца – рыба-плаціца. // Мая жонка – глыбока вада – //

Маёй матульцы да веку бяда” [22, с. 185]), дружкі (“Не скажы, коню, што я ўтапіўся, // Да скажы, коню, што я ўжаніўся. // Браў я свашанькі – звер’я, пташынькі… // Браў я дружанькі – звер’я, шчучанькі” [3, кн. 2, с. 107]). Усё сумнае вяселле можа мадэлявацца праз іхтыялагічны код: шчука – жонка, “рыба без’языка” – музыка, а група рыб – “госцейкі”: “Ходыла Наденька по новым горідцу, // Купала градочкі, сіяла руточку. // Ставшы, посіявшы, стала полываты, // Ставшы, полывавшы, сіла спучываты. // Сівшы, спучівшы, стала нашчытала, // Ставшы, нашчытавшы, у выночок звыла, // У выночок звыла, на Дунай пустыла: // – Хто выночка споймэ, то той мэнэ вузьмэ. // Хвалывся хвалько – молоды Іванко: // – Я выночка спойму, я Надечку вузьму. // Як ступыв ногою – по пояс водою, // Як ступыв другою – на дно головою. // – Бэжы ты, коню, з сыдлом додому, // Ны кажы ты, коню, шо я ўтопывся, // А скажы ты, коню, шо я ўжэнывся, // Взяв собі жіночку – у моры шчучочку, // Взяв собі музыку – рыбу бэз’языку, // А моі гостонькы – у моры рыбонькы” (ФА; Плоска Брэсцкага р-на). У баладах дзяўчына, якая тоне, нагадвае рыбу, якая “ў моры грае” [3, кн. 2, с. 242]; адзін казак кажа: “Шчука-рыба йграе”, а другі: “Дзеўка патанае” [3, кн. 2, с. 244].

Рыбкай ласкава называюць дзяўчыну, каханую, нявесту: “Выйды дівчыно, выйды, рыбчыно, // Поговорымо с тобою. // – Ой, як жэ ж мні выходыты, // С тобой, сэрцэ, говорыты…” (ФА; Калілы Іванаўскага р-на), “Ой, у полі озэрэчко, // Там плавало вэдэрэчко. // Соснова клэпка, // Дубовэ дэнцэ, // Нэ цурайса, мое сэрцэ. // Там плавало шчэ і другое, // Половына з водою. // – Выйды, дзевчына, // Выйды, рыбчына, // Поговорымо з тобою” (ФА; Ласіцк Пінскага р-на), “Дзівонько-рыбонько, шо будэ? // Хто ж тэбэ до шлюбу одвэзэ? // Хто ж твою косу расплэтэ?” (ФА; Белін Драгічынскага р-на). Жанчына (яе прыгажосць, спрыт, спраўнасць) можа асацыявацца з дынамічнай, актыўнай рыбай. Так, увішная, поўная вітальнай энергіі нявеста параўноўваецца з уюном: “Ваш малады ні павернецца, // Наша малада як в’юн в’ецца” [27, кн. 1, с. 458]. Між тым такое ж параўнанне можа датычыць свекрыві: “А свякруха як уюн ўецца, // А нявехна не павярнецца” [8, с. 92]. У валачобнай песні прыгажосць дзяўчыны апяваецца-заклінаецца праз параўнанне яе твару з залацістай луской шчупака: “Ой, там хлопцы-рыбалоўцы, // Закінулі доўгі невад, // Закінулі доўгі невад, // Вылавілі ж вельку шчуку, // А на рыбе луска залаціста. // А хто ж луску абдзіраць будзе? // Прыгожа паненка, млода дзеўка. // – Я луску ды абдзірала, // К свайму твару раўнавала. // Ой, дай, божа, мне лічка такое, // Як на гэтай рыбе луска залаціста…” [5, с. 316].

Рыба, якая перастае гуляць па лугах, па рацэ і плыве ў возера ці з паверхні вады апускаецца на дно і жырэе, складае прыродную паралель *дзяўчыне, якая набывае статус замужніцы*: “Ды гуляла дзевіца, // Ды гуляла малада, // Нямножка гуляла, // У каморку схавалася: // Татулькі збаялася. // Ой, гуляй, рыба, гуляй, // Ды паверх вады ідучы, // Ды на дно

не тонучы. // Як, рыба, па дну пойдзеш, // Табе жыру пабольшае, // Табе жыру пабольшае, // А гульбы паменшае” [11, с. 266], “Да гуляй, рыба, гуляй // Па ціхаму Дунаю. // Да мінецца гулянне, // Як пойдзеш на возера: // Там вады паменшай, // А рыбы пабольшай, // Там табе будзе пагоршай. // Да гуляй, дзеўка, гуляй, // Як у свайго баценькі // Прызабудзеш гуляці, // Як пойдзеш да чужога: // Там сям’і пабольшай, //Там табе будзе пагоршай” [11, с. 298]. У такіх песнях шлюбны “пераход” нявесты можа паэтычна мадэлявацца праз выяву карціны лоўлі хлопцамі-рыбалоўцамі рыбы (шчукі-рыбачкі), разразання яе для прыгатавання абеду (мужчынамі і для мужчын), напрыклад: “Да гуляй, шчука-рыбачка, у сінім моры, // Як жа ты пойдзеш на лугі, рэкі, не будзеш гуляць: // Уловяць цябе маладыя рыбаловы // Да знімуць з цябе залатую лускавіцу, // Пакроюць рыбачку на стальніцы, // Вынесуць рыбачку ў святліцы. // Згатуюць рыбачку маладыя кухары // Да з’ядуць цябе панове-сенатарове. // Да гуляй, гуляй, Агатка, у роднага таткі…” [22, с. 415], “Ой, плавай, плавай, шчучка-рыбіна, // Да па сіняму мору, // Зловяць цябе, спаймаюць цябе // Маладыя рыбалоўцы, // Парэжуць цябе, парэжуць цябе // Па кавалачку. // Ой, гуляй, гуляй, маладая дзевачка, // У свае роднае мамкі. // Ой, пойдзем к свякрусе да не будзеш гуляць …” [7, с. 137].

Мужчынскую пару “рыбачцы”-дзяўчыне могуць складаць “мужчынскія вобразы” – карась, акунь ці рак, напрыклад: “На вадзе рыбачка з вакунём, // У дуброве белачка з сабалём, // У каморы дзевачка з малайцом. // На вадзе рыбачка валну б’ець, // У дуброве белачка гняздо ў’ець …” [7, с. 260], “Пайду я, пабегаю, // Як рыбка па берагу, // Пайду я й пагуляю, // Як рыбка па Дунаю. // Рыбачка й з акунцамі, // Я, млада, з малайцамі” [10, с. 183], “Каля майго двара, каля шырокага, // Ой, сіняе ж возера разліваецца. // Шчука з карасём трапяталіся, // Госці баяр’я паз’язджаліся…” [22, с. 249]. У вясельнай песні шлюбную пару ўвасабляюць “чырвоны окунь” і “шырокая плотка” [8, с. 135].

Вобразы рыб пэўных відаўз адпаведнымі характарыстыкамі (у тым ліку смакавымі) могуць выкарыстоўвацца для выявы адметных дачыненняў у межах роду, сям’і, выяўляць *розныя ацэнкі родзічаў,* напрыклад: “Я ў свайго брацюткі гасціла. // Гашчу і ночку, і другую, // А дрэннага слоўца не чую. // Чую, што братоўкі гаворуць: // – Горкая рыбка – аблічка, // Нялюбая госця – заловачка. // Смашная рыбка – шатрынка, // А любая госця – сястрычка” [7, с. 404]. Іхтыялагічны вораз можа па-рознаму паэтычна суадносіцца з *доляй/нядоляй* лірычных герояў, напрыклад: “– Закідайце сетку цераз быстру рэчку // Ды паймайце долю мне, беднаму малойцу. // Не паймалі долі, ды паймалі шчуку. // Рыба-шчука грае, сабе пару мае, // А я, бедны хлопец, парачкі не маю. // Ой, пайду я з гора ў чыстае поле, // Пайду ўтаплюся, бо долі не маю” (ФА; Іванава Брэсцкай вобл.), “Ой вы хлопцы, рыболовцы, // Закидайтэ ситки й зловытэ мни долю. // Нэ зловылы доли, та зловылы щуку, // Парню на розлуку. // – Ой та

щука-рыба на дно порынае, // Дай там пару мае, // А я молодэнькы, дай пары нэ маю…” [2, с. 231].

У пазнейшых па паходжанні песнях і прыпеўках на любоўную тэматыку вобраз рыбы фармалізуецца ў большай ці меншай ступені: “Дарагую рыбу ела, // Ў рыбі сэрца відзела, // Каго любіла, уважала, // Мама ненавідзела” (ФА; Вільянава Пружанскага р-на), “У рэчку семячкі бросала, // Рыба семячок не ест, // Із чужой дзярэвні парэнь // Нікогда не надоест” (ФА; Бакуны Пружанскага р-на), “Эх Семеновна в реке купалася, // Большая рыбіна в трусы попалася” (ФА; Туры Столінскага р-на), “Пад белаю бярозаю // З’ела рыба краску. // Ой, страціла я, молада, // Ад брацеткі ласку” [27, кн. 1, с. 386], “А пад мастом рыба з хвастом, // Вадзіца лілее, лілее, // А Агатка прасці не ўмее, не ўмее, // Шыць, мыць – не наўчыць, не наўчыць…” [22, с. 409]. Фармальны характар набывае карціна лоўлі і з’ядання рыбы птушкай увосеньскіх песнях пра разлуку каханых: “Ох, ляці ж, ляці ты, чорная галка, // Ды й на Дон рыбу есці // Прынясі ж ты мне, чорная галка, // Ад майго ад мілага звесці” [7, с. 83].

Вобразы рыб прадстаўлены ў шэрагу паданняў пра назвы ландшафтных аб’ектаў, вёсак і гарадоў. Так, пра ўзнікненне назвы Століна апавядаюць наступнае: некалі частку Століна, ад будынка гарсавета да праваслаўнай царквы, займала вялікае возера. У гэтым возеры было злоўлена сто лінёў. Адсюль паселішча атрымала назву Столін (ФА).

Беларускае сялянства крытычна ставілася да захаплення вудай, успрымаючы яго як дарэмнае баўленне часу, што знайшло шырокае адлюстраванне ў фальклоры: “З вуды абед худы”. Але былі і такія, што жылі з вуды. Патомны рыбалоў Галан з Высока-Літоўска Брэсцай вобласці ў 30-я гады XX ст. на рэках Лясная і Пульва лавіў па вядру, а часам і больш рознай рыбы і з выгодай збываў яе местачковым яўрэям, зарабляючы ў сярэднім штодзень па 5–7 злотых. А падзённіца-жняя за светлавы дзень знясільваючай працы атрымлівала пуд жыта, які “за палякаў” каштаваў два злотыя [4, с. 59]. Да калектывізацыі на беразе можна было ўбачыць толькі купку падлеткаў, што цягалі печкуроў, або самотнага старога, што драмаў каля лазовага куста над вудай, толькі не дарослага селяніна, хіба што ў свята. Жанчыны на Беларусі вуджэннем не займаліся, за выключэннем жыхарак Давыд-Гарадка, заўзятых і зацятых рыбачак-вудзільшчыц [4, с. 50]. Між тым у розных наратывах, гумарэсках, казках, песнях падчас лоўлі рыбы часта адбываюцца розныя здарэнні, вядуцца дыялогі паміж героямі, напрыклад: “Ходзіць Ванька да па беражочку, // Весялочкам апіраецца, // Слёзачкамі абліваецца. // – Што ж ты, Ванька, тут робіш? // Ці ты, Ванька, рыбку ловіш…” [22, с. 442], “І стаў Іван-царэвіч у гэтага дзеда служыць. А дзед тэй да лавіў рыбу, дык Іван-царэвіч паехаў з ім рыбу лавіць. Ну, лавілі, лавілі і налавілі столькі, што дзед увесь свой век лавіў, ды столькі ні разу не ўлавіў…” [31, ч. 1, с. 127]. Апавядаюць таксама, як халоднай ноччу паехалі жыхары в. Спорава на

возера лавіць рыбу. Калі расклалі вогнішча, багацейшы з іх лёг спаць, накрыўшыся кажухом і заснуў. А ў бяднейшага кажуха не было. Вырашыў бядняк: “Няма ў мэнэ кожуха, то хай і ў тэбэ ны будэ”. І падпаліў кажух аднавяскоўца. Калі вопратка добра пагарэла, пачаў будзіць ён багацейшага: “Вставай, братко, ты ж горыш!” Той усхапіўся, пабачыў палаючы кажух і стаў дзякаваць: “Дзякуй тобі, шо розбудыў мэнэ, а то згорыў бы і кожух муй, і я” (ФА; Спорава Бярозаўскага р-на).

Парэміі, выслоўі з вобразам рыбы шматаспектна характарызуюць людзей, іх рысы характару, паводзіны, сацыяльныя адносіны ў грамадстве, выяўляюць эмацыянальныя, маральныя, этычныя рэакцыі і паняцці, напрыклад: “Рак не рыба, кажан не птушка, а няволя не жыццё”, “Не вадою уха пахнець, а рыбаю”, “Не вялікая бяда, што без рыбы серада”, “Добра Мацку й плотка”, “Рыба ў яме, а боршч з касцямі”, “Калі няма рыб, добры і грыб”, “Ні рыба, ні мяса”, “Няма смачней рыбы, як лінінка, і мяса смачней, як свінінка”, “Хто мае на рыбку, той мае і на перац”, “І рыбу з’есці, і ў пакой сесці”, “Рыбіна першы раз з галавы ваніць, а пасля з хваста”, “На воўка памоўка, а паела рыбу лісічка”, “Які крук, такая і рыбіна”, “Бяда за бядою, як рыба за вадою”, “Важыш на рыбку, важ і на юшку” [24, т. 1, с. 313, 243, 244, 248, 250, 251, 341, 355, 428, 442, 462], “Хочаш рыбы налавіць і штаноў не намачыўшы” (ФА; Бакуны Пружанскага р-на), “У каламутнай вадзе добра рыбку лавіць” (ФА; Соргавічы Баранавіцкага р-на), “Б’ецца, як рыба об люд” (ФА; Спорава Бярозаўскага р-на), “Рыбка ў рацэ, ды не ў руцэ” (ФА; Ціхны Бярозаўскага р-на), “На бэзрыб’і і рак рыба”, “Рыба рыбаю жыве, а чалавек чалавекам”, “Рыбу ў воду ўпусціў”,“Не ўчы рыбу плаваць”, “Рыба шукаець, дзе глыбі, а чалавек, дзе лепі” [24, ч. 2, с. 330, 370, 456, 487], “Рыба вады не баіцца” (ФА; Аброва Івацэвіцкага р-на). У парэміях могуць рэалізоўвацца адметныя прыкметы рыб пэўных відаў, напрыклад, драпежнасць шчупака, выкрутлівасць уюна, калючасць ярша, прыдатнасць рыб да ўжывння ў ежу і г. д.: “У язя ў галаве, што ў князя, а ў шчукі, што ў удавы” (ФА; Парахонск Пінскага р-на), “На тое шчупак у моры, каб карасі не драмалі” [24, т. 1, с. 342], “Во тобі, шчука, навука”, “Крутыцца, як ўюн на жарауй сковороді” (ФА; Хомск Драгічынскага р-на), “Круціцца як уюн пасолены ў гаршку” [30, кн. 2, с. 787], “Задрамала як шчука ў іле” (ФА; Горталь Івацэвіцкага р-на), “Шчупак за плоткаю ганяўся, пакуль сам у нерат не папаўся”, “Хоць шчука і крута, але не возьмець ярша з хваста”, “Калючы ёрш, але юшка смачная” [24, ч. 2, с. 330, 334, 488], “Вэрткі як вярцёл, шчо в’юн” [26, кн. 2, с. 609], “Пазавідаваў селядзец селядцу, а ў абаіх гнілыя глазы” [24, ч. 2, с. 264].

Вобраз рыбы актуалізуецца ў складаных апасродкаваных загадках аб прадметах хатняга начыння, прыладах працы: “Пад печчу два карасі пякуцца. – Вушакі”, “Рыбка бялява хвосцікам віляла, лясы ламала, горы стаўляла. – Каса”, “Рыбка бялява хвастом віляла, пакуль сваё гора збудавала. – Каса”, “Шчука гуляла, увесь свет паваляла. – Каса і трава”,

“Плыла шчука з Крэменчука, куды гляне – трава вяне. – Каса”, “Плывуць шчучкі, морды ў кучкі, а хвасты ўрозь. – Лавы ў хаце” [13, с. 215, 164, 224]. Сама рыба нярэдка становіцца аб’ектам загадвання, у прыватнасці праз заалагічны код: “Скубу не пер’е, ем не мяса. – Рыба”, “Па падлавіцу рабыя цяляткі ходзяць. – Рыба пад ільдом” [13, с. 142, 143], гл. таксама прыведзеныя вышэй загадкі. У некаторыхтэкстах рыбы загадваюцца праз антрапаморфны код, называюцца людзьмі, напрыклад: “Наляцелі капітаны, усіх людзей пахапалі, а хата цераз вокны ўцякла. – Сець, рыба, вада”, “Уехала пані ў сад, не выехала назад. – Рыба ў нераце” [13, с. 172, 142].

Рыба нярэдка выступае ў адным кантэксце з вобразамі жывёл, якія аднесены міфапаэтычнай свядомасцю да класа гадаўі насякомых (ракам, жабай, мышшу, мухамі і інш.), напрыклад у купальскіх песнях з матывам немагчымага, дзіва: “Ішла Купаленька па вуліцы, // Краскамі вочы завесіўшы. // Сталі людзі дзівіціся, // І стала Купаленька сварыціся: // – Што вы людзі за дзіўныя! // Ці вы на вулку не хадзілі, // Ці вы Купаленькі не відзелі, // Ці вы вяночкаў не вівалі? // Я не такое дзіва відала: // Шчука-рыба красна ткала, // А рак-небарак цэўкі сучыў, // Сучыў жа цэўкі чырвоныя, // Яна ткала кітайкі зялёныя // І слала да маткі радзёнае …” [19, с. 119], “… Што ў балоце на калодзе // Вясна-красна кросны ткала, // А рак-небарак цэўкі сучыў, // А плотачка скача, нітачкі вяжа … // А камар пішчыць, воду ташчыць, // А муха-варуха абед вара, // А мышка на палічке крупкі дзярэ – // Так ва ўсёй хатцы парадак ідзе, // Купала, Купала!” [19, с. 119–120], “Рыба-асятрынка кросны тчэ, // А рыбка-сілява чаўночак кідае, // А рак-небарак цэўкі сучыць, // А жаба-квактуха на панажы ціснець, // А муха-звінуха печку топіць” [19, с. 120]. Рыба ў гэтых тэкстах, як бачым, выконвае прадзільна-ткацкую працу, якая ў міфалагічным плане выступае мадэллю стварэння жыцця.

У тэкстах розных жанраў частотнай з’яўляецца пара вобразаў *“рыба / рак”*, напрыклад у жатоўнай песні (“Посіеў дід грэчку, // Баба кажэ: мак. // Гоп, гоп, жынка моя, // Нэхай будэ воля твоя, // Нэхай так, нэхай сяк, // Нэхай грэчка будэ мак. // Ек поймаў дід шчуку, // Баба кажэ: рак. // Гоп, гоп, жынка моя, // Нэхай будэ воля твоя, // Нэхай так, нэхай сяк, // Нэхай шчука будэ рак. // Ек купэў дід вэдро, // Баба кажэ: глек. // Гоп, гоп, жынка моя, // Нэхай будэ воля твоя” (ФА; Закозель Драгічынскага р-на)), парэміях (“Рак не рыба, кажан не птушка”, “Ні рак, ні рыба” [24,ч. 1, с. 155, 65, 244], “Ракы – нэ рыба, а бабы – нэ люды” (ФА; Забараўцы Пінскага р-на), “На чужой старане і рак рыба” (ФА; Рубель Столінскага р-на), “Адна дзяка – ці за рыбу, ці за рака” [24, ч. 2, с. 265]) і інш. Намінацыя арнаментальных элементаў ручнікоў Падняпроўя ўключае назвы “рыбкі” і “ракі (“рачыкі”) [1, с. 354].

Розныя віды рыб фігуруюць у метэаралагічных прыкметах, прыродна-феналагічных назіраннях (“Платва трэцца ў першы раз на Вярбной” (ФА; Ставок Пінскага р-на), утэкстах дзіцячага фальклору, напрыклад: “Пайшоў

каток пад масток, // Злавіў рыбку за хвасток. // Ці самому есці, // Ці малому несці? // І сам троху ўкусіў, // І дзіцятку прынасіў” (ФА; Заполле Івацэвіцкага р-на), “Рыба-карась, игра началась!” (ФА; Кавярдзякі Брэсцкага р-на).

Вобраз залатой рыбкі (сучасным носьбітам традыцыі вядомы, сярод іншага, з літаратурнай казкі), выступае прэцэдэнтным феноменам у фальклорных творах позняга паходжання, напрыклад у прыпеўцы (“Рыбка, рыбка залатая, // Прыплыве ў наш калгас, // Старшыня цябе шукае, // Бо саляркі не прынас!” (ФА; Рубель Столінскага р-на)), жарце: “Адзін спаравец закінуў невад і выцягнуў залатую рыбку: «Змілуйся! – кажа рыбка, – я твае тры жаданні выканаю». – «Добрэ, зробы так, коб замест воды ў возэры була гарэлка». Другое жаданне: «Шчэ гарэлкі». – «Ну, а трэцяе?» – «Даш шчэ бутылку з сабою да й плыві з Богам»” (ФА; Спорава Бярозаўскага р-на).

Сярод рыб высокім семіятычным статусам вызначаецца *шчупак* (шчука), які можа трактавацца як іх цар. Менавіта шчупак (шчука) часта маркіруе водна-хтанічны ярус светабудовы, напрыклад у замове: “Шчука в пруду, а медведь в лесу // І з одной чары елі-пілі, // Шоб зубы (імя) не балелі” [26, кн. 2, с. 639]. У казках і паданнях у хрысціянскай інтэрпрэтацыі шчупак перавозіць Хрыста праз раку і з удзячнасці за гэта Ён робіць шчупака царом рыб. Паводле запісу з Гродзенскага Панямоння, калі Ісус Хрыстос ратаваўся ад “гэтых ірадаў”, “тады Ён да шчупака, да берага. А шчупак як раз плыў. Ён кажа: «Шчупак-шчупак, перавязі Мяне на той бок!» А той кажа: «Сідай на міне». Ён сеў, і шчупак перавёз. І Ён пальцам крыж яму зрабіў” [28, кн. 2, с. 393].

Шчупак фігуруе ў народна-медыцынскіх практыках, ад ліхаманкі знойдзеную ў шчупаку рыбу сушаць, таўкуць і, расчыніўшы ў вадзе або гарэлцы, п’юць [21, с. 222]. У аснову некаторых лекава-магічных працэдур пакладзены ўяўленні пра вастрыню зубоў шчупака. Лічылі, што ад калацця ў баках і грудзях дапамагае парашок, прыгатаваны са сківіц гэтай рыбы, які даецца хвораму з піццём і чыстай праточнай вадою [21, с. 708]. У Гомельскай вобласці галаву шчупака выкарыстоўваюць для абярогу скаціны: яе вешаюць у пячную трубу і, калі першы раз вясной выганяюць карову на пашу, падкладаюць пад ногі карове, так каб яна пераступіла праз яе [9, с. 754]. Сківіцы шчупака вешалі над уваходам у хату як абярэг ад хваробаў (меркавалася сімвалічнае выгрызанне хваробаў і нячыстай сілы). Шчупак фігуруе ў прыродна-феналагічных назіраннях, прадказаннях, метэаралагічных, гаспадарчых прыкметах тыпу: “Калі на Юзэфа шчупак лёд хвастом разаб’е, лёд з рэчкі сыходзіць, то на Юр’е будзе трава жывёле” [28, кн. 1, с. 93]. Лічаць, што “шчупак заўсёды стаіць галавою ў бок, дзе павінна быць сонца. А таму па накірунку шчупачынай галавы можна ведаць пра знаходжане сонца, хоць небасхіл і закрыты густымі хмарамі” [17, с. 139]. У вёсцы Клынаўшчына на Койданаўшчыне ў 1920-я гады

запісана паданне пра шчупака незвычайнай велічыні. Бакі яго былі абцягнуты жалезам. Гэтую рыбіну некалькі разоў збіраліся забіць, але баяліся, што ў ёй крыецца чарадзейства і забойца будзе пакараны смерцю. Потым шчупак выплыў у мястэчку Пясочным, але і там яго не забілі [20, с. 415].

Ва ўсходнеславянскіх казках шчупак выступае чароўным памочнікам героя. У шырока вядомай чарадзейнай казцы дурань злавіў залатога шчупака, які выканаў жаданні героя: вядро само вярнулася дахаты, цапы памалацілі збожжа, а панава дачка, што смяялася з дурня, зацяжарыла і нарадзіла дзіця [18, с. 363]. Шчупак ці іншая рыбіна часта дастаюць з марскога дна пэўныя прадметы, неабходныя герою, напрыклад шчупак, удзячны Івану-Дарагану за вызваленне, дастае з мора яйка са смерцю Кашчэя [31, ч. 1, с. 77]. У казцы "Як Іван-дурак паймаў у рэпе лятучага старыка" чароўныя памочнікі бык і баран павінны дастаць з мора бочку з Іванам. Яны бачаць у лодцы рыбіну і хочуць яе з'есці. "Ніадкуда ўзялась прымагучая сільная рыбіна, гаварыць: «Баран, не еш ты майго шчукронка, любезнага дзіцёнка: я цібе за ета какую ўгодна службу саслужу». Баран сказаў на тую рыбіну: «Есць у моры бочка; выкаці мне яе, то я пушчу тваяго дзіцёнка». Тая рыбіна нашла, заказала ўсем рыбам: «Ішчыце бочку вот такое-то места!» Разыскалі яны бочку і выкацілі на бераг яму. Тады баран узяў пусціў рыб'я дзіцёнка" [31, ч. 2, с. 181].

Шчупак выступае адным са звёнаў у ланцугу абарочванняў чараўніка, які ператвараецца ў воўка, сокала, рыбу. Ператварэнні героя ў рыбу звязаныя з пераадоленнем ім водных перашкод, хаваннем ад пераследніка ў вадзе. Так, герой казкі "Хітрая навука", каб выратавацца ад пераследніка, ператвараецца то ў вала, то ў зайца, а калі дабег да вялікай рэчкі, "перавярнуўся за вялікую рыбу. Так гэты мелкая рыба перавярнулася ў жуковінку, і выйшаў на бераг" [31, ч. 2, с. 414]. У запісанай у в. Будча Ганцавіцкага раёна казцы сялянскі сын, які навучыўся чараваць, збягае ад пана-чарадзея, ператварыўшыся з каня ў акуня, тады чарадзей становіцца шчупаком: "А конь окунем зрабіўся ды ў раку – шусь. Прыбег пан-чарадзей, убачыў, што каня німашака, здагадаўся пра ўсё. Ён скоранько шчупаком зрабіўся і ў рэчку за окунем ды давай яго прасіць, каб той к берагу падплыў: «Окунь-брат, адвярніса галавою, пагаворым мы з табою». А окунь панімае, у чым дзело. І кажэ: «Шчука-рыба не праста, бяры окуня з хваста». Так і не ўдалосо пану злавіць хлапца, пайшоў у маёнтак ні з чым. А ў гэты час окунь зрабіўся кальцом залатым і падплыў к дзеўчыне, што плацце ў рацэ мыла. «Адзень гэтэ калечко ды глядзі ж, пану не аддай. Калі ўжэ пан вельмі моцно прыставаць будзе к табе, кінь яго на зямлю і скажы: рассыпса драбней маку». Прыйшла дзеўчына ў двор. Як убачыў пан кальцо, праходу ёй не даваў: аддай ды аддай. Не выцярпела яна, кінула кальцо аб землю і сказала: «Рассыпса драбней маку!» Тут пан зрабіўся пеўнем, пані – кураю, а іх дзеці – куранятамі. Сам жэж хлапец –

коршунам. Коршун пабіў іх усіх і стаў зноў хлапцóм. Ажаніўса ён на той дзеўчыне. І жывуць яны – гора не знаюць” (ФА). У іншай версіі гэтай казкі ўцекачы ад змея скідваюцца рэчкай і вокунем, тады змей ператвараецца ў шчуку і намагаецца схапіць вокуня “з галавы”, гаворачы: “Вокунь, вокунь, стань ка мне бокам!”. Вокунь жа “варочаецца к яму задам” і кажа: “Калі ты, шчука, вайстра, дак вазьмі мяне з хваста!” Калі рэчка пачала ўсыхаць, “змей гэты шчукай прапаў у высахшай рэчцы” [31, ч. 1, с. 536].

Звяртае на сябе ўвагу цесная сувязь рыбы (якая, як адзначалася вышэй, у тэкстах розных жанраў надзяляецца любоўна-эратычнай сімволікай) са *шлюбным пярсцёнкам*. Прыведзеная казка цікавая карцінай ператварэння акуня-жаніха ў шлюбны пярсцёнак, які дзяўчына павінна надзець на палец. У абрадавых песнях з матрыманіяльнымі матывамі шчупак (“шчука-рыба”) глытае персцень дзяўчыны ці топіць човен з ёю самой, што становіцца завязкай сюжэта: “– Поезжай, дівчыно, // На Дунай зо мною. // Ой, шэ й та ж дівчына // В човнічок нэ сіла, // А вжэ шчука-рыба // Човнічок розбыла. // Ой, ратуй, козачэ, // Ой, ратуй, соколік, // Бой я ж молодая, // Помырай зо мною…”(ФА; Рухча Столінскага р-на), “Там дзяўчына бель бяліла, // Бель бяліла, ручкі мыла, // Ручкі мыла, персцень ураніла. // Дзе бралася шчука-рыба, // З хваль нырнула, персцень праглынула. // А к той азярыне ды па лугавіне // Ішлі-брылі тры малойчыкі, // Тры малойчыкі-рыбалоўчыкі // Ішлі на нерат, неслі невад. // – Ой, мілыя мае тры малойчыкі, // Тры малойчыкі-рыбалоўчыкі, // Вы злавіце шчуку-рыбачку, // Адбярыце залаты персцень. // Я ж вам буду ў вялікай адгодзе: // Аднаму буду суседкаю, // Другому буду швагеркаю, // Трэцяму, згадаем, сама маладая” [22, с. 214–215]. Са злоўленай “расхвастанай-распластанай” “шчукі-рыбы”, як адзначалася вышэй, можа рыхтавацца абед хлопцам-рыбалоўцам: “Ох вы, хлопцы-рыбалоўцы, // Вы зымайця шчуку-рыбу, // Вы зымайця, распластайця, // Злоты персьцянь ды дастаньця, // А за гэта дар вам будзя… // Шчука-рыба – абед будзя, // Злоты персьцянь – вянец будзя, // Красна пані – жана будзя” [28, кн. 1, с. 163]. У вясельнай песні вобраз шчукі-рыбы ўзнікае ў кантэксце выявы розных перашкод на рытуальным шляху жаніха: “Васылько от’езжае, // Александра нэ пускае: // – Васылько, ночуй у нас, // А на другу – я ў вас! // Тобі дорога пэрэкопана, // Шчукой-рыбой пэрэложэна, // Быстрой річкой опушэна!” (ФА; Залужжа Жабінкаўскага р-на) – гл. вышэй пра выкарыстанне вобраза рыбы для мадэлявання сітуацый рытуальных пераходаў паміж рознымі сферамі і этапамі касмічнага і жыццёвага цыклаў.

У песнях і іншых фальклорных жанрах паэтычнымі сродкамі выразна акцэнтавана тэма *метамарфозы дзяўчыны ці маладой жанчыны ў шчуку*. У баладных матывах, дзе склад частак Сусвету суаднесены са складам частак чалавечага цела на аснове адзінства касмаганічнага і антрапаганічнага міфаў, “шчучка-рыба” ці іншая рыба (бялуга) адпавядаюць *целу тапеліцы*: “Шчучка рыбачка – то целца маё”, “Ты не еш, брацец, рыбы-бялугі, //

Рыба-бялуга – да то цела маё” [3, кн. 1, с. 410, 409]. У песні пра каханне лірычная гераіня, разлучаная з любым, марыць: “Калі б жа я шчука-рыба, // То я б панырнула. // Такі б жа я свайго аўчарнічка // К сэрцу прыгарнула” [16, с. 442]. У чарадзейнай казцы “Пра бараньку” мачаха завяла падчарыцу-парадзіху на раку, “стала яна купацца, а яна яе мыць і кажаць”: «Абярніся, абярніся шчукай-рыбай, абярніся шчукай-рыбай, абярніся шчукай-рыбай!» Яна шух! І абярнулась і паляцела ў возера, гэта ўжо царыца гэта”. Брат-баранчык насіў немаўля ператворанай у рыбу маці, каб яна карміла дзіця. І яна адзывалася з вады: “Іду, бягу па каменечку, па паленечку, расавочкі выядаець, пясок ножкі раз’ядаець, іду, бягу памаленечку, па каменечку”. “Вот яна прыляціць, рыб’ю шкуру з сябе скідзель. Січас пасосіць і шух! узноў паляцела ў возера”. Калі па падказцы дасведчанага ў адбыўшымся злачынстве парабка цар загадаў злавіць рыбу, “як запусцілі, ды адразу і злавілі вялікую рыбіну, вынімаюць, аж ён глядзіць: гэта ягоная жонка ў гэтай рыбе. Вот яны яе січас прывезлі дамоў, абмылі, адзелі” [31, ч. 2, с. 259]. У чарадзейнай казцы з вобразам гістарычнай асобы “Рыбак умесці з царам асвабаждаюць сына Пятра І” рыбалоў ва ўказанай злым духам амшарыне ловіць кожны дзень па тры шчукі, якія скідваюцца дзяўчатамі. Повар збіраецца рыхтаваць з іх страву для цара: “Толькі палажыў на пліту етых ён рыбак, січас ідуць тры дзевушкі із кухні і спрашываюць: «Рыбкі-сёстры, вы тут?» – «Тут», – атвячаюць рыбкі. – «Пайдзем з намі!» Січас брык – у кухні адна сцяна вон; еты рыбкі саскачылі з пліты, скінулісь дзевушкамі і пашлі з первымі скрозь сцяну. Повар етых штук смотрыць ды й гаворыць: «Купіў было гасудару рыбы згатовіць, а тапер нечага; бог знаіць, што злучылась!»” Пазней высвятляецца, што ведзьма зрабіла горад сына Пятра І возерам, а людзей рыбамі [31, ч. 2, с. 330].

У заключэнне падкрэслім, што міфапаэтычна значны сэнс атрымліваюць такія характарыстыкі рыбы, як водны лад жыцця і адпаведныя асаблівасці перасоўвання, “немата” (хоць рыбы “без’языкі” здатныя выдаваць розныя гукі), бліскучая (белая) лузга, чырвоныя плаўнікі (якія нагадваюць крылы), невыразныя вочы, гострыя зубы, калючасць, выкрутлівасць, абцякаемая стужкападобная, стрэлападобная (гл. загадкі пра касу, лавы) ці іншыя форма цела, прыдатнасць да жывання ў ежу і г. д. Рыба сімвалічна асацыюецца з крэацыяй-касмізацыяй, адраджэннем, касмічным нізам, каранямі Сусветнага дрэва, воднай стыхіяй, дажджом, дэманамі, душамі памерлых ці яшчэ ненароджаных людзей, кандэнсуючы існасць лімінальнай істоты, улучаецца ў шэрагі метамарфоз чалавека, які перажывае пэўныя рытуальныя пераходы. Яна таксама надзяляецца ахоўнымі, адгоннымі ўласцівасцямі, эратычна-шлюбнай семантыкай, сімвалічна суадносіцца з грашыма, багаццем, прыбыткам, чалавекам і рознымі праявамі яго жыцця.

СПІС ЛІТАРАТУРЫ

1. Арнаменты Падняпроўя / аўт. тэксту Г. Р. Нячаева [і інш.]; навук. рэд. Я. М. Сахута. – Мінск : Бел. навука, 2004. – 606 с.

2. Атрошчанка, Ю. З палявых запісаў М. Анцукевіча / Ю. Атрошчанка // Беларускі фальклор: матэрыялы і даследаванні : зб. навук. прац. – Мінск : Беларуская навука, 2014. – С. 211–275.

3. Балады: у 2 кн. / уклад. Л. М. Салавей, Т. А. Дубкова. – Мінск : Навука і тэхніка, 1977–1978. – Кн. 1–2.

4. Беларусы: у 8 т. / Ін-т мастацтвазнаўства, этнаграфіі і фальклору; рэдкал.: В. К. Бандарчык [і інш.]. – Т. 1: Прамысловыя і рамесныя заняткі / В. К. Бандарчык [і інш.]. – Мінск : Навука і тэхніка, 1995. – 351 с.

5. Валачобныя песні / склад. Г. А. Барташэвіч, Л. М. Салавей, В. І. Ялатаў. – Мінск : Навука і тэхніка, 1980. – 560 с.

6. Веснавыя песні / склад. Г. А. Барташэвіч, Л. М. Салавей, В. І. Ялатаў. – Мінск : Навука і тэхніка, 1979. – 607 с.

7. Восеньскія і талочныя песні / склад. А. С. Ліс, С. Т. Асташэвіч, В. І. Ялатаў. – Мінск: Навука і тэхніка, 1981. – 678 с.

8. Вяселле. Песні : у 6 кн. / склад. Л. А. Малаш ; муз. дадат. З. Я. Мажэйка. – Мінск : Навука і тэхніка, 1980–1988. – Кн. 6. –1988. – 664 с.

9. Гура, А. В. Символика животных в славянской народной традиции / А. В. Гура. – М. : Индрик, 1997. – 912 с.

10. Жаніцьба Цярэшкі / уклад. Л. М. Салавей, І. Д. Назінай. – Мінск: Навука і тэхніка, 1992. – 519 с.

11. Жніўныя песні / уклад. А. С. Ліса, В. І. Ялатава. – Мінск : Навука і тэхніка, 1974. – 816 с.

12. Жыцця адвечны лад. Беларускія народныя прыкметы і павер'і : у 3 кн. / уклад., прадм. У. А. Васілевіча. – Кн. 2. – Мінск : Маст. літ., 1998. – 607 с.

13. Загадкі / склад. М. Я. Грынблат, А. І. Гурскі. – Мінск : Бел. навука, 2004. – 363 с.

14. Замовы / уклад. Г. А. Барташэвіч. – Мінск : Беларуская навука, 2000. – 597 с.

15. Замовы / уклад. У. А. Васілевіча, Л. М. Салавей. – Мінск : Беларусь, 2009. – 519 с.

16. Зімовыя песні: Калядкі і шчадроўкі / уклад. А. І. Гурскага, З. Я. Мажэйкі. – Мінск : Навука і тэхніка, 1975. – 736 с.

17. Зямля стаіць пасярод свету… Беларускія народныя прыкметы і павер'і : у 3 кн. / уклад., прадм. У. А. Васілевіча. – Кн. 1. – Мінск : Маст. літ., 1996. – 591 с.

18. Казкі пра жывёл і чарадзейныя казкі / склад. К. П. Кабашнікаў. – Мінск : Навука і тэхніка, 1971. – 496 с.

19. Купальскія і пятроўскія песні / уклад. А. С. Ліса, С. Т. Асташэвіч, Г. В. Таўлай. – Мінск: Навука і тэхніка, 1985. – 631 с.

20. Міфалогія беларусаў : энцыкл. слоўн. / склад. І. Клімковіч, В. Аўтушка ; навук. рэд. Т. Валодзіна, С. Санько. – Мінск, 2011. – 607 с.

21. Народная медыцына: рытуальна-магічная практыка / уклад. Т. В. Валодзінай. – Мінск : Беларус. навука, 2007. – 776 с.

22. Паэзія беларускага земляробчага календара / уклад. А. С. Ліса, падр. народ. календара У. А. Васілевіча. – Мінск : Навука і тэхніка, 1992. – 612 с.

23. Полацкі этнаграфічны зборнік / уклад. У. А. Лобач. – Наваполацк : ПДУ, 2011. – Вып. 2 : Народная проза беларусаў Падзвіння : у 2 ч. – Ч. 1–2.

24. Прыказкі і прымаўкі : у 2 кн. / склад. М. Я. Грынблата. – Мінск : Навука і тэхніка, 1976. – 2 кн.

25. Сацыяльна-бытавыя казкі / склад. А. С. Фядосік, Л. Р. Бараг. – Мінск : Навука і тэхніка, 1976. – 520 с.

26. Традыцыйная мастацкая культура беларусаў : у 6 т. / В. І. Басько, А. М. Боганева [і інш.]. – Мінск : Выш. шк., 2008–2009. – Т. 4 : Брэсцкае Палессе : у 2 кн. – Кн. 1–2.

27. Традыцыйная мастацкая культура беларусаў : у 6 т. / В. І. Басько, А. М. Боганева [і інш.]. – Мінск : Выш. шк., 2010–2011. – Т. 5 : Цэнтральная Беларусь : у 2 кн. – Кн. 1–2.

28. Традыцыйная мастацкая культура беларусаў : у 6 т. / В. І. Басько, А. М. Боганева [і інш.]. – Мінск : Выш. шк., 2006. – Т. 3 : Гродзенскае Панямонне : у 2 кн. – Кн. 1–2.

29. Традыцыйная мастацкая культура беларусаў : у 6 т. / Т. Б. Варфаламеева [і інш.]. – Мінск : Бел. навука, 2001. – Т. 1 : Магілёўскае Падняпроўе. – 797 с.

30. Традыцыйная мастацкая культура беларусаў : у 6 т. / Т. В. Валодзіна, А. М. Боганева [і інш.]. – Мінск : Выш. шк., 2012–2013. – Т. 6 : Гомельскае Палессе і Падняпроўе : у 2 кн. – Кн. 1–2.

31. Чарадзейныя казкі : у 2 ч. / склад. К. П. Кабашнікаў, Г. А. Барташэвіч. – Мінск: Беларуская навука, 2003. – 2 ч.

УДК 811.161.1'42'23

Аникеенко Кристина Дмитриевна
Магистрант кафедры теории и практики английского языка Гомельского государственного университета имени Ф. Скорины», г. Гомель, Беларусь
kristina-anikeenko@mail.ru

РЕЧЕВАЯ МАНИПУЛЯЦИЯ КАК ОБЪЕКТ ЛИНГВИСТИЧЕСКОГО АНАЛИЗА

Аннотация: в статье рассматривается понятие речевой манипуляции как объекта лингвистического исследования, сравниваются трактовки речевой манипуляции в современной науке о языке, систематизируются речевые приёмы манипулирования в различных типах дискурса, обосновывается опыт языковедческого анализа речевой манипуляции.
Ключевые слова: речевая манипуляция, приёмы манипулирования, речевое воздействие, манипулятивные техники, вербальное давление, коммуникация, дискурс, оценка.

Anikeenko Kristina
Master student, the department of theory and practice of the English language, Francisk Skorina Gomel State University, the city of Gomel
kristina-anikeenko@mail.ru

VERBAL MANIPULATION AS AN OBJECT OF LINGUISTIC ANALYSIS

Abstract: the article considers the concept of speech manipulation as an object of linguistic research, compares different approaches to interpreting verbal manipulation in modern linguistics, systematizes techniques of speech manipulation in different types of discourse, justifies traditions and tendencies of the linguistic analysis of verbal manipulation.
Keywords: speech manipulation, manipulation techniques, persuasion, manipulation methods, verbal pressure, communication, discourse, axiology.

Речевая манипуляция является важным элементом коммуникации, поскольку, во-первых, используется в разных видах дискурса, а именно политическом, рекламном, сценическом, газетном и т. д., а во-вторых, выполняет ряд значимых функций – воздействие, контроль, управление и другие. В связи с этим необходимость изучения речевой манипуляции сомнений не вызывает: знание приёмов и способов манипулирования может способствовать повышению эффективности речевого общения, его оптимизации.

Изучением манипулятивного воздействия в разных видах коммуникации занимались такие авторы, как Б.Л. Борисов, П.Б. Паршин, А.А. Белогородский, И.М. Дзялошинский [1–4] и др. Однако, несмотря на богатую исследовательскую традицию, в лингвопрагматике до сих пор не

существует четкого определения понятия «речевая манипуляция» и общепринятой классификации изучаемого феномена. Ввиду этого цель настоящей статьи заключается в обосновании опыта лингвистических исследований речевой манипуляции, установлении причин неоднозначного истолкования данного коммуникативного явления.

Для достижения данной цели были поставлены следующие задачи:

– определить объём понятия речевой манипуляции;

– сопоставить различные трактовки данного понятия;

– систематизировать выделяемые разными авторами приёмы речевой манипуляции;

– обобщить разрабатываемые классификации видов манипулятивноговоздействия;

– выделить универсальные манипулятивные техники, признаваемые большинством авторов.

Для начала рассмотрим, что такое речевая манипуляция. В соответствии с общепринятым определением, под речевой манипуляцией понимается воздействие, осуществляемое разными речевыми средствами и целью которого является скрытое внушение адресату целей, желаний, стремлений, отношений или установок, не совпадающих с теми, которые имеются у адресата в данный момент.

Если в данном определении акцентируется неявный, имплицитный характер изучаемого феномена, то в других формулировках подчёркиваются иные аспекты данного явления, например, способность речевой манипуляции оказывать прессинг на собеседника, как это убедительно демонстрируют следующие дефиниции, согласно которым речевая манипуляция – это:

– внушение человеку чего-то против его воли, приносящее манипулятору определённую выгоду (см. подробнее работы [1–4]);

– своеобразное давление, управление и эксплуатирование других лиц в собственных интересах [там же];

– способ мониторинга и коррекции поведения партнера по общению [там же];

– игра на человеческих слабостях и особенностях человеческой сущности [там же];

– неочевидное воздействие на интеллектуальную и/или эмоциональную сферу собеседника [там же];

– влияние на общество или управление им [там же];

– тайная регулировка или воздействие [там же].

Таким образом, можно отметить, что одни формулировки подчеркивают скрытый ненасильственный характер воздействия, другие – превосходство манипулятора, третьи – расхождение между исходными и внушаемыми желаниями, намерениями. Такое разнообразие истолкований

обусловлено рядом причин, в частности тем, что речевая манипуляция представляет собой сложное и многостороннее коммуникативное явление, все аспекты которого охватить в рамках одного определения или даже целой работы не представляется возможным.

Речевая манипуляция представлена в самых разных типах и подтипах коммуникации. В частности, она широко используется в политическом, бытовом и других типах дискурса, в каждом из которых обнаруживаются свои специфические манипулятивные приёмы. Классификаций приёмов языкового воздействия существует достаточное количество. Рассмотрим некоторые из них.

Наиболее активно приемы речевой манипуляции реализуются в интернет-изданиях. Интернет-издания выполняют принципиально иную по сравнению с печатными изданиями задачу – возбудить интерес к подробностям статьи и побудить читателя открыть содержащуюся в данной публикации ссылку. В отношении интернет-дискурса традиционно выделяются следующие способы манипуляции: приём «интриги», подачи мнения в виде факта, «метод Геббельса», трансформация языковых клише, метафоры и исторические переносы (см. подробнее [5]). Данные приёмы и способы могут оказывать влияние на оценку человеком события, явления либо предмета и дальнейшую интерпретацию и восприятие, на представление о том или ином известном человеке или вещи.

Данная типология приемов и способов речевого манипулирования очевидным образом коррелирует с классификацией манипулятивных техник, выделяемых в медийном дискурсе И.М. Дзялошинским, который называет следующие приёмы воздействия в СМИ [3, с. 26]:

– использование инструментов общественного контроля (социализация, групповое давление, принуждение);

– актуализация, трансформация или формирование ментально-мифологических конструктов;

– актуализация ценностно-эмоциональных представлений;

– организация информационного поля;

– применение психологических автоматизмов (нетривиальное оформление текста, использование приема контрастирования, использование позитивных образов, апелляция к ценностям, употребление слов с положительной коннотацией; интрига, использование оппозиций, техника «выбор без выбора» и т. д.);

– использование логических уловок (использование непонятных слов и терминов, вопросы-капканы, постоянное повторение определенного слова или фразы, ирония и др.).

Как видно, несмотря на определенные различия, две сравниваемые классификации видов речевой манипуляции, обнаруживающихся в онлайн и оффлайн медийном дискурсе, имеют явные сходства, а именно наличие

элементов образности в отдельных приемах манипулирования, а также учет логических и вербальных трансформационных операций при осуществлении манипулятивного воздействия.

Что касается рекламного дискурса, то, например, Б.Л. Борисов, предлагает выделять в данной разновидности общения такие приёмы языковой манипуляции, как [1, с. 43]:

1) эвфемизмы (нейтральные по смыслу слова или описания, которые используется для замены неприличных или неуместных выражений);

2) подмена понятий (понятие ставится в один ряд с негативными/позитивными словами, в результате чего оно приобретает позитивное/негативное значение);

3) стилистический прием сравнения (сводящийся к поиску предмета либо феномена, на который можно было бы опереться, чтобы рекламируемый продукт казался лучше, чем есть);

4) переосмысление (известный факт, объект, лицо, феномен искусственно наполняется новым смыслом, выгодным для инициатора; в связи с этим ситуация выглядит как новое знакомство с предметом);

5) вживлённая оценка (свойство объекта многократно ставится рядом с его наименованием, превращаясь в его неотъемлемое свойство, неизменный атрибут, вследствие чего ни у кого не возникает желания оспаривать это или выяснять реальное положение дел);

6) речевое связывание (разновидность нейролингвистического манипулирования, реализующегося на языковом уровне посредством связывания нескольких действий в предложении с помощью таких временных оборотов, как «до того как», «перед тем как», «после того как» и т. д.; эффективность данного метода обусловлена тем, что на такую двойную временную конструкцию в предложении человеку затруднительно дать двойное отрицание, даже если он с чем-то не согласен);

7) риторические вопросы (вследствие этого приёма человеку задаются определённые вопросы, на которые невозможно ответить «нет»; ответ «да» впоследствии оказывается своеобразной ловушкой, так как означает гораздо больше, чем просто ответ на вопрос).

В отличие от Б.Л. Борисова, А.А. Белогородский, изучая манипулирование в рекламе, выделяет всего четыре группы методов речевого воздействия [2, с. 578]:

– психологические техники манипуляции;

– манипуляция посредством варьирования композиции и формата сообщения;

– воздействующие логические приёмы;

– приёмы, связанные с манипулированием статистической информацией.

Сопоставив эти две классификации, можно сделать вывод о том, что они, во-первых, разработаны с учетом разных критериев. Во-вторых, в отличие от классификации Б.Л. Борисова, типология способов речевого манипулирования А.А. Белогородского не предполагает подразделения выделяемых приёмов на более частные виды. Кроме того, концепция А.А. Белогородского не учитывает множества важных техник и средств языкового воздействия – ни имплицитных конструкций, ни риторических приёмов, ни различных способов построения манипулятивных когнитивных операций и т. д., которые играют важную роль в построении рекламного дискурса.

В сравнении с вышеупомянутыми авторами, П.Б. Паршин предлагает классифицировать приёмы воздействия безотносительно сферы человеческого общения и с опорой на компоненты внутреннего мира человека, на которые может быть направлена манипуляция. В результате этого он выделяет три вида манипуляции, которые могут быть применимы к любой разновидности коммуникации [4, с. 63]:

через обращение к эмоциям,

через обращение к социальным установкам,

через обращение к представлениям о мире.

Последнюю группу он дополнительно разделяет на три составляющие: образ действительности, структуру ценностей и набор рецептов деятельности.

Если классификация видов речевой манипуляции, разрабатываемая П.Б. Паршиным, учитывает виды воздействия, оказываемые только на эмоциональную, внутреннюю сферу объекта и, таким образом оставляет вне рассмотрения потребности, склонности, интересы и ряд других когнитивно-психологических образований коммуниканта, то другие классификации, например рассмотренная выше концепция И.М. Дзялошинского, объединяет принципиально неоднородные манипулятивные приемы в одну группу – четыре из семи выделяемых исследователем групп указывают на цели манипулятивного воздействия (управление информационными потоками, использование психологических и логических уловок).

Таким образом, существующие в лингвистике концепции речевого манипулирования имеют ряд сходств и различий. Общим между разрабатываемыми классификациями является то, что все они построены с учетом характера и вектора воздействия, которое может затрагивать психологическую, эмоциональную и/или интеллектуальную составляющую человека. Основное же отличие между концепциями манипуляции состоит в степени их обобщенности и универсальности: так, ряд классификаций не имеют дальнейшего подразделения приёмов на более частные виды, что в определенной степени является безусловным достоинством подобных теорий, поскольку они могут быть применимы

к любому типу дискурса. В свою очередь, максимально детализированные классификации разновидностей манипуляции, с одной стороны, способны дать достаточно полную характеристику процессов речевого манипулирования в конкретном типе дискурса, но с другой стороны, они носят замкнутый характер, то есть могут быть использованы для анализа манипулятивной составляющей только одной сферы общения.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Белогородский, А. А. Манипулятивные метолы в рекламе / А. А. Белогородский // Маркетинг в России и за рубежом. – М., 2005. – № 6 (50). – С. 43–54.
2. Борисов, Б. Л. Технология рекламы и PR / Б. Л. Борисов. – М. : Фаинпресс, 2004. – 578 с.
3. Дзялошинский, И. М. Манипулятивные технологии в СМИ: учебно-методическое пособие / И. М. Дзялошинский. – М., 2006. – С. 26–29.
4. Паршин, П. Б. Речевое воздействие: основные сферы и разновидности / П. Б. Паршин // Рекламный текст: семиотика и лингвистика / П. Б. Паршин, Ю. К. Пирогова. – М., 2000. – С. 63–71.
5. Навасартян, Л. Г. Языковые средства и речевые приемы манипуляции информацией в СМИ (на материале российских газет): дис. … канд. филол. наук: 10.02.01 / Л. Г. Навасартян. – Саратов, 2017. – 172 л.

Аракелян Кристина Александровна
Аспирант кафедры французского языка и лингводидактики Московского государственного педагогического университета, г. Москва, Россия
fnja0133@mail.ru

РЕКЛАМА СО ВКУСОМ: КОНЦЕПТ ВКУСА И ЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ РЕКЛАМЫ ПИЩЕВОЙ ПРОДУКЦИИ

Аннотация. В работе рассмотрены вопросы определения концепта «вкус», его отражения и актуализации в рекламной сфере, анализа вербализации концепта, национально-культурной специфики концепта «вкус», стилистических особенностей рекламы пищевых продуктов. В статье проанализированы словообразовательные возможности слова «вкус».
Ключевые слова: вкус, реклама, культура, общество, язык, концепт, продукты.

Arakelyan Kristina Alexandrovna
Postgraduate student of the Department of French Language and Linguodidactics, Moscow State Pedagogical University, Moscow

TASTY ADVERTISING: TASTE CONCEPT AND LINGUISTIC FEATURES OF FOOD ADVERTISING TEXTS

Resume. The article deals with the definition of the concept“taste”, its reflection and actualization in the advertising field, the analysis of the concept verbalization, the national-

cultural specification of the “taste” concept, the stylistic features of food advertising. The article analyzes the derivational possibilities of the word "taste".
Keywords: taste, advertising, culture, society, language, concept, products.

В современной лингвистике доминирует идея лингвистического антропоцентризма [1, с. 48]. Человек и все, что его окружает, находятся в центре всего, что выражается языковыми средствами. В антропоцентрической парадигме человек знакомится с миром посредством своих ощущений, вкусов и восприятия.

Люди получают много информации, благодаря тому, что они едят. Они должны уметь воспринимать вкус, различать и оценивать его оттенки. Вкус является лишь частично врожденным (генетически детерминированным), но его изучают, усваивают и культивируют в психосоциокультурных процессах (социализация, уроки кулинарии, поход в ресторан, дегустация продуктов питания). Вкус − это совокупность всех сенсорных впечатлений (которые возникают во время еды), которые в основном состоят из вкусовых (фактическое чувство вкуса), обонятельных (обоняние), осязательных (чувство осязания, консистенция пищи, включая температуру пищи) и визуальных впечатлений (цвет пищи). Эти факторы дарят кулинарное наслаждение.

Вкус разных людей субъективен. Сенсорные способности отражены в языке, «классическим» примером этого является язык ценителей вина. Воспринимать вкус нужно учить на практике (теоретически потренировать этот навык не получится); Вы должны пробовать. Однажды приобретенные вкусовые предпочтения считаются очень стабильными. По словам О.В. Макаровой, изучение микросистемы вкуса показывает, что данная область имеет большое значение для жизни людей. Концепция вкуса и его компоненты обновляются благодаря коммуникативным целям: они служат для воздействия на физическое состояние воспринимающего, описывают приятные эмоции, делают их речь более выразительной, образно представляют эмоции, например: сладкий поцелуй; горькое разочарование [2, с. 198−199].

Е.Ю. Яровая считает, что изучение понятия вкуса с целью выявления национальной особенности особенно важно, поскольку изучение языковых выражений способствует выявлению и обозначению лингвокультурологических особенностей страны. Концепция вкуса имеет важное национальное значение в связи с тем, что процесс питания является одним из врожденных потребностей. Вкус имеет культурно-специфические особенности, которые связаны с оригинальностью национальных блюд, индивидуальным восприятием и оценкой того или иного вкуса [2, с. 98].

Вкус понимается, как сложное сенсорное впечатление во время приема пищи, которое возникает в результате мультимодального взаимодействия обоняния и вкуса, а также осязания, температуры и восприятия. Во многих

случаях ощущения, называемые «вкусом» в еде, возникают главным образом через ароматы, воспринимаемые обонянием, а не через раздражители в полости рта.

Чтобы описать вкус, вероятно, было бы необходимо обратиться к множеству понятий, которые не всегда являются частью аромата. Они могут включать в себя знания и слова, которые относятся к различным областям человеческой деятельности, например, музыке: нотка жгучего перца, последний аккорд в блюде. Вкус можно отнести к скорости, температуре, цвету, тактильному ощущению: волна вкуса прошла по его языку [3, с. 93−94]. Именно концепт вкуса берется за основу рекламных текстов пищевой продукции. Важным фактором эффективности лозунга, рекламного слогана, является стилистическая идентичность слов, из которых он состоит. Развитие рекламы в мире привело к тому, что реклама стала значимым явлением нашей жизни, основным жанром современного лингвокультурного пространства. По содержанию рекламы вырабатываются культурно-этические, коммуникативные и языковые нормы.

Реклама − это образ языкового вкуса эпохи. Реклама имеет в своем распоряжении как визуальные, так и лингвистические ресурсы. Что касается языковых средств, рекламный язык развивается в соответствии с тенденциями развития языка и интересами такого общества. Это, например, тенденция к интеграции, тенденция к интернационализации, тенденция к языковой экономике и рационализации. Рекламный ролик часто легко идентифицировать, т. е. он считается прецедентом, словесно-культурным признаком. На первый взгляд может показаться, что понятие вкуса выражается словами, не имеющими ничего общего со вкусом. Различные стилистические средства (метафора, эллипсы, эпитет, метонимия, многозначность, каламбур, гипербола, ирония, сравнение, эвфемизм, словообразование, аллитерация, рифма) используются для привлечения внимания клиента [3, с. 14]. В современной лингвистике существует мнение, что язык рекламы − это особый язык, на котором никто не говорит. Этот язык не ограничен рамками конкретной социальной среды, это универсальный язык, понятный и привлекательный для всех. У него есть свои особенности, в том числе особый словарный запас. Этот язык определяется исключительно ситуацией, из которой он возникает.

Реклама всегда ориентирована на функциональную или социально определенную целевую группу: домохозяек, подростков, детей, гурманов или сладкоежек. Реклама в женских, кулинарных журналах, интернет-журналах или на телевидении «говорит» на их языке и пытается найти легкий доступ к этим людям. Язык рекламы − это «средство общения, определяемое только его функциями». [4, с. 192]. С развитием пищевой промышленности требуется больше рекламы и информации о продукции. Телевидение прекрасно решает эту проблему. Р. Ремер считает, что язык

рекламы обладает «очень эффективным эффектом аррогана» [5, с. 32]. Язык рекламы можно назвать зеркалом общественных изменений. Вкус в целом представляет собой социальное чувство; чувство «качества» объекта, фактов (субъективные ценностные суждения, удовольствие − «то, что мне по вкусу»), предпочтения и т. д. (способность к эстетическому, модному или культурному суждению − «у этого человека изысканный вкус»); шкала ценностей определенного времени или эпохи (вкус времени).

По вкусовым качествам можно выделить четыре основных вида чувствительности: сладкий, кислый, соленый, горький. Этими словами можно описать не все вкусы, поэтому изобретают новые способы выражения вкуса. Для каждой еды и напитка вы найдете специальные вкусовые описания. При этом понятие вкуса выражается как лингвистическими, так и экстралингвистическими средствами. Реклама хвастается о различных типах еды и напитков, и таким образом информирует клиентов и влияет на их выбор. Что касается языковых средств, язык рекламы развивается в соответствии с основными тенденциями развития языка и интересами общества. Это, например, тенденция к интеграции, тенденция к интернационализации, тенденция к языковой экономике и рационализации.

Многие рекламные приемы реализуются с использованием стилевых фигур, тропов, ведь именно они являются ответственными за открытие потребителем каких-либо новых сторон рекламируемого товара с абсолютно нового ракурса. Использование тропов делает язык рекламы более оригинальным и за счет этого более действенным. Тропы − это метафоры (Nestle for men. Нежность в тонком переплете. Chibo. Из самого сердца Бразилии. Майонез «Ряба» − вкусная сказка. Orion Choco-pie. Минуты нежности.), метонимии, синекдохи, гиперболы (Жевательная резинка «Стиморол». Вкус на грани возможного. Ментос. Контроль над стихией.), литоты, эпитеты (Milka. Сказочно нежный шоколад. Bueno. Соблазнительный и легкий.), сравнения, олицетворения (Батончик Milky Way: В нем так много молока, он того и гляди замычит.), аллегории и некоторые другие обороты речи. В рекламных заголовках и текстах используются все виды тропов, но частота, с которой употребляются отдельные их виды, различна.

Реклама является материалом для иллюстрации основной мысли, идеи. Специфика человеческой памяти в том, что идея в необычной форме запоминается быстрее, чем при сухом рациональном изложении. Это служит подсказкой решения (сюжет может натолкнуть на нужную мысль) или побуждением к действию, также порождает новые идеи и усиливает внутреннюю мотивацию. Воздействуя косвенно, большей частью «в обход сознания», тропы в рекламных текстах уменьшают критичность потребителя по отношению к рекламе: трудно противиться собственным мыслям или ассоциациям.

Выше сказанное показывает нам сложную, лексическую и синтаксическую взаимозависимость описания языка, в частности представление концепта «вкус» в различных вариантах. Исследования С.А. Аскольдова, Д.С. Лихачева, В.В. Колосова и С.Д. Поповой показывают, что концепт, с семантической точки зрения, глубже и богаче, чем термин. Концепт близок к человеческому ментальному миру, культуре и истории, поэтому имеет специфический характер. «Концепции представляют общее наследие в сознании людей, их духовной культуре. Именно коллективное сознание сохраняет фиксированные ценности − концепции − которые существуют вечно» [1, 1995, с. 47].

Наблюдения за семантическими преобразованиями, характерными для словаря восприятия вкуса в речи, расширяют представления об активных семантических процессах в языке и объясняют нам картину мира человека, который воспринимает объекты реальности с точки зрения их вкусовой привлекательности для жизни.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Апресян, Ю. Д. Образ человека по данным языка: Попытка системного описания / Ю. Д. Апрнсян. – ВЯ. −№ 1. – 1995.

2. Виноградов, В. В. Стилистика. Теория поэтической речи. Поэтика / В. В. Виноградов. − М., 1963. – 208 с.

3. Котлер, Ф. Основы маркетинга / Ф. Котлер. − М., 1990. – 634 с.

4. Лутц, И. Рождение слогана. Рекламные технологии / И. Лутц. − М., 1999. − С. 357.

5. Römer, Ruth. Entwicklungstendenzen der Werbesprache seit der Mitte des 20. Jahrhunderts, Berlin/New York, 2000.

УДК 811.111+ 811.161.1

Гуль Мария Владимировна

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

boxformail35@mail.ru

ПОЗДРАВЛЕНИЯ С ДНЕМ РОЖДЕНИЯ И ПОЖЕЛАНИЯ (НА МАТЕРИАЛЕ РУССКОГО И АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКОВ)

Аннотация: В статье исследуется разница между разными типами экспрессивов. На материале русского и английского языков показана национальная и культурная специфика поздравлений и пожеланий как речевых актов.

Ключевые слова: коммуникативная культура, речевой акт, экспрессив, поздравление, пожелание.

Hul Maryia

Senior lecturer, Department of English Philology, Brest State A.S. Pushkin University, Brest, Belarus

ENGISH VS. RUSSIAN BIRTHDAY GREETINGS AND WISHES

Abstract: The articles explores the difference between such types of expressives as greetings and congratulations. The focus is on national and cultural characteristics of birthday greetings and wishes on the basis of English and Russian examples.

Key words: communicative culture, speech act, expressive, greeting, congratulation, well-wishing.

Politeness is one of the most important components of intercultural communication; politeness contributes to mutual understanding and expresses good intentions of speakers towards each other. The speech act of greeting/congratulating is important in establishing and maintaining positive relationship between the interlocutors. The failure to accomplish the speech act of greeting/congratulating leads to misunderstanding and negative effects in the process of communication.

Speech acts may be regarded as units of communication. The theory of speech acts was introduced by the Oxford philosopher John L. Austin and developed by the American philosopher John R. Searle, who distinguished the following basic types of speech acts: representatives, directives, commissives, expressives and declarations. The first three have received a considerable attention, but the latter two are less researched.

By representatives a speaker represents a state of affairs [2, p. 344], e.g. *It is warm today. Yesterday it rained in the evening*. By directives a speaker directs action by others [2, p. 106], e.g. *Help me to carry the suitcases, please*. By commissives a speaker commits himself/herself to doing something [2, p. 64] (*I'll show you around*). By expressives a speaker gives expression to their psychological state [2, p. 133] (*I'm sorry I'm late again*). By declarations under certain circumstances a speaker in authority performs a certain action (*I declare the meeting open*).

Herbert H. Clark, Stanford University, states that Searle's categories consist of different subgroups. Expressives fall into thanks, apologies, congratulations and greetings [1, p. 134]. If a hearer is offended by something, this enables a speaker to apologize. If a hearer has achieved something positive, it leads to congratulations. If a hearer has done a favour to a speaker, it enables the latter to thank the former. If a hearer approaches a speaker, it leads to the expressive act of greeting.

Greetings presuppose a certain reaction to a particular event. Thus, phrases *Happy Birthday, Happy Halloween, Happy New Year, Merry Christmas*, which are said during celebration of birthdays, holidays are classified as greetings. Unlike them, congratulations are used when you are happy that someone has achieved something or when something nice has happened to them (*Congratulations on passing your driving test. Congratulations on your new job*).

In the Russian communicative culture both while celebrating a hearer's birthday / New Year Day and admitting their personal achievement a speaker says *поздравляю*: *Поздравляю с днем рождения! Поздравляю с Новым годом! Поздравляю с получением гранта! Поздравляю с окончанием университета!* D.R. Nizeeva studied congratulations as speech acts. According to her research, congratulation is a complex speech act which includes the following intentions: the intention of congratulating, the intention of addressing, the intention of well-wishing and the intention of naming oneself [4].

In this article we deal with the situation of birthday greetings in both English and Russian. In the speech act of birthday greeting the intention of congratulating and the intention of well-wishing are realized, in some examples there is an additional intention of complimenting. The focus is on the intentions of congratulating and well-wishing in both English and Russian languages. We selected 40 birthday congratulations (20 – in English, 20 – in Russian) on popular websites (www.shutterfly.com [3], pozdravok.ru [5]) and analyzed them. The goal of the article is to determine similarities and differences in English and Russian birthday greetings.

In Russian communicative culture a speaker greets a hearer on their birthday (*Поздравляю с днем рождения! С днем рождения! От всей души прими мои самые искренние поздравления с днем рождения!*) and then a speaker expresses wishes for a hearer. In English communicative culture greeting can come before and after well-wishing: *Happy birthday! I hope all your birthday wishes and dreams come true. Wishing you a day filled with happiness and a year filled with joy. Happy birthday!* The majority of English birthday greetings contain the phrase *Happy birthday!* or *Be happy!*

In both cultures the most common wish for a hearer is that of happiness (счастье) (refer to table 1): *This birthday, I wish you abundant happiness and love. Wishing you a very happy birthday! Sending your way a bouquet of happiness… Желаю тебе огромного счастья; безмерного счастья; много любви и счастья; бесконечного счастливого времени.*

The second most common wish in both cultures is that all hearer's dreams and wishes may come true (исполнение желаний): *Happy birthday! I hope all your birthday wishes and dreams come true. Поздравляю с днем рождения! Пусть все мечты сбываются, желания исполняются, цели достигаются, здоровье улучшается и деньги прибавляются. Пусть желания исполняются при одной мысли о них.*

The third most common wish is joy (радость): *May you be gifted with life's biggest joys and never-ending bliss. May the joy that have spread in the past come back to you on this day. Wishing you a very happy birthday! Желаю массу поводов для радости… Пусть жизнь будет наполнена радостными днями… Желаю, чтобы вся жизнь была полна радости, счастья…*

In half the Russian examples, the wishes for health (здоровье) are expressed. Health is perceived as the most important thing in a person's life

(*желаю самого главного в жизни – здоровья*; *но самое главное, что просто необходимо пожелать, – это здоровья*), it often comes first in the long list of wishes (*Я желаю тебе крепкого здоровья, финансовой стабильности, гармонии во всём*).There is only one English example, where a speaker mentions health: *Wishing you a beautiful day with good health and happiness forever*. This fact can be explained by different attitude to health in Russian and English culture. Russians view health as a divine gift, something that is, to a large extent, beyond human control. That is why health wishes are so common. In English-speaking countries health is viewed as a person's responsibility; a person should undertake certain actions to stay healthy and fit.

You have success (успех) when you achieve what you want or intend. It is on the list of most common wishes in Russian examples (*головокружительных успехов, успехов во всем, пусть по жизни сопутствует успех*), but in English communicative culture, success is not a common birthday wish, as success depends on hard work, determination of a person and it is a person who should work hard themselves to achieve success.

Luck/good luck (удача, везение) is understood as good things that happen to a person by chance, and this wish can be found in English examples: *This birthday, I wish you abundant happiness and love. May all your dreams turn into reality and may lady luck visit your home today*. In Russian communicative culture good luck (удача, везение) is quite a common wish: *пусть удача будет твоим путеводителем; везения во всём и всегда*.

Wishing love (любовь) is more typical of Russian communicative culture: *пусть любовь всегда будет рядом и доставляет тебе только удовольствие; пусть в семье тебя любят и ценят*; (желаю) *океан безумной любви, настоящей/бесконечной любви*. This wish is also present in English birthday greetings: *this birthday, I wish you abundant happiness and love*.

Surprise (сюрприз) is an unexpected or unusual event which can be both pleasant and unpleasant, so a speaker wishes only pleasant surprises to a hearer on their birthday: *wishing you a day full of pleasant surprises*. This wish is often found in Russian birthday greetings: *желаем, чтобы судьба чаще дарила приятные сюрпризы; желаю, чтобы вся жизнь была полна приятных сюрпризов*.

Birthday is associated with smile (улыбка) in both communicative cultures: *It's a smile from me… To wish you a day that brings the same kind of happiness and joy that you bring to me.(Желаю) улыбок; пусть каждый день приносит улыбки*.

Common wishes in Russian communicative culture include *позитивное/ отличное / хорошее настроение*; *хорошие эмоции / яркая радуга эмоций*; *карьерный рост; благополучие / деньги / достаток / процветание / финансовая стабильность*; *пусть тебя окружают только любимые / надежные друзья / добрые люди / искренние люди / преданные друзья*.In the English examples money, career are not on the list of wishes.

In English communicative culture there are some wishes that are not typical of Russian examples: *another adventure-filled year awaits you. Welcome it by celebrating your birthday with pomp and splendor. Wishing you a very happy and fun-filled birthday*!

In several English birthday greetings it is underlined that not the number of years you lived important but your achievements are: *Count your life by smiles, not tears. Count your age by friends, not years. Happy birthday! Count not the candles … see the lights they give. Count not the years, but the life you live.*

In both communicative cultures the intention of complimenting is often added to the primary intentions of greeting and well-wishing. A speaker explicitly attributes credit to a hearer, which contributes to mutual understanding and is positively valued by both the interlocutors: *Happy birthday to one of the sweetest people I've ever known. After all, you yourself are a gift to earth, so you deserve the best. You are a wonderful person. Поздравлять хороших людей всегда приятно, а такого замечательного человека, как ты, – приятно вдвойне. Желаю … всегда оставаться замечательным человеком с любящим сердцем и открытой душой*.

Thus, birthday greetings are of utmost importance in maintaining positive relationship between the interlocutors. The greeting is a complex speech act which includes the intentions of greeting itself, well-wishing and sometimes complimenting. Happiness, dreams and wishes coming true, joy, pleasant surprise, smiles are the most typical wishes for both communicative cultures. It is not characteristic for English-speaking countries to wish health or success due to the fact that these things are viewed as a result of determination and hard work. Such wishes as *деньги, карьерный рост, хорошие эмоции* are found in the Russian examples; *adventure, pomp, splendor* – in the English ones.

Table 1. – The representation of wishes in English and Russian communicative cultures

Wishes	English	Russian
Happy birthday! happiness / счастье	17	14
Wishes and dreams coming true / исполнение желаний	7	10
joy / радость	5	4
health / здоровье	1	10
Love / любовь	1	10
Pleasant surprise / приятные сюрпризы / неожиданности	1	3
ladyluck / везение / удача / удачные ситуации	1	7
Adventure	1	–
Позитивное/отличное / хорошее настроение	–	4
Успех	–	6

smile / улыбки	3	6
хорошие эмоции / яркая радуга эмоций	–	3
приятные/яркие моменты, яркие впечатления, яркие / светлые / счастливые / позитивные / запоминающиеся / замечательные события	1	9
благополучие / деньги / достаток / процветание / финансовая стабильность	–	8
карьерный рост	–	1
окружают только любимые / надежные / преданные друзья, добрые / искренние люди /	–	5

REFRENCES

1. Clark, Herbert H. Using language / Herbert H. Clark. – Cambridge : Cambridge University Press, 1996. – 432 p.
2. Matthews, P. H. Oxford concise dictionary of linguistics / P. H. Matthews. – 2nd ed. – Oxford : Oxford University Press, 2007. – 443 p.
3. Tinyprints [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://www.shutterfly.com/ideas/happy-birthday-quotes/#inspirational-birthday-quotes. – Дата доступа: 14.11.2019.
4. Низеева, Д. Р. Фреймовый анализ речевого акта «Поздравление» (на материале немецкого языка) [Электронный ресурс] / Д. Р. Низеева // Вестник Чувашского университета. – 2009. – Режим доступа: https://cyberleninka.ru/article/n/freymovyy-analiz-rechevogo-akta-pozdravlenie-na-materiale-nemetskogo-yazyka. – Дата доступа: 18.11.2019.
5. Поздравления [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://pozdravok.ru/pozdravleniya/den-rozhdeniya/proza-2.htm. – Дата доступа: 14.11.2019.

811.161.1’42

Загнетная Анастасия Александровна

Магистрант кафедры теории и практики английского языка Гомельского государственного университета имени Франциска Скорины», г. Гомель, Беларусь

nastyushka2537@gmail.com

ЖАНРОВАЯ СИСТЕМА ОБЫДЕННО-РАЗГОВОРНОГО ДИСКУРСА

Аннотация: В статье представлен краткий обзор различных классификаций речевых жанров в бытовом дискурсе, предлагаемых известными лингвистами. В работе описываются положительные и отрицательные стороны приводимых классификаций, а также предлагается оптимальная система критериев для выделения чистых жанровповседневной коммуникации.

Ключевые слова: речевой жанр, речевой акт, бытовой дискурс, лингвопрагматика, личностно-ориентированный дискурс, иллокуция, повседневная коммуникация.

Zagnetnaya Anastasia

PostgraduateStudent, Theory and Practice of the English Language, FranciskSkorina Gomel State University, Gomel

THE SYSTEM OF GENRES IN EVERYDAY DISCOURSE

Abstract: The article provides a brief overview of various classifications of speech genres in everyday discourse proposed by famous linguists. We describe positive and negative aspects of the given classifications, and we also propose the optimal system of criteria for separation of pure genres in everyday communication.

Keywords: speech genre, speech act, everyday discourse, pragmalinguistics, person-centered discourse, illocution, social interaction.

Проблема речевых жанров (далее – РЖ) занимает важное место в лингвистических исследованиях дискурса. В обыденно-разговорном (бытовом, личностно-ориентированном, персонализированном) дискурсе эта проблема особенно важна, т. к. в повседневной речи присутствует огромное многообразие речевых жанров, разграничить и классифицировать которые является довольно трудной задачей.

Прежде всего, необходимо уточнить, что понимается под термином «речевой жанр» в рамках настоящей статьи.

Как известно, одним из первых лингвистов, поставивших вопрос о теории речевых жанров, был русский ученый М.М. Бахтин [1, с. 164]. Он трактует речевые жанры как определенные, относительно устойчивые тематические, композиционные и стилистические типы высказываний.

В целом, такое истолкование понятия РЖ широко используется в современной лингвистике. Но особенность данного определения заключается в том, что в свое время М.М. Бахтин не различал понятия «высказывание» и «речевой акт», а значит, согласно определению, приравнивал речевой акт к речевому жанру. Стоит, однако, дополнить, что под речевым актом традиционно понимается целенаправленное коммуникативное действие, по объему зачастую совпадающее с предложением (например, просьба, вопрос, приглашение и т. п.), и является минимальной базовой единицей дискурса. Но в современной лингвистике эти два понятия – речевой акт и речевой жанр – принято различать, и с учетом этого мы предлагаем уточнитьдефиницию М.М. Бахтина: речевой жанр – это определенный, относительно устойчивый тематический, композиционный и стилистический тип общения.

Особо остро в лингвистической науке стоит вопрос жанрового пространства отдельных типов коммуникации, к числу которых относится и обыденно-разговорный дискурс. В рамках социолингвистического подхода В.И. Карасик [2, с. 193] определяет повседневный дискурс как личностно-ориентированный, противопоставленный институциональному дискурсу.

Данное определение можно конкретизировать и дополнить для понимания специфики и особенностей повседневного дискурса. Для

анализа этой сферы коммуникации нам нужно более точное определение, включающее также и характеристики изучаемого типа общения. Мы предлагаем использовать формулировку В.К. Харченко [3, с. 168], которая предложила трактовать современный разговорный дискурс как живую речь в многообразии ее проявлений, призванных регулировать социализацию и индивидуализацию личности и характеризующихся такими признаками, как сиюминутность, непринужденность, спонтанность, приватность, эмоциональность, вежливость, гиперболизация, междометность.

Разговорный дискурс неоднократно исследовался с позиций его жанровой вариативности. М.М. Бахтин называл РЖ бытового дискурса первичными и основополагающими для всех остальных речевых жанров. Но, к сожалению, он не дает подробной классификации этих жанров.

Основываясь на его исследованиях, в дальнейшем лингвисты попытались более подробно определить и систематизировать жанры разговорного дискурса.

К примеру, московский исследователь М.Ю. Федосюк [4, с. 104] выделяет элементарные РЖ (в составетекста отсутствуют компоненты, относящиеся к другому РЖ – сообщение, похвала, приветствие и т. п.) и комплексные РЖ (в составе текста присутствуют несколько относительно завершенныхкомпонентов, относящихся к разным РЖ). Среди комплексных РЖ он также находит монологические (утешение, убеждение, уговоры) и диалогические (дискуссия, беседа, спор). Данную классификацию лингвист считает применимой ко всем видам коммуникации, в том числе и к бытовому дискурсу. Но эта система является лишь попыткой общего разграничения простых и сложных РЖ, которая не затрагивает частные виды дискурса, оставляя вопрос о классификации РЖ в разговорной речи открытым.

Для жанровой инвентаризации разговорного дискурса можно бы было применить концепцию, которую предлагает ученый С. Гайда [5, с. 110], использующий в своих работах понятия «простые и сложные РЖ» и берущий за основу деления теорию речевых актов. Он определяет простые жанры как иллокутивные РА, то есть, отождествляет эти два понятия. Сложным жанром лингвист называет типизированную последовательность речевых актов с относительно конвенциональной структурой, имеющих свою функцию и место в коммуникативном акте (к примеру, приветствие или прощание в разговоре). Однако предложенная им система также, по нашему мнению, является не совсем полной и слишком обобщенной. Мы можем согласиться с его интерпретацией сложных РЖ, т.к. она достаточно логична и применима на практике, но его представления о простых РЖ не являются актуальными в современной лингвистике. Кроме того, его теория не раскрывает всего многообразия жанровых единиц, составляющих поле разговорного дискурса.

В дальнейшем исследователи, основываясь на теории речевых жанров М.М. Бахтина, попытались их классифицировать применительно к разным сферам общения, в том числе и к бытовой. Большинство из тех, кто работает в этом направлении, наиболее важным критерием для выделения конкретного жанра считаютиллокутивно-целевой.

Один из таких исследователей, Т.В. Шмелева [6, с. 91] предлагает выделять четыре класса речевых жанров, применимых ко всем типам дискурса, включая разговорный:

- информативные РЖ;
- императивные РЖ;
- этикетные РЖ;
- оценочные РЖ.

Стоит отметить, что данная классификация частично совпадает и пересекается с традиционной типологией речевых актов Дж. Серля [7], а, как мы ранее уже упоминали, в нашем исследовании мы не можем приравнивать понятия РЖ и речевой акт, и данная классификация не позволяет нам проследить выделение чистых РЖ в повседневном дискурсе. Вследствие этого мы не можем согласиться с Т.В. Шмелевой и соотнести предлагаемую ею систему с системой РЖ повседневного дискурса.

Что касается жанровой системы конкретно обиходно-бытового дискурса, то общепризнанной в лингвистике считается выделение таких жанры, как беседа, разговор, рассказ, история, признание, совет, комплимент, замечание, спор, предложение, просьба, личное письмо, записка и дневник. Приведенная система жанров является достаточно подробной и затрагивает практически все виды общения в повседневной жизни. Но данная концепция не раскрывает сути бытовой коммуникации, т. к. эти жанры могут встречаться не только в обыденном дискурсе, но и в любой другой сфере общения. Так, например, замечание довольно часто используется в педагогическом дискурсе (например: *«Ты слишком много разговариваешь во время урока, пожалуйста, соблюдай тишину!»*). Помимо этого, спор может происходить на абсолютно любые темы, включая политические или научные, а это уже выходит за рамки обыденного дискурса. В предложенной классификации также прослеживается совпадение речевых жанров с типами речевых актов. Некоторые из них, например, совет, просьба или предложение, отождествляются с отдельными речевыми действиями, а это противоречит нашему понятию «речевой жанр».

Многие лингвисты предлагают выделять такой разговорный РЖ, как семейная беседа. Современные исследователи, например Л.А. Капанадзе [8] и Л.П. Крысин [9], также рассматривают важность этого РЖ, называя его жанром семейного и дружеского общения, а также выделяют семейные диалоги или даже полилоги при участии нескольких членов семьи и т. п.

Действительно, едва ли мы можем встретить жанр семейной беседы в любом институциональном дискурсе (к примеру, в научном, юридическом или военном). В бытийном дискурсе, конечно, вполне возможно столкнуться с таким жанром, но это обусловлено спецификой данного дискурса, в которомбóльшая часть РЖ являются аналогами извлеченных из сферы бытового общения жанров, трансформированные автором в соответствии с его целями и иными условиями общения.

Мы привели лишь один пример с выделением РЖ сугубо бытового дискурса. В действительности их многообразие в нашей жизни зашкаливает, и чтобы создать идеальную или хотя бы приближенную к идеалу систему РЖ обыденно-бытового дискурса, нам нужно учитывать его специфику и все особенности. Другими словами, удовлетворительная классификация должна быть многомерной, то есть в ее основу следует положить целый ряд критериев, а именно:

1) место общения/коммуникативное событие (беседа в магазине, дома, на улице; тост на свадьбе и т. д.);

2) время общения (беседа с семьей за завтраком/ужином, личный разговор вне рабочего времении т. д.);

3) цели общения (похвала сына/дочери, обмен мнениями по прочитанной книге, светская беседа, спор о личных предпочтенияхи т. д.);

4) участники общения, т. е. социальный статус коммуникантов на момент общения, их отношения (разговор друзей, продавца и покупателя, брата и сестры и т. д.);

5) пространственное расположение коммуникантов (телефонный разговор, семейная беседа за столом и т. д.);

6) количество участников (личный дневник, разговор двух друзей, компанейская беседа и т. д.).

С нашей точки зрения, подобная классификация является достаточно исчерпывающей и затрагивающей все общие характеристики общения, на базе которой можно выделить жанры исключительно разговорного дискурса.

Подводя итог, мы можем сказать, что проблема разработки четкой системы РЖ в повседневной коммуникации является очень важной в современной лингвистике, ведь строгая и упорядоченная классификация жанров личностно-ориентированного общения позволила бы выделить и систематизировать жанры и других видов дискурса. Сложность решения вопросов, связанных с дифференциацией бытовых жанров, обусловлена тем, что повседневная сфера общения является наиболее многообразной, постоянно изменяющейся, наименее организованной и клишированной в человеческой коммуникации и постоянно пополняющейся новыми видами речевого взаимодействия. В нашем теоретическом исследовании мы приводим несколько классификаций РЖ известных лингвистов, но практически все они являются универсальными, то есть применимыми

к разным типам дискурса, в то время как суть повседневного общения может быть раскрыта только с помощью специфической классификационной модели, учитывающей своеобразие и уникальность бытовой речи.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Бахтин, М. М. Проблема речевых жанров / М. М. Бахтин // Собр. соч. Т. 5. – М., 1997. – С. 159–207.

2. Карасик, В. И. Языковой круг: личность, концепты, дискурс / В. И. Карасик. – Волгоград : Перемена, 2002. – 477 с.

3. Харченко, В. К. Современная повседневная речь / В. К. Харченко. – М. : Издательство ЛКИ, 2010. – 184 с.

4. Федосюк, М. Ю. Нерешенные вопросы теории речевых жанров / М. Ю. Федосюк // Вопросы языкознания. – 1997. – № 5. – С. 102–120.

5. Гайда, С. Жанры разговорных высказываний / С. Гайда // Жанры речи. –1999. – Вып.2. – С.103–111.

6. Шмелева, Т. В. Модель речевого жанра / Т. В. Шмелева // Жанры речи. – 1997. – С. 88-98.

7. Серль, Дж. Что такое речевой акт? / Дж. Серль // Новое в зарубежной лингвистике. – 1986. – Вып. XVII. – С. 151–170.

8. Капанадзе, Л. А. Современная просторечная лексика (московское просторечие) / Л. А. Капанадзе // Городское просторечие. Проблемы изучения. – М. : Наука, 1984. – С. 125–130.

9. Крысин, Л. П. Речевое общение и социальные роли говорящих / Л. П. Крысин // Социально-лингвистические исследования. – М., 1976. – 241 с.

УДК 81'373.45

Кальчук Татьяна Алексеевна

Старший преподаватель кафедры немецкой филологии и лингводидактики Брестского государственного университета имени А.С. Пушкина, г. Брест, Беларусь

tatkalchuk@mail.ru

ПРИНЦИПЫ ПОСТРОЕНИЯ ТЕМАТИЧЕСКОЙ КЛАССИФИКАЦИИ НЕМЕЦКИХ ЗАИМСТВОВАНИЙ В БЕЛОРУССКОМ ЯЗЫКЕ

Аннотация: Встатье рассматривается тематическая организация немецких заимствований в современном белорусском языке, что позволяет системно отразить историю освоения заимствований, ставших фактом белорусского языка, и выявить национальную специфику структурной организации немецких заимствований в белорусском языке.

Ключевые слова: заимствования, лексический состав, тематическая группа, тематическая принадлежность.

Kalchuk Tatsiana

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

PRINCIPLES OF BUILDING A THEMATIC CLASSIFICATION OF GERMAN BORROWINGS IN THE BELARUSIAN LANGUAGE

Abstract: The article considers the field organization of German loan words in the contemporary Belarusian language, which allows us to systematically reflect the history of borrowing, which has become a fact of the Belarusian language, and to reveal the national peculiarities of the structural organization of German borrowings in the Belarusian language.
Keywords: borrowing, lexical structure, thematic group, thematic area.

Заимствование лексики одного языка другим является закономерным следствием языковых контактов, имеющихся в истории развития и существования любого языка. Расширяющиеся связи Республики Беларусь с другими странами выдвигает проблему изучения взаимодействия белорусского языка с языками других народов (в частности с немецким) в разряд приоритетных.

Целью данной статьи является систематизация на тематической основе заимствований немецкого происхождения в современном белорусском языке. Кроме того, семантический анализ крупных разделов лексики, а в основу классификации лексического состава вполне может быть положен признак «происхождение лексических единиц», представляет одну из важнейших и интереснейших задач современной лингвистики и рассматривается как необходимый шаг по пути описания лексики в целом. Результаты исследования могут найти применение при разработке лекционного курса и практических занятий по лексикологии белорусского и немецкого языков, сравнительному языкознанию.

Объектом исследования являются заимствования немецкого происхождения в современном белорусском литературном языке (614 единицы), выделенные путем сплошной выборки по самому авторитетному лексикографическому источнику белорусского языка «Тлумачальнаму слоўніку беларускай мовы» [1].

Известно, что слова, входящие в словарный фонд любого языка, независимо от их происхождения вступают в определенные отношения между собой и образуют лексическую систему данного языка. Подход к изучению явлений языка как элементов сложной системы выработался в современном языкознании в начале XX века. Осмысление языка как системы мы находим у Ф. де Соссюра, который разработал учение о языке как системе знаков, обладающих значимостью лишь в своих противопоставлениях, и определил, что между элементами языка устанавливаются отношения двоякого порядка: парадигматические (ассоциативные) и синтагматические [2, с. 121]. Парадигматические связи обнаруживаются в определенных лексико-семантических объединениях, а синтагматические – в словосочетаниях и предложениях. Системный характер языка выявляется на всех его уровнях: в фонетике, грамматике, лексике, словообразовании и др.

Рассмотрение лексики как системы было убедительно представлено и русским лингвистом М.М. Покровским. Он заметил связи, существующие между словами: «… слова и их значения живут не отдельной друг от друга жизнью, но соединяются в нашей душе, независимо от нашего сознания, в различные группы, причем основанием для группировки служит сходство или прямая противоположность по основному значению. Понятно уже apriori, что такие слова имеют сходные или параллельные семасиологические изменения и в своей истории влияют одно на другое…» [3, с. 182]. Таким образом, изучение слов как членов одной системы позволяет выявить определенные закономерности в их семантическом развитии, ибо «…семасиологические явления не отличаются большим произволом, но, …наоборот, за ними скрываются какие-то законы…» [3, с. 63].

Изучению лексики как системы посвящены работы Ф. де Соссюра, И.А. Бодуэн де Куртенэ, Л. Вайсгербера, Й. Трира, Э. Сепира, В.В. Виноградова, А.А. Уфимцевой, Э.М. Медниковой, Д.Н. Шмелева, Ю.Н. Караулова, Ф.П. Филина. В.М. Солнцева, В.Г. Гака, Ю.Д. Апресяна, А.М. Кузнецова, Г.С. Щура, Л.М. Васильева, А.Е. Супруна, Н.Ю. Шведовой и других лингвистов.

Выявление семантических связей между словами лексической системы так или иначе приводит к классификации словарного состава. Категоризация, или классификация сущностей мира – важнейшая мыслительная операция, необходимое условие систематизации мира в сознании [4, с. 55]. В процессе отражения окружающей действительности в сознании человека формируются определенные структуры знания об объектах и явлениях. Параллельно с ним происходит процесс классификации (категоризации) объектов и явлений на основании сформировавшихся знаний.

При сопоставительном изучении двух и более языков предпочтительноделение словарного состава по тематическому принципу. В основе тематического подхода к организации словарного состава лежит внешний, внеязыковой критерий, что позволяет подвергать анализу весьма значительные по количеству лексем группы, построенные на основе общности сферы функционирования и использования их элементов.

В истории лингвистики существует множество тематических классификаций лексики. Самые первые попытки такой классификации восходят, согласно Н.И. Таховскому, к временам античной культуры; однако первой серьезной попыткой классификации по темам является словарь П. Роже (1852 г.) [5, с. 97]. Наиболее полный предметно-тематический словарь на материале немецкого языка создал Ф. Дорнзайф. Он попытался составить целостный список того, что предлагает мир. Весь словарный состав языка располагается у него в пределах 20 групп, каждая из которых включает в себя от 20 до 90 понятий. Слова в этих группах

находятся в прямой и тесной связи между собой, но их выбор и расположение не подчиняются какому-либо строго определенному принципу, т. к. во многих случаях остаются неясными связи, существующие между предметами и явлениями в действительности [6, с. 50]. Р. Халлиг и В. Вартбург попытались создать универсальную классификацию словарного состава, не ограничивающуюся одним языком или диалектом. «Понятия, которые они классифицируют, в строгом порядке следуют тому, что они называют логикой жизни» [6, с. 50]. В русской лексикографии значительный вклад в разработку тематической классификации лексикона внесли Ю.Н. Караулов и Н.Ю. Шведова.

Все выше перечисленные словари, как и другие идеографические источники, отражают «картины мира», составляющие специфику каждого конкретного языка, и дают возможность сопоставления и выявления национальныхособенностей членения объективной действительности и ее означивания. В последние десятилетия значительно возрос интерес к сопоставительному изучению языковой семантики с целью установления как общечеловеческих закономерностей организации концептуальной системы, так и ее этнокультурных особенностей. При сравнении одного языка с другим выявляются несоответствия, обнаруживаются лакуны, отчасти связанные с культурно-историческими и этнографическими особенностями его носителей, отчасти эти лакуны объясняются языковой спецификой внутренних форм [7, с. 244], т. к. под «картиной мира» в лингвистике понимают «либо … совокупность всего языкового содержания, относительно постоянную и медленно эволюционирующую во времени, либо специфические черты семантики данного языка, дифференцирующие его от всех других языков» [7, с. 145].

Использование тематической классификации связано не только с методическими удобствами при описании разнородного лексического материала, но и с тем, что исследование состояния и развития слов, обозначающих различные группы явлений и предметов окружающей действительности, важно само по себе и не требует особых доказательств. Кроме того, в лексическом понятии имплицитно присутствует указатель его принадлежности к определенной сфере, т.е. к тематически более или менее точно очерченному кругу других лексических понятий. Все это позволяет выяснить место и роль тематически организованных заимствований в лексико-семантической системе языка.

Особенно удобна тематическая классификация слов в исследованиях языковых контактов и заимствований, т.к. выявляет области наибольшей концентрации заимствований в принимающем языке, что позволяет прогнозировать наиболее вероятные источники и пути заимствования слов, принадлежащих к одной и той же тематической сфере. Классификация заимствованных слов по этому принципу позволяет также судить о сфере

воздействия языка-источника на заимствующий язык и о характере заимствованной лексики.

Создание тематической классификации словарного состава языка – чрезвычайно сложная задача. При распределении слов по группам возникает множество трудностей. Классификация словарного состава затруднена способностью слова закреплять в своем лексическом значении не одно, а несколько понятий. Например: бел. *рыслінг* 1) ‘сорт белага вінаграду’; 2) ‘белае сухое віно, атрыманае з гэтага вінаграду’ или нем. *Der Riesling* 1) ‘Rebsortemitkleinen, runden, gold gelben Beeren’; 2) ‘aus den Trauben des Rieslings (1) hergestellterfeiner, fruchtiger Weiß wein mit zartem Bukett, leichter Säure und mäßigem Alkoholgehalt’. Кроме того, между отдельными группами слов отсутствуют четкие границы. Очень часто «факты языка формируют некоторый континуум – цепь постепенных переходов; крайние звенья этой цепи четко различаются между собой, но они связаны зоной постепенных переходов, где невозможно раз и навсегда провести разграничительные линии» [8, с. 16]. Следующая трудность, согласно мнению А.И. Смирницкого, заключается в том, что многие слова даже в одном из своих значений «могут входить в разные семантические области вследствие распространенности своего значения, т. е. наличия связей со значениями других слов по двум или нескольким линиям» [9, с. 175]. Так, бел. *фарэль* ‘прэснаводная рыба сямейства ласосевых з чырвонымі і чорнымі плямамі, якая водзіцца пераважна ў горных рэчках і азерах’ и нем. *Die Forelle* ‘in kalten Bächern lebender, räuberischer Lachs fisch mit schlankem Körper, der wegen seines zarten, schmackhaftigen Fleisches geschätzt wird’, с одной стороны, принадлежат в своих лексико-семантических связях к группе слов, обозначающих живые существа, в частности рыб; с другой же стороны, по логике вещей они связаны и с группой слов, обозначающих пищу.

Еще более сложно обстоит дело с полисемантическими словами, которые оказываются элементами нескольких тематических сфер. Имея в виду данное положение, мы включали многозначные слова в различные группы под цифрами в скобках, обозначающими порядок следования данного лексико-семантического варианта в толковом словаре. Например: бел. *шпінат*1) ‘травяністая расліна сямейства лебядовых, маладое сакавітае лісце якой ідзе ў ежу’; 2) ‘прыправа або ежа, прыгатаваная з лісцяў гэтай расліны’, где *шпінат (1)* принадлежит тематической области «растения», а *шпінат (2)* – сфере «пища» или нем. *Die Flöte* 1) ‘rohrförmiges Blasinstrument aus Holz oder Metall, dessen Tonlöcher mit Klappen oder den Fingern geschlossen werden’; 2) ‘Labialpfeife’; 3) ‘hohes, schlankes Sektglas’; 4) ‘fortlaufende Reihe von Karten gleicher Farbe’, где *die Flöte (1,2)* принадлежат тематической сфере «музыка», *die Flöte (3)* –сфере «кухонная утварь», а *die Flöte (4)* – сфере «игры». Отнесенность же отдельного лексико-семантического варианта к той или иной тематической

области определялась нами на основе лингвистического и логического анализа его дефиниции, примеров, иллюстрирующих его употребление, а также с помощью помет в словаре, показывающих в некоторых случаях сферу функционирования данного лексико-семантического варианта.

Детальное изучение имеющихся тематических классификаций словарного состава, а также заимствованных элементов в языке-реципиенте (Е.В. Опельбаум; В.В. Скачкова; Л.И. Машуровская; А.Н. Булыко; И.И. Чертко; А.А. Станкевич и другие) и анализ возможной объективности их использования для решения задач данного исследования показали, что применение существующих классификаций к корпусу немецких заимствований в современном белорусском языке не является достаточно эффективным, т.к. они либо ограничиваются определенным историческим срезом (А.Н. Булыко, И.И. Чертко), либо охватывают всю лексику в целом (И.С. Ровда, Л.И. Машуровская), либо какой-то один фрагмент действительности (О.М. Галай). Это приводит к чрезмерному дроблению групп или же к чрезмерному их укрупнению. Исходя из семантических признаков отобранных немецких заимствований в белорусском языке, была сделана попытка сгруппировать их с помощью метода «амплитуды колебания» по тематическому принципу.

Метод «амплитуда колебания» впервые был предложен Н.И. Толстым. Суть его заключается в том, что берется опорное слово (в данном случае имя группы), и по словарям, привлеченным для исследования, выявляются его толкования, а затем с помощью диасемемного обследования устанавливается его «амплитуда колебания» [10, с. 36]. Иными словами, дается максимально расширенное толкование имени группы, и таким способом определяются предметы и явления, входящие в анализируемую сферу деятельности человека. Например: «Толковый словарь русского языка» дает следующее определение понятия *геология* – это «наука о строении земной коры и о происходящих в ней изменениях». В другом толковом словаре «Тлумачальным слоўніку беларускай мовы» под *геалогіяй* понимается «навука аб гісторыі і будове зямной кары, аб метадах адшукання карысных выкапняў». Проанализировав эти два определения, мы установили «амплитуду колебания» имени группы: *геология* – это наука об истории и строении земной коры, о происходящих в ней изменениях и методах нахождения полезных ископаемых.

В нашем исследовании мы использовали термин «тематическое поле», поскольку рассматриваются слова разных частей речи – имена существительные, глаголы, имена прилагательные, которые объединяются на основании смежности их значений.

Объединение лексических единиц по тематическому принципу опирается на действительно существующие общности предметов и явлений объективной реальности, получающие отражение в языке. Подобное множество единиц, объединяемых на основе их логико-

предметной, коммуникативной общности и покрывающих определенную область значений мы именуем тематическим полем (ТП).

Так, тематическое поле представляет собой объединения слов, обозначающих определенные группы реалий, основывающиеся на классификации предметов и явлений действительности, т. е. основой объединения слов в ТП выступает общее содержание выражаемых понятий.

ТП представляют собой совокупность материальных или идеальных денотатов (референтов), обозначаемых словесными знаками, и этим отличаются от семантических полей, являющихся упорядоченным множеством словесных знаков.

В зависимости оттого, что из окружающей действительности включается в классификацию, и от целей исследования ТП могут быть широкими или узкими, т. к. изменение классификации не отражается на их значении. Так, если в процессе развития языка в определенном ТП по тем или иным причинам происходит замена одного слова другим, то такая замена не вызывает никаких изменений в значениях, стилистической окраске, функционировании других слов той же группы, что еще раз доказывает слабость или отсутствие семантических связей между элементами ТП на данной ступени развития языка [11, с. 232].

В результате проеденного исследования представлена тематическая классификация немецких заимствований в белорусском языке, сгруппированных в тематические поля, которые понимаются как объединение слов, чья общность обусловлена близостью понятий, ими обозначаемых, и сходством языковых признаков. Основным принципом распределения заимствований по тематическим полям является функционально-семантический принцип (смысловая связанность слова с той или иной темой и его функционирование в определенной тематической сфере).

На основании такого подхода вся заимствованная немецкая лексика в современном белорусском языке уложилась в 24 тематические поля, каждое из которых имеет свою специфику, свой объем, свои пути и способы пополнения состава (см. таблицу).

Таблица 1. – Тематическая организация немецких заимствований в белорусском языке

Название ТП	Количество единиц в ТП	% от всего кол-ва заимств.
1. Техника	90	14,7
2. Общественные и социальные отношения	58	9,4
3. Военное дело	51	8,3
4. Ткани. Одежда	38	6,2

5. Горное дело (геология, минералогия)	34	5,5
6. Сооружения. Жилье	31	5,1
7. Питание. Кухонная утварь	30	4,9
8. Политика и управление	27	4,4
9. Музыка	26	4,2
10. Полиграфия. Типография	25	4,1
11. Медицина	24	3,9
12. Животный мир	19	3,1
13. Искусство	18	2,9
14. Экономика. Торговля. Биржа	18	2,9
15. Металлургия	17	2,8
16. Спорт. Игры	17	2,8
17. Единицы измерений	15	2,4
18. Растения	15	2,4
19. Наука. Образование	14	2,3
20. Транспорт	13	2,1
21. Мореплавание	11	1,8
22. Природа	9	1,5
23. Религия. Мифология	8	1,3
24. Оптика	6	1
Всего	614	100

Проведенное исследование установило, что наиболее активно иноязычные лексемы немецкого происхождения принимало ТП «техника» (90 ЛЕ). Это еще раз доказывает тот факт, что новые технологии, орудия и предметы труда на белорусские земли приходили с Запада, а вместе с ними заимствовались и их наименования. Значительно меньшее немецкое влияние испытали сферы общественных и социальных отношений (58 ЛЕ), а также военное дело (51 ЛЕ).

Анализ тематики заимствованной немецкой лексики дает также основание полагать, что различия в ступени общественного развития являются не единственной, хотя и весьма существенной причиной заимствования.

Таким образом, классификация немецких заимствований в белорусском языке по тематическим полям позволяет системно отразить историю освоения заимствований, ставших фактом белорусского языка, и выявить национальную специфику структурной организации немецких заимствований в белорусском языке.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Тлумачальны слоўнік беларускай мовы: У 5 т. / падагульн. Рэдакцыяй акадэміка АН БССР К. К. Атраховіча. – Мінск : Савецкая энцыклапедыя, 1977–1984.

2. Соссюр, Ф. де. Курс общей лингвистики / Ф. де Соссюр; перевод с фр. А. Сухотина. – Екатеринбург: Изд-во Урал. ун-та, 1999. – 425 с.

3. Покровский, М. М. Избранные работы по языкознанию / М. М. Покровский. – М. : АН СССР, 1959. – 382 с.

4. Никитин, М. В. Развернутые тезисы о концептах / М. В. Никитин // Вопросы когнитивной лингвистики. – 2004. – № 1. – С. 53–64.

5. Таховский, Н. И. Системность лексики в тематических группах наряду с другими семантическими группировками слов / Н. И. Таховский // Лингвистические единицы разных уровней и их функциональные характеристики: межвузов. сб. науч. тр. / редкол.: А. В. Юрин (отв. ред.). – Краснодар : Изд-во Кубанского ун-та, 1982. – С. 94–99.

6. Медникова, Э. М. Значение слова и методы его описания / Э. М. Медникова – М. : Высшая школа, 1974. – 201 с.

7. Караулов, Ю. Н. Общая и русская идеография / Ю. Н. Караулов. – М. : Наука, 1976. – 355 с.

8. Гак, В. Г. Языковые преобразования / В. Г. Гак. – М. : Школа «Языки русской культуры», 1998. – 768 с.

9. Смирницкий, А. И. Лексикология английского языка / А. И. Смирницкий. – М.: Изд-во литературы на иностранных языках, 1956. – 260 с.

10. Толстой, Н. И. Из опытов исследования славянского словарного состава / Н. И. Толстой // Вопросы языкознания. – 1963. – № 1. – С. 29–45.

11. Филин, Ф. П. Очерки по теории языкознания / Ф. П. Филин. – М. : Наука, 1982. – 336 с.

УДК 81' 373' 112.2

Королюк Ирина Петровна

Старший преподаватель кафедры немецкой филологии и лингводидактики Брестского государственного университета имени А.С. Пушкина, г. Брест, Беларусь

Korolyuk@tut.by

ЯЗЫКОВЫЕ СПОСОБЫ РЕАЛИЗАЦИИ КАТЕГОРИИ ПРИЗНАКА

Аннотация: В данной статье речь идет о категории признака и способах ее реализации, рассматриваются синонимические термины «качество», «свойство». Различные части речи именуют признак, в статье показана разница между признаковыми словами и роль имени прилагательного в реализации данной категории.

Ключевые слова: Категория, признак, качество, свойство, имя прилагательное, динамика, статика-

Korolyuk Irina

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

LANGUAGE MEANS OF REALIZATION OF THE CATEGORY OF ATTRIBUTE

Abstract: The article discusses the category of attribute and the means of its realization. It looks at the synonymous terms "quality" and "feature". Different parts of speech are used to name an attribute, the article shows the difference between attributive (indicative) words and the role that an adjective plays in therealization of this category.
Key words: Category, attribute, quality, feature, dynamics, statics.

Все, что существует в отражаемом сознанием мире, распадается на две категории – вещи и признаки. Это наиболее общие, предельно общие категории сущностей, определяемые одна через другую. Вещь – то, что имеет признаки. Признаки – то, что отождествляет и различает вещи. И вещи, и признаки – не абсолютные, а относительные категории, определяемые взаимно одна через другую. Сравнение вещей выявляет признаки – одинаковые и различные. Признаки выявляют тождество, различие или сходства вещей. Вещи и признаки – не столько онтологические, сколько гносеологические категории, определяемые ракурсом рассмотрения – вовнутрь сущности (вещи) или вовне (признак).

Все вещи и явления объективного мира обладают теми или иными свойствами. Выделяя свойства предметов, человек более глубоко проникает в сущность вещей или явлений, а также лучше понимает отношения между отдельными предметами и явлениями в реальном мире. Природа качества и вещи различна. Факт существования этого отличия считается в философии неоспоримым. «Качество присуще вещи, оно должно характеризовать вещь. Но то, что присуще, что характеризует должно чем-то отличаться от того, чему присуще, что характеризуется. «… понятие качества должно отличаться от понятия вещи» [1, с. 45].

Термин «качество» использовался уже древними философами. Для Аристотеля качество «… видовое отличие сущности» [2, с. 165]. Он также выделял и преходящие свойства, т. е. свойство «… в отношении которого возможны изменения» [2, с. 171]. Современная философия подразумевает под свойством «ту сторону предмета, обуславливающую его различие или сходство с другими предметами и проявляющуюся во взаимодействии с ними»[3, с. 421]. Свойства, присущие всем предметам или связанные с самой природой материи, называются всеобщими или же атрибутами. Свойства бывают специфическими и общими, главными и неглавными, необходимыми и случайными, существенными и несущественными, внешними и внутренними, совместимыми и несовместимыми. Каждая отдельная вещь обладает бесчисленным количеством свойств, единство которых означает ее качество. В логике свойства вещей и явлений принято называть признаками. Любая вещь, любое явление выступает в логике не в качестве как таковых, но в качестве того, что принадлежит миру мыслей; они выступают в логике как предметы мысли. Когда же речь идет о предмете мысли, то мы имеем дело уже не со свойствами, а с признаками вещи, явления. Признаки подразделяются в логике на существенные – такие, без которых невозможно само осуществление предмета, без них он

либо разрушается, либо превращается в некий иной предмет; несущественные – такие, без которых предмет мысли может существовать; отличительные – такие, по которым можно выделить предмет из массы других, аналогичных ему предметов; неотличительные – выделение интересующего предмета из массы других невозможно.

Широко распространено и понимание качества как «… существенной определенности предмета, в силу которой он является данным, а не иным предметом и отличается от других предметов» [3, с. 194]. В данной дефиниции под качеством понимается совокупность отдельных свойств предмета. Подобное определение давал еще Аристотель. «Качеством я называю то, благодаря чему предметы называются такими-то» [4, с. 169]. Качество напрямую связано с бытием. «Предмет не может, оставаясь самим собой, потерять свое качество» [3, с. 194]. Таким образом, термином «качество» может обозначаться качественная определенность, целостность предмета или явления действительности, сущность вещи, с одной стороны; с другой стороны, «качество» трактуется как отдельное свойство, признак, сторона, атрибут, черта объекта действительности. В этом смысле термин «качество» предстает как синоним терминов «признак», «свойство», «атрибут». За ними мы не видим никакого противопоставления свойства – качеству, признака – свойству и т.д. В философской трактовке – единичное качество, свойство, признак, атрибут являются единой категорией.

Все естественные языки, несмотря на огромное разнообразие их структур, опираются на то представление о мире, что никакая сущность не выступает исключительно как признак, а может выступать и как вещь, но есть такие сущности, которые предстают исключительно как вещи. К последним относятся физические тела и их состояния, так называемые пространственно ограниченные вещи. Признаки в свою очередь подразделяются на свойства и отношения. Свойство – признак вещи, которым она располагает независимо от ее отношения к другим вещам, в этом смысле это собственный признак вещи. Свойства вещи проявляются в ее отношениях к другим вещам, но ни в коем разе не образуются и не обуславливаются этими отношениями. Отношение – такой признак вещи, который она делит с другой вещью или вещами и не в том смысле, что несколько вещей имеют одинаковый признак, а в том смысле, что признак даже единожды, для однократного своего проявления требует несколько вещей. «Отношение – это связь вещей, это признак, как бы упирающийся разными своими концами в разные вещи» [5 , с. 33]. Число обязательных аргументов, образующих отношения, может быть различным – от двух и более.

М.В. Никитин предлагает не вдаваться в онтологию признаков и относительность различия между признаками-свойствами и признаками-отношениями, а разграничивать свойства и отношения по числу мест

(валентностей), выражающих их предикатов: одноместные предикаты выражают свойства, многоместные – отношения.

Признак, отраженный в значении языковой единицы, называется семантическим признаком. При этом не принципиально, исчерпывает ли признак содержание данного значения или составляет только часть этого значения. Семантический признак может быть выражен либо номинативной единицей (к примеру, словом) и составлять ее значение, либо неноминативной единицей (морфемой), либо может выявляться в данной единице чисто реляционно как часть его значения. В последних двух случаях семантический признак составляет часть номинативного значения и квалифицируется как сема.

В языке выделяются среди полнозначных слов вещные и признаковые. К первым относятся имена существительные и другие субстантивные слова (местоимения-существительные, герундии, отчасти инфинитивы и субстантивированные слова). Ко вторым – прилагательные, глаголы, причастия, наречия, отчасти инфинитивы, а также местоимения-прилагательные.

Следует упомянуть еще одну более яркую тенденцию к размежеванию глаголов, прилагательных и существительных. Глаголу присущи грамматические формы вида и времени, поэтому они дают всякий раз временную характеристику признаков, указывают их протяженность, привязку ко времени, временное изменение. «… Глаголы способны указывать признаки широкого временного диапазона от постоянных, стабильных, характерных, устойчиво-сущностных до кратковременных, случайно-преходящих, временных, сущностно-непоказательных, и это справедливо, как в отношении разных признаков, так и в отношении разных проявлений одного признака» [5, с. 35].

Ряд ученых рассматривает глаголы и имена прилагательные в одной общей категории. Объясняется это тем, что, во-первых, именуют признак, статический или динамический, а во-вторых, и те и другие функционируют одинаково: и прилагательные, и глаголы формируют определенные типы предикатов. Однако сближение глаголов и прилагательных по ряду ономасиологических и функциональных характеристик не должно привести к их отождествлению.

Имена прилагательные и имена существительные лишь статически констатируют признак вневременной динамики. Причем у существительных признак связывается еще с мыслью о вещи – носителем признака.

В существительных наименование получает некоторая целостная совокупность признаков и свойств, составляющих суть предмета, «… именуются выделенные в процессе познания существенные инвариантные признаки, составляющие понятие о данном предмете, которым в языке

соответствуют инвариантные признаки семантического компонентного знака, или семантические признаки» [6, с. 36].

Среди знаменательных частей речи имеется еще одна категория слов, с которой также связано понятие признака – наречия, в первую очередь производные наречия, мотивированные именем прилагательным, так называемые качественные наречия. Наречия, в общем, обозначают «… признак действия, качества или предмета» [7, с. 322] и соотносятся с глаголами и прилагательными. Проблема разграничения прилагательных и наречий занимала исследователей на протяжении всей истории немецкой лингвистики, начиная со второй половины 18 века и заканчивая современными исследователями. Существование этой проблемы связано с тем, что наличие у прилагательных краткой формы, совпадающей морфологически с качественными наречиями, допускает неоднозначные толкования. В середине XX века были даже попытки объединить наречия и прилагательные в один класс слов.

Признаки не существуют сами по себе, вне вещей. Они предполагают вещи, у которых они обнаруживаются, «… ясно, что определение бывает только у сущности» [2, с. 195]. Отделить признаки от вещей возможно лишь умственно, посредством мыслительной операции абстрагирования, что делается в целях познания мира. Следствием различия в природе сущностей-вещей и сущностей-признаков является различие в знаковых (семиотических) функциях вещных и признаковых слов в высказываниях.

Полнозначные слова обладают в высказываниях двумя функциями – репрезентативной и описательной. Первая из них известна еще как функция обозначения, идентификации или денотации, а вторая – как функция характеризации или квалификации. Очевидно, что признаковые слова не способны к репрезентации, а употребляются исключительно для целей описания.

Итак, говоря в языке о признаке в широком смысле, мы подразумеваем и глаголы, и прилагательные, и наречия. Но признак в узком смысле для нас, в первую очередь, это имя прилагательное. Практически все грамматики языков, выделяющих имя прилагательное в особую часть речи, определяют его как то, что обозначает признак, свойство или качество.

Современная наука определяет прилагательное как «лексико-семантический класс предикатных слов, обозначающих непроцессуальный признак (свойство) предмета, события или другого признака, обозначенного именем. Прилагательное обозначает либо качественный признак предмета, вне его отношения к другим предметам, событиям или признакам, либо признак относительный, обозначающий свойство предмета через его отношение к другому предмету, признаку, событию» [7, с. 397]. Выражая категорию качества, имена прилагательные

обозначают признаки, свойства и другие атрибуты предметов, являющиеся такими же объективными, как и сами предметы действительности.

Таким образом, признак, качество составляют основу любого предмета. Но, говоря об имени прилагательном, мы представляем все свойства в отвлечении от определяемой ими вещи. Изучая природу имени прилагательного, мы углубляем наши знания о когнитивной деятельности человека. «Способность к абстрагированию позволяет вскрывать глубокие причинно-следственные связи объективно существующих предметов, обнаруживать скрытые от непосредственного чувственного наблюдения законы развития материального мира [6, с. 33].

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Уемов, А. И. Вещи, свойства и отношения / А. И. Уемов. – М. : Изд-во АН СССР, 1963. – 184с.
2. Аристотель. Сочинения в 4-х томах. Т. 1. / Аристотель. – М. : Мысль, 1975. – 550 с.
3. Философский словарь / под ред. И.Т. Фролова. – 5-е изд. – М. : Политиздат, 1986.– 590 с.
4. Аристотель Сочинения в 4-х томах. Т.2./ Аристотель. – М. : Мысль, 1978 – 687 с.
5. Никитин, М. В. Курс лингвистической семантики: Учебное пособие для студентов, аспирантов и преподавателей лингвистических дисциплин в школах, лицеях, колледжах и ВУЗах / М. В. Никитин. – СПБ : научный центр проблем диалога. 1996. – 760 с.
6. Харитончик, З. А. Прилагательное: значение, словообразование, функции дис. … д-ра. филол. наук: 10.02.04 / З. А. Харитончик. – Минск, 1986. – 334 л.
7. Языкознание. Большой энциклопедический словарь / Гл. ред. В. Н. Ярцева. – 2-е изд. – М. : Большая Российская энциклопедия, 1998. – 685 с.: ил.

УДК 811.112.2

Масленікава Святлана Сяргееўна
Дацэнт кафедры рамана-германскай філалогіі Гродзенскага дзяржаўнага ўніверсітэта імя Янкі Купалы, г. Гродна, Беларусь
swetlana-mas@tut.by

СУПАСТАЎЛЯЛЬНЫ АНАЛІЗ БЕЛАРУСКІХ І НЯМЕЦКІХ ФРАЗЕАЛАГІЗМАЎ З КАМПАНЕНТАМ *ВАДА* / *WASSER*

Анатацыя: У артыкуле апісваюццаў супастаўляльным аспекце выяўленыя з фразеалагічных слоўнікаў беларускія і нямецкія фразеалагізмы з кампанентам *вада* / *Wasser*. Асобна падаюцца ўстойлівыя выразы, якія з’яўляюцца частковымі эквівалентамі ў абедзвюх мовах, сустракаюцца толькі ў беларускай мове ці маюць месца выключна ў нямецкай мове. Ажыццяўляецца іх колькасны падлік. Вызначаецца роля ў папаўненні фразеалагічнага фонду абедзвюх моў.

Ключавыя словы: беларуская мова, кампанент, нямецкая мова, супастаўленне, фразеалагізм, эквівалент.

Maslenikava Sviatlana, Associate Professor, Department of Romance-Germanic Philology, Yanka Kupala State University of Grodno, Grodno, Belarus

THE COMPARATIVE ANALYSIS OF BELARUSIAN AND GERMAN PHRASEOLOGICAL UNITS WITH THE *WATER* COMPONENT

Abstract: The article describes German and Belarusian phraseological units and proverbs with the *water* component which have been revealed on the material of phraseological dictionaries. Setexpressions that are partial equivalents in both languages are found only in German and only in Belarusian are given separately. Their quantity in the considered languages is counted. The role in the replenishment of the phraseological fund of both languages is determined.

Keywords: Belarusian, comparison, component, equivalent, German, phraseological unit.

Вялікая колькасць беларускіх і нямецкіх фразеалагізмаў з кампанентам *вада*/*Wasser* зрабіла магчымым ажыццявіць іх супастаўляльны аналіз у абедзвюх мовах. Матэрыялам нашага даследаванняпаслужылі фразеалагічныя слоўнікі беларускай і нямецкай моў [2–4], адкуль метадам суцэльнай выбаркі выяўлены ўстойлівыя выразы з адзначаным кампанентам.

Як вядома, усе фразеалагічныя адзінкі адносна іх перакладу падзяляюцца на поўныя ці частковыя эквіваленты [1, с. 131]. На жаль, з прычыны далёкай роднасці беларускай і нямецкай моў, знайсці поўныя эквіваленты сярод выяўленых устойлівых выразаў з кампанетам *вада*/*Wasser* не зрабілася магчымым. Частковыя эквіваленты, якія поўнасцю супадаюць па значэнні, але адрозніваюцца кампанентным саставам, прадстаўлены наступнымі фразеалагізмамі:

вада на млын = das ist Wasser auf seine Mühle ‘дапамога, садзейнічанне каму-н.’;

ліць ваду на млын = Wasser auf j-s Mühle gießen (leiten) ‘неадабр. ускосным чынам дапамагаць сваімі дзеяннямі, паводзінамі, выказваннем і пад. каму-н. (супраціўнаму боку)’;

насіць ваду рэшатам = Wasser in ein Sieb schöpfen (mit einem Siebe Wasser schöpfen) ‘рабіць што-н. безвынікова, заведама ўпустую’;

прайсці (праз) агонь і ваду і медныя трубы = mit allen Wassern gewaschen sein ‘разм. многа зведаць у жыцці, пабыць у розных цяжкіх абставінах, быць прабеглым чалавекам’;

таўчы ваду ў ступе = das Wasser pflügen ‘разм. неадабр. 1. займацца бескарыснай, безвыніковай справай; марна траціць час; 2. весці пустыя размовы, займацца балбатнёй, пустасловіць’;

цішэй вады (і) ніжэй травы = kein Wässerchen trüben ‘1. вельмі пакорлівы, сарамлівы, ціхі; такі, што трымаецца непрыкметна, нясмела; 2. вельмі пакорліва, нясмела, непрыкметна (трымацца, весці сябе)’;

цягнуць ваду на сваё кола = das Wasser (alle Wasser) auf seine (eigene) Mühle leiten ‘не клапоцячыся аб іншых, рабіць усё на сваю карысць, служыць выключна асабістым інтарэсам’;

чыстай (чысцейшай, найчысцейшай) вады = vom reinsten Wasser ‘самы сапраўдны’;

шмат (многа, нямала, колькі, столькі) вады сплыло (сплыве) = seitdem ist schon viel Wasser vom Berge hinunter geflossen (herunter gelaufen)‘(шмат і інш.) прайшло часу, адбылося змен’;

што (як, нібы) з гусі вада; як з гусака вада = wie das Wasser am Enten flügel ‘абсалютна аднолькава, без розніцы, не мае значэння, не хвалюе, не кранае каго-н.’;

як (нібы, што) у ваду кануў; як у ваду ўпаў (пайшоў) = wie ins Wasser fallen ‘нечакана прапаў, знік’;

як рыба ў вадзе = munter wie ein Fisch im Wasser ‘вельмі свабодна, натуральна і проста (адчуваць сябе); жвавы, рэзвы’.

Толькі у беларускай мове маюць месца наступныя ўстойлівыя фразеалагізмы:

брахаць на ваду ‘бясконца многа піць, не могучы прагнаць смагу’;

бура ў шклянцы вады ‘моцнае хваляванне, шум, спрэчка з-за дробязных прычын’;

вада не трымаецца (не трымалася, не ўстоіць) ‘хто-н. вельмі рухавы, непаседлівы’;

вадой не разальеш; вадой не разліць ‘вельмі дружныя, неразлучныя, заўсёды разам’;

вады не замýціць ‘вельмі ціхі, лагодны, пакорлівы’;

вады не замуці́ць ‘не зрабіць ніякай шкоды, нічога кепскага каму-н.’;

вазіць ваду ‘абцяжарваць каго-н. непасільнай, зневажальнай работай’;

варыць ваду ‘здзекавацца з каго-н., прыдзіраючыся да яго’;

віламі па (на) вадзе пісана ‘невядома, ці ажыццявіцца што-н. Пра няпэўнае, маламагчымае’;

выводзіць на чыстую ваду ‘выкрываць чые-н. цёмныя справы, нядобрыя ўчынкі’;

выходзіць (выйсці) сухім з вады ‘дзейнічаючы ашуканствам, заставацца непакараным’;

дзесятая (сёмая) вада на кісялі ‘вельмі далёкі сваяк’;

(жыць) часам з квасам, а парою з вадою ‘разм. па-рознаму – сытна і надгаладзь’;

(з) вадой сплыў ‘прайшоў, мінуў, даўно забыты’;

(і) канцы ў ваду ‘1. не засталося ніякіх слядоў, доказу (злачынства, правіннасці); 2. на гэтым усё кончана. Пра канчатковую развязку чаго-н.’;

(і) ў агні не гарыць і ў вадзе не тоне ‘нідзе не прападае, выбіраецца з любых абставін’;

каламуціць (муціць) ваду ‘1. свядома заблытваць якую-н. справу; 2. уносіць разлад, беспарадак у адносіны паміж кім-н.’;

лавіць рыбу ў каламутнай (мутнай) вадзе ‘з выгадай для сябе выкарыстоўваць чые-н. цяжкасці, няўдачы і пад.’;

ліць (пераліваць) ваду ‘разм. гаварыць пустое, пустасловіць’;

лоўля рыбкі ў мутнай вадзе ‘выгаднае выкарыстанне чыіх-н. цяжкасцей, няўдач і пад.’;

ногі мыць (каму, чые) і тую ваду піць ‘разм. бязмежна дагаджаць каму-н. у знак удзячнасці за што-н. Часцей як абяцанне’;

папаварыць вады ‘паздзекавацца з каго-н. працяглы час, прыдзіраючыся да яго’;

плысці за вадой ‘пасіўнічаць, прыстасоўваючыся да абставін’;

садзіцца на хлеб і ваду; сесці на хлеб і ваду ‘разм. абмяжоўваць сябе ў самым неабходным, харчавацца самай простай ежай’;

садзіць на ваду; пасадзіць на ваду ‘разм. караць голадам’;

сядзець на хлебе і (ды) (на) вадзе ‘жыць надгаладзь, галадаць’;

у агонь і (у) ваду ‘разм. усюды і на ўсё, на любыя ўчынкі, безразважна і самаахвярна’;

у гарачай вадзе купаны ‘вельмі запальчывы, нястрыманы, занадта гарачы’;

у лыжцы вады ўтапіць ‘прычыніць вялікую непрыемнасць каму-н. з-за дробязі’;

хаваць канцы (у ваду) ‘спрытна знішчаць ці ўтойваць тое, што можа быць доказам віны’;

хоць вады напіся ‘вельмі прыгожы’;

цямна вада ва облацэх ‘незразумелае, туманнае’;

як вадой змыла ‘разм. 1. хто-н. бясследна, імгненна знік, схаваўся; 2. што-н. раптоўна знікла’;

як (нібы, быццам) вады ў рот набраўшы ‘нічога не гаворачы, захоўваючы зацятае маўчанне’;

(як, нібы) вады ў рот набраў ‘упарта, зацята маўчаў’;

як (нібы) дзве кроплі вады ‘вельмі моцна, абсалютна’;

як (нібы) у ваду апушчаны ‘расстроены, засмучаны, прыгнечаны’;

як пугай па вадзе ‘1. неадабр. нічога не дзейнічае на каго-н.; 2. пусцяковіна, дробязь для каго-н. ці для чаго-н., не мае ніякага значэння для каго-, чаго-н.’;

як у ваду глядзеў ‘угадаў, нібы загадзя ведаў, нібы прадбачыў што-н.’;

як у кроплі вады ‘абсалютна дакладна і аднолькава (адлюстравацца, бачыць і пад.)’.

Толькі ў нямецкай мове сустракаюцца наступныя ўстойлівыя выразы з кампанентам *Wasser*:

alle Wasser auf seine Mühle richten ‘літар. усю ваду на свой млын накіроўваць, імкнуцца толькі да ўласнай выгады’;

bis j-m das Wasser in der Hose kocht ‘літар. пакуль у каго-небудзь вада ў штанах не закіпіць; пакуль з каго-небудзь сем патоў не сыйдзе’;

das Wasser hat keine Balken ‘літар. у вады няма бэлек; у вадзе няма за што ўхапіцца’; не ведаючы броду, не сунься ў воду;

das Wasser läuft ihm im Munde zusammen ‘літар. вада бяжыць у яго ў роце; у яго слінкі цякуць’;

das Wasser steht ihm bis an den Hals ‘літар. вада стаіць яму да шыі; ён у вельмі цяжкім становішчы’;

ein Schlag ins Wasser ‘літар. удар у ваду; дарэмны крок’;

er hat Wasser ‘літар. у яго вада; у яго вадзянка’;

er kann ihm nicht das Wasser reichen ‘літар. ён не можа даць яму вады; ён яму падноска не варты’;

ins Wasser fallen ‘літар. упасці ў ваду; праваліцца, разладзіцца; пайсці прахам, у глум’;

ins Wasser gehen ‘літар. ісці ў ваду; кінуцца ў ваду, утапіцца’;

j-m das Wasser abgraben ‘літар. каму-небудзь ваду абкопваць; моцна шкодзіць каму-небудзь; капаць яму каму-небудзь’;

j-n über Wasser halten ‘літар. каго-небудзь над вадою трымаць; аказаць падтрымку каму-н.’;

sie hat nah am Wasser gebaut ‘літар. яна пабудавалася блізка каля вады; у яе вочы на мокрым месцы, яна слязлівая, плаксівая’;

unter Wasser setzen ‘літар. пад ваду змясціць; затапіць што-н. (мясцовасць, і г.д.)’;

verwandte Seelen treffen sich zu Wasser und zu Lande‘ літар. роднасныя душы сустракаюцца на вадзе і на сушы; усюды можна знайсці роднасныя душы’;

Wasser in den Wein (der Begeisterung) gießen ‘літар. ваду ў віно (захапленне) ліць; ахаладзіць (астудзіць) чый-небудзь запал, стрымаць чые-небудзь захапленне’;

Wasser ins Meer (in den Rhein, in die Elbe) tragen (Wasser in den Brunnen schütten) ‘літар. ваду ў мора (у Рэйн, у Эльбу) несці (ліць ваду ў калодзеж); везці (несці) што-небудзь туды, дзе гэтага і так даволі (досыць); ехаць у Тулу са сваім самаварам’;

Wasser lassen (das Wasser abschlagen) ‘літар. ваду пакідаць (ваду зліваць); мачыцца’;

Wasser treten ‘літар. наступаць на ваду; плаваць стоячы (слупком), перамінацца з нагі на нагу (ад збянтэжанасці, хвалявання)’;

Wasser ziehen ‘літар. выцягваць ваду; даваць цечу’;

zu Wasser und zu Lande ‘на моры і на сушы’;

zu Wasser werden ‘літар. стаць вадою; скончыцца нічым, не атрымацца’;

übers große Wasser fahren ‘літар. цераз вялікую ваду ехаць; ехаць (плыць) цераз Атлантычны акіян’.

Вялікая колькасць фразеалагізмаў з кампанентам *вада* / *Wasser* у беларускай (40) і нямецкай (23) мовах, а таксама існаванне 12 частковых эквівалентаў сярод прааналізаваных устойлівых выразаў служыць доказам вялікага значэння вады для людзей, у нашым выпадку беларусаў і немцаў.

Наяўнасць зусім розных беларускіх і нямецкіх фразеалагізмаў з адзначаным кампанентам сведчыць аб адрозненнях у менталітэце абодвух народаў, што знайшло адлюстраванне ў фразеалогіі беларускай і нямецкай моў. Іх супастаўленне дазволіць больш глыбока вывучыць і вызначыць адметныя і агульныя рысы гэтыхмоў.

СПІС ЛІТАРАТУРЫ

1. Арсентьева, Е. Ф. Фразеология и фразеография в сопоставительном аспекте (на материале русского и английского языков) / Е. Ф. Арсентьева; науч. ред. Э. А. Балалыкина. – Казань : Казан. гос. ун-т, 2006. – 172 с.

2. Бинович, Л. Э. Немецко-русский фразеологический словарь / сост. Л. Э. Бинович ; под ред. С. И. Константиновой. – М. : Аквариум, 1995. – 768 с.

3. Лепешаў, І. Я. Фразеалагічны слоўнік беларускай мовы. У 2 т. – Т. 1. А–Л / І. Я. Лепешаў. – Мінск : БелЭн, 1993. – 590 с.

4. Лепешаў, І. Я. Фразеалагічны слоўнік беларускай мовы. У 2 т. – Т. 2. М–Я. Выданне 2-ое, дапоўн. і выпр. / І. Я. Лепешаў. – Мінск : БелЭн, 2008. – 968 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, Беларусь

smilach@ya.ru

ХАРАКТАРЫСТЫКА РАЗУМОВЫХ ЗДОЛЬНАСЦЕЙ ЧАЛАВЕКА ФРАЗЕАЛАГІЗМАМІ З КАМПАНЕНТАМІ-НАЗВАМІ ЖЫВЁЛ (НА МАТЭРЫЯЛЕ БЕЛАРУСКАЙ І НЯМЕЦКАЙ МОЎ)

Аннотация: В статье проводится сравнительно-сопоставительный анализ фразеологических единиц белорусского и немецкого языков, характеризующих интеллектуальные способности человека. Целью исследования является выявление черт сходства и различия фразелогических единиц двух языков, а также межъязыковых соответствий. Автор определяет степень участия зоонима в формировании значения фразеологизма.

Ключевые слова: зооним, фаунистическая фразеология, зоолексема, дериват, интеллектуальные способности, отрицательная коннотация, внутренний образ.

Milach Sviatlana

Senior lecturer of the foreign languages department, Brest State A.S. Pushkin University, Brest

smilach@ya.ru

CHARACTERIZATION OF HUMAN INTELLECTUAL ABILITIES BY PHRASEOLOGICAL UNITS WITH COMPONENTS-ANIMAL NAMES (BASED ON THE MATERIAL OF THE BELARUSIAN AND GERMAN LANGUAGES)

Abstract: The article gives a comparative analysis of phraseological units of the Belarusian and German languages that characterize a person's intellectual abilities. The purpose of the study is to identify similarities and differences between phraseological units of the two languages and to reveal inter-language correspondences. The author also determines the degree of participation of the zoonym in the formation of the meaning of the phraseological unit.

Keywords: zoonym, faunal phraseology, zoolexeme, derivative, intellectual abilities, negative connotation, internal image.

Аб'ектам дадзенага даследавання з'яўляюцца фаўністычныя фразеалагічныя адзінкі (далей – ФФА) са значэннем інтэлектуальных здольнасцей чалавека. Названая група шырока прадстаўлена як у беларускай, так і ў нямецкай мове і адрозніваецца развітай сістэмай значэнняў. Мэтай даследавання з'яўляецца выяўленне ступені ўдзелу заоніма ў фарміраванні значэння фразеалагізма, а таксама выяўленне падабенстваў і адрозненняў ФФА дзвюх моў і вызначэнне міжмоўных фразеалагічных адпаведнасцей.

Група ФФА, якія характарызуюць інтэлектуальныя здольнасці чалавека, даволі шматлікая. Адлюстроўваючы ступень інтэлекту ў шырокіх рамках – ад максімальнай да мінімальнай аж да поўнай адсутнасці інтэлекту, фразеалагізмы канцэнтруюцца на двух процілеглых палюсах з яўнай перавагай у бок адмоўнай характарыстыкі разумовых здольнасцяў чалавека. Аналіз структуры і семантыкі ФФА паказаў, што іх вобразная аснова шмат у чым падобная, а пераносная значэнне заоніма ўплывае на значэнне ўсяго фразеалагізма.

У чалавечай свядомасці жывёлы (звяры, птушкі, рыбы, насякомыя і інш.)[3] выступаюць як сімвалы розных станоўчых якасцей і недахопаў. Сімволіка шматлікіх жывёл знаходзіць сваё адлюстраванне ў мове, выяўляючыся як на лексічным, так і на фразеалагічным узроўнях.

Шырока вядомымі сімваламі чалавечага глупства і абмежаванасці сталі асёл, баран і авечка, магчыма таму, што гэтыя жывёлы маюць славу дурных, некіруемых і дрэннанавучальных істот. Адпаведныя лексемы-заонімы набываюць у беларускай і нямецкай мовах другасныя адмоўна-інтэлектуальныя значэнні (часам у спалучэнні з іншымі адмоўнымі якасцямі): *авечка* 'пра някемлівага дурнаватага чалавека', *баран* лаянк. 'пра тупога, някемлівага чалавека', *асёл* лаянк. 'пра дурнога, тупога, упартага чалавека', *Esel* / *асёл* фам.-разм. 'дурань, ёлуп', *Schaf* / *авечка* разм. 'абмежаваны, дурны чалавек', *Hammel* / *баран* груб. 'тупы, абмежаваны, грубы чалавек'. Аднак у нямецкай мове адзначаецца большая

[3] Далей усе жывыя істоты будуць абазначацца лексемай "жывёлы".

разнастайнасць заалексем, якія служаць для абазначэння інтэлектуальна непаўнацэннага чалавека, пры гэтым набор лексем не абмяжоўваецца назвамі хатніх жывёл: *Ochse* / *вол* ‘дурань, дурны чалавек (часцей пра мужчыну)’, *Ross* / *конь* разм. часта лаянк. ‘дурань, ёлупень’, *Kalb* / *цяля* часта лаянк. ‘хто-н., каго лічаць дурнем’, *Rindvieh* / *буйная рагатая жывёла, скаціна* разм. часта лаянк. ‘асталоп, тупіца, дурань’, *Hornvieh* / *буйная рагатая жывёла, скаціна* груб. часта лаянк. ‘дурань, ёлуп’, *Pute* / *індычка* фам.-разм. зневаж. ‘дурная, напышлівая жанчына’, *Huhn* / курыца разм. ‘дурны чалавек’; *Rhinozeros* / *насарог* фам.-разм. зневаж. ‘дурань, разявака’, *Karnickel* / *трус* разм. ‘дурань’, *Affe* / *малпа* груб. ‘дурны чалавек’, *Kamel* / *вярблюд* фам.-разм. зневаж. ‘дурань, боўдзіла’, *Kröte* / *жаба* разм. зневаж. ‘чалавек, якога лічаць дурным, непрыемным, агідным, злым’, *Walross* / *морж* разм. ‘непаваротлівы (дурны) чалавек’.

Наяўнасць у заалексем другасных значэнняў ‘дурань, дурны чалавек і да т. п.’ робіць магчымым выкарыстанне заонімаў у якасці аб’екта параўнання ва ўстойлівых параўнальных зваротах, прыкметай параўнання ў якіх з’яўляецца дурота: *дурны як авечка*; *дурны як баран* ‘пра разумова адсталага чалавека’; *dumm wie (dümmer als) ein Esel (sein)* разм. зневаж. рэдкаўж. ‘быць дурным, неразумным, тупым’ (літар.: быць дурным як асёл; быць дурнейшым за асла); *dümmer als ein Kalb* разм. ‘вельмі дурны, бесталковы’ (літар.: дурнейшы за цяля); *dumm wie ein Hammel* разм. ‘вельмі дурны, тупы’ (літар.: дурны як баран); *dumm wie (dümmer als) ein Ochs(e)* разм. зневаж. ‘вельмі дурны; дурны як пень’ (літар.: дурны як вол; дурнейшы за вала); *er ist dümmer als ein Stück Vieh* ‘вельмі дурны’ (літар.: ён дурнейшы за жывёліну); *dumm wie ein Hornvieh* разм.-фам. ‘вельмі дурны’ (літар.: дурны як рагатая жывёла); *dumm wie ein Schaf* ‘дурны як баран’ (літар.: дурны як авечка); *schön wie ein Engel und dumm wie eine Gans* разм. ‘прыгожая, але дурная’ (літар.: прыгожая як анёл і дурная як гусь).

Пры гэтым, з аднаго боку, не ўсе заалексемы, якія абазначаюць дурнога чалавека, выступаюць аб’ектам параўнання (напрыклад, дзікія жывёлы ў нямецкай мове), а з другога боку, гэтую функцыю выконваюць таксама заонімы, у сістэме значэнняў якіх адсутнічае сема “дурота”: *дурная (дурное) як цяля (як цялё)*; *так веле* (= многа) *мае розуму як курыца*; *дурны як варона* (*цецярук*); *дурны як свіння*; *dumm wie ein Bock* разм. рэдкаўж. ‘дурны, разумова абмежаваны; дурны як баран’ (літар.: дурны як казёл); *dumm wie (dümmer als) eine Kuh* разм. зневаж. ‘вельмі дурны’ (літар.: дурны як карова; дурнейшы за карову). Апошняе, магчыма, тлумачыцца прысутнасцю ў асацыятыўным полі дадзеных заонімаў канатацыі “дурны”, не адлюстраванай у семантыцы заалексемы (у прыватнасці, казёл і курыца, акрамя ўсяго іншага, таксама з’яўляюцца сімваламі дуроты), або адбіваецца ўплыў іншых адмоўных канатацый, уласцівых заоніму (напрыклад, варона ў беларускай мове сімвалізуе

рассеянасць, нарастаропнасць, разявацтва, г.зн. у пэўнай ступені неразумныя паводзіны, якія мяжуюцца з дурасцю), а таксама выкарыстанне заонімаў у якасці лаянкавых слоў у спалучэнні з прыметнікамі “дурны, тупы” (напрыклад, *eine dumme (blöde) Kuh* разм. лаянк. ‘дура, някемлівая жанчына’).

У групе фразеалагізмаў, якія характарызуюць чалавека з нізкім узроўнем інтэлекту, шматлікія фраземы мадэлі “прыметнік / дзеепрыметнік + назоўнік” (у нямецкай мове эквівалентам часта выступае складаны назоўнік). Значэнне ўстойлівага звароту можа складацца са значэнняў абодвух кампанентаў – прыметніка сінанімічнага раду “дурны” і заоніма ў яго пераносным значэнні: *Du blöder Ochse!* ‘асталоп, ёлупень’ (літар.: Ты, дурны вол!); *ein (dummer) Esel* груб. ‘дурны чалавек’ (літар.: дурны асёл); *Blödhammel* m лаянк. ‘дурань, ёлупень’ (літар.: тупы баран); *dummes Schaf* ‘дурны чалавек, дурань’ (літар.: дурная авечка); *ein dummer (blöder* і да т.п.*) Affe* фам. ‘дурань, боўдзіла, асталоп’ (літар.: дурная малпа); *ein dämlicher Affe* разм. фам. ‘ідыёт, дурань’ (літар.: прыдуркаватая малпа); *dumme Pute* ‘дура’ (літар.: дурная індычка); *ein dummes (albernes) Huhn* разм. фам. ‘дурань, дура’ (літар.: дурная курыца); *blöde (dumme) Gans* разм. зневаж. ‘дура’ (літар.: дурная гусь).

У іншым выпадку значэнне фразеалагізма абумоўлена значэннем прыметніка, якое ўзмацняецца інвектыўнай функцыяй заоніма: *eine dumme (blöde) Kuh* разм. лаянк. ‘дура, някемлівая жанчына’ (літар.: дурная (тупая) карова); *eine dumme (blöde) Ziege* разм. фам. ‘дура’ (літар.: дурная каза); *ein blöder Hirsch!* разм. фам. ‘той, хто зрабіў дурасць’ (літар.: дурны алень).

Да гэтай групы прымыкаюць устойлівыя адзінкі, у якіх адмоўную канатацыю заоніма ўзмацняе атрыбутыўны кампанент: *асел маляваны* разм. неадабр. ‘тупы, неразумны чалавек’; *цялё нялізанае* зневаж. ‘дурань, разява, няўдаліца’; *so ein (altes) Kamel* разм. ‘дурань’ (літар.: вось стары вярблюд); *du bist ein richtiges Kamel* ‘дурань’ (літар.: ты сапраўдны вярблюд), а таксама фразема, дапоўненая прыназоўнікавай групай: *du bist das größte Ross (Kamel, Rindvieh, Rhinozeros) auf Gottes Erdboden* разм. фам. ‘ты асёл, якіх свет не бачыў (якіх мала)’ (літар.: ты самы вялікі конь (вярблюд, скаціна, насарог) на зямлі Божай) і шэраг складаных назоўнікаў нямецкай мовы: *Hornochs, Hornochse* m груб. часта лаянк. ‘дурны, неразумны чалавек’ (літар.: бык / рагаты вол); *Heuochse* m лаянк. жарт. ‘дурань; тупы, абмежаваны чалавек, які нічога не разумее’ (літар.: вол, які есць сена); *Brummochse* m лаянк. ‘дурань’ (літар.: буркліві вол); *Mondkalb* n фам.-разм. ‘дурыла, ёлуп, недарэка’ (літар.: месячнае цяля). Апошні назоўнік першапачаткова абазначаў цяля-выradка, прычым, паводле народных павер’яў, дэфект развіцця плода тлумачыўся адмоўным уплывам месяца. Такім чынам, узмацняльная функцыя атрыбутыўнага кампанента захоўваецца і ў дадзеным выпадку.

Асобную групу ўтвараюць устойлівыя адзінкі мадэлі “прыметнік-дэрыват заоніма + назоўнік” (у нямецкай мове ім адпавядаюць складаныя назоўнікі з вызначальным словам-заонімам). Стрыжнёвымі кампанентамі з’яўляюцца назоўнікі *галава* і *мозг* як “ёмішча” інтэлекту чалавека, а ад’ектыўны дэрыват заоніма характарызуе гэтае ёмішча як не адпаведнае норме: *авечая галава* ‘пра тупога беспамятнага чалавека’; *бараняя галава на плячах* у каго. груб. ‘хто-н. нездагадлівы, прастакаваты, бесталковы’; *варонняя галава* асудж. ‘дурнаваты’; *курыная галава* праст. неадабр. ‘нездагадлівы, прастакаваты чалавек’; *галава цялячая* неадабр. ‘нездагадлівы, няўважлівы, рассеяны чалавек’; *курыныя мазкі* абразл. ‘дурнаваты, забыўлівы, няпамятлівы’; *Schafskopf* m разм. лаянк. ‘дурань, боўдзіла, тупіца’ (літар.: авечая галава); *Kalbskopf* m разм. ‘дурны, абмежаваны чалавек’ (літар.: цялячая галава); *Spatzengehirn (Spatzenhirn)* фам.-разм. зневаж. ‘невялікі розум, курыныя мазгі; асоба з невысокім інтэлектам’ (літар.: вераб’іны мозг).

Цікавымі з пункту погляду выкарыстання заоніма ўяўляюцца ФА беларускай мовы *конь божы (Ісусаў)* разм. неадабр. ‘тупы, неразумны чалавек’; *конь пана Езуса* неадабр. ‘недалёкі, неразумны, тупы чалавек’, якія ўжываюцца як своеасаблівы стылістычны сінонім да слова *асёл* у яго значэнні ‘тупы, неразумны чалавек’. Г. зн. адна заалексема, якая ўяўляецца непрыстойнай, грубай або нетактоўнай з-за ярка выяўленай негатыўнай канатацыі, замяняецца ў складзе фразеалагізма на заонім-назву больш высакароднай жывёлы, што, аднак, толькі маскіруе, але не змяняе сутнасці з’явы. У нямецкай мове выяўлена падобная па ўнутранам вобразе ФА *Kalb Moses* разм. ‘някемлівы, дурны, абмежаваны чалавек’ (літар.: Маісеева цяля), аднак яе этымалогія застаецца прыцемненай.

Замыкаюць семантычную групу “дурота” неаднастайныя па сваёй структуры ФФА, якія абазначаюць розную ступень разумовай непаўнацэннасці часам у спалучэнні з іншымі недахопамі. Жывёла выступае як “прычына” страты розуму: *мазгі хрушчы выелі* каму. груб. ‘хто-н. неразумны, бесталковы, з дзівацтвам’; *розум свінні з’елі* ‘пра дурнаватага, дзівакаватага’; *sich vom Schaf beißen lassen* разм. ‘быць дурнем, безадказнай істотай’ (літар.: дазволіць авечцы ўкусіць сябе); *den hat der Esel im Galopp verloren* разм. фам. ‘яго пыльным мяшком ударылі (прыдуркаваты, з дзівацтвамі)’ (літар.: яго згубіў асеў, бегучы галопам), або “віноўнік” неразумных паводзін: *з мухамі ў галаве* неадабр. ‘дурнаваты, бесталковы’; *прусакі ў галаве*.

Акрамя таго, дурота можа тлумачыцца нясталасцю, нявопытнасцю: *дурны як сабака* (*шчаня*) *да году* праст. іран. ‘вельмі, надзвычай (дурны, неразумны)’; *як у сабакі да году* неадабр. ‘1) мала, не хапае (розуму); 2) слабы (розум)’, а таксама няправільным функцыянаваннем асноўнага “носьбіта” разумовых здольнасцей – галавы – і, як следства, яе

бескарыснасць і адсутнасць розуму: *галава толькі на вошы* ў каго. неадабр. ‘хто-н. неразумны, някемлівы, незнаходлівы ў размове’.

Да семантычнага поля “дурота” адносяцца і ФФА беларускай мовы, якія абазначаюць някемлівага, пасрэднага, пазбаўленага здольнасцей чалавека: *і трох блох не пералічыць* неадабр. ‘няўдалы, няздатны, няўмелы хто-н.’; *ні качка ні швачка* ‘пра жанчыну, не здатную ні да якой справы’; *як з свінні гарманіст* ‘нікчэмны’.

Што да семантычнай групы “розум”, то ў ёй адсутнічаюць заонімы, якія апісваюць разумнага чалавека (выключэнне – лексема *Hirsch* / *алень*, якая ў берлінскім дыялекце абазначае майстра сваёй справы, знатака, умельца), а ФФА нешматлікія. У беларускай мове гэта фразеалагізмы з адмоўнай часціцай і заакампанентам, у значэнні якога прысутнічае сема “дурны” (гл. вышэй вобраз вароны), а таксама фразема, антанімічная ФА семантычнай групы “дурота”. З гэтага вынікае, што недурны = разумны, кемлівы: *не акыш-варона* адабр. ‘вельмі разумны, здольны, вопытны хто-н.’; *не кыш-варона (не шух-варона)* праст. адабр. і неадабр. ‘спрытны, кемлівы, не ўпусціць свайго’; *галава не на вошы (не для вашэй*) у каго. адабр. ‘хто-н. разумны, кемлівы, знаходлівы ў размове’. Яшчэ ў адной ФА выкарыстоўваецца вобраз каня як высакароднай і карыснай жывёлы, наяўнасць якой сведчыць аб розуме і разважнасці: *мець каня* ў *галаве* ‘быць дастаткова разумным, кемлівым, не рабіць глупства’.

У фаўністычнай фразеалогіі беларускай мовы адлюстравана таксама такая ўласцівасць інтэлекту як хуткасць разумення – знаходлівасць як уменне хутка знаходзіць выхад з любога становішча, кемлівасць: *на хаду (на бягу*) *блыху падкуе* адабр. і неадабр. ‘вельмі знаходлівы, спрытны, лоўкі ў сваіх учынках, якой-н. справе’; *з-пад каня падковы адарве* адабр. ‘вельмі вёрткі, знаходлівы, зухаваты’.

У фразеалогіі нямецкай мовы прысутнічае вобраз змяі як сімвала мудрасці: *j-d ist klug wie eine Schlange* ‘мудры як змяя’ (ад біблейскага “Будзьце мудрыя як змеі і чыстыя як галубы”). У вобразе лісы спалучаюцца такія якасці, як розум і хітрасць: *ein <kluger, listiger> Fuchs* ‘разумны, хітры’ (літар.: <разумны, хітры> ліс), але сема “хітрасць” у значэнні пераважае. Адна ФА з ўнутраным вобразам, пабудаваным на немагчымай у рэчаіснасці з’яве, адлюстроўвае іранічныя адносіны да чалавека, які лічыць сябе вельмі разумным, аб усім дасведчаным: *die Fische im Wasser singen hören* разм. іран. ‘быць (занадта) чуллівым, уразлівым; быць занадта разумным, напышлівым, фанабэрыстым’ (літар.: чуць, як спяваюць рыбы ў вадзе).

Разумовыя здольнасці чалавека, яго ўменне думаць, разважаць, здзяйсняць пазнавальную дзейнасць у вялікай меры вызначаюцца ўласцівасцямі яго памяці. Няздольнасць індывіда эфектыўна засвойваць веды і ўменні з прычыны яго слабой памяці нярэдка атаясамліваецца з дуротай. У беларускай мове прыкмета “бяспамятнасць, непамятлівасць”

уваходзіць у асацыятыўнае поле заавобраза *курыца*: *курыныя мазкі* абразл. ‘дурнаваты, забыўлівы, няпамятлівы’; *курыная памяць* ‘дрэнная, слабая памяць’. У дадзеных фразеалагізмах знайшло сваё адлюстраванне пануючае ў еўрапейцаў уяўленне пра “дурную курыцу”. У нямецкай мове дрэнная памяць і звязаная з ёю абмежаванасць розуму прыпісваецца вераб’ю: *ein Spatzengehirn / Spatzenhirn haben* ‘мець дрэнную памяць, быць дурным’ (літар.: мець вераб’іны мозг); *ein Gehirn (Hirn) wie ein Spatz haben* разм.-фам. зневаж. ‘быць невялікага розуму, быць разумова абмежаваным; мець дрэнную памяць’ (літар.: мець мозг як у вераб’я). Думаецца, што ў дадзеным выпадку адыграла ролю ўспрыманне вераб’я як чагосьці маленькага і малаважнага (параўн. устойлівыя адзінкі *mit Kanonen nach Spatzen schießen* (літар.: страляць з гарматы па вераб’ях); *besser ein Spatz in der Hand als eine Taube auf dem Dach* (літар.: лепш верабей у руцэ, чым голуб на страсе) і значэнне лексемы *Spatz / верабей* ‘маленькае, кволае дзіця’). Відавочна, што мозг памерам з вераб’іны не можа з’яўляцца “сховішчам” вялікага розуму і моцнай памяці.

Добрую памяць характарызуюць толькі два заафразеалагізмы нямецкай мовы, звязаных з вобразам слана: *ein Gedächtnis haben wie ein <indischer> Elefant; das Gedächtnis eines Elefanten haben* разм. ‘мець добрую памяць, не быць забыўлівым, доўга памятаць пра што-н.’ (літар.: мець памяць <як у індыйскага> слана). Дадзеныя ўстойлівыя адзінкі заснаваны на паданнях аб тым, што сланы могуць шматлікія гады памятаць таго, хто зрабіў ім нешта дрэннае.

Праведзены аналіз ФФА беларускай і нямецкай моў сведчыць пра значнае падабенства семантыкі разгледжаных моўных адзінак: жывёлы ўвасабляюць пераважна дуроту ў рознай ступені яе праяўлення. Прадстаўнікі жывёльнага свету бачацца нам прымітыўнымі, някемлівымі, дурнымі, што адлюстроўваецца на лексічным і на фразеалагічным узроўні. У нямецкай мове адзначаецца большая разнастайнасць заавобразаў, якія выкарыстоўваюцца для характарыстыкі разумовых здольнасцей чалавека. У складзе ФА заонім часцей за ўсё дэтэрмінуе значэнне фраземы.

У дадзенай групе моўных адзінак, выяўлена нямнога ўстойлівых выразаў, якія могуць лічыцца поўнымі адпаведнікамі: *дурны як авечка = dumm wie ein Schaf*; *дурны як баран = dumm wie ein Hammel*; *дурная (дурное) як цяля (як цялё) = dümmer als ein Kalb; авечая галава = Schafskopf*. Часцей устойлівыя адзінкі выяўляюць падобную ўнутраную арганізацыю пры некаторых адрозненнях у кампанентным складзе або ў структуры значэння, але і гэта характэрна, галоўным чынам, для атрыбутыўных канструкцый: *варонняя галава* асудж. ‘дурнаваты’ ≈ *Kalbskopf* m разм. ‘дурны, абмежаваны чалавек’; *курыныя мазкі* абразл. ‘дурнаваты, забыўлівы, няпамятлівы’ ≈ *Spatzengehirn (Spatzenhirn)* фам.-разм. зневаж. ‘чалавек з невысокім інтэлектам’ і інш.

У той самы час, супастаўляльныя мовы могуць не мець адпаведнікаў у фаўністычнай фразеалогіі: *і трох блох не пералічыць* неадабр. ‘няўдалы, няздатны, няўмелы хто-н.’; *das Gedächtnis eines Elefanten haben* разм. ‘мець добрую памяць, не быць забыўлівым, доўга памятаць пра што-н.’; *die Fische im Wasser singen hören* разм. іран. ‘быць (занадта) чуллівым, уразлівым; быць занадта разумным’ і інш.

Параўнанне беларускага і нямецкага ілюстратыўнага матэрыялу паказвае перавагу ФФА з адмоўнай канатацыяй над ФФА, якія перадаюць пазітыўнае стаўленне да чалавека. Агульнай семантычнай уласцівасцю прааналізаваных фразем з’яўляецца наяўнасць у іх семантыцы канататыўных сем “неадабрэнне”, “асуджэнне” і да т. п. Дадзеныя фразеалагізмы ў двюх мовах рэалізуюцца, як правіла, у фамільярным, размоўным кантэксце.

СПІС ЛІТАРАТУРЫ

1. Der Duden in 12 Bänden. Redewendungen. Wörterbuch der deutschen Idiomatik. Band 11. – Mannheim/Leipzig/Wien/Zürich : Dudenverlag, 2002. – 955 S.

2. Digitales Wörterbuch der deutschen Sprache [Электронны рэсурс]. – Рэжым доступу: http://www.dwds.de. – Дата доступу: 15.11.2019.

3. Duden [Электронны рэсурс]. – Рэжым доступу: https://www.duden.de/. – Дата доступу: 04.10.2019.

4. Большой немецко-русский словарь: в 3 т. / Авт.-сост. Е. И. Лепинг, Н. П. Страхова, Н. И. Филичева и др.; под общ. рук. О. И. Москальской. – М. : Рус. яз., 2002.

5. Выслоўі. – Мінск : Навука і тэхніка, 1979. – 520 с.

6. Лепешаў, І. Я. Слоўнік фразеалагізмаў: у 2 т. / І. Я. Лепешаў. – Мінск : БелЭн, 2008.

7. Лепешаў, І. Я. Этымалагічны слоўнік фразеалагізмаў / І. Я. Лепешаў. – Мінск : БелЭн, 2004. – 448 с.

8. Тлумачальны слоўнік беларускай літаратурнай мовы / пад рэд. М. Р. Судніка, М. Н. Крыўко. – Мінск : БелЭН, 2005. – 784 с.

УДК 802.0-47

Новик Нонна Алексеевна

Доцент кафедры профессионально ориентированной английской речи Белорусского государственного экономического университета, г. Минск, Беларусь

nonnanovik@mail.ru

СПЕЦИФИКА СЕГМЕНТАЦИИ СПОНТАННЫХ ТЕКСТОВ

Аннотация: Процесс коммуникации предполагает особую сегментацию речи на мельчайшие фонетически законченные единицы, способные содержать полную семантическую информацию. Спонтанность высказываний меняет характер сегментации на синтагмы и приводит к более частой сегментации посредством пауз колебаний. Последние определяют ритмическую организацию спонтанного высказывания и его временную структуру.

Ключевые слова: спонтанная речь, сегментация, синтагматическое ихезитационноечленение, межпаузальные группы, ритмогруппы, синтагма.

Novik Nonna Alexeevna
Associate Professor, Department of Professionally Oriented English Speech, Belarus State Economic University, Minsk, Belarus

SPECIFICITY OF SEGMENTATION OF SPONTANEOUS TEXTS

Abstract: The process of communication implies a specific segmentation of speech into smallest phonetically finished units able to contain complete semantic information. Spontaneity of an utterance changes the character of the segmentation into syntagmas and results into the increase of segmentation by hesitation pauses. The latter determines the rhythmic organization of a spontaneous utterance and its time structure.

Key words: spontaneous speech, segmentation, syntagmatic segmentation, segmentation by hesitation pauses, interstitial groups, rhythm units, syntagma.

Изучение звучащей речи, в первую очередь, спонтанной можно назвать одним из основных направлений лингвистических исследований последних десятилетий. При этом организация звучащего спонтанного неподготовленного текста представляет собой особенно важный и интересный аспект таких исследований.

Особенностью спонтанно продуцируемых текстов является их линейность. В отличие от письменных они не предъявляются сразу и целиком, а представляют собой речевую цепочку из следующих одно за другим звеньев различной длины и различной смысловой законченности, которые обладают смыслом, фонетической законченностью и самостоятельность.

Функция сегментации или, иными словами, дифференциации и интеграции звучащей речи есть основная функция просодии. Суть ее сводится к механическому разделению речевого потока на куски того или иного размера и состоит, прежде всего, в том, чтобы объединить единицы речевой цепи, определить их роль и место в линейной последовательности речи в соответствии со смыслом и целью передаваемого сообщения.

Исходя из этого, а также принимая во внимание различия в природе порождения и продуцирования спонтанных (неподготовленных) и читаемых (подготовленных) тестов (далее СР и ЧТ), можно предположить, что сегментация речевого потока при их устной реализации будет протекать по-разному. Действительно, высказывания, являющиеся результатом порождения речи с опорой и без опоры на письменный текст, обнаруживают разницу в интонационном членении. Если для воспроизведения готовых текстов характерно, в основном, совпадение границ синтаксических и фонетических, то в спонтанной речи эти два плана-членения часто противоречат друг другу.

Невозможно найти синтаксическую единицу, пригодную для всестороннего анализа СР. Спонтанный текст реализуется речевыми фрагментами самой различной длины, обладающими относительной смысловой самостоятельностью и требующими от говорящего определенного умственного усилия. Поэтому мысль о том, что спонтанно порождаемый текст должен членироваться на предложения, актуализированные во фразы, подобно читаемому тексту, есть представление гипотетическое, являющееся результатом переоценки системной упорядоченности в синтагматике. Сказанное не позволяет нам использовать фразу в качестве единицы анализа.

Синтагма вычленяется и в СР, и в ЧТ. Однако, если при членении звучащего подготовленного текста, она является вполне надежной единицей, то в СР со свойственным последней несоответствием реализации замысла с самим замыслом синтагма ненадежна и противоречива. Одновременное лексико-грамматическое развертывание внутренней программы высказывания и его реализация выражаются, в первую очередь, в расчленении речевого отрезка хезитациями, что ведет к разрыву синтагмы и появлению сегментов не всегда равноценных в семантическом и функциональном отношении. Они являются логически непредсказуемыми и могут возникать в любом, даже самом неожиданном месте. Другими словами, в спонтанном говорении членение синтагматическое, «в результате которого образуются самостоятельные в смысловом плане отрезки, постоянно переплетается с членением хезитационным, отражающим колебания и перестройки, имеющие место в порождении высказывания» [2, с. 84]. В кодифицированном литературном языке появление подобных речевых элементов не фиксируется.

Специфика членения СР привела к тому, что многие исследователи пытались классифицировать вычленяемые сегменты спонтанных высказываний в зависимости от их смысловой значимости и завершенности. Так, Л.П. Бондаренко [1] пишет о посинтагменном восприятии СР даже в случае присутствия внутри синтагмы паузы, поскольку сама пауза хезитации воспринимается лишь при ее значительной длительности. Пауза хезитации в данном случае не разделяет, а указывает на наличие интонационной и смысловой связи между сегментами и не может служить самостоятельным способом членения речевых высказываний в СР. Иными словами, в СР возможно функционирование синтагм с внутренними паузами, причиной возникновения которых является речевое колебание говорящего.

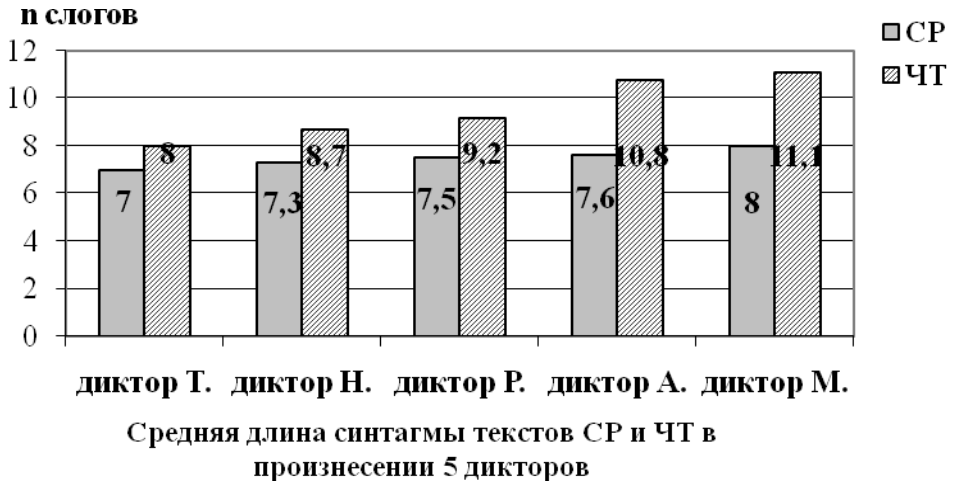
На основании вышесказанного в нашем исследовании мы рассматривали синтагму в качестве основной единицы членения как подготовленных, так и спонтанно реализуемых текстов, допуская, что в ряде случаев она может состоять из появившихся в результате

хезитационного членения сегментов, называемых нами межпаузальными группами (МГ). Они вставляют собой участки текста, синтагмы или ритмогруппы, ограниченные с обеих сторон паузами, и являются следствием одновременного планирования и реализации спонтанного высказывания. МГ вычленялись нами также и в ЧТ, однако значительно реже, чем в СР, и причиной их появления были ошибки при чтении в результате невнимательности или усталости читающего, либо нехватки дыхания.

В результате аудитивного анализа нашего материала объемом 38863 слога (17543 слога СР и 21320 слогов ЧТ) и временем звучания 5 ч. 30 мин, проведенного специалистами-фонетистами из МГЛУ, аудиторами было вычленено 2382 синтагмы в СР, 2219 синтагм в ЧТ, 3309 и 2369 МГ, соответственно [3, с. 57–59].

Выявление различий в членении спонтанных и неспонтанных текстов, реализованных 5 дикторами англичанами, позволяет нам заключить, что для СР характерно более дробное синтагматическое членение, выражаемое в уменьшении слоговой наполненности синтагм спонтанных текстов по сравнению с читаемыми текстами в соотношении 1: 1,29 и, в среднем, равно двум слогам, т. е. 7, 4 слогов в СР и 9,6 слогов в ЧТ. При этом у всех пяти дикторов синтагматическое членение проявляется по-разному (рис. 1).

Рис. I. Средняя длина синтагмы текстов СР и ЧТ в произнесении 5 дикторов



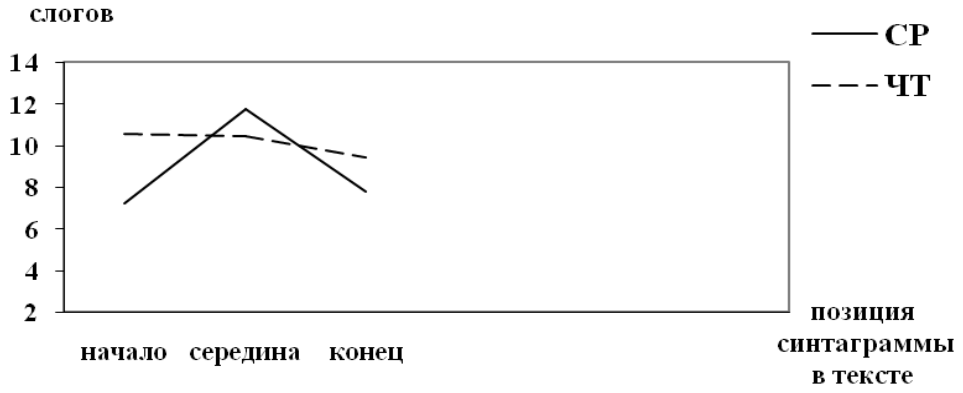
Средняя длина синтагмы текстов СР и ЧТ в произнесении 5 дикторов

Как мы видим, членение спонтанных и читаемых текстов оказывается наиболее дробным у дикторов Т. и Н., речи которых свойственно большое количество двухсловных и однословных, состоящих как из моно-, так и из полисиллабических ритмических структур синтагм, что, несомненно, сказывается на уменьшении их средней длины, например: *No| Ithinkyeah | I'mnotsure ||And | they | drew | firsttime | nilnil | andthesecondtime| itwasall ||*

Средняя длина синтагмы исследовалась в зависимости от ее положения в тексте СР и ЧТ. Приведенные на рис. 2 усредненные по всем пяти дикторам данные свидетельствуют о том, что только длина срединных синтагм спонтанных текстов превышает, хотя и незначительно, длину аналогичных синтагм ЧТ. При этом в синтагмах ЧТ наблюдается тенденция к сокращению их длины от начала к концу текста. В СР длина срединных синтагм на пять слогов больше, чем в начале текста и примерно на четыре слога больше, чем в его конце.

Таким образом, именно срединные синтагмы спонтанных и читаемых текстов имеют наибольшее сходство по своей длине и представляют интерес для нашего дальнейшего сопоставительного исследования.

Рис. 2. Усредненные по всем 5 дикторам данные о средней длине синтагмы в СР и ЧТ в позиции начала-конца текста



Среднедикторские данные о средней длине синтагмы в СР и ЧТ в позиции начала-конца текста

Наряду с более дробным синтагматическим членением СР аудиторы также отмечали множество случаев хезитационного членения, в результате которого в спонтанно реализуемых текстах вычленяется большое количество МГ, число которых, в среднем, на 39% превышает число синтагм. В то время как в устной реализации заранее подготовленных текстов число МГ всего на 7% превышает число синтагм, и их появление ни в коем случае не связано с явлением хезитации.

Соотношение числа МГ к числу синтагм в текстах СР и ЧТ разнится от диктора к диктору. Так, у диктора Т. оно равно 1,18: 1 в ЧТ и 1,47: 1 в СР, у диктора Н. – 1,116: 1 в ЧТ и 1, 28: 1 в СР, у диктора Р. – 1, 12: 1 в ЧТ и 1,31: 1 в СР, у диктора А. – 1,06: 1 в ЧТ и 1, 36: 1 в СР, у диктора М. – 1,06: 1 в ЧТ и 1,52: 1 в СР.

Приведенные данные подтверждают наличие дробного хезитационного членения текстов СР в произнесении всех дикторов. Одновременно у диктора Т. выявлено большое число сбоев и ошибок при чтении.

Как явствует из результатов аудитивного анализа, средняя длина МГ в СР равна 5,3 слогам, т. е. короче средней длины синтагмы на два слога. В ЧТ длина МГ не намного короче длины синтагмы и составляет 9 слогов. Иными словами, налицо, с одной стороны, большее количество МГ в СР, а с другой, сокращение их, а с другой, сокращение их средней длины по сравнению с ЧТ.

О наличии межпаузальных групп в обеих разновидностях текстов свидетельствуют следующие усредненные цифровые значения соотношения общего количества МГ и синтагм, взятых в начале, середине и конце всех исследуемых текстов, которые составляют для ЧТ 1: 1, 13-1: 1, 17-1: 1, для СР 1: 1, 37-1: 1, 68-1: 1,22. Что касается позиции МГ в синтагме, то, согласно среднедикторским данным, в ЧТ 70% от общего числа МГ приходится на начало синтагмы, 29% на середину и лишь 1% на конец синтагмы. В СР – 49% МГ зарегистрировано вначале синтагмы, 45% в середине и 6% в ее конце.

Как правило, в читаемых текстах границы межпаузальных групп совпадают с границами ритмогрупп (РГ), в СР наблюдаются случаи хезитационного членения внутри самих РГ.

Полученные результаты позволяют констатировать, что в спонтанном говорении наибольший процент случаев хезитации, сбоев, запинок и исправлений приходится на начальные и особенно на срединные синтагмы текстов, в то время как к концу текста их количество сокращается, а внутри синтагм – на начало и, в несколько меньшей степени, на ее середину.

Иными словами, к концу синтагмы и, соответственно, спонтанного текста речь приобретает большую плавность и непрерывность, что, возможно, объясняется тем, что говорящий «нащупал» пути лексического и грамматического оформления своего замысла и, следовательно, стремится к его реализации. В анализируемых читаемых текстах вообще не зафиксировано наличие МГ в конечных синтагмах, в то время как в начальных и срединных синтагмах содержится почти одинаковое их количество, с небольшим перевесом в сторону срединных синтагм (на 4%), причем наибольшая концентрация наблюдается в начале синтагмы.

Средняя длина МГ в 9 слогов сохраняется независимо от их положения в синтагмах читаемых текстов. В СР, в среднем, длина МГ в начальных, срединных и конечных синтагмах составляет соответственно 5 и 5,6 слогов.

Таким образом, результаты нашего аудитивного эксперимента служат подтверждением того, что *СР не свойственна тесная интонационная спаянность «классической» синтагмы*. Наряду с более дробным синтагматическим членением нами отмечалось наличие большого числа случаев хезитационного членения, характер которого, равно как и синтагматического членения, меняется в позиции начала - конца текста и

синтагмы, и которое, не являясь самостоятельным способом членения, тем не менее нарушает ритмику спонтанной речи и воздействует на ее временную организацию.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Бондаренко, Л. П. Членение текста на смысловые группы и восприятие паузы колебания / Л. П. Бондаренко // Сб. науч. тр. Моск. гос .пед. ин-т иностр. яз. им. М. Тореза. – Вып. 242. – М., 1984. – С. 56–58.

2. Светозарова, Н. Д. Просодическая организация высказывания и интонационная система языка дис. …доктор. филол. наук: 10.02.19 / Н. Д. Светозарова. – Л., 1983. – 514 с.

3. Новик, Н. А. Временная организация слога в английской спонтанной речи**:** дис. ... канд. филол. наук: 10.02.04 / Н. А. Новик. – Минск, 1990. – 289 с.

УДК 415.412

Тарасевич Наталья Анатольевна

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

tarasevich56@gmail.com

ФОРМИРОВАНИЕ КОНЦЕПТУАЛЬНОЙ КАРТИНЫ МИРА В ПРОЦЕССЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ИНОЯЗЫЧНОЙ ПОДГОТОВКИ

Аннотация: Концептуальная картина мира определяет основу индивидуального и общественного сознания. Однако исследования показывают, что полнота и специфика знаний отличаются не только у представителей разных культур, но и в рамках одной культуры: говорящие на разных языках могут иметь близкие при определённых условиях концептуальные картины мира, а говорящие на одном языке – отличные. В концептуальной картине мира осуществляется трёхмерное взаимодействие: с одной стороны культуры, социума и мышления, а с другой – общечеловеческого, национального и личностного.

Ключевые слова: концепт, смысл, значение, концептуальная картина мира, языковая картина мира, лингводидактика.

Natallia Tarasevich

Associate Professor, English Philology chair, Brest State A. S. Pushkin University, Brest

CONCEPTUAL WORLD MAP FORMATION IN THE PROCESS OF PROFESSIONAL FOREIGN LANGUAGE EDUCATION

Abstract: The conceptual world map defines the basis of individual and society cognition. Meanwhile, the researches show the volume and specificity of knowledge are different not only with the representatives of different cultures, but within the framework of the same one: the speakers of different languages might have close conceptual world maps under certain circumstances, while the speakers of the same language – different. The

conceptual world map demonstrates the triple overlapping: culture, society and thinking, on the one hand, and the global, national and individual, on the other.

Keywords: concept, sense, meaning, conceptual world map, language map, lingual didactics

Современные направления исследования языков убедительно демонстрируют трёхмерность их функционирования – культура, социум и мышление. Познавательная деятельность человека, лежащая в основе сознательного освоения реальной действительности, реализуется в двух формах: концептуализации и категоризации. В процессе концептуализации происходит выделение информации, её осмысление и последующая трансформация в знание, что можно проследить на примере номинации, когда когнитивный опыт человека закрепляется в форме языкового знака. В процессе категоризации ранее выделенная и осмысленная информация о фрагменте реальности подвергается дальнейшему обобщению, то есть соотносится с уже имеющимся знанием, отражающим определённые категории, присутствующими в сознании человека. Собственно, результат переработки имеющегося и нового вербального и невербального опыта формирует концептуальную картину мира. Единицу знания, или основной носитель информации, принято называть концептом.

В языкознании достаточно долго сосуществуют различные варианты толкования термина «концепт», его соотношения с терминами «понятие», «смысл», «значение». Но в последнее время учёные приходят к выводу о том, что содержание терминов не является идентичным, поскольку полноценный концепт создаётся только при сочетании разных видов восприятия в сознании человека, а понятие, смысл, значение обладают более простой структурой. Концепт представляет собой квант структурированного знания, глобальную полимодальную ментальную единицу, несущую в себе также и чувственный компонент отражения действительности [1, с. 24–26]. Язык, будучи семиотической системой, является лишь одним из способов образования концептов в сознании человека. Для формирования концепта и полноты его представления одного языка недостаточно, поскольку существуют как вербализованные (словесные), так и невербализованные (мимика, жесты, интонация) кванты структурированных знаний. Более того, содержание ментальных концептов подвержено изменениям, что отображается в переосмыслении лексических значений. Например, ‘*severe climate, severe punishment; smart device, smart punishment’*. Существование этого феномена обусловлено спецификой восприятия как базового когнитивного механизма.

Концепт, являясь единицей знания, формируется и функционирует в определённой культурной среде. Следовательно, он может быть определён и как культурно отмеченный смысл, представленный в плане выражения целым рядом языковых реализаций, которые образуют соответствующую лексико-семантическую систему, структуру. Таким образом, концепт в

большей степени коррелирует со смыслом нежели со значением, так как значение слова – это название того фрагмента реальной действительности, с которым это слово соотносится, будучи создано в соответствии с нормами определённого языка. Смыслы относятся к идеальным сущностям, или образованиям, которыми человек оперирует во внутренней речи, основной единицей которой является универсально-предметный код, признающийся базовым компонентом мышления принципиально невербальной природы и представляющий собой систему знаков, закрепляющих результаты чувственного отражения действительности в сознании. Это тот уровень, на котором происходит фиксация личностного смысла, получаемого от прямого контакта с окружающей действительностью. С одной стороны, концепты коррелируют со смыслами, так как они идеальны и кодируются в сознании единицами универсально-предметного кода. С другой стороны, средства языка существуют для вербализации идеальных сущностей. Следовательно, значение словесных знаков должно адекватно отображать мыслительные категории. В том и другом случае посредником выступает универсально-предметный код, который имеется у всех без исключения носителей языка, хотя и различен у каждого в отдельности, поскольку отражает субъективный чувственный опыт человека, лично им полученный в жизни через органы чувств, например, *'hot, tall for a child and a grown-up'*. Наиболее значимой характеристикой единицы универсально-предметного кода является устойчивость, которая, собственно, и кодируется лингвистическими знаками; это то свойство, которое позволяет номинативным единицам одновременно выполнять функции обобщения и конкретизации. Например, *'street'* как место жительства, адрес и как способ градостроительства. Таким образом, концептуальная картина мира формируется как при помощи вербально-логического, так и при помощи наглядно-образного мышления человека, что объясняется строением мозга. Только при взаимодействии двух полушарий происходит познание окружающего мира. В качестве основной единицы хранения знаний, полученных в результате деятельности обоих полушарий, выступает концепт, сохраняющий абстрактно-логическую и образно-эмоциональную информацию.

Концептуальная картина мира определяет основу индивидуального и общественного сознания. Однако исследования показывают, что полнота и специфика знаний отличаются не только у представителей разных культур, но и в рамках одной культуры. Говорящие на разных языках могут иметь близкие при определённых условиях концептуальные картины мира, а говорящие на одном языке – отличные. Этот факт свидетельствует о том, что в концептуальной картине мира осуществляется трёхмерное взаимодействие общечеловеческого, национального и личностного. В сознании одного человека или всех представителей этноса в целом могут

существовать разные по объёму и содержанию картины мира, что привело к появлению термина «объём концепта». Представляется логичным именовать концептом-максимумом наиболее полное и многообразное представление реалии в сознании индивида, а концептом-минимумом неполное, фрагментарное отображение той же реалии. Например, *'law'* в виде концепта-минимума представлен и отражён в обыденном сознании каждого естественного носителя языка, а в виде концепта-максимума – в сознании носителей профессионального юридического субкода. На этой основе выделяются две картины мира: наивная, оперирующая концептами-минимумами, и научная, оперирующая концептами-максимумами. Таким образом, окружающий мир, образ которого может быть более или менее полно представлен в сознании человека, фиксируется в языковых единицах. Соответственно, картина мира, представленная в языковой форме, не является идентичной ей. Отображённая в сознании человека картина мира – это существование объективного мира в виде определённой упрощённой ментальной модели, а языковая картина мира – это отражение существования картины мира, закреплённой в языковых знаках, что по своему характеру является вторичной кодификацией. По своему содержанию, внутреннему наполнению они неравнозначны и являются разными категориями. Семантическая система языка в определённый момент может и не совпадать с моделью мира, действительной для данного коллектива, что объясняется постоянным развитием познания, ведущего к уточнению концептуальной картины мира в сознании человека. В то время как языковая картина мира достаточно долго хранит следы устаревших знаний, например, *'sunset, sunrise'*. Каждый естественный язык отражает определённый способ восприятия и организации мира, который впоследствии в связи с развитием научного мышления может изменяться.

Следует отметить, что реальный мир разнообразнее и богаче, чем его отражение в нашем сознании. Это обусловлено тем, что на самых ранних этапах развития человек воспринимал окружающую действительность в соответствии со своими потребностями, выбирая только значимое для него, что в дальнейшем фиксировалось в общественном сознании и передавалось последующим поколениям, образуя уже культурный уровень описания ориентации человека в реальности.

Понимая культуру как способ приспособления к окружающей среде, можно утверждать, что так называемая культурная информация представляет собой аккумулирующую модель поведения, направленную на выживание в конкретной среде. По этой причине у людей, находящихся в разных природных условиях, возникают различные потребности, из которых формируются разные культурные традиции, что объясняет существование различных картин мира.

Различие в природных условиях существования может отражаться в появлении, например, дифференцированного названия снега в языке эскимосов. Их два вида: *‘aput’* – снег, лежащий на земле, и *‘qanik’* – падающий снег. Производными словами от *‘aput’* являются: 1) *‘apusineq’* (сугроб); 2) *‘aperlaat’* (недавно выпавший снег); *‘apivoq’* (идёт снег). *‘Quanik’*, в свою очередь, может обозначать снежинку, с этим же корнем имеется глагол *‘qannerpoq’* (идёт снег). Есть и другие выражения: *‘nittaalaq’* (снежная буря) и производный глагол со сходным значением *‘nittaappoq’*. Метель обозначается словом *‘persoq’*. Существует шесть норвежских лыжных терминов для обозначения снега: *‘skare’* – твёрдый снег в виде корки, который не проваливается; *‘sørpe’* – мокрый подтаявший снег; *‘slaps’* – ещё более мокрый снег; *‘nysne’* – только что выпавший снег; *‘silkeføre’* – блестящие, будто шёлковые следы от лыж на снегу; *‘kornsne’* – замёрзший зернистый снег; *‘kramsne’*– легко слипающийся, немного влажный снег. Таким образом, расхождения в языковых картинах обусловливаются такими составляющими человеческого бытия, как климатические, географические условия жизни, особенности флоры и фауны.

С другой стороны, картина мира является первой степенью абстракции в мышлении человека, а следовательно, она уже не идентична окружающей действительности, так как образ мира в сознании имеет схематичный характер, представляет собой некоторую модель. Кроме того, картины мира могут отличаться по степени самой абстракции, например, в зависимости от возраста (ребёнок – взрослый), образования, гендера и многих других параметров. Содержание картины мира может зависеть от психологии каждого конкретного человека, его способностей, потребностей, интеллектуальных особенностей и интересов. Всё это находит отражение в языковых знаках, которые, в свою очередь, образуют языковую картину мира.

Различие в объёме и специфике содержания, то есть в информативности концепта может привести к коммуникативной неудаче не только в межкультурном взаимодействии, но и между носителями одного и того же языка, а разное смысловое наполнение лексических единиц в различных языках ведёт к культурному конфликту в кросс-культурной коммуникации. При этом коммуникативные неудачи являются следствием отсутствия общей когнитивной базы, культуроспецифического фонда знаний, обусловленного существованием людей в различных лингвокультурах.

Принимая перечисленные факторы во внимание, можно сформулировать основную лингводидактическую проблему профессионального обучения иностранному языку: неидентичные принципы концептуализации и категоризации реальной действительности. Например, количество словесных единиц, обозначающих снег в

английском и русском языке, не совпадает даже количественно, не говоря о том, какая внеязыковая реальность подвергалась когнитивной обработке представителями этих языков. Так, в английском языке используются лексемы *berg, crevasse, floe, frost, hail, hardpack, hoarfrost, powder, rime, snow, slush, sleet, snowball, snowcap; avalanche, blizzard, dusting, flurry; snowball, snowbank, snowcapped, snowdrift, snowfall, snowflake, snow like, snowman, snowstorm; freezing rain, new-fallen snow, yellow snow, purplewax snow.* В русском языке зафиксированы номинации *алмазная пыль* – мельчайшие игловидные снежинки, выпадающие при сильных морозах, *бархан снежный* – подвижное скопление снега полулунной формы, *близзард* – интенсивная низовая метель, *буран* – степная метель, *выдув* – пятно выдувания, обнажённое от снега, *вьюга* – низовая метель.

Таким образом, формирование лингвокультурологической компетенции в процессе профессиональной иноязычной подготовки не ограничивается знаниями о культуре того или иного народа и «предполагает не только практическое овладение языком и основами лингвистики (формирование языковой, коммуникативной, лингвистической компетенции), но и осознание языка как феномена культуры, культурноисторической среды, национальной специфики языковой картины мира, национально-культурного компонента значения языковых единиц» [2, с. 453–454].

Процесс коммуникации в самом общем виде может быть представлен следующей последовательностью: когда мы произносим слово на родном языке, мы им что-то обозначаем, то есть реализуем его значение (чаще – одно из значений), которое связывает это слово с существующим в нашем сознании понятием, а через него – с концептом. В сознании слушающего происходит то же самое – он слышит слово, которое в его представлении имеет определённое значение, соотносящееся с понятием и через него с соответствующим концептом. Суть вербального взаимодействия состоит в том, что произнесённое и услышанное слово – это путь между двумя ментальными отражениями одного и того же фрагмента концептуальной картины мира. То же самое должно происходить и в случае, когда коммуникация осуществляется на иностранном языке, или для одного из коммуникантов один из языков является не родным.

На практике часто словарные единицы изучаемого иностранного языка оказываются оторванными от обозначаемых ими понятий, сохраняя, в лучшем случае, свою предметную отнесённость – и то лишь в случаях с конкретным значением. А абстрактные, отвлечённые понятия, нередко остаются в сознании студента просто звуковой цепочкой, которую нужно произносить в определённых ситуациях. О соотнесённости же слова с концептом, к сожалению, говорить не приходится. В случае если студенты смогли соотнести иноязычное слово с понятием, то это понятие сформировалось на базе их родного языка. Происходит автоматическая

замена концептов, смешение одной концептуальной картины с другой, не формируется общая когнитивная база между носителями и изучающими один и тот же язык. Узнав, что *‘snow’* – это снег, сначала школьники, а потом уже и студенты называют этим словом любой снег (свежий, талый, мягкий, жёсткий) и не могут понять, когда носители английского языка удивляются и говорят им, что *‘rain which freezes before reaching the ground’* – это не *‘snow’*, а *‘sleet’*.

Таким образом, возникает необходимость практиковать такие виды работы, как объяснение реалий иностранного языка, предлагать студентам объяснить реалии родного языка так, как будто они разговаривают с носителем изучаемого ими иностранного языка, объяснять разницу между сходными понятиями, соотносящимися, однако, в концептуальных и языковых картинах мира носителей родного и иностранного языков с не вполне совпадающими концептами. Задания такого рода исключат возможность механического воспроизведения текста без фактического понимания того, что означают слова и как они соотносятся с соответствующими фрагментами языковой картины мира.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Болдырев, Н. Н. Когнитивная семантика: Курс лекций по английской филологии / Н. Н. Болдырев. – Изд. 2-е. стер. – Тамбов : Изд-во Тамб. ун-та, 2001. – 123 с.

2. Носова, Е. С. Место лингвокультурологической компетенции в системе обучения родному языку // Известия Российского государственного педагогического университета имени А. И. Герцена. Аспирантские тетради. – Е. С. Носова. – СПб, 2008. № 37 (80). – С. 453–456.

3. Самигулина, Ф. Г. Концептуальная картина мира и специфика её формирования / Ф. Г. Самигулина // Вестник Российского государственного университета им. И. Канта. – 2010. – Вып. 2. – С. 46–50.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ СОПРОВОЖДЕНИЯ ЛИЧНОСТИ В ПРОЦЕССЕ ЛИНГВОКУЛЬТУРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 811.111’271.1:378.147.091.3

Баньковская Ирина Николаевна, Пинчук Ирина Викторовна
Преподаватели кафедры «Английский язык № 1» Белорусского национального технического университета, г. Минск. Беларусь
irishka-2007@mail.ru

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ОБУЧЕНИЯ ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ НА ИНОСТРАННОМ ЯЗЫКЕ

Аннотация: В статье рассматриваются психолого-педагогические особенности обучения письму на иностранном языке. Выделяются требования, необходимые для успешного проведения занятия. Рассматривается роль пишущего в процессе обучения навыкам письма. Подчёркивается значимость письма как важного аспекта обучения иностранному языку.
Ключевые слова: психолого-педагогические аспекты, мотивация, письменная речь, письмо, речевая деятельность, графическая система, дистантная форма обучения.

Bankovskaya Iryna Nikolaevna, Pinchuk IrynaVictorovna
Lecturers, English Language Department № 1, Belarusian National Technical University, Minsk

PSYCO-PEDAGOGICAL ASPECTS IN TEACHING WRITING IN A FOREIGN LANGUAGE

Abstract: The article deals with psychological and pedagogical methods in teaching writing in a foreign language. The requirements necessary for a successful lesson are specified. The role of a student is considered in the process of writing skills acquisition. The importance of writing as an essential aspect in teaching a foreign language is emphasized.
Keywords: psychological and pedagogical aspects, motivation, written speech, writing, oral activity, graphical system, distance learning.

Никто не станет отрицать огромное значение межличностной коммуникации с использованием письма. Мы хотим отметить, что она находится почти на том же уровне значимости, как и устная речь. Однако письменная речь гораздо сильнее распространена в рецептивном плане. Неоспоримым является тот факт, что чтение шире используется в рецептивном плане и, несмотря на это, важность письма неоспорима.

Письмо представляет собой непростой речевой навык. При использовании графических знаков оно способно сделать доступным общение людей между собой. Это одна из наиболее продуктивных и эффективных форм деятельности, когда человек фиксирует, то есть пишет текст для последующей его передачи другим людям. В свою очередь,

исход данной деятельности представляет собой продукт, состоящий из речи или текста, рассчитанного для прочтения [3, с. 162].

Исходя из накопленного практического опыта, Г.В. Рогова и Ф.М. Рабинович выделяют в письме базу или структуру, состоящую из трех частей: мотивационной, аналитической и практической. Мотив прослеживается в форме желания начать общение, донести необходимую информацию, сообщение, передать его в письменном виде. Следовательно, у пишущего появляется замысел высказывания мыслей. Само же высказывание находит свое выражение в аналитической части, а именно, идет подбор нужных в тексте слов, выделение основы в организации связей по смыслу в предложениях. При закреплении, то есть фиксации продукта при помощи письма, находит себя практическая часть письменной речи [3, с. 163].

Речь и письмо являются одной из наиболее эффективных форм активности. Между вышеуказанными терминами существуют различия, в том числе в лингвистическом и психологическом аспектах. В первую очередь следует отметить отсутствие реципиента и промежуточной обратной связи. Говорящий видит реакцию слушателя, а пишущий может только ее угадывать, следовательно, речь говорящего более обоснована. Роль же пишущего заключается во введении реципиента в конкретную ситуацию, а затем в высказывании своих мыслей во избежание неправильного понимания. Кроме того, автор не может интонировать свои фразы на письме.

У говорящего очень часто мало времени, а у пишущего наоборот. Поэтому он сконцентрирован не только на содержании, но и на способе подачи информации. Когда мы просматриваем содержимое текста, мы занимаемся проверкой, насколько точна, донесена основная мысль. Человек, который пишет, представляет свою речь. Следовательно, она более структурирована, так как пишущий имеет возможность подобрать необходимое для конкретного контекста слово.

Пишущий не прибегает к жестам, мимике, должен договаривать фразы. Его высказывания, согласно грамматическим нормам, оформлены строго. Употребляя знаки пунктуации, пишущий старается сконцентрировать интерес читающего на самых важных моментах или событиях, которые представляются ему особенно важными. Для этой цели чаще всего используются восклицательные знаки со скобками. Некоторые авторы полагают, что восклицательный знак имеет сходство с лексическими единицами, с высказываниями типа «хочу подчеркнуть/повторить», «обратите ваше внимание на следующее» и т. п. Разнообразие дополнительной информации мы можем передать при помощи многоточия, нескольких знаков восклицания, восклицательным знаком с вопросительным и др. Выше перечисленные способы употребляются для лучшего восприятия текста. По сравнению с другими

речевыми навыками, письмо − это более кропотливый процесс, потому что при создании текста возможно изменить начальную идею, подкорректировать содержание или дополнить его изменениями. Благодаря тому, что автор может вернуться к тексту с целью редактирования написанного, ряд авторов относит письмо к легкой форме речевой деятельности.

Создатель текста преодолевает путь от формы мысленной речи к средствам выразительности языка. Происходит отбор слов или словосочетаний и грамотное их упорядочение в словосочетания, предложения, абзацы и текст. Все это осуществляется поэтапно путем сравнений, совмещений и проверок. Очередность действий при передаче необходимой информации разворачивается на этом фоне согласно замыслу пишущего. Автор поначалу мысленно представляет себе необходимые звукопроизношения, которые впоследствии ему необходимо зафиксировать. Далее он сопоставляет их с нужными единицами письменной речи. Во время создания письменных фраз, опираясь на напечатанный текст, начало работы восходит к оценке необходимых единиц письменной речи, после этого возникает их ассоциация с соответствующими звуками.

Различие устного и письменного выражения мысли заключается в том, что при устной форме общение заканчивается передачей необходимой информации, причем эта последовательность действий отличается большой степенью автоматизации, во время которой смысл текста, а также его языковая форма передаются одновременно. Письмо относится к дистанционной форме общения и рассчитано на читателей, не относящихся к автору текста, не имеющих возможности личного общения; письмо не имеет средств вербального языка, которые ускоряют и облегчают устное общение. Исходя из выше изложенного, текст должен быть насыщенным, развернутым, логичным и последовательным, необходим доскональный отбор грамматических и лексических средств [4].

Как результат письма текст должен иметь следующие особенности:

1) связанность начальной, кульминационной и заключительной частей;
2) логическую структуру и завершенность в плане композиции;
3) заголовок и содержание, соотносящиеся между собой;
4) разнообразие умозаключений, которое облегчает вероятность предсказания непосредственно автора и участника чтения;
5) необходимое содержание относящегося к предмету описания;
6) б) гармоничное сочетание речи.
7) монообъектные либо полиобъектные отношения.

Уточним термины «письмо» и «письменная речь», так как их часто понимают одинаково. Письмо – это продуктивная аналитико-

синтетическая деятельность, связанная с порождением и фиксацией письменного текста. Письменная речь – это графически оформленное с помощью букв и каких-либо изображений выражение мыслей.

Рассмотрим методические приемы обучения письму и письменной речи. При обучении этому виду деятельности количество механических упражнений будет больше, чем при других видах речевой деятельности. Мы хотим отметить здесь основные типы.

1. Списывание. Совершенствует и формирует технику письма. Этот прием наиболее эффективен при списывании слов по памяти.
2. Раскрытие скобок в предложении.
3. Запись на слух (всевозможные диктанты).
4. Составление предложений по образцу.
5. Упражнения-игры (кроссворды, чайнворды).
6. Вставка в пропуски слов, словосочетаний, частей предложения.
7. Написание письма, сочинения.
8. Выбор правильного ответа на поставленный вопрос.
9. Объединение нескольких предложений в одно.
10. Трансформирование косвенной речи в прямую.
11. Объединение разрозненных реплик диалога и предложений в виде одного логичного текста.
12. Списывание разных, отличающихся друг от друга по лексико-грамматическому оформлению, предложений.
13. Выбор правильного ответа на поставленный вопрос из ряда данных и запись его в конспект (на доске).
14. Замена слов и словосочетаний в предложениях.
15. Сокращение предложений по образцу [2, с. 153−157].

Мы также выделяем специальные и неспециальные виды упражнений. Первые направлены на развитие умения писать, формирование навыков письма. Неспециальные упражнения делаются с какой-нибудь целью, но в письменной форме. Следовательно, совершенствуется навык письма (например, ответы на вопросы в письменном виде, написание резюме и т. п.). Эти упражнения являются необходимыми. На занятии часто нет времени для выполнения специальных упражнений. В этом случае используется второй вид.

Занятие – сложный процесс. В занятии можно выделить: психологический, общедидактический, педагогический и методический аспекты. Его рассматривают с точки зрения его структуры, организации, познавательной деятельности обучающихся [1, с. 216]. Любой аспект является важным. Но педагогические и психологические аспекты представляются наиболее существенными. Соблюдение психолого-педагогических требований помогает более точно анализировать занятие. Когда мы заинтересованы в психологическом аспекте занятия, нам необходимо учитывать следующее:

1) Совершенствовалась ли речевая деятельность обучающихся.

2) Способствовали ли создаваемые ситуации развитию воображения.

3) Развивалась ли память, какие средства запоминания использовались в процессе обучения.

4) Происходило ли развитие мотивации обучающихся к изучению иностранного языка.

5) Как преподаватель был настроен на занятие (был ли собран, внимателен, стремился ли к достижению цели).

6) Как студенты самостоятельно работали.

7) Какой психологический климат был в аудитории, чем он достигался; умеет ли преподаватель создавать и поддерживать деловой контакт.

Не менее важной является педагогическая сторона занятия. Она способствует образованию и воспитанию студентов. Ее анализ предполагает выявление следующих моментов:

1. Мотивирует ли преподаватель у обучающихся желание учиться.
2. Обладает ли преподаватель педагогическим тактом.
3. Связан ли изучаемый материал с жизнью, с практикой.
4. Каким образом и как расширяется кругозор обучающихся.
5. Осуществляются ли межпредметные связи [1, с. 217].

Таким образом, психолого-педагогический аспект приводит к прочному усвоению языкового материла (фонетического, лексического и грамматического), формирует умения разговорной речи. Сам процесс овладения техникой письма на иностранном языке производит положительное влияние на обучающихся, развивает их память, мышление, волевые качества и т. п.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Пассов, Е. И. Урок иностранного языкав средней школе/ Е. И. Пассов, Н. Е. Кузовлева. – М.: Просвещение, 1988. – С. 216–217.

2. Маслыко, Е.А. Настольная книга преподавателя иностранного языка/ Е. А. Маслыко, П. К. Бабинская. – М.: Вышэйшая школа, 1992. – С. 153–157.

3. Рогова, Г. В. Методика обучения иностранным языкам / Г. В. Рогова, Ф. М. Рабинович, Т. Е. Сахарова. – М. : Просвещение, 1991. – С. 162–163.

4. The physiology and psychology of second language learning [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://researchgate.net. – Дата доступа: 05.11.2019.

УДК 82+372.8:821.161.1(07)

Жигалова Мария Петровна
Профессор кафедры белорусского и русского языков Брестского государственного технического университета, г. Брест, Беларусь

МИР ПСИХОЛОГИИ ГЕРОЕВ РОМАНА М.А. БУЛГАКОВА «МАСТЕР И МАРГАРИТА» (НА ПРИМЕРЕ ОБРАЗА МАРГАРИТЫ): ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ

Аннотация. В статье показаны некоторые методы и приёмы использования на учебных занятиях психологического анализа (психологической партитуры переживаний, цветового спектра чувств) по изучению экспрессии героини, что помогает выявить ее восприятие и интерпретацию читателем, познакомиться с элементами невербального общения.

Ключевые слова: роман, герой, психология, метод, приём, партитура переживаний, цветовой спектр чувств

Maria Petrovna Zhigalova
Professor of the Belarusian and Russian languages Departament of the Brest State Technical University, Brest

THE PSYCHOLOGY WORLD OF M.A. BULGAKOV'S NOVEL CHARACTERS «THE MASTER AND MARGARITA» (ON THE EXAMPLE OF MARGARITA'S IMAGE): PSYCHO-PEDAGOGICAL ASPECTS

Summary. In the article some methods and techniques of the psychological analysis for studying the expressiveness of the heroine (the psychological score of experiences, a colour spectrum of feelings) are presented, that help to reveal her perception and its interpretation by the reader and help get acquainted with the elements of nonverbal communication.

Keywords: novel, the hero, psychology, method, technique, the score of emotions, the color spectrum of feelings

Михаил Афанасьевич Булгаков – уникальное явление в русской и мировой культуре XX века, а его роман «Мастер и Маргарита», проникнутый глубоким психологизмом, – прекрасный пример нравственной позиции Булгакова, которая заключается в призыве своего читателя не забывать о любви, доброте, прощении, составляющих основу христианской морали.

Начав роман в 1929 году, Михаил Афанасьевич трудился над ним до конца своей жизни. Текст романа пережил три редакции. Уже в наброске 1931 года в роман вошла Маргарита вместе со своим безымянным спутником, именуемым в дальнейшем Фаустом и поэтом, Мастером [5, с. 9–11].

Образ Маргариты является одним из центральных в романе, потому что на её долю выпала самая ответственная миссия – спасение Мастера.

Именно любовь Маргариты, ее способность к самопожертвованию сделали возможным возрождение Мастера. Так Маргарита стала связующим звеном трех миров: мира Мастера, мира Сатаны и мира Бога, сделав возможным их невербальную коммуникацию. О важности образа свидетельствует и выбор имени героини, ведь Маргарита – значит «жемчужина».

Попробуем разобраться, как же представлен художником слова мир психологии Маргариты, её экспрессия, ее восприятие и интерпретация читателем.

Внимание к проблеме экспрессии связано с особой ролью выразительных движений в коммуникативном процессе. Через выразительное движение раскрывается внутренний мир человека, так как экспрессия является одним из основных источников информации о психических состояниях и свойствах человека.

М. Булгаков выступает тончайшим мастером художественного описания, невербального, несловесного общения, в частности, выражения лица, на котором можно прочитать и отношения между персонажами, и реакцию на то или иное воздействие, и сиюминутное переживание, силу и глубину чувств, и проявление тех или иных свойств характера. Во многих сценах романа М. Булгаков создает тонко выписанную партитуру взглядов, точнее и яснее всяких слов воссоздающих не только эмоциональные состояния персонажей, но и их способность понимать язык жестов.

Как один из основных компонентов внешней экспрессии описание улыбок и голосов героя, жестов и мимики, указывающих на противоречивость характера входит в изображение внешности персонажей.

Внешней экспрессией Михаил Булгаков достигает зримости в раскрытии душевной жизни человека, сложности проявления черт характера [4]. Создавая цепь «волшебных изменений» лиц, взглядов, улыбок, жестов, пластики, интонаций голоса, М. Булгаков выводит на поверхность из скрытых глубин самые разные моменты внутренней жизни персонажей [3, с. 38].

Проанализировав главы романа, где действует Маргарита и, проследив ее душевное состояние, изменение чувств в зависимости от ситуации, предлагается составить психологическую партитуру переживаний Маргариты. Подробно об использовании различных приёмов психологического анализа на уроках литературы при изучении монографической темы «М.А. Булгаков» читайте в кн.: *Жигалова М.П.* Русская литература XX века в старших классах: пособие для учителей общеобразовательных школ. – Минск: Аверсэв, 2003. – 220 с. – С. 48−82.

Прокомментируем некоторые эпизоды.

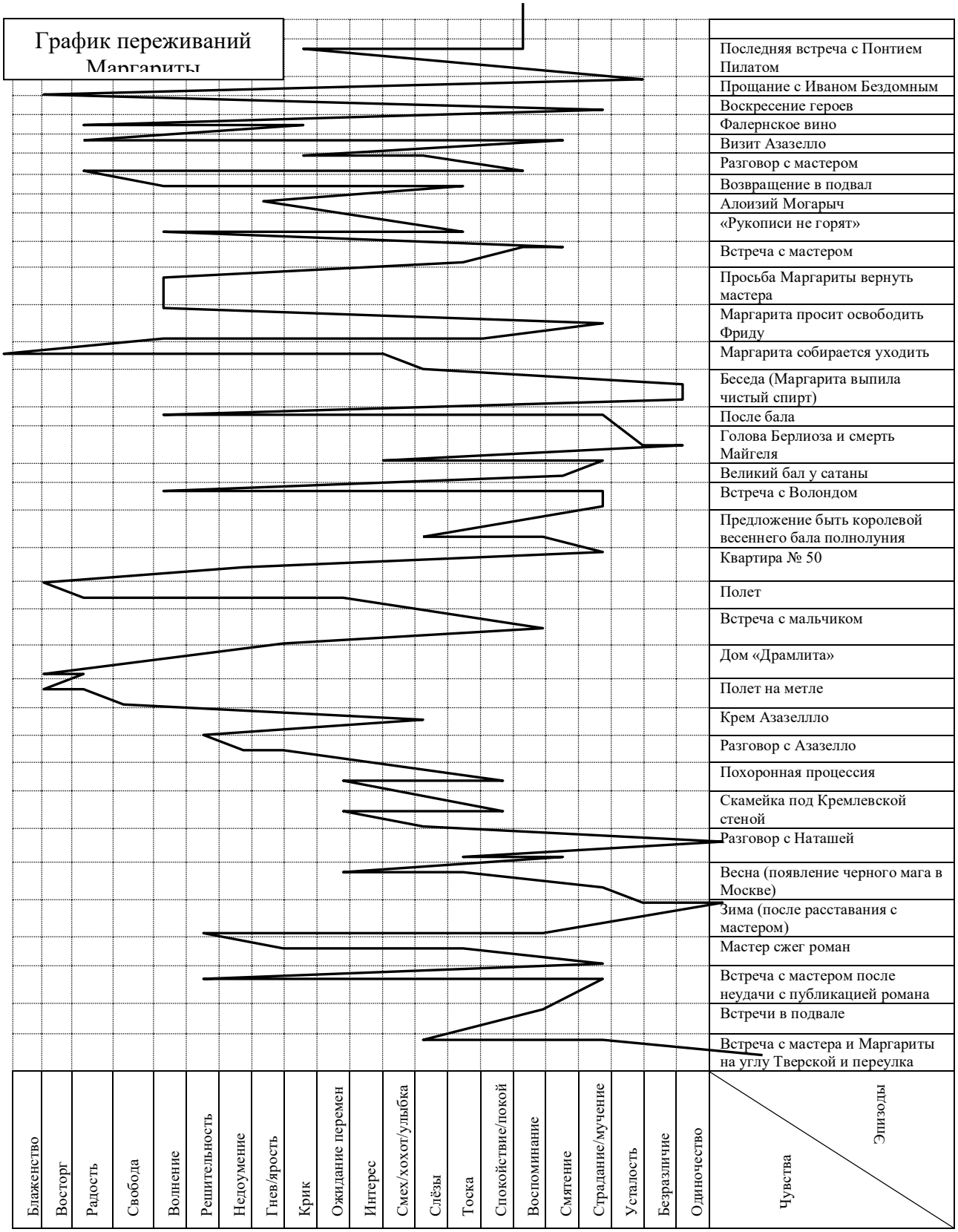
Как только М. Булгаков знакомит нас со своей героиней, читатель сразу же как будто погружается в совершенно иной мир, в атмосферу некоей таинственности и противоречивости.

Впервые встречаясь с Маргаритой, мы видим ее тревожной, с невиданным одиночеством в глазах. В переданных Мастером словах Маргариты чувствуется напряжение (голос «со срывами») и сосредоточенность, враждебность и почти сразу улыбка. Враждебность, улыбку, молчание можно объяснить одиночеством человека, который, сталкиваясь с кем-то другим, сначала враждебен, ироничен и лишь позже может «раскрыть душу».

Дальнейшие встречи Мастера и Маргариты в подвале, где он жил, проникнуты ощущением спокойствия, радости, смеха, комфорта, умиротворенности. Маргарита всячески поддерживает Мастера, создает ему благоприятную атмосферу для работы. Она искренне и открыто поддерживает своего спутника и всячески его подбадривает. Теперь читателем овладевает любопытство: что же произошло в их отношениях, и почему Мастер расстался со своей возлюбленной?

Вскоре происходят трагические события в жизни Мастера (крах надежд опубликовать книгу), которые вносят хаос в размеренную жизнь героев. Маргарита растеряна, ее речь становится отрывистой, фразы короткими. Есть ощущение срыва. В тот трагический вечер, когда Мастер сжигает свой роман, Маргарита впервые плачет. Многократные повторы, разброс в мыслях, множество вопросов – все это говорит о необычайном волнении героини, неясности, запутанности мыслей о самом дорогом ей человеке. Но, собравшись, она начинает говорить «спокойнее». И в ее речи появляются фразы о том, что ложь невыносима для нее, что отвечать на добро предательством она не может, то есть, она открыто заявляет о своих, своеобразных нравственных принципах. Но в этом монологе видна борьба чувств. Здесь и решимость, и вера, и растерянность, и надежда, и страх за близкого человека. Маргарита оживляется, она готова к испытаниям, и ради Мастера согласна на все лишения. График переживаний Маргариты представлен в Таблице 1.

Таблица 1 – График переживаний Маргариты



Второй раз мы встречаемся с Маргаритой уже в 19 главе, где знакомимся с ней непосредственно. Маргарита Николаевна живет со своим

мужем в богатом и роскошном доме, она ни в чем не нуждается. Но сердце ее не спокойно, ее мучают сомнения, она тоскует, обвиняет себя во всех произошедших несчастьях. Маргарита говорит, что жизнь ее «пожизненная мука», посланная за ложь, обман, за тайную жизнь, скрытую от людей. Перед нами открывается душа Маргариты, в которой – лишь страдание. Но душа эта живет, ведь она верит и способна осознавать свою жизнь. Но вот мы слышим смех Маргариты. Удивительно, что вызван он рассказом домработницы Наташи о фокусах в театре. Может быть, этот эпизод подготавливает к последующим загадочным событиям? Отправившись гулять, Маргарита и там постоянно думает о Мастере. Она вспоминает все мельчайшие детали.

Ей скучно, одиноко, она не понимает своей отстраненности от жизни, она хочет освободиться, получить, наконец, «свободу жить, дышать воздухом». Но есть и предчувствие, родившееся в ее душе утром – это уверенность в том, что что-то должно непременно случиться. Проходившая мимо похоронная процессия возобновила утреннюю волну ожидания и какую-то непонятную тоску.

Появление Азазелло вызвало в душе Маргариты совершенно противоречивые эмоции: она побледнела и отшатнулась, разгневалась, страдальчески сморщилась, невесело усмехнулась, вспыхнула. Поняв суть предложения неизвестного гражданина, Маргарита успокоилась и полная великой решимости, готовности пожертвовать всем ради Мастера, не размышляя, побежала из Александровского сада. В этом «не размышляя» – не просто покорность, а возможно, уже предощущение той великой силы, с которой ей в ближайшем времени придется столкнуться.

Но вот настал момент, когда Маргарита ожидает назначенное время, чтобы отправиться к иностранцу. Здесь мы видим великое напряжение ожидания, волнение, сердце страшно стучит. Чуть позже произойдет как будто воскрешение Маргариты. Крем, который дал Азазелло, словно наполняет Маргариту жизнью. Героиня почти что воскресает, воскресает, изменяя жизнь, а воскрешение это возможно лишь тогда, когда в душе есть хоть капля надежды на жизнь. Маргарита меняется не только внешне. «Теперь в ней во всей в каждой частице тела, вскипала радость, которую она ощутила, как пузырьки, колющие все ее тело. Маргарита ощутила себя свободной». Она хохочет, взвизгивает от восторга и совершенно обезумевшая улетает на метле. Маргарита получает свободу, но эта свобода дарована ей дьяволом и, поэтому, односторонняя.

В ней нет свободы души, в ней лишь свобода действий, взглядов, нравов, то есть, скорее освобождение от людской обыденной, хотя и многое разрушающей, жизни. Прежде чем попасть к Воланду Маргарита летает над городом. С особой яростью, тяжело дыша, она «рвала и мяла» все в квартире критика Латунского в доме Драмлита. Разрушая дом Латунского, Маргарита мстит тому, кто разрушил ее жизнь и жизнь

Мастера, тому, кто претендует на право вмешиваться в чужое сознание, жизнь и творчество. Остановить Маргариту смог лишь испуганный мальчик, увидев которого она постаралась смягчить свой «осипший преступный голос» и немного успокоилась. Она способна себя контролировать, в ее душе сохранились гуманистические ценности, но они больше не интересуют ее. Уже по дороге Маргарита догадывается, с кем ей предстоит встретиться. Войдя в квартиру № 50, Маргариту охватила тревога, она растерялась, «под сердцем у нее было холодно», «надежда на счастье кружила ей голову». И вот встреча с Князем Тьмы. Сильнейшее волнение («застучали зубы и по спине прошел озноб»), страх вскоре проходят. Маргарита справилась с собой, улыбнулась, заинтересовалась происходящим и «почувствовала себя хорошо».

В сцене Великого бала у Сатаны Маргарита является как будто сторонним наблюдателем, она констатирует увиденное, не анализируя его. Маргарита принимает все за данность, за то, что невозможно изменить, но можно познать. Вначале гости вызывают интерес и удивление, королева задает вопросы, но чем дальше, тем меньше остается сил, тем больше проявляется усталость. В конце бала к Маргарите возвращаются чувства – она содрогнулась, увидев голову Берлиоза, замерла, увидев барона Майгеля. Дальнейшие события выглядят как сон, Маргарита теперь только видит и слышит, великая усталость побеждает.

Бал закончен. Во всем облике и словах Маргариты чувствуется усталость. Выпив чистый спирт, предложенный Бегемотом, Маргарита возвращается к жизни. Избавляясь от усталости, Маргарита уже начинает улыбаться и задавать вопросы, у нее появляется интерес. «Наевшуюся Маргариту охватило чувство блаженства». Но вот героиня «робко сказала: «Пожалуй, мне пора… Поздно». Она смутилась, затосковала, почувствовала себя обманутой, ненужной, одинокой.

Читателю кажется, что и бал, и ужин были испытанием. Испытание болью Маргарита выдержала с честью, выдержала она и испытание неоправданных надежд, испытание на силу и гордость. И вот Маргарита уже почти готова просить за Мастера, как вдруг, «спотыкаясь на словах», а значит, волнуясь, вздыхая, она сказала: «Я хочу, чтобы Фриде перестали подавать платок, которым она удушила своего ребенка». В этой фразе – великая сила Маргариты. Читатель понимает, что для автора очень важно, что Маргарита не попросила за Мастера. Ведь за Мастера нельзя просить, ему должно воздаться за его творчество. И вот Маргарите дарована возможность не попросить, а уже потребовать возвращения Мастера. При этом лицо Маргариты исказилось судорогой. Вся речь Маргариты отрывиста, бессмысленна, что говорит о великом волнении, о всепоглощающей любви. Успокаивается Маргарита только тогда, когда прикасается к Мастеру. Однако это спокойствие длилось недолго. Увидев роман Мастера в целости и сохранности, Маргарита была поражена, она

задрожала, закричала, волнуясь до слез, «начала бормотать в тоске и в слезах».

Преображается Маргарита и с появлением Алоизия Могарыча. Она шипит как разъяренная кошка, ощущает себя ведьмой. Прощание Маргариты и Воланда напоминает молитву, и все это происходит перед возвращением в тот страшный мир, который дал возможность в Сатане увидеть Бога. И вот Маргарита вместе с Мастером в стареньком подвале. Маргарита спокойна и рада.

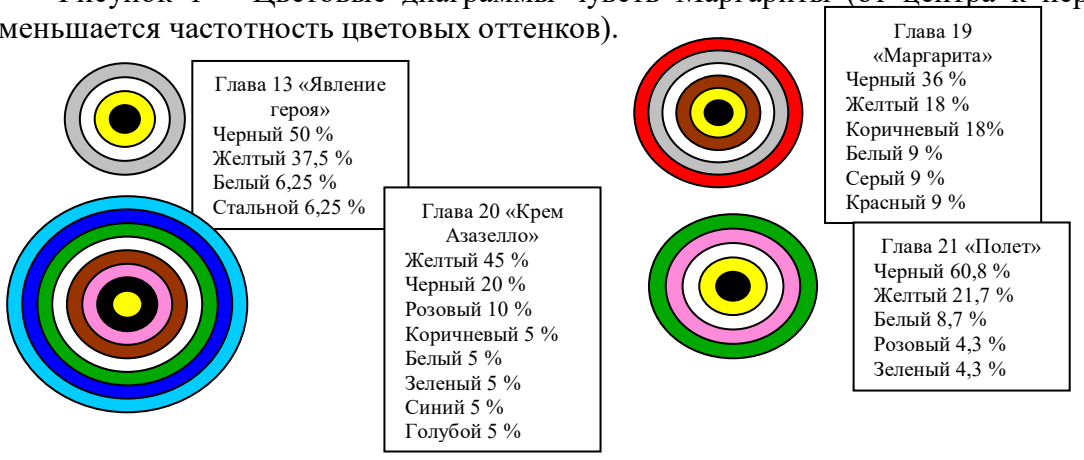
На следующий день, разговаривая с Мастером на закате солнца, Маргарита выглядит спокойно, но иногда она преображается, вновь вспоминая прошедший день. Она хохочет, кричит, становится серьезной и вновь хохочет, а потом содрогается от плача. Столь частые колебания настроения говорят о душевном волнении героини, ее стремлении утвердить свои мысли, вселить в Мастера надежду.

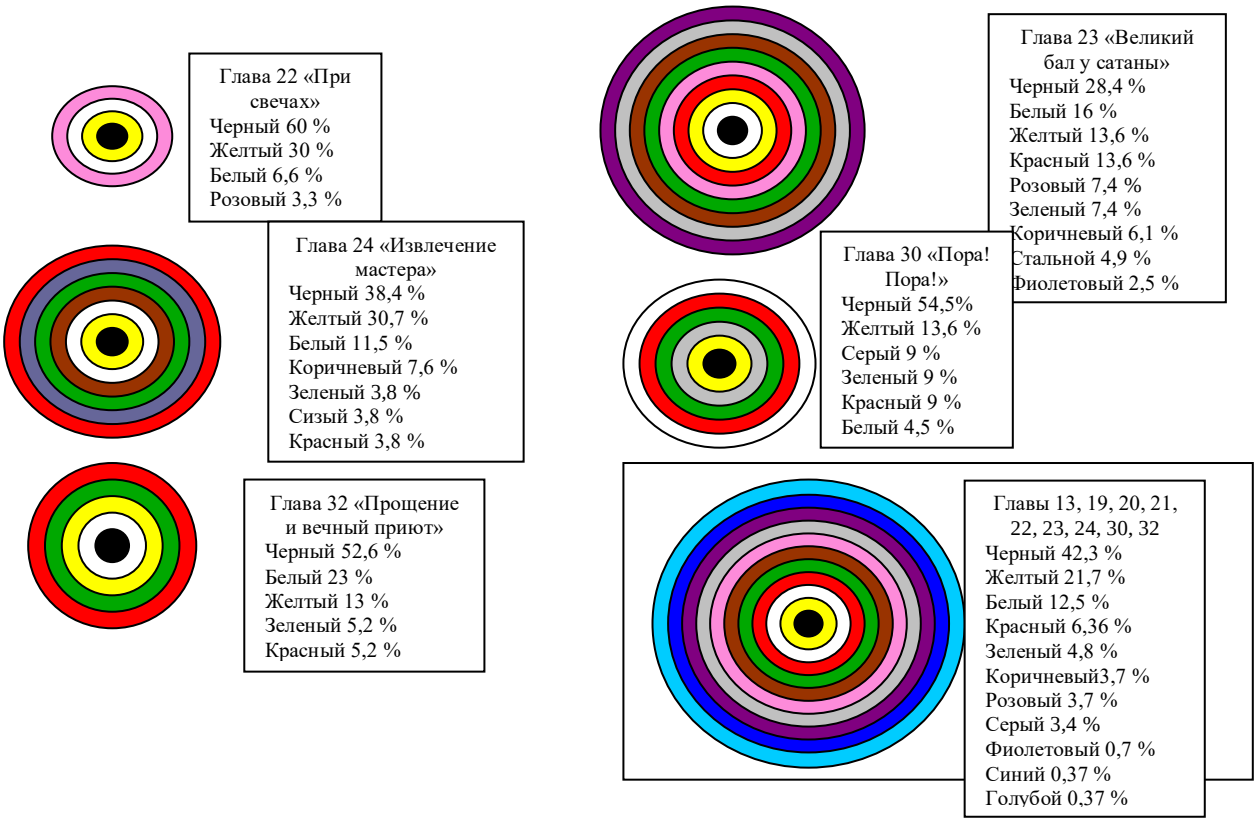
Появление в подвале Азазелло вызывает у Маргариты восторг. Но «фалернское вино» и лежащий на полу Мастер совершенно выбивают Маргариту из равновесия. Она растеряна. Однако после мгновенно последовавшего «оживления» наступает неимоверный восторг, радость и чувство благодарности. С этого момента Мастер и Маргарита будут вместе вечно, и вокруг них будут царить беззвучие, тишина и покой.

Для более детального представления о сложности образа Маргариты мы составили график переживаний героини (см. выше), из которого видно, что наиболее высокие колебания чувств отмечены, начиная с эпизодов, когда Маргарита непосредственно сталкивается с темными силами. Радость, восторг, смех резко сменяются тоской, смятением, тревогой. От эпизода к эпизоду чувства меняются с поразительной быстротой. Наиболее часто возникают такие чувства как смятение (10 раз), слезы, радость, смех (по 6 раз), волнение (8 раз), спокойствие (7 раз), что четко передает картину чувств, господствующих в душе Маргариты в соответствующих главах.

При изучении образа Маргариты мы использовали и цветовой спектр чувств героини, где цвета отражают состояние ее внутреннего мира. Для удобства восприятия мы представили цветовые оттенки каждой главы, где действует Маргарита, в виде диаграммы (Рисунок 1).

Рисунок 1 – Цветовые диаграммы чувств Маргариты (от центра к периферии уменьшается частотность цветовых оттенков).





Самыми частотными цветами, которые есть во всех главах, где действует Маргарита, являются черный и желтый. Причем почти во всех главах доминирует именно черный цвет, выражающий идею исчезновения, небытия, отречения, неприятия, говорящий об отвращении человека к происходящему, о его желании от всего отречься из протеста против существующего положения вещей, против своей судьбы. Лишь в главе 20 «Крем Азазелло» доминирующим является желтый цвет, который символизирует раскованность, расслабленность, освобождение от тягот и проблем. Именно в этой главе героиня совершенно преображается: она хохочет, шалит, чувствует себя совершенно свободной.

Наряду с черным и желтым во всех главах употребляется и белый цвет. Наиболее частотен он в главах 23 «Великий бал у Сатаны» и 32 «Прощение и вечный приют» и ассоциируется он со святостью, целомудрием, чистотой и одновременно – со смертью. Уже в 20 главе появляется зеленый цвет, характеризующий целеустремленность, упорство, деятельную волю героини. Отсутствуют зеленые оттенки лишь в трех главах (глава 13, 19, 22), в которых героиня довольно пассивно, с позиции наблюдателя смотрит на мир, она тоскует, страдает, находится в состоянии смятения.

Периодически появляются следующие цвета: красный, символизирующий нервную активность и жизненные силы, стремление добиваться успеха; коричневый как символ ощущений, чувственных

удовольствий; серый – цвет замкнутости, освобождения себя от каких-либо обязательств. Синий цвет, символизирующий спокойствие и довольство, и цвет голубой, ассоциирующийся с ясным небом и прозрачностью воды, появляются только один раз в 20 главе «Крем Азазелло». Фиолетовый цвет встречаем мы только в главе 23 «Великий бал у Сатаны», и обозначает он склонность к внушению, религиозное самоотречение, мистические знания и жертвенность матери [1, с.26 – 36].

Маргарита – это символ преданности, любви, верности, великодушия, высокого стремления к добру, справедливости, которая так и остается для читателей, идеалом вечной, непреходящей любви. К такому выводу приходят обучающиеся в ходе анализа мира психологии героини.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Аграшенков, А. В. Психология на каждый день. Советы, рекомендации, тесты / А. В. Аграшенков. – М. : Вече, 1997 – 480 с.
2. Булгаков, М. А. Мастер и Маргарита / М. А. Булгаков. – М. : Художественная литература, 1988. – 399 с.
3. Жигалова, М. П. Русская литература XX века в старших классах: пособие для учителей общеобразовательных школ / М. П. Жигалова. – Минск : Аверсэв, 2003. – 220с.
4. Соколов, Б. В. Булгаков. Энциклопедия / Б. В. Соколов. – М. : Эксмо; Алгоритм; Око, 2005. – 831 с.
5. Соколов, Б. В. Роман М. Булгакова «Мастер и Маргарита». Очерки творческой истории / Б. В. Соколов. – М. : Наука, 1991. – 176 с.

УДК 37.091.313:81-057.875

Калита Ольга Александровна
Преподаватель-стажёр кафедры немецкой филологии и лингводидактики Брестского государственного университета имени А.С. Пушкина, г. Брест, Беларусь
olga.kalita0812@gmail.com

СУЩНОСТЬ И СОДЕРЖАНИЕ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ В КОНТЕКСТЕ СОВРЕМЕННЫХ ТЕНДЕНЦИЙ РАЗВИТИЯ ЯЗЫКОВОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация: В статье рассматривается роль самостоятельной работы как элемента системы высшего образования. Определены подходы к определению понятия «самостоятельная работа». Описаны основные черты организации самостоятельной работы студентов. Охарактеризовано значение учебной самостоятельности в современном языковом образовании.

Ключевые слова: самостоятельная работа, самостоятельная учебная деятельность, лингвистическое образование, языковое образование, учебная автономия, самообразование, учебная самостоятельность.

Kalita Olga

Trainee lecturer, Department of German Philology and Linguodidactics, Brest State A.S. Pushkin University, Brest

THE ESSENCE AND CONTENT OF STUDENTS' INDEPENDENT WORK IN THE CONTEXT OF CURRENT TRENDS IN THE DEVELOPMENT OF LANGUAGE EDUCATION

Abstract: The article considers the role of independent work as an element of the higher education system. It defines the approaches to the definition of the concept "independent work". The article describes main features of the organization of students' independent work and characterizes the importance of self-study in current language education.

Keywords: independent work, self-directed learning, linguistic education, language education, learner autonomy, self-education, self-study.

Вопрос о самостоятельной работе учащихся не является новым для педагогики. Ещё древнегреческие учёные утверждали, что развитие мышления человека может протекать успешно только в процессе самостоятельной деятельности. В дальнейшем самостоятельность учащихся в процессеобучения становится одним из ведущих принципов дидактики.

Проблемой вовлечения учащихся в самостоятельную деятельность занимался Я.А. Коменский, тем не менее, в его работах основное внимание уделялось деятельности преподавателя, а не учащегося. Новый взгляд в своих работах отразил К.Д. Ушинский, который считал, что основу деятельности учащихся должна составлять свободная творческая деятельность, обусловленная естественным стремлением человека к активному преображению окружающей действительности [10, с. 16–21].

Традиционно в системе высшего образования принято различать аудиторную и внеаудиторную самостоятельную работу. Аудиторная самостоятельная работа выполняется в рамках занятия под руководством преподавателя. Внеаудиторная самостоятельная работа выполняется вне учебного занятия без непосредственного участия преподавателя [8, с. 7]. Технология организации самостоятельной работы студентов может включать в себя следующие составляющие:

– постановка целей самостоятельной работы, соответствующих «структуре готовности к профессиональному самообразованию, включающей мотивационный, когнитивный, деятельностный компоненты»;

– отбор содержания на основе образовательного стандарта, индивидуально-психологических особенностей студентов, личного опыта;

– конструирование разноуровневых заданий для реализации различных видов познавательной деятельности студентов;

– организация контроля [1, с. 55−56].

Безусловно, самостоятельная работа студентов требует её грамотной организации преподавателем, однако её эффективность, как и

эффективность учебной деятельности в целом, зависит главным образом от активности личности обучающегося, его личной мотивации и заинтересованности в образовании. При этом важно учитывать, что «преобладание внешней заданности в целях, содержании и технологии образования приводит к ослаблению внутренней мотивации обучающихся, невостребованности их творческого потенциала» [11, с. 10].

Несмотря на то, что понятия «самостоятельная работа» и «самостоятельная учебная деятельность» зачастую отождествляются, некоторые авторы разграничивают их и определяют самостоятельную работу как форму учебной деятельности, которая рассматривается в контексте регулирования со стороны преподавателя, а самостоятельную учебную деятельность – как «самоуправляемую учебную деятельность, осуществляемую обучающимся без непосредственного контроля со стороны преподавателя»; «которая подразумевает способность обучающегося инициировать свою учебную деятельность, а также способность управлять этой деятельностью» [11, с. 11].

Зимняя И.А. характеризует самостоятельную работу как высшую форму учебной деятельности, форму самообразования, которая «прежде всего должна быть осознанна как свободная по выбору, внутренне мотивированная деятельность» [5, с. 105]. А.А. Колесников, сопоставляя понятия «самостоятельная работа» и «учебная автономия», приходит к выводу, что «учебная автономия» означает способность и готовность учащегося управлять своим учением и предполагает создание учебных условий, при которых учащийся принимает на себя ответственность за управление своим учением, а «самостоятельная работа» – это «процессуальная составляющая учебной автономии, реализация учащимся самостоятельной учебной деятельности в зависимости от конкретных учебных условий» [6, с. 5].

Таким образом, в вопросе о роли самостоятельности в обучении в настоящий момент существует две крайности: первая – когда самостоятельная работа рассматривается как организуемая и управляемая только путём внешнего воздействия преподавателя на деятельность обучающихся; вторая – когда самостоятельная работа представляется как элемент полностью автономной учебной деятельности. Исходя из этого, перспективным направлением в исследовании учебной самостоятельности является анализ и конструирование пути перехода от регулируемой самостоятельной работы к нерегулируемой самостоятельной учебной деятельности, в процессе которого необходимо развивать у студентов способность к самообучению, «поэтапно передавая учащемуся инициативу, опираясь на уже сформированный опыт самостоятельного использования учебных действий» [6, с. 6].

В настоящее время принято говорить о смене образовательной парадигмы, что означает «не только принятие другой исходной

концептуальной основы педагогики и смежных с ней наук, но и новую модель организации образовательной практики» [4, с. 35]. В условиях развития системы непрерывного образования происходит переход от принципа «образование на всю жизнь» к «образованию через всю жизнь», что обуславливает необходимость развития способности к самообразованию и саморазвитию. Учащийся приобретает статус «обучающегося», т. е. субъекта своего собственного образовательного пути. Соответственно, необходимо не просто увеличение числа часов на самостоятельную работу студентов, а реорганизация образовательного процесса.

Как отмечает П.И. Пидкасистый, принцип самообучения лежит в основе обучения в современной высшей школе [9]. А для успешной реализации этого принципа необходимо наличие у обучающихся таких умений, как:

– использование разнообразных источников для самостоятельного приобретения знаний;

– выбор удобного времени для работы с информацией;

– отбор и конструирование способов познавательной деятельности, адекватных целям и задачам учения;

– применение усвоенных и усваиваемых знаний для решения реальных проблем социальной и профессиональной значимости;

– взаимодействие с преподавателем по наиболее значимым и сложным вопросам усваиваемого фрагмента учебного курса;

– регулярное возвращение к пройденному материалу для его более глубокого изучения; рассмотрения его с других точек зрения.

При этом важно, чтобы студент обладал навыками не только самостоятельного приобретения и совершенствования знаний, но и навыками критической рефлексии своей деятельности и её результатов, показателями которой являются «критичность мышления, строго контролируемое отношение к поступающей информации; стремление студента доказывать и обосновывать свою позицию, ставить вопросы, вести дискуссию; готовность к адекватной самооценке» [2, с. 172].

Самостоятельная учебная деятельность имеет особое значение в языковом образовании, так как иностранный язык является не только объектом, но также и средством обучения и самообучения. Соответственно, направленность личности на самообразование является неотъемлемым фактором современного языкового образования. Н.Ф. Коряковцева, например, выделяет следующие тенденции, присущие, системе лингвистического образования на современном этапе: ориентация на продуктивный характер лингвистического образования; метапредметность и междисциплинарность; субъективация содержания лингвистического образования; аксиологический подход; ориентация на социально-личностные индикаторы качества языкового образования [7].

Поясним, что продуктивный характер лингвистического образования предполагает создание образовательного продукта в качестве результата учебно-познавательной деятельности; ориентирование обучающихся на самостоятельное приобретение знаний и опыта их использования для решения конкретных учебно-профессиональных задач; «создание условий для развития креативности и автономии обучающегося» [7, с. 36]. Метапредметность и междисциплинарность означают не только возможность интеграции иностранного языка с другими учебными дисциплинами, но также и непосредственное использование иностранного языка в качестве средства всестороннего развития личности обучающегося и овладения компетенциями; средства образования и самообразования. Субъективация содержания лингвистического образования подразумевает становление обучающегося как субъекта образовательного процесса и реализацию личностно-деятельностного подхода в образовании. Аксиологический подход и заключается в формировании у обучающихся ценностных смыслов, ориентаций и установок, включая установку на (само)образование как ценность. Ориентация же на социально-личностные индикаторы качества языкового образования обуславливает необходимость учёта сформированности социально-личностных компетенций, личностного роста обучающихся, а значит, и степень их автономности в изучении языка и культуры.

Таким образом, лингвистическое образование носит личностно-ориентированный продуктивно-деятельностный характер, что неразрывно связано с развитием учебной автономии. При этом процесс увеличения доли самостоятельной работы студентов в их учебно-познавательной деятельности и постепенный переход к самостоятельной учебной деятельности должен протекать с учётом конкретных образовательных условий.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Аналитический обзор международных тенденций развития высшего образования № 4 (июль–декабрь 2002 г.) // Электронная библиотека БГУ [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://elib.bsu.by/handle/123456789/9693. – Дата доступа: 20.11.2019.

2. Афонина, Р. Н. Формирование навыков самостоятельной учебной деятельности студентов в учебно-воспитательной среде вуза / Р. Н. Афонина, Н. И. Барсукова, Л. Е. Обухова // Модели инкультурации в образовании: материалы междунар. науч.-практ. конф., Барнаул, 14–15 апреля 2018 г. / АлтГПУ ; редкол.: С. А. Ан [и др.]. – Барнаул, 2018. – С. 169–172.

3. Байгонакова, Г. А. Методология самостоятельной работы студентов: учеб. пособие / Г. А. Байгонакова, А. А. Темербекова, И. В. Соловкина. – Горно-Алтайск : РИО ГАГУ, 2015. – 159 с.

4. Вербицкий, А. А. Личностный и компетентностный подходы в образовании: проблемы интеграции / А. А. Вербицкий, О. Г. Ларионова. – М. : Логос, 2009. – 336 с.

5. Зимняя, И. А. Психология обучения иностранным языкам в школе / И. А. Зимняя. - М. : Просвещение, 1991. – 222 с.
6. Колесников, А. А. Самостоятельная работа при обучении иностранному языку в условиях учебной автономии / А. А. Колесников // Иностранные языки в школе. – 2019. – № 9. – С. 2–11.
7. Коряковцева, Н. Ф. Современные тенденции лингвистического образования / Н. Ф. Коряковцева // Преподаватель 21 век. – 2018. – № 1. – С. 32–40.
8. Организация и контроль самостоятельной работы студентов : методические рекомендации / сост. Н. В. Соловова ; под ред. В. П. Гарькина. – Самара : Изд-во «Универс-групп», 2006. – 15 с.
9. Пидкасистый, П. И. Организация учебно-познавательной деятельности студентов : учеб. пособие / П. И. Пидкасистый. – М. : Педагогическое общество России, 2005. – 144 с.
10. Пидкасистый, П. И. Самостоятельная познавательная деятельность школьников в обучении: Теоретико-экспериментальное исследование / П. И. Пидкасистый. – М. : Педагогика, 1980. – 240 с.
11. Симонян, К. В. Методика использования компьютерных технологий при организации самостоятельной работы студентов : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / К. В. Симонян ; МГЛУ; науч. рук. Т. К. Цветкова. – М., 2008. – 27 с.

УДК [333.48:81'243]: 005.336.5

Максимук Лариса Михайловна
Заведующий кафедрой иностранных языков Брестского государственного университета имени А.С. Пушкина, г. Брест, Беларусь
flk@brsu.brest.by

Зенченко Алла Захаровна
Преподаватель кафедры романских языков Белорусского государственного университета, г. Минск, Беларусь
azenchenko0208@gmail.com

ИНОЯЗЫЧНАЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ПОДГОТОВКА СТУДЕНТОВ ИСТОРИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ

Аннотация: В статье рассматривается проблема формирования профессиональных компетенций студентов исторических специальностей, которая приобретает особую актуальность в связи с возрастающей ролью иноязычного общения в профессиональной деятельности современного конкурентоспособного специалиста. Выявлены педагогические условия формирования профессиональных компетенций специалистов данной сферы в процессе обучения в вузе.
Ключевые слова: иноязычная профессиональная подготовка, методы обучения, профессиональные компетенции, интегративный подход.

Maksimuk Larysa
Head of the Departament of Foreign Languages, Brest State University named after A.S. Pushkin, Brest

Zenchenko Alla

Lecturer of the Departament of Romance Languages, Belarusian State University, Minsk

FOREIGN LANGUAGE PROFESSIONAL TRAINING OF STUDENTS OF HISTORIC SPECIALTIES

Abstract: The article considers the problem of the formation of professional competencies of students of historical specialties, which is of particular relevance in connection with the growing role of foreign language communication in the professional activities of a modern competitive specialist. The pedagogical conditions for the formation of professional competencies of specialists in this field in the process of teaching at the university are revealed.

Key words: foreign professional training, teaching methods, professional competencies, integrative approach.

Возрастающее значение знаний в профессиональном компоненте трудового потенциала в наше время связано с усилением роли профессионального образования, мотивационной и культурной составляющей экономического развития, а также серьезными изменениями ценностных компонентов профессиональной компетенции. Знание является основным капитальным фактором инновационного развития. Знание означает реальную полезную силу, средство достижения социальных и экономических результатов. Знание сегодня – это источник инноваций и фактор наращивания экономически необходимой информации для роста конкретных результатов трудового взаимодействия. Успех любого субъекта в настоящее время в значительной степени определяется соотношением усилий, которые потрачены на накопление и обновление знаний, с одной стороны, успехами, которые получены от использования этих усилий, с другой стороны.

Учитывая вышесказанное, понятие профессионала в современных условиях следует связывать с результатами, которые проявляются в обществе на разных уровнях управления. В этом и есть смысл экономической и социальной эффективности профессионализма и компетентности.

В нашей статье мы остановимся на особенностях преподавания иностранного языка студентам исторических специальностей. История как наука, изучающая общество, относится к циклу гуманитарных дисциплин, поэтому связана с такими науками как философия, политическая экономия, социология, юриспруденция, психология, лингвистика. Особенности истории ка учебной дисциплины заключаются в том, что это наука о прошлой жизни человечества, изучающая развитие общества как единый, закономерный, конкретно-исторический процесс во всем его многообразии и разносторонности с целью познания проявляющихся в нем объективных законов, которые дают возможность понять настоящее и определить перспективы будущего.

Будущим историкам предстоит иметь дело с большим количеством текстовой информации, прежде всего с различными письменными источниками, а именно фольклорными материалами – памятниками устного народного творчества, лингвистическими памятниками. Успешный анализ подобной информации зависит от уровня формирования информационной культуры. Лингвистические материалы помогают историкам исследовать общественные отношения различных эпох, развитие культуры, быта, религии. Будущий историк должен обладать аналитическим и критическим мышлением, чтобыпрофессионально переработать огромное количество информации. Успех работы при анализе текстовых документов зависит от уровня языковой компетенции студентов.

Сотрудничество с зарубежными странами, расширение профессиональных контактов, компьютеризация и информатизация всех сфер деятельности, образования и науки приводят к необходимости формирования иноязычной коммуникативной компетентности будущих специалистов, которая рассматривается как личностное качество и выражается в готовности и способности действовать на основе иноязычных компетенций в различных жизненных ситуациях, в том числе и в контексте профессиональной деятельности.

Система обучения иностранному языку в неязыковом вузе пересматривается и формируется под влиянием развития технологических возможностей современного общества. Их использование в образовательном процессе принимает форму императива и выдвигает в качестве основного условия повышения качества профессионального образования информатизацию образования, переход на современные, интенсивные высокотехнологичные методы обучения студентов со знанием иностранного языка, с акцентом на развитие их интеллектуально-творческого потенциала. Подготовка будущих специалистов должна ориентировать их на творческий характер предстоящей деятельности, умение свободно ориентироваться в информационном пространстве на иностранном языке, владение методологией познания, саморазвития и эффективного общения на иностранном языке на межкультурном уровне.

Под интеллектуально-творческими способностями студентов мы подразумеваем умение критически мыслить, самостоятельно добывать необходимую иноязычную информацию, анализировать ее и применять для решения новых профессиональных задач [2, с. 23].

В этом плане образовательный процесс в неязыковом вузе выступает как способ становления диалектического мышления обучающихся – через создание проблемных ситуаций. Опираясь на теорию вторичной языковой личности [3, с. 78], можно предположить, что такое обучение дает возможность формирования у студента, изучающего историю, основных

черт вторичной языковой личности, составляющей сложное интегративное целое, стремящейся к овладению межкультурной компетенцией.

Курс иностранного языка в неязыковом вузе носит коммуникативный, профессионально направленный характер и имеет целью развитие у студентов способности обмена информацией в сфере профессиональной деятельности. В процессе изучения иностранного языка происходит формирование и развитие коммуникативной компетенции, под которой понимают высокую степень обученности будущего специалиста определенным видам иноязычной речевой деятельности: чтению, письму, аудированию, говорению в целях профессионального общения.

Усложнение содержания, форм и методов высшего образования, повышение требований к уровню квалификации выпускников исторических специальностей и качеству их подготовки, в том числе иноязычной, вызывает ряд противоречий, которые невозможно решить в рамках традиционного способа организации образовательного процесса и обучения иностранному языку в неязыковом вузе. Существенными являются противоречия между системой обучения иностранному языку на неязыковых специальностях и возросшим уровнем требований к иноязычной коммуникативной компетентности студентов, изучающих историю, между необходимостью эффективного использования новых технологий обучения и существующим уровнем их научно-методического обеспечения.

Этот факт объясняет необходимость применения интегративного подхода к иноязычной профессиональной подготовке студентов исторических специальностей. Важно уделить внимание содержательному аспекту интеграции или формированию иноязычного профессионально-ориентированного лексикона для успешной профессиональной коммуникации на иностранном языке. Это означает умение соотносить языковой материал с профессиональной деятельностью будущих специалистов в области истории, т. е. перенос изучаемых языковых явлений в профессиональный контекст и использованиепри изучении иностранного языка ранее приобретенных знаний по специальности.

Целью изучения иностранного языка на неязыковых специальностях вуза можно считать формирование основ профессионально ориентированной личности, готовой к профессиональной межкультурной коммуникации и саморазвитию. Показателями уровня сформированности профессионально ориентированной личности являются: иноязычная профессиональная коммуникативная компетенция, профессиональная межкультурная компетенция, иноязычная профессиональная рефлексивная компетенция [2, с. 123].

По мнению Н.Г. Евдокимовой, иноязычная профессиональная коммуникативная компетенция включает иноязычную профессиональную лингвистическую, социолингвистическую, социокультурную,

дискурсивную, социальную, стратегическую, информационно-коммуникационную компетенции [3, с. 34]. В этом плане иноязычная профессиональная лингвистическая компетенция понимается как рецептивное и продуктивное владение лексическими, грамматическими и речевыми средствами, обеспечивающими иноязычное профессиональное общение. Иноязычная профессиональная социолингвистическая компетенция понимается как способность выбирать и использовать адекватные языковые средства иностранного языка в соответствии с целью, ситуацией общения, ситуативными ролями и особенностями коммуникантов. Иноязычная профессиональная социокультурная компетенция подразумевает знание социокультурного контекста профессии, владение ситуативными ролями, правилами и нормами иноязычного профессионального общения в конкретных ситуациях, релевантных для лингвосоциокультурной общности. Иноязычная профессиональная дискурсивная компетенция понимается как умение понимать и строить определенные типы профессионального и письменного дискурса и управлять ходом общения. Иноязычная профессиональная социальная компетенция рассматривается как готовность и способность вступить в межкультурное общение в профессионально значимых ситуациях. Иноязычная профессиональная стратегическая компетенция понимается как умение преодолевать трудности, вызванные недостаточным владением лингвистическими средствами при наличии лингвистических средств или экстралингвистических средств (мимика, жесты и др.), владение эвристическими процедурами, обеспечивающими непрерывное самостоятельное познание изучаемого языка и культуры в сопоставлении с родным языком и культурой. Иноязычная профессиональная информационно-коммуникационная компетенция подразумевает знание иноязычных профессионально значимых источников информации, умение искать, накапливать, перерабатывать и использовать информацию для продуцирования нового знания в процессе профессиональной коммуникативно-познавательной деятельности.

Профессиональная межкультурная компетенция рассматривается как умение учитывать межкультурные различия иноязычного профессионального общения и различия иноязычного профессионального общения и развивается в процессе формирования иноязычной профессиональной компетенции совокупностью межкультурных аспектов.

Иноязычная профессиональная рефлексивная компетенция также формируется в процессе формирования иноязычной профессиональной компетенции совокупностью рефлексивных аспектов содержания ее составляющих. Она является основой развития и саморазвития личности в процессе непрерывного освоения иностранного языка и иноязычной культуры в интересах профессии [3, с. 57]. Такая классификация, на наш

взгляд, является исчерпывающей и отвечающей всем требованиям дидактики.

В специальной литературе представлены различные концепции и модели формирования иноязычных профессиональных компетенцийстудентов неязыковых специальностей. На наш взгляд, с целью формирования данных компетенций у студентов, изучающих историю,важно включать в образовательный процесс региональный компонент. Это связано с тем, что выпускники исторических специальностей наиболее востребованы при условии применения инновационных способов и методов формирования профессиональных компетенций, что предполагает знание своего региона, умение рассказать о нем иностранному посетителю, а также профессионально действовать в условиях глобализации культур.

Реализация регионального компонента в формировании профессиональных иноязычных компетенций у студентов непрофильных специальностейосуществляется на основе образовательного стандарта высшего образования Республики Беларусь (первая ступень) в рамках преподавания учебной дисциплины «Иностранный язык».

В течение всего периода обучения в рамках вышеуказанной дисциплины осуществляется формирование профессиональных иноязычных компетенций, когда студенты учатся правильно, с точки зрения норм иностранного языка и с учетом профессиональной ситуации использовать лингвистические средства для продуктивного взаимодействия с иностранными туристами. При этом каждая тема или речевая ситуация соотносится с определенными языковыми и речевыми средствами, а также с экстралингвистической (неязыковой) информацией. Реализация регионального компонента осуществляется путем включения в содержание курса материала краеведческого характера. Содержание регионального компонента дисциплин, направленных на формирование умений и навыков экскурсионного обслуживания на иностранном языке, включает языковой материал, тексты, тематически ориентированные на материальную и духовную культуру региона.

Таким образом, в процессе обучения, с одной стороны, осуществляется формирование профессиональных иноязычных компетенций студентов, которые включают, в частности, формирование навыков ведения экскурсии на иностранном языке, а с другой стороны, в образовательный процесс по иностранному языку включается региональный компонент: студенты приобретают умения и навыки ведения экскурсий в своем городе, регионе. В содержание учебной дисциплины «Иностранный язык» включаются следующие разделы: 1) визитная карточка области: характеристика области как субъекта Республики Беларусь, границы и площадь, население, областной центр, символика, знаменитые люди, народные промыслы, города;

2) географическая характеристика: особенности рельефа, водные объекты, климатические и природные зоны, полезные ископаемые, животный и растительный мир; 3) историко-культурная справка: знаменательные исторические события, исторические личности; 4) искусство и литература: театры, картинные галереи; биографии и творчество местных художников, писателей, артистов, композиторов, фольклорное наследие; 5) основные достопримечательности областного центра: музеи и музейные экспозиции, архитектурные памятники (церкви, монастыри, усадьбы и особняки исторического значения); 6) туристские центры области: основные туристские маршруты региона, виды туризма в регионе, основные объекты центров туристского значения, традиции и знаковые туристские мероприятия; 7) современная экономическая ситуация и пути развития региона: ведущие отрасли промышленности и сельского хозяйства, трудовые ресурсы, инфраструктура региона, перспективы экономического развития региона.

В условиях недостаточного количества часов, отведенных на практические занятия по учебной дисциплине «Иностранный язык» целесообразно максимально полезно организовать самостоятельно-поисковую работу студентов за рамками аудиторных занятий, выбрав соответствующие методы обучения с точки зрения возможностей содержания учебного материала, его связи с реальной ситуацией в будущей профессиональной деятельности. Это достигается в условиях применения проектных методик и профессионально ориентированных речевых ситуаций, в ходе реализации которых моделируется содержание будущей профессиональной деятельности. Определенное место при этом занимают ситуации, в рамках которых возможно создание виртуальных и реальных экскурсий. Реализация подобных ситуаций требует от студентов определенной подготовки, прежде всего изучения текстовых материалов, накопления фактической информации о предполагаемых объектах, показа и составления индивидуального текста экскурсии на иностранном языке.

Следует отметить, что в процессе подготовки экскурсии на иностранном языке осуществляется формирование профессиональных иноязычных компетенций студентов, т. е. они учатся правильно, в соответствии с нормами иностранного языка и с учетом профессиональной ситуации использовать лингвистические средства в будущей профессиональной деятельности. При этом важно, что в процесс обучения иностранному языку включается региональный компонент, позволяющий студентам увидеть особенности региона, оценить уникальность места проживания, почувствовать свою культурную идентичность и достойно представить страну и регион в условиях межкультурного общения.

Таким образом, процесс формирования иноязычной коммуникативной компетенции студентов, изучающих историю, является сложным,

многоаспектным явлением, требующим тщательного научно-методического сопровождения в образовательной среде.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Образовательный стандарт высшего образования Республики Беларусь: Высшее образование. Первая ступень. Специальность 1-89 01 01 Туризм и гостеприимство: ОСРБ 1-89 01 01-2008. – Введ. 12.06.2008. – Минск: М-во образования Респ. Беларусь, РИВШ, 2008. – 27 с.

2. Волынкина, Н. В. Становление и развитие системно-прогностического мышления военного специалиста: лингвообразовательный аспект / Н. В. Волынкина, О.В. Хорват. – Воронеж : ИПЦ «Научная книга», 2018. – 362 с.

3. Евдокимова, Н. Г. Система обучения иностранным языкам на основе информационно-коммуникационной технологии (Технический вуз, английский язык): автореф.дис…. д-ра пед. наук/ Н.Г. Евдокимова. – М., 2007.

4. Юрова, Н. В. Основные направления развития профессиональной компетентности / Н. В. Юрова // Инновационные образовательные технологии. – 2010. – № 2. – С.59–63.

УДК 372.881.111.1

Мех Татьяна Ивановна, Савчук Юлия Михайловна

Старшие преподаватели кафедры профессионально ориентированной английской речи Белорусского государственного экономического университета, г. Минск, Беларусь

tmex@tut.by, academy_j@mail.ru

К ВОПРОСУ О ПСИХОЛОГИЧЕСКОМ ОБОСНОВАНИИ ВЫБОРА ЭФФЕКТИВНЫХ МЕТОДОВ ОБУЧЕНИЯ ИНОЯЗЫЧНОМУ ОБЩЕНИЮ ЛЮДЕЙ ПОЖИЛОГО ВОЗРАСТА

Аннотация. В статье рассматриваются некоторые аспекты обучения пожилых людей устно-речевому общению на иностранном языке. Дана краткая психологическая характеристика особенностей личности пожилого человека, психических процессов, социального статуса. В связи с выделенными характеристиками психических, психологических и социальных особенностей людей пожилого возраста определены наиболее эффективные формы и методы обучения иноязычному общению в данной возрастной группе.

Ключевые слова: пожилой возраст, психические процессы, гетерохронность развития, личностная идентичность, устно-речевое общение, симуляция, дискуссионное общение, методические приемы.

Mekh Tatyana Ivanovna

Senior teacher, department of English for specific purposes, Belarusian state economic university, Minsk

Savchuk Julia Mihailovna

Senior teacher, department of English for specific purposes, Belarusian state economic university, Minsk

TO THE QUESTION OF PSYCHOLOGICAL GROUNDS OF DEFINING EFFECTIVE TEACHING METHODS FOR FOREIGN COMMUNICATION OF ELDERLY PEOPLE

Abstract. The article deals with some aspects of teaching foreign verbal communication to elderly people in the context of lifelong education. Brief psychological characteristics of personality of the elderly people, their mental processes and social status are given. In connection with the defined mental, psychological and social features of the elderly people the most efficient forms and methods of teaching communication in a foreign language for this group of people are specified.

Keywords: elderly age, mental processes, heterochrony of development, personal identity, verbal communication, simulation, discussion, teaching techniques.

Мировая психологическая наука начала проявлять растущий интерес к проблеме старения человека и его жизни в пожилом возрасте лишь в последней трети двадцатого века. Важным фактором становления психологии людей пожилого возраста явилось значительное увеличение продолжительности жизни и улучшение их здоровья в высокоразвитых странах. В самом общем виде под старением понимают динамические явления, связанные с преобладанием темпов деструктивных процессов над реконструктивными, а старость – достижение некоторого предела этих изменений. Причем эти изменения происходят на биологическом уровне, когда организм становится более уязвим, возрастает вероятность смерти; на социальном уровне – человек выходит на пенсию, меняется социальный статус, социальные роли, паттерны поведения; наконец, на психологическом, когда человек осознает происходящие изменения и приспосабливается к ним.

Европейское региональное бюро Всемирной организации здравоохранения предложило возрастную классификацию, согласно которой пожилой возраст длится у мужчин с 61 до 75 лет, у женщин – с 55 до 75 лет, 75 лет – начало старости. Люди старше 90 лет считаются долгожителями.

В период старения происходят специфические изменения на уровне различных функциональных систем организма. Сложность процесса старения выражается в усилении и специализации действия закона гетерохронии, в результате чего имеет место длительная сохранность, улучшение функционирования одних систем и ускоренная, происходящая разными темпами инволюция других. Интенсификация действия закона гетерохронности представляет собой главный эффект активизации, который можно назвать эффектом поляризации. Он состоит в том, что ослабление и разрушение одних элементов приводит к напряженности других, что обеспечивает сохранность той или иной системы. Другой важный эффект активизации систем состоит в замене одних механизмов другими, более древними и потому более устойчивыми по отношению к фактору старения. В период старения имеет место также эффект

компенсации, когда существующие системы берут на себя не свойственные им ранее функции, возмещая работу ослабленных и разрушенных структур [6, с. 238].

Главная особенность развития различных психологических функций в данный период состоит в усилении противоречивости и неравномерности. Оптимум специализированных функций может совпадать с начавшейся инволюцией общих свойств этих функций. Процессы специализации психических функций приводят к усилению действия закона гетерохронии и противоречивости развития в период геронтогенеза [1, с. 132]. Мышление становится все более диалектичным. Наблюдается снижение скорости выполнения умственных операций. Возрастает время реакции, замедляется обработка перцептивной информации, снижается скорость когнитивных процессов. Однако дальнейший анализ позволил выявить значение различных жизненных установок при решении тестовых задач молодыми и старыми испытуемыми. Пожилые люди стремятся к точности, аргументированности, взвешенности своих ответов. Выявлено, что пожилые люди способны воспринимать и удерживать в кратковременной памяти меньше информации, чем молодые. В среднем, их объем восприятия меньше, особенно когда два события происходят одновременно. В долговременной памяти наблюдаются значительные различия. Страдает образное и механическое запоминание. Однако, пожилые люди склонны запоминать то, что для них важно или может пригодиться в жизни. Основой прочности памяти в старшем возрасте являются внутренние смысловые связи. Ведущим видом памяти становится логическая память. При этом память на отдаленные события сохраняется у пожилых людей практически полностью [4, с. 851].

На рубеже 90-х гг. XX века внимание ученых оказалось направленным на вершинное образование интеллектуального развития человека – феномен мудрости. Мудрость относится к предметно-содержательному знанию, другими словами, к кристаллизованному интеллекту, и предполагается, что такая форма интеллекта может впервые появляться именно в период поздней взрослости. Мудрость связана с объемом приобретаемых человеком знаний о жизни людей, об их взаимоотношениях, о практике жизни. Но еще в гораздо большей степени умудренность порождается качеством жизненного опыта как особого психического достижения субъекта. Мудрость оказывается не чисто когнитивным образованием, а знаменует скорее высокий уровень развития целостной личности.

Позитивная, хорошо организованная, устойчивая идентичность помогает старым людям сохранять самоуважение, высокую самооценку, чувство достоинства, и главное – желание и способность в поздние годы вести социально активную жизнь, участвовать в посильных формах трудовой деятельности. Часто центром устойчивой позитивной

идентичности является один, пусть краткий, отрезок жизни, насыщенный большой социальной и личностной значимостью [2, с. 40].

В деятельности ведущими являются стремление успеть завершить все начинания в профессиональном плане, а также стремление найти себе занятие на пенсии, спланировать свою дальнейшую жизнь. После выхода на пенсию человек начинает осваивать новую социальную роль. Постепенно теряются старые контакты с коллегами по работе, появляются новые друзья-пенсионеры. Важнейшей характеристикой социальной ситуации развития является общение и воспитание внуков. Кроме того, человек начинает пробовать себя в различных видах досуговой деятельности, часто это самоопределение методом “проб и ошибок”. В результате осмысления собственной жизни появляется чувство ее целостности и гармоничности, либо чувство “незавершенности” жизни. Возрастает чувство нереализованности жизненных планов. Через несколько лет после выхода на пенсию многие пенсионеры находят себя в общественной деятельности. Развивается также досуговое увлечение. Возникает желание всяческими путями подтвердить чувство собственного достоинства. В последнее время люди пожилого возраста все активнее включаются в новые социальные связи, посещают различные обучающие группы, приобретают новые знания, умения и навыки. Во многих городах действуют университеты третьего возраста, предлагающие пожилым людям обучающие группы различной направленности. В связи с этим все большее значение приобретает изучение психологических и педагогических закономерностей обучения пожилых людей.

Формирование открытого демократического общества с развитыми международными и межкультурными связями, интернационализация всех сфер государственной и общественной жизни вызвали активный интерес людей пожилого возраста к изучению иностранных языков. В процессе межкультурной коммуникации через язык общения происходит не только обмен информации, но и обмен идеями, мыслями, опытом, взглядами. Исходя из этого, одной из ведущих задач обучения иностранному языку является формирование способности и готовности осуществлять иноязычное межличностное и межкультурное общение с носителями языка.

В связи с расширением границ коммуникативного пространства, роль общения непрерывно возрастает. Своеобразие общественно-политических и экономических сфер жизни, характеризующихся оживленными спорами, полемикой, аргументацией высказываний, способствует актуализации такого вопроса, как обучение устно-речевому общению на иностранном языке.

Методическим стандартом сегодня, безусловно, является коммуникативно-ориентированное обучение иностранным языкам, при котором успешность овладения тем или иным коммуникативным умением

во многом определяется степенью соответствия учебной коммуникации условиям естественного общения. В связи с этим встал вопрос поиска оптимальных и наиболее эффективных путей и способов формирования у пожилых студентов умений осуществлять вербальную коммуникацию на иностранном языке с учетом их психологических, эмоциональных и физиологических особенностей. Как свидетельствуют данные наблюдения за процессом обучения устно-речевому общению на иностранном языке, пожилые люди, как и учащиеся других возрастов в целом, не овладевают в достаточной степени умениями планировать речевые высказывания в соответствии с поставленной целью, умениями планировать цепочку аргументов в ходе иноязычного общения, умениями перехватывать инициативу в процессе коммуникации, сделать вывод об услышанном.

Процесс обучения устно-речевому иноязычному общению имеет определенную специфику, так как реалии иностранного языка не всегда соответствуют реалиям родного языка. В настоящее время в рамках процесса обучения иноязычному общению большое значение уделяется естественной коммуникации. Тем самым, обучение пожилых студентов усложняется. Сложность заключается в определенных изменениях физиологических и психо-эмоциональных систем пожилых людей.

Организацию процесса обучения людей пожилого возраста устноречевому общению на иностранном языке следует начинать с определения их интересов и предпочтений. Интересы пожилых людей охватывают наиболее важные области жизни, а именно законодательную, правовую, здоровье, спорт, путешествия, культуру иных стран, компьютерные технологии. Расширение границ современного мира и общества создало обусловленность общения на иностранном языке, когда язык является неисчерпаемым ресурсом приобретения информации, преумножения уже имеющего у пожилых людей опыта, что вызывает потребность владения всеми видами речевой деятельности.

Педагогу следует выступать в качестве наставника или советчика, предлагающего консультативную или практическую помощь пожилому человеку в процессе овладения навыками иноязычного общения. Однако, такие особенности пожилых людей, как замедленная реакция при более активной работе, быстрая утомляемость, снижение внимания и концентрации, повышенная чувствительность к посторонним помехам, а также некоторые трудности воспроизведения ограничивают использование методов и форм обучения коммуникации на иностранном языке [5, с. 119].

Изучив особенности физиологического и психоэмоционального развития людей пожилого возраста, а также основные методические положения обучения иностранного языка, мы определили наиболее эффективные формы и методы обучения устно-речевому иноязычному общению. Данные методы можно разделить на две группы: обучение через реальность – симуляция/ролевая игра; обучение при помощи языковых

средств – дискуссия, диалог, работа с иностранными текстами. Выбор данных методов обусловлен тем, что в их основе не лежит использование кратковременной памяти пожилых людей, а интеграция новых материалов в уже существующие когнитивные структуры. Соответственно, данные методы обучения способствуют применению эмоционально-смыслового подхода, когда основной целью является успешная коммуникация на иностранном языке. Главная цель коммуникативных методов обучения – избавиться от неуверенности и чувства страха перед говорением на английском языке, который присущ многим возрастным студентам. Основной результат коммуникации – понимание сообщаемой информации и реакция на нее.

Исходя из вышесказанного, наиболее эффективными методами для решения иноязычных коммуникативных задач выступают дискуссия, симуляция/ ролевая игра, диалог.

Дискуссия является одним из видов устно-речевого общения и представляет собой групповой диалог; по содержанию она предполагает разрешение какой-то проблемы, по которой у участников имеются противоположные точки зрения. По своей структуре дискуссия являет последовательную серию высказываний ее участников, которые, как правило, обладают необходимыми знаниями по обсуждаемому вопросу [8, с. 6]. Дискуссия ставит своих участников перед необходимостью порождать новые мысли. Она ограничивает их возможности пользоваться речевыми трафаретами и вместе с тем создает благоприятные, с одной стороны, объективные (развитие речемыслительных процессов), с другой стороны, субъективные условия (повышение учебной мотивации) для реализации умений комбинационно-неподготовленной, спонтанной, экспромтной речи [7, с. 98]. Дискуссия способствует активизации речемыслительной деятельности коммуникантов, формированию содержательной стороны высказывания, совершенствованию лексико-грамматических навыков; развивает умения комбинационно-неподготовленной речи.

Вторым методом обучения иностранному языку студентов пожилого возраста является *симуляция*/*ролевая игра*. Она определяется как воспроизведение на иностранном языке реальной жизненной ситуации в условиях учебной аудитории. Данный метод способствует развитию коммуникативной компетенции. Симуляция способствует применению теоретических знаний на практике, развивая и совершенствуя навыки устной коммуникации. В обучении говорению большое место принадлежит моделированию ситуаций общения, которые являются мотивирующими и стимулируют речемыслительную деятельность. Пожилые студенты охотно вовлекаются в данную форму работы, которая напрямую связана с практическим применением иностранного языка, так как они изучают иностранный язык с конкретной целью. Пожилых

студентов не привлекают скучные, с посторонним содержанием уроки, на которых изучается грамматика в отрыве от контекста. Они заинтересованы в материале, предоставляющем структуры и вокабуляр, которые можно сразу использовать в реальных ситуациях.

В обучении пожилых студентов иноязычному общению целесообразно использовать обучение *диалогической форме общения* в наиболее характерной среде для проявления коммуникативной функции языка. Единицами диалогической речи могут выступать разные по структуре диалогические единства: вопрос-ответ, вопрос-вопрос, утверждение-вопрос, утверждение-утверждение. Овладев диалогическими единствами, студентам можно предлагать короткие диалоги-образцы, обучая при этом реагированию на реплику собеседника. Обучение диалогическому общению на иностранном языке способствует формированию таких умений у студентов пожилого возраста, как четкое определение речевой задачи, планирование хода беседы, организация цепочки реплик коммуникантов, умение захватывать и перехватывать инициативу общения, умение речевого этикета.

Таким образом, преподавание иностранного языка пожилым людям в рамках неформального обучения имеет свою специфику, связанную с возрастными и психологическими особенностями самих обучаемых, с одной стороны, и соответствующими им методическими подходами, формами и приемами преподавания – с другой стороны. Правильно поставленная цель определяет средства, которые должны представлять собой гибкий комплекс подходов и методик, ориентированных, главным образом, на практическое овладение иностранным языком как средством общения.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Ананьев, Б. Г. Избранные психологические труды / Б. Г. Ананьев. – М. : Просвещение, 1980. – 232 с.

2. Висьневска-Рошковска, К. Новая жизнь после шестидесяти: пер. с польс.; общ. ред. и предисл. А. В. Толстых / К. Висьневска-Рошковска. – М. : Прогресс, 1989. – 263 с.

3. Кириленко, Г. Н. «Психологическое развитие речи у подростков на иностранном языке с использованием видеозаписи» и «Обучение взрослых иностранному языку» / Г. Н. Кириленко // Традиции и перспективы: мат-лы 1-ой МНП конференции, Минск, 20-21 мая 1999 г. Ч. 1., МГЛУ, отв. ред. Н. П. Баранова. – Минск, 1999. – 86 с.

4. Крайг, Г. Психология развития / Г. Крайг. – СПб.: Питер, 2000. – 992 с.

5. Лапп, Д. Улучшаем память – в любом возрасте / Д. Лапп. – М., 1993. – С. 119–237.

6. Рыбалко, Е. Ф. Возрастная и дифференциальная психология : уч. пособие / Е. Ф. Рыбалко. – Л. : Изд-во ЛГУ, 1990. – 256 с.

7. Третьякова, Г. Н. Эффективность речевого общения и аргументация / Г. Н. Третьякова // Актуальные проблемы коммуникативной фонетики и вопросы эффективности речевого общения. – Минск, 1997. – С. 95–102.

8. Шантарин, Е. В. Методика проведения бесед – дискуссий при обучении устной речи в языковом вузе: (англ. язык) / Е. В. Шантарин: Автореф. дис. канд.пед. наук: 13.00.01. – М., 1974. – 30 с.

УДК37.091.3:811'342'243:004.9

Радина Ирина Валерьевна
Старший преподаватель кафедры профессионально-ориентированной английской речи Белорусского государственного экономического университета, г. Минск, Беларусь
irina20radina@gmail.com

ВЛИЯНИЕ ХАРАКТЕРИСТИК ВИРТУАЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ НА ПРОЦЕСС РАЗВИТИЯ УМЕНИЙ УСТНОГО ИНОЯЗЫЧНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБЩЕНИЯ

Аннотация. В статье рассматриваются приоритетные направления обучения студентов устному иноязычному профессиональному общению. Автор анализирует характеристики виртуальной образовательной среды и их влияние на процесс развития умений устного иноязычного профессионального общения у студентов туристического профиля.

Ключевые слова: виртуальная образовательная среда, устное иноязычное профессиональное общение, образовательная среда, межкультурная коммуникация, интернет-технологии, иностранный язык, профессиональное образование.

Radina Irina
Senior teacher at the “Professionally-oriented speech” chair at BSEU, Minsk

THE INFLUENCE OF VIRTUAL LEARNING ENVIRONMENT CHARACTERISTICS ON THE PROCESS OF ORAL FOREIGN PROFESSIONAL COMMUNICATION SKILLS DEVELOPMENT

Abstract. The article deals with the main directions of teaching students oral foreign professional communication. The author analyses virtual learning environment characteristics and their influence on the process of development of oral foreign professional communication skills of students in tourism sphere.

Keywords: virtual learning environment, oral foreign professional communication, learning environment, cross-cultural communication, internet-technologies, foreign language, professional education.

Обучение устному иноязычному профессиональному общению (УИПО) на современном этапе требует создания эффективной образовательной среды (ОС), которая сочетает ресурсные условия и дидактические возможности, способствующие интенсификации процесса обучения УИПО.

Системное рассмотрение понятия «образовательная среда» занимает одно из важнейших мест в теории и методике высшего профессионального

образования. В настоящее время в научной литературе ОС рассматривается как:

1) совокупность возможностей для развития способностей, личностных качеств обучающегося;

2) средство саморазвития и самообучения студентов;

3) предмет моделирования и проектирования;

4) объект психолого-педагогической экспертизы и мониторинга, обусловленных динамичностью образовательной среды;

5) система условий формирования личности по заданному образцу, а также возможностей для ее саморазвития, содержащихся в социальном и пространственно-предметном окружении [1].

Неотъемлемой частью инновационной ОС сегодня является виртуальный компонент, без которого уже невозможно представить эффективное функционирование ОС современного вуза. Однако, несмотря на то, что элементы виртуальной образовательной среды (ВОС) уже внедрены в некоторых учреждениях высшего образования Республики Беларусь, ряд вопросов, связанных с ее определением, структурой, программным наполнением, а также интеграцией в образовательную среду университета все еще требуют теоретического осмысления.

Очевидно, что эффективное функционирование ВОС возможно лишь в том случае, если ее организация отвечает современным требованиям к качеству профессиональной языковой подготовки студентов, а также способствует совершенствованию уже используемых и развитию новых форм обучения УИПО.

Особую актуальность данная проблема приобретает в контексте обучения студентов туристического профиля УИПО в силу следующих причин:

1) необходимость создания инновационного образовательного пространства для организации систематического общения студентов в процессе подготовки к будущей профессиональной деятельности с целью повышения уровня владения УИПО в контексте межкультурной коммуникации (МК);

2) потребность компенсировать сокращение аудиторных часов, отведенных программой на обучение профессионально-ориентированному иностранному языку (ИЯ), за счет увеличения доли самостоятельной работы студентов;

3) необходимость комплексного внедрения в образовательный процесс по ИЯ интернет-технологий, способных обеспечивать ситуативную основу для обучения УИПО, варьирование режимов аудиторной и внеаудиторной работы студентов, а также способов предъявления дидактических материалов и др. [2].

В ходе анкетирования преподавателей и студентов БГЭУ, анализа существующих виртуальных образовательных сред, а также

экспериментально-опытного обучения были выделены две группы характеристик, присущих ВОС как интегративному целому: системно-ориентированные и информационно-организующие [3].

Системно-ориентированные характеристики ВОС связаны со свойствами программного обеспечения и используемыми интернет-технологиями. В рамках данной группы можно выделить следующие характеристики смоделированной ВОС:

I. *Ориентация на развитие умений УИПО* в контексте МК [2]. За счет возможности разработки специальной ВОС, ориентированной на определенную категорию студентов, специфику профессионального контекста и конкретные цели обучения, появляется возможность в процессе создания ВОС максимального учета потребностей данной группы обучаемых. Сетевые ресурсы широкого спектра использования ориентированы на обучение ИЯ в целом, что не всегда позволяет достигать конкретных целей обучения, как например развитие умений УИПО.

Использование данного программного продукта в целях развития умений УИПО у определенной категории студентов позволяет внедрить в ВОС дидактические материалы, которые наиболее полно соответствуют потребностям студентов туристического профиля, а также способствуют развитию трех групп умений УИПО: информационных, интерактивных, экспрессивных. Направленность разработанной ВОС на подготовку студентов к МК в сфере профессиональной деятельности позволяет преподавателю также задавать необходимый ролевой репертуар (агент – клиент, менеджер – зарубежный клиент, агент – агент и др.) в процессе тренировки студентов в устном профессиональном общении, максимально приближая их к условиям реальной коммуникации в туристической сфере.

II. *Интерактивность* – понятие, которое раскрывает характер и степень взаимодействия между субъектами образовательного процесса в ВОС (студент – студент, преподаватель – студент, преподаватель – группа и др.). Суть интерактивного обучения УИПО в условиях ВОС состоит в организации образовательного процесса таким образом, чтобы все студенты были вовлечены в различные формы и виды профессионального взаимодействия на ИЯ.

Кроме того, они имеют возможность слушать, смотреть, анализировать информацию о туристическом продукте, организации процесса бронирования тура, специфике межкультурного общения с зарубежным клиентом туристической фирмы и др. В условиях ВОС это возможно благодаря комментированию в блоге преподавателя/студента аутентичной информации, представленной в подкасте. ВОС даёт также возможность студентам осуществлять рефлексию по поводу своей потенциальной профессиональной деятельности.

Совместное обсуждение студентами профессионально-ориентированного учебного материала означает, что каждый вносит свой

индивидуальный вклад, идёт обмен знаниями, идеями, способами деятельности. Причём происходит это в атмосфере доброжелательности и взаимной поддержки, что позволяет не только получать новые знания, но и развивает познавательную деятельность и навыки взаимодействия, переводит её на более высокие формы кооперации и сотрудничества.

Интерактивная деятельность студентов в ВОС предполагает развитие умений УИПО средствами интернет-технологий, что приводит обучаемых к взаимопониманию, взаимодействию, к совместному решению общих, но значимых задач для каждого участника общения. Интерактивное обучение, в отличие от взаимодействия студентов на занятии, исключает доминирование одного отвечающего или одного мнения над другим. В ходе такого обучения студенты учатся критически анализировать услышанную информацию, структурировать ее с целью последующего решения сложных проблем на основе полученной базовой информации, взвешивать альтернативные мнения других студентов, принимать правильные решения в профессиональных ситуациях, участвовать в дискуссиях, формируя культуру общения. Роль и место преподавателя в контексте интерактивного занятия сводится к управлению деятельностью студентов, ее своевременной коррекции и пошагового контроля для достижения целей обучения.

III. *Доступность контента* и *наличие обратной связи*. Благодаря накоплению контента и обсуждений студентов в блогах, обучаемые могут в любое время обратиться к ранее изученному материалу, посмотреть результаты своих обсуждений, перечитать статьи профессионального содержания, размещенные в блоге преподавателя, а также просмотреть еще раз при необходимости подкасты с целью использования информации в процессе устного обсуждения на занятии. Доступ к перечисленному выше контенту лимитирован только участниками ВОС и может осуществляться в любое удобное для студента время с любого компьютера или другого устройства, подключенного к сети Интернет. Это позволяет студентам обучаться УИПО в своем собственном темпе, корректировать образовательную траекторию с учетом своих собственных потребностей и умений, сконцентрироваться на изучении определенных блоков материала, индивидуально взаимодействовать с преподавателем. Таким образом, благодаря технической и содержательной интерактивности процесса обучение УИПО в условиях ВОС позволяет реализовать принципы антропоцентричности и субьект-субъектности в образовании [2].

IV. *Вариативность* предлагаемых студентам материалов (подкастов, профессионально ориентированных статей, текстов и др.) заключается в том, что информация представленная в данных источниках, может обновляться преподавателем по мере необходимости, а также в наличии возможности у студентов создавать собственные материалы (подкасты) и размещать их в своих блогах. Такая информация является наиболее

актуальной и интересной основой для обучения студентов УИПО за счет постоянного обновления контента ВОС, что позволяет преподавателю повысить мотивацию студентов к обучению, с одной стороны, и сформировать интерес к будущей профессиональный деятельности в контексте МК, с другой [2].

V. *Структурированность*. Наличие трёх четко организованных блоков позволяет студентам сократить время для поиска необходимой информации. Удобная навигация в ВОС исключает необходимость пролистывания всех блоков и входящих в них ресурсов с целью поиска конкретного учебного материала. Получив задание ознакомиться с содержанием подкаста, студент сразу обращается к содержательному блоку, для того чтобы обсудить информацию с другими студентами – к коммуникационному; с целью анализа результатов работы и ознакомления с комментариями преподавателя студенты используют контрольно-административный блок. Таким образом, преподаватель способен обеспечить комплексное развитие у студентов всех групп умений УИПО в процессе реализации основных функций общения в ВОС [2].

К группе *информационно-организующих* характеристик ВОС мы отнесли следующие свойства: мультимодальность, актуальность информации, мотивированность, новая роль преподавателя.

I. *Мультимодальность* ВОС обеспечивает возможность размещения в ней контента и учебных материалов в различных медиа форматах, таких как видео, подкасты, тексты, видкасты и др. Это позволяет задействовать в процессе обучения студентов УИПО в рамках определенной тематики все анализаторы и тем самым повышать эффективность восприятия и запоминания информации. Прослушав, просмотрев и прочитав схожую профессионально ориентированную информацию студент быстрее достигает детального понимания и запоминания материала, что повышает качество обучения в целом. Благодаря возможностям ВОС преподаватель может самостоятельно отбирать контент, ориентируя его на образовательные цели обучения [4].

Так, при необходимости развития информационных и дискуссионных умений УИПО преподаватель организует синхронное/асинхронное взаимодействие студентов в режиме реального времени. В процессе развития композиционно-ориентировочных умений студентам предлагается большое количество аутентичных образцов устного профессионального общения, на основе которых они могут четко проследить структуру устного высказывания по профессиональной тематике и затем проанализировать наиболее/наименее воздейственные высказывания. Образцы живого общения позволяют также студентам проанализировать взаимосвязь между корректным и некорректным использованием ориентировочно-экспрессивных умений в процессе

устного профессионального общения и успешностью/не успешностью всего процесса общения.

II. *Актуальность информации*. За счет гибкой организации контента в ВОС преподаватель постоянно обновляет материал, дополняя его более новым и актуальным. Таким образом, в процессе работы в ВОС студенты не только развивают умения УИПО, но приобретают большое количество фоновых знаний по специальности, что положительно сказывается на профессиональном уровне будущего специалиста туристической сферы. Кроме того, необходимость самостоятельного поиска информации в сети, а также создания собственных подкастов предполагает развитие умений отбора наиболее значимой информации, а также правильной ее организации [4].

III. *Мотивированность* выступает в процессе работы с ВОС как осознание студентом цели, ради которой он изучает ИЯ вообще, и тех целей, ради которых в каждом конкретном случае он вступает в вербальную коммуникацию на ИЯ. Практическая деятельность студентов в ВОС, например, в процессе прямой коммуникации в приложении speakapps может быть направлена на результат (развитие умений УИПО), цель (создание собственного подкаста) или процесс обучения (комментирование информации в блоге преподавателя). Взаимодействие обучаемых в ВОС представляет собой процесс активного вовлечения студентов в общение, как с преподавателем, так и друг с другом, что позволяет мотивировать студентов, поскольку результат общего проекта зависит от каждого студента в отдельности [5].

IV. *Новая роль преподавателя.* Использование инновационного подхода к обучению УИПО в условиях ВОС предполагает изменение роли преподавателя ИЯ. В процессе работы с ВОС он выполняет новые функции, которые обеспечивают эффективность образовательного процесса:

- разработка и администрирование профессионально ориентированных аутентичных и учебных материалов, доступных студентам и коллегам в ВОС;
- мониторинг аудиторной/внеаудиторной деятельности студентов по развитию умений УИПО на основе подкастов/блогов с целью последующей оптимизации работы с ними;
- контроль уровня владения студентами умениями УИПО в процессе выполнения интерактивных заданий онлайн;
- участие в коллективных обсуждениях, в блогах, в форумах, в чатах (вне аудитории) с целью формирования готовности студентов не только к осуществлению УИПО в учебном общении, но и к реальному взаимодействию в условиях МК;
- подведение итогов дискуссий (на занятии/онлайн), публикация результатов в ВОС;

- анализ и интерпретация результатов, свидетельствующих об эффективности или недостаточной эффективности организации ВОС (на занятии).

Разработка современной ВОС требует учета не только ее функций, структуры и характеристик, но и оптимальной технологической организации среды, в основе которой находится соответствующая программная оболочка/обучающая платформа. Она должна обеспечить поддержку неограниченного количества пользователей или групп пользователей, разделение прав доступа к ресурсам, авторизацию, возможности создания индивидуальных профилей студентов, мониторинг деятельности пользователей, статистику и оценку, а также включение мультимедийных компонентов на ИЯ.

При разработке ВОС для обучения УИПО мы провели анализ различных компьютерных платформ (WebTutor, Moodle, Dviger, WebClass и др.), который позволил прийти к выводу, что далеко не все программные оболочки могут быть использованы в качестве основы для создания ВОС в целях обучения УИПО студентов неязыкового вуза. Это объясняется рядом причин.

I. Как показал опыт разработки ВОС для обучения УИПО на ИЯ, образовательная среда любого университета базируется на определенной программе, которая представляет собой определенную систему обучения. В свою очередь ВОС, интегрируемая в образовательную среду, характеризуется наличием множества компонентов (программные оболочки, информационно-коммуникационные технологии, Интернет технологии и др.), интегрируемых в образовательную среду университета в качестве составляющих ее подсистем. Разработчики программных средств для обучения ИЯ не всегда учитывают эту особенность, что зачастую приводит к трудностям обучения в ВОС студентов, неудобству ее администрирования преподавателем, а также невозможностью систематического обновления контента.

II. При создании структурированных виртуальных обучающих сред важно учитывать специфику предметной области «иностранные языки» – практическую направленность и коммуникативно-деятельностную основу обучения, когда содержанием обучения является не приобретение комплекса знаний в профессиональной сфере, а развитие умений УИПО, необходимых для практического использования ИЯ в различных сферах и ситуациях профессионального общения, особенно в условиях МК.

III. Требуется обеспечить полноценное функционирование интерактивного взаимодействия во всех его направлениях: студент – студент, студент – преподаватель, студент – контент, преподаватель – преподаватель, преподаватель – контент, что особенно необходимо в процессе развития умений УИПО, который базируется на постоянном

взаимодействии, в частности в процессе развития функционально-информационных и композиционно-структурных умений и др.

Анализ требований к обучению УИПО в условиях ВОС, а также существующих на сегодняшний день профессиональных программных продуктов по обучению ИЯ позволил прийти к выводу о том, что наиболее полно современным требованиям к обучению отвечает бесплатная программная оболочка Moodle, которая уже успешно внедрена в образовательный процесс по ИЯ в нескольких УВО Республики Беларусь. Данная система позволяет организовать виртуальное сообщество студентов для развития у них умений УИПО и подготовки к межкультурной коммуникации через социальное взаимодействие благодаря вариативным модулям интерактивного общения, которые используются в ней.

Этот программный продукт построен в соответствии с современными стандартами информационных обучающих систем и обладает следующими *преимуществами*:

1) *интероперабельность* – взаимодействие различных систем, входящих в компонентный состав программной оболочки;

2) *многократность использования* – возможность многократного использования компонентов системы, что несомненно повышает ее эффективность и снижает затраты на организацию;

3) *адаптивность* – систематическое внедрение новых интернет-технологий без перепроектирования системы в целом. Обеспечение индивидуализации образовательного процесса по ИЯ за счет адаптации настроек в соответствии с потребностями каждого отдельного студента;

4) *доступность* – возможность работать с системой не только в стенах университета, на занятии, но и дистанционно, например, в процессе выполнения домашнего задания или самостоятельной разработки проекта. Программные интерфейсы системы обеспечивают возможность обучения студентов с разным уровнем владения ИЯ, а также подготовки будущих специалистов к потенциальному общению с представителями различных культур, что особенно актуально на современном этапе развития образования, ориентированного на межкультурную коммуникацию;

5) *экономическая эффективность* – бесплатное распространение Moodle позволяет любому вузу использовать эту платформу, а также, по мере необходимости, вносить изменения в содержание оболочки без необходимости тотального перепрограммирования [6; 7; 8].

Принимая во внимание современные требования к уровню профессиональной языковой подготовки специалиста, можно прийти к выводу, что в образовательном процессе по ИЯ в неязыковом УВО должны учитываться новые типы взаимодействия преподавателей и студентов в условиях ВОС. Средства дистанционной и локальной

электронной коммуникации, интернет-технологии, поисковые системы, электронная почта, веб-сервисы (форумы, живые журналы, чаты) и др. позволят создать виртуальную репрезентацию информационной среды, взаимодействие в которой субъектов общения будет таким же реальным, как и в действительности, что позволит повысить эффективность подготовки будущих специалистов к МК.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Ясвин, В. А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию / В. А. Ясвин. – М. : Просвещение, 2000. – С. 5–35.
2. Радина, И. В. О результатах экспериментального обучения студентов устному иноязычному общению в условиях виртуальной образовательной среды / И. В. Радина // Известия Гомельского гос. ун-та имени Ф. Скорины. – 2016. – № 5 (98). – С. 30–34.
3. Вайндорф-Сысоева, М. Е. Виртуальная образовательная среда: категории, характеристики, схемы, таблицы, глоссарий: учебное пособие / М. Е. Вайндорф-Сысоева. – М. : МГОУ, 2010. – 102 с.
4. Радина, И. В. О создании виртуальной образовательной среды для обучения устному иноязычному профессиональному общению будущих специалистов в сфере туризма / И. В. Радина // Гуманитарно-педагогическое образование. – 2016. – Т. 1. – № 1. – С. 1–7.
5. Василевская, Т. Е. Компьютерные и интернет-технологии в обучении иностранному языку / Т. Е. Василевская // Межкультурная коммуникация и профессионально ориентированное обучение иностранным языкам: материалы I Междунар. науч. конф., посвящ. 86-летию Белорус. гос. ун-та, Минск, 30 октября 2007 г. / БГУ; редкол.: А. В. Шарапо [и др.]. – Минск : БГУ, 2007 – С. 118–120.
6. Брылева, В. А. Развитие межкультурной компетенции студентов-лингвистов средствами виртуальной образовательной среды специального факультета : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / В. А. Брылева. – Пятигорск, 2007. – 209 л.
7. Брылева, В. А. Открытая система управления содержимым курсов МООДУС как основа виртуальной образовательной среды факультета лингви-стики / В. А. Брылева // Классическое лингвистическое образование в современном мультикультурном пространстве : материалы междунар. науч. конф., Пятигорск, 7 -10 апреля 2006 / Пятигорский гос. лингв. ун-т. – Ч. 2. − С. 79–86.
8. Брылева, В. А. Ресурсы Интернет преподавателю английского языка / В. А. Брылева // Актуальные проблемы лингвистики и межкультурной коммуникации. Лингводидактические аспекты МК : материалы научной сессии факультета лингвистики и МКК ВолГУ., Апрель 2003 г., Выпуск 2. − Волгоград, 2004. − С. 107−110.

УДК 372.8:81

Сачик Татьяна Олеговна
Магистрант кафедры немецкой филологии и лингводидактики Брестского государственного университета имени А.С. Пушкина, г. Брест, Беларусь
tatysach@gmail.com

ФОРМИРОВАНИЕ ИНОЯЗЫЧНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ КАК ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА

Аннотация: Статья посвящена проблеме формирования иноязычной коммуникативной компетенции обучающихся. Поиск инновационных подходов в обучении становится одной из приоритетных научно-исследовательских задач в современной методике преподавания. Сформулированы основные трудности, возникающие в процессе формирования коммуникативной компетенции и способы их преодоления.
Ключевые слова: преподавание, коммуникативная компетенция, иностранный язык, лингводидактика, коммуникация, принцип активности, языковые способности.

Tatyana Sachik
Candidate for a master's degree, German philology and linguodidactics department, Brest State A.S. Pushkin University, Brest

FORMATION OF FOREIGN COMMUNICATIVE COMPETENCE AS A PEDAGOGICAL PROBLEM

Abstract: The article is devoted to the problem of formation of student's foreign communicative competence. The search for innovative approaches in teaching is becoming one of the priority tasks in modern teaching methodology. The main difficulties arising during the process of forming competence and ways to overcome them are formulated.
Keywords: teaching, communicative competence, foreign language, linguodidactics, communication, activity principle, linguistic abilities.

На сегодняшний день условия социально-экономической ситуации определяют необходимость организации образовательной среды, предполагающей общение на иностранном языке, как в естественных ситуациях, так и в образовательном процессе. При этом важное значение имеет наличие компетенций, позволяющих являться конкурентно способным специалистом на международном уровне. С учетом данных требований необходимым является формирование иноязычной коммуникативной компетенции, которая дает возможность продуктивно работать в поликультурном профессиональном сообществе.

Коммуникативная компетенция представляет собой «функциональную языковую способность обучающегося к выражению, интерпретации и обсуждению значения происходящего. Данная компетенция предполагает взаимодействие между двумя или несколькими индивидами, принадлежащими к одному или различным речевым сообществам или между одним индивидом и письменным или устным текстом» [3, с. 37]. Иноязычная коммуникативная компетенция обладает при этом рядом обязательных характеристик: носит динамический, имплицитный, комплексный, культурно-связанный и релятивный характер.

Многие современные исследователи не признают компетенцию в качестве цели, так как считают данное явление слишком абстрактным понятием, не имеющим конечного результата. Однако современное иноязычное образование требует построения эффективной системы

обучения с учётом применения различных дидактических, общеметодических и частнометодических принципов, а также основных принципов компетентностного подхода.

На сегодняшний день коммуникативный подход в обучении является наиболее актуальным в методике обучения иностранным языкам. Обучение в условиях, максимально приближенных к естественной языковой среде, за счёт осуществления различных видов речевой деятельности в искусственно созданных ситуациях иноязычного общения является наиболее эффективным способом изучения языка. Тем не менее, на практике данный подход реализуется не в полной мере. В отечественном стандарте обучение иноязычной компетенции традиционно реализуется на основе трех компонентов – фонетических, лексических и грамматических навыков. И поиск инновационных подходов в обучении иностранному языку, способствующих формированию иноязычной коммуникативной компетенции, становится одной из приоритетных научно-исследовательских задач в современной методике преподавания.

В современной лингводидактике принцип сознательности и активности отражает приоритетный деятельностный подход в обучении иностранному языку. Данный принцип подчёркивает активную деятельность обучающегося, переход на «субъект-субъектную» модель обучения [3].

В изучении иностранного языка принято выделять интеллектуальную, эмоциональную и речевую активность [1]. Условия развития интеллектуальной активности обучающихся определяются приоритетными принципами развивающегося и проблемного обучения, контекстного и личностно-ориентированного подходов. В этой связи необходимыми компонентами работы в процессе обучения являются чтение и интерпретация текстов, постановка проблемных вопросов, решение задач, требующих простых и сложных мыслительных операций, а также задач, требующих рефлексии и творческого подхода. Эмоциональная активность, в свою очередь, напрямую связана с эмоциональной памятью. Данный феномен характеризуется эмоциональным откликом обучающегося на то, что является для него значимым. Так, например, иноязычная лексика, связанная с определенным эмоциональным откликом, усваивается и воспроизводится лучше, как в процессе её изучения, так и спустя определённое время. Использование дидактических материалов и информационно-коммуникационных технологий в обучении, проблемных задач, ролевых игр, кейс-технологий и т. д. на всех этапах обучения также способствует повышению уровня эмоциональной активности обучающихся.

Речевая активность происходит в процессе коммуникации и базируется на интеллектуальной и эмоциональной активности

обучающихся. Чередование индивидуального, парного, группового и фронтального режимов работы позволяет осуществлять интенсификацию учебной деятельности. Учащихся, отличающихся активностью, выражающейся в стремлении к умственному напряжению, к пользованию новым средством общения, как в плане говорения, так и слушания иноязычной речи, можно потенциально отнести к тем, кого называют эффективными билингвами [6, с. 32].

Специальные способности к усвоению иностранного языка подразумевают наличие таких особенностей, как пластичность артикуляционного аппарата, чувствительность слухового аппарата, продуктивность вербальной и ассоциативной памяти, умение замечать и изменять структурные вариации языка, способность к усвоению грамматики путем индукции [6, с. 51]. За счет наблюдения за проявлением вышеупомянутых способностей, преподаватель может расширить возможности обучающихся в овладении языками. Но следует помнить о возможности возникновения такого феномена, как «языковая тревожность». Данное явление характеризуется повышенным вниманием к возможным неудачам, которые неизбежны в процессе усвоения иностранного языка. В этой связи задачей преподавателя является максимальное снижение, а в идеале – устранение причин возникновения языковой тревожности обучающихся. На сегодняшний день для снижения стрессогенности образовательного процесса предлагаются такие экспериментальные методики обучения, как гипнопедия, суггестопедия, общее позитивное внушение и др. [6].

Эффективной на данный момент признается методика интенсивного обучения иностранному языку. Авторы данной методики ориентируются на личностно-значимые цели, которые обеспечивают мобилизацию личностных ресурсов. Повышение личностной мотивации к изучению языка становится приоритетом в процессе обучения. В ходе применения как традиционных, так и инновационных методик должны быть учтены индивидуальные особенности каждого обучающегося для создания комфортной психологической атмосферы в ходе занятия по иностранному языку.

Более того, проблемы интерференции родного и иностранного языков, культур и ментальностей обуславливают необходимость одномоментного обучения языку и культуре. И диалог культур, который представляет собой обмен культурными образами сознания с целью постижения образа сознания носителей другой культуры, требует наличия доброжелательного отношения между коммуникантами, где уровень культуры поведения определяется степенью ориентированности на собеседника. Изучение особенностей иной культуры предполагает развитие таких качеств как толерантность, уважение, взаимопомощь. Иноязычное образование на современном этапе имеет своей целью формирование вторичной языковой

личности, что обуславливает переход от знаниевой к антропологической парадигме на практике. Преподаватель также является элементом культуры, носителем культурных способов решения возникающих проблем [3]. Проблема диалога культур принципиально важна для современного поликультурного общества и подготовки компетентного специалиста в любой сфере деятельности.

С учётом изложенного выше можно говорить о том, что основными трудностями в процессе формирования иноязычной коммуникативной компетенции могут являться:

- недостаточный уровень понимания языкового материала обучающимися;
- возникновение диссонанса на фоне культурных противоречий;
- психологически некомфортная среда обучения;
- недостаточность языковой практики;
- возникновение языковой тревожности в ходе изучения языка;
- недостаточное применение дидактических материалов в процессе обучения;
- некорректная разработка методики и этапов обучения;
- несоответствие учебных материалов возрастным и другим особенностям обучаемой аудитории.

Возникновение сложностей такого характера значительно затрудняет процесс формирования коммуникативной компетенции.

Следует отметить, что процесс формирования иноязычной коммуникативной компетенции является непрерывным и требует постоянной работы и актуализации навыков общения на иностранном языке. Психологические характеристики общения – социальность, эмоциогенность, диалогичность, эвристичность, рефлексивность, концептуальность – помогают устранить противоречия, возникающие между личностным развитием обучающегося и выполняемой им деятельностью [4]. Очевидно и то, что процесс формирования иноязычной коммуникативной компетенции обучающихся должен сопровождаться выделением этапов и носить интенсивный характер, а также соответствовать возрастным особенностям, потребностям и интересам участников образовательного процесса. Задачей преподавателя является при этом создание условий для формирования коммуникативной компетенции, подразумевающей наличие знаний, умений, навыков и опыта для понимания иноязычного участника диалога и построения собственной модели речевого поведения, соответствующей ситуации общения.

На сегодняшний день в педагогической теории и практике используется бесчисленное множество образовательных технологий. В данных условиях преподаватель призван корректно подбирать технологию для работы с обучающимися, организовывать процесс искусственного

«погружения» в иноязычную среду и детально прорабатывать инновационные методики на практике.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Безукладников, К. Э. Развитие личности будущего учителя как залог успешности формирования профессиональных компетенций [Текст] / К. Э. Безукладников. – М. : ПОИПКРО. Пермь, 2006. – С. 24-30.

2. Гальскова, Н. Д. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика: учеб.пособие / Н. Д. Гальскова, Н. И. Гез. – М. : Академия, 2008. – 336 с.

3. Дмитрачкова, Л. Я. Инновации в обучении иностранным языкам [Текст] / Л. Я. Дмитрачкова. – Брест: БрГУ, 2018. – 188 с.

4. Дмитрачкова, Л. Я. В полилоге культур : пособие для студентов ун-та [Текст] / Л. Я. Дмитрачкова. – Брест: БрГУ, 2009. – 91 с.

5. Записных, О. В. Особенности формирования иноязычной дискурсивной компетенции студентов языкового вуза [Электронный ресурс] / О. В. Записных. – Режим доступа: https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-formirovaniya-inoyazychnoy-diskursivnoy-kompetentsii-studentov-yazykovogo-vuza. – Дата доступа: 07.11.2019.

6. Корсак, Н. В. Электронный учебно-методический комплекс по дисциплине «Психология усвоения иностранных языков» [Электронный ресурс] / Н. В. Корсак. – ГГУ им. Ф. Скорины. – Режим доступа: http://old.gsu.by/biglib/GSU. – Дата доступа: 09.11.2019.

7. Крузе, И. И. Языковой портфель как лингвистическая технология иноязычного профессионально ориентированного обучения студентов-юристов: монография / И. И. Крузе. – М. : ЮНИТИ-ДА-НА, 2016. – 135 с.

УДК 37.091.3

Троцюк Тамара Степановна

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

avramenko-viktor@mail.ru

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ПОЛИКУЛЬТУРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ СТУДЕНТОВ В ПРОЦЕССЕ ИНОЯЗЫЧНОЙ ПОДГОТОВКИ

Аннотация: В статье раскрывается проблема формирования поликультурной личности в процессе иноязычной подготовки. Определены педагогические условия, способствующие реализации коммуникативно-культурологического подхода по формированию поликультурной личности: интеграция культуры в содержание обучения и разработка методическогоинструментария с целью включения студентов в межкультурную коммуникацию на основе активных методов обучения.

Ключевые слова: поликультурное образование, педагогические условия, коммуникативная компетенция, диалог культур, содержание, технологии.

Trotsiuk Tamara

Assistant Professor, Department of foreign languages, Brest State A.S. Pushkin University, Brest, Belarus

PEDAGOGICAL CONDITIONS OF MULTICULTURAL EDUCATION OF STUDENTS IN THE PROCESS OF FOREIGN LANGUAGE TRAINING

Abstract: The article deals with the problem of the formation of a multicultural personality in the process of foreign-language training. The pedagogical conditions that contribute to the implementation of the communicative and cultural approach on the formation of a multicultural personality have been defined: the integration of culture into the content of learning and the development of the techniques for inclusion students in cross-cultural communication based on active teaching methods.
Key words: multicultural education, pedagogical conditions, communicative competence, dialogue of cultures, content, techniques.

В результате интеграции все большего количества стран мира в политической, экономической, культурной сферах деятельности и вовлечение их в межкультурные отношения современным обществом выдвигается требование формирования всесторонне развитой поликультурной личности, способной полноценно участвовать в межкультурной коммуникации. Для самого общества, которое становится поликультурным, характерно как развитие ряда глобальных характеристик, так и сохранение самобытности культуры отдельно взятой этнической группы. В связи с этим, воспринимая мир как совокупность сложных взаимосвязей, появляется необходимость достижения взаимопонимания между народами в ходе диалога культур, воспитания уважения иных обычаев, традиций, взглядов и также способности видеть особенности своей культуры среди культур других народов. Таким образом проблема поликультурного образования приобретает актуальность как в научном плане, так и в практике организации работы учреждений образования.

Наиболее содержательное определение поликультурного образования дал Х. Томас: «Поликультурное образование имеет место, когда определенная личность стремится в общении с людьми другой культуры понять их специфическую систему восприятия, познания, мышления, их систему ценностей и поступков, интегрировать новый опыт в собственную культурную систему и изменить в соответствии с чужой культурой. Поликультурное образование побуждает наряду с познанием чужой культуры и к анализу системы собственной культуры [5, с. 33]. Такое определение, связывающее образование и культуру, является особенно значимым, так как в процессе поликультурного образования осуществляется совместное движение обучающих и обучаемых к целям образования, опосредованное культурным содержанием и методами его усвоения.

В качестве фактора развития поликультурной личности студентов, приобщения их к межкультурному опыту выступает и учреждение высшего образования (УВО) как организованный социальный институт. А одним из основных инструментов формирования личности с новым мышлением является иностранный язык, средства которого могут способствовать обучающимся в процессе соизучения иностранного языка и иноязычной культуры расширить социокультурное пространство и

прийти к осознанию себя в качестве культурно-исторических субъектов в спектре культур стран родного и изучаемого языков.

В связи с тем, что студентам (как будущим специалистам в определенной сфере деятельности) необходимо не только практическое владение иностранным языком, но и знания о социокультурных нормах делового и бытового общения, позволяющие эффективно применять их в поликультурном социуме, обучение иностранному языку в условиях языкового поликультурного образования должно быть направлено на глобализацию целей его изучения: формирование умений вести общение профессионального и социокультурного характера, выбирать стратегии речевого и неречевого поведения в различных ситуациях общения, обусловленные спецификой культуры и менталитета носителей языка; понимать и знать политику, историю, литературу и традиции страны изучаемого языка; достойно представлять свою страну и ее вклад в мировую культуру. В этом контексте обучение иностранному языку рассматривается как диалог культур – собственной и иноязычной – в формате межкультурного общения, как равноправное культурное взаимодействие представителей разных лингвокультурных общностей с учетом их своеобразия и самобытности. Исходя из этого, целесообразно говорить о необходимости формирования у обучающихся межкультурной коммуникативной компетентности, ориентированной на решение следующих задач в рамках поликультурного образовательного пространства высшей школы:

– глубокое и всестороннее овладение основами национальной культуры, что является непременным условием интеграции в другие культуры;

– формирование представлений о многообразии национальных культур;

– воспитание позитивного отношения к культурным различиям, обеспечивающим условия для самореализации личности;

– приобщение к основам мировой культуры.

В процессе соизучения языка и культуры подрастающее поколение приобретает знания о других народах, изучает общие и отличительные черты в менталитете, традициях, образе жизни, нравственных ценностях; воспитывается в духе уважения к иным культурным системам; приобщается к этнической мировой культуре в целях духовного обогащения, что способствует развитию планетарного сознания и готовности молодежи к жизни в многонациональной поликультурной среде. Введение личности в контекст межкультурной парадигмы способствует и формированию гражданина своей страны, способного быть открытым к социокультурному достоянию других народов. Следовательно, интеграция коммуникативно-культурологического компонента в содержание обучения иностранному языку является важным средством

формирования поликультурной компетенции, которая определяет активную жизнедеятельность человека, его способность ориентироваться в различных сферах социальной и профессиональной жизни, гармонизирует внутренний мир и отношения с социумом.

Вместе с тем, эффективность процесса формирования поликультурной личности зависит от условий, обеспечивающих данный процесс. В теории и практике педагогической деятельности существует множество трактовок и определений понятия «педагогические условия». При рассмотрении данного понятия следует исходить как из основных характеристик категории «условия», так и из специфики педагогического процесса, заключающегося в его направленности на формирование личности обучающегося, креативных способностей его мышления, на осознание мотивированности собственных поступков при решении задач обучения и воспитания.

Педагогические условия трактуются двояко: во-первых, как источник возникновения, существования и развития самого педагогического процесса и возможностей его совершенствования. Специально создаваемые педагогические условия обладают способностью регулирования педагогического процесса, возможностью делать его компоненты соотносимыми друг с другом. Во-вторых, педагогические условия являются своего рода «атмосферой» образовательного процесса. Именно от целенаправленности, соподчиненности, логической стройности и системы педагогических условий зависит характер протекания данного процесса, его эффективность. Таким образом, *педагогические условия* – это совокупность положений, которые обеспечивают формирование уровня данной компетентности в более высокий уровень развития. На это обращает внимание Н.М. Яковлева, которая понимает под педагогическими условиями «совокупность мер в учебно-воспитательном процессе, обеспечивающих достижение студентами высшего уровня деятельности» [4, с. 154]. В свою очередь, А.Я. Найн определяет педагогические условия как «совокупность объективных возможностей содержания форм, методов и материально-пространственной среды, направленных на решение поставленных педагогических задач» и считает, что к педагогическим условиям можно отнести те условия, которые «сознательно создаются в образовательном процессе и которые должны обеспечивать наиболее эффективное протекание этого процесса» [2, с. 45]. Другими словами, обучение и воспитание поликультурной личности предполагает наличие совокупности определенных взаимосвязанных педагогических условий, необходимых для создания целенаправленного образовательного процесса формирования межкультурной коммуникативной компетентности с использованием современных технологий, обеспечивающих формирование личности с заданными качествами: готовность к межкультурной коммуникации; готовность к

соизучению культур – родной и изучаемого языка; готовность к применению полученных знаний для самообразования и самовоспитания; готовность выступать проводником родной культуры в условиях иноязычного межкультурного общения; готовность к взаимодействию в межкультурной среде.

Мы выделяем педагогические условия, способствующие формированию поликультурной личности студента в процессе иноязычной подготовки в контексте коммуникативно-культурологического подхода:

– насыщение содержания коммуникативно-культурологического поля образовательного пространства, т. е. обеспечение решения задач по интеграции культуры в содержание обучения, когда наряду с языком культура составляет основное ядро содержания обучения;

– разработка методического инструментария с целью включения студентов в межкультурную коммуникацию на основе активных методов обучения, способствующих приобщению к иной культуре;

– обеспечение комплексного социокультурного сопровождения студентов для овладения новым социокультурным содержанием.

Подчеркнем, что культуросообразное обучение иностранному языку предполагает взаимодействие двух культур в нескольких направлениях:

1) включение в качестве главного компонента в содержание обучения иностранному языку родной культуры. Связано это с тем, что в процессе обучения иностранному языку в УВО имеет место доминирование иноязычной культуры, в результате чего обучаемые могут рассказать на иностранном языке о литературе, истории, искусстве, обычаях и традициях носителей изучаемого языка, но, к сожалению, не могут или затрудняются рассказать о родной стране. Более того, в условиях межкультурного общения значительно чаще приходится представлять собственную культуру, поэтому для изучающих иностранный язык осознание своей собственной национальной культуры как средство познания чужой чрезвычайно велико. Мы полагаем, что в решении задачи формирования поликультурной личности прежде всего следует расширить учебно-познавательную деятельность студентов лингвокультурными границами национальной культуры, которая должна стать важной составляющей процесса обучения иностранному языку;

2) знакомство с культурой страны изучаемого языка посредством самого иностранного языка, которое должно включать историю и опыт нации, систему взглядов и убеждений, набор типичных социальных и коммуникативных практик, образ жизни, особенности вербального и невербального поведения. Кроме знаний об иноязычной культуре необходимо формирование стратегий, которые помогают понять и интерпретировать ее;

3) развитие личности под влиянием двух культур, формирование социокультурных стратегий, позволяющих переносить опыт общения с одной культуры на другие.

При определении методического инструментария главным должен стать выбор или разработка таких дидактических материалов, которые имели бы в своем содержании темы культуры и межкультурного взаимодействия. На практических занятиях студентов следует знакомить с аутентичными источниками информации о культуре страны изучаемого языка (художественными или документальными фильмами, фрагментами телепрограмм, литературных текстов, газетами, вебсайтами и др.), при возможности организовывать видеоконференции, чат-форумы, совместные проекты с зарубежными сверстниками или встречи со студентами, которые посетили страну, предложив им рассказать о ее своеобразии и отличительных особенностях; о людях, их менталитете, коммуникативном поведении. Сделанные на основе фото и видео презентации помогут усилить эффект восприятия. Важную роль в процессе обучения иностранному языку играют специально подобранные или составленные задания, которые не только знакомят с историческими достопримечательностями родной страны, региона или города студента, но раскрывали бы особенности национальной культуры, ее специфику и характерные черты. Целесообразно использовать в курсе обучения статьи, выдержки или письма из газет, журналов, сети Интернет, написанные людьми, посетившими англоязычные страны, а также родную страну, их впечатления и комментарии.

Поликультурное образование студентов в образовательном пространстве УВО способствует становлению у обучающихся целостного и реального представления о современном поликультурном мире, а также их подготовке к адекватной межкультурной коммуникации с представителями других стран. Эффективность формирования поликультурной личности обусловливается педагогическими условиями, которые обеспечивают реализацию культурогенного содержания и соответствующего методического инструментария в процессе соизучения студентами языков и культур.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Агадуллин, Р. Поликультурное образование: методолого-теоретический аспект / Р. Агадуллин // Педагогика и психология. – 2004. – № 3. – С. 25–27.

2. Найн, А. Я. О методологическом аппарате диссертационных исследований / А. Я. Найн // Педагогика. – 1995. – № 5. – С. 44–49.

3. Троцюк, Т. С. Воспитание поликультурной личности в процессе преподавания иностранного языка / Т. С. Троцюк, Д. В. Новик // Сравнительная педагогика в условиях международного сотрудничества и Европейской интеграции : материалы VIII междунар. научн.-практич. конф. – 2015. – Брест : БрГУ имени А.С. Пушкина. – С. 236–238.

4. Яковлева, Н. М. Теория и практика подготовки будущего учителя к творческому решению воспитательных задач : дис… д-ра пед. Наук / Н. М. Яковлева. – Челябинск, 1992. – 403 с.

5. Thomas, H. Interkulturelles Lernen im Schüleraustausch / H. Thomas. – Saarbrücken : Fort Lauderdale, 1988. – 83 s.

ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ ОБУЧЕНИЯ ЯЗЫКУ КАК СРЕДСТВУ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ

УДК 378.016:028.1

Босак Юлия Александровна
Магистрант кафедры английской филологии Брестского государственного университета имени А.С. Пушкина, Брест
yulya.hello@gmail.com

АНАЛИТИЧЕСКОЕ ЧТЕНИЕ КАК СПОСОБ РАЗВИТИЯ ИНТЕРПРЕТАЦИОННОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ

Аннотация: В статье мы рассматриваем чтение как предмет восприятия текста и обращаем внимание на смысловой уровень его понимания, который осуществляется с помощью аналитического вида чтения. Статья раскрывает содержание понятий: «текст», «интерпретация» и «аналитическое чтение», и стремится проследить процесс формирования аналитической и интерпретационной компетенции студентов.
Ключевые слова: аналитическое чтение, текст, мышление, семантическое пространство, интерпретация, аналитическая компетенция, интерпретационная компетенция.

Bosak Julia
Candidate for a master's degree, English philology Department, Brest State A.S. Pushkin University, Brest

ANALYTICAL READING AS A METHOD OF DEVELOPING INTERPRETATION SKILLS OF STUDENTS AT UNIVERSITY

Abstract: This article is dealing with reading as an object of text comprehension and pays attention to the semantic level of understanding of a written text. We review such concepts as “text”, “interpretation” and “analytical reading”, and observe the formation of student’ analytical and interpretive competence.
Keywords: analytical reading, text, mentality, semantic field, interpretation, *analytical skills*, interpretive competence.

Чтение как вид речевой деятельности является одним из самых важных аспектов обучения. Во многих методических работах данный аспект рассматривается как предмет восприятия и понимания текста, который содержит определенную информацию для её дальнейшей переработки.

В своей работе российский учёный Т.В. Черниговская обращает внимание на существенную роль чтения в формировании когнитивных функций и развития мозга. Когнитивные, или познавательные, способности позволяют нам обрабатывать информацию, которую мы получаем. Они предполагают умение анализировать, оценивать, хранить информацию, позволяют, основываясь на опыте, сравнивать и определять

действия. Несмотря на то, что когнитивные навыки частично врожденные, основная их часть приобретается на протяжении жизни. Исходя из вышесказанного, чтение можно также представить как процесс интерпретации текста, поскольку, анализируя и оценивая информацию, каждый воспринимает текст через призму своих фоновых знаний и опыта. Таким образом, обучая студентов чтению, мы развиваем важную когнитивную функцию мозга − упорядочивание полученной информации (а именно текста).

Текст как явление языка и речи изучается с разных позиций исследования и как объект лингвистического исследования. Д.Н. Лихачёв указывает на существование создателя, реализующего в тексте некий замысел, О.Л. Каменская – на основополагающую роль текста как средства вербальной коммуникации. Советский лингвист Б.Н. Головин определяет текст как «словесное устное и письменное произведение, представляющее собой единство некоторого более или менее завершенного содержания (смысла) и речи, формирующей и выражающей это содержание» [1]. Согласно определению И.Р. Гальперина, «текст – это произведение речетворческого процесса, обладающее большей завершенностью, объективированное в виде письменного документа произведение, состоящее из названия (заголовка) и ряда особых единиц (сверхфразовых единств), объединенных разными типами лексической, грамматической, логической, стилистической связи, имеющее определенную целенаправленность и прагматическую установку» [2].

С методической точки зрения текст целесообразно представить как продукт речемыслительной деятельности человека в устной или письменной форме, реализованный в произведении словесности, которое обладает смысловой завершенностью и структурным единством. Текст рассматривается как интегрированная система, позволяющая увидеть взаимодействие единиц всех языковых уровней. Он объединяет все единицы языка, делая их коммуникативно значимыми [1]. Таким образом, текст – это способ реализации, результат функционирования языковой системы. Каждый текст предполагает чье-либо восприятие. «В тексте заключена деятельность пишущего (говорящего) субъекта, рассчитанная на ответную деятельность читателя (слушателя), на его восприятие. Так рождается взаимосвязанная триада: автор (производитель текста) – текст (материальное воплощение речемыслительной деятельности) – читатель (интерпретатор). Таким образом, текст оказывается одновременно и результатом деятельности (автора) и материалом для деятельности (читателя-интерпретатора)» [3].

К настоящему моменту исследовано большое количество разных уровней понимания текстов. Распространение получила классификация чтения, предложенная С.К. Фоломкиной: изучающее, ознакомительное, просмотровое и поисковое [4]. А зарубежный педагог Мортимер Адлер, в

свою очередь, в работе «Как читать книги» выделил 4 уровня чтения: начальный (знакомство со словами и предложениями), ознакомительный (способность пересказать содержание без глубокого понимания), аналитический (смысловое понимание и критический анализ идеи автора) и синтопический уровень (сравнение проблемы и главной идеи на уровне нескольких письменных работ).

В нашей статье мы рассмотрим смысловой уровень понимания текста, а именно аналитический вид чтения, который ориентирован на формирование аналитических и интерпретационных способностей студентов, обогащение их словарного запаса и понятийного аппарата, а также извлечение основной и значимой информации в процессе критического анализа текстов, понимания того, что стоит за текстом, в подтексте.

Аналитическое чтение представляет собой аналитическую деятельность, методическим средством которой является извлечение эксплицитной и имплицитной информации. Оно предусматривает умение правильно задавать вопросы, видеть общую картину, определять предметную область содержания текста, авторского замысла и логики автора, а также предполагает неоднократное ознакомление с текстом для его детального анализа, что способствует развитию различных видов компетенций студента.

В структуре компетенций, в свою очередь, можно выделить когнитивный компонент (знания) и практический компонент (умения), которые должны быть сформированы в процессе обучения студентов аналитическому чтению. Так, аналитическая компетенция включает в себя знания: лингвистических и литературоведческих особенностей текстов; видов информации, заложенной в текстах; языковых и речевых выразительных средств, используемых в текстах. Умения как компонент аналитической компетенции представляют собою действия аналитического характера, то есть действия, обеспечивающие осуществление различных видов анализа: лингвистического, литературоведческого, культуроведческого. К таким действиям (умениям) относятся: выявление «сильных» позиций; антиципация содержания по его заголовку; определение главных, второстепенных героев, их эволюции; распределение лексических единиц по лексическим полям; формировании на базе ключевых слов концептов для выявления концептуальной информации [5]. Сюда же относят:

− умения работать с этимологическими, фразеологическими словарями, словарями синонимов, другой справочной литературой;

− умения определять и объяснять употребление неологизмов, окказионализмов, инверсионных явлений, отклонений от грамматической и лексической нормы;

− умения выявлять стилистические особенности; особенности оценочной лексики, выражающей отношение автора к описанным событиям, к героям художественного произведения; культуроведческие реалии (географические, исторические), отражающие традиции, образ жизни носителей языка;

− умение выявлять систему ценностей автора как носителя языка и др.

Восприятие и понимание текста существенно зависит от житейского и читательского опыта индивидуума, его объективных знаний. Религиозные, политические, этические и мировоззренческие представления читателя и его субъективные суждения сталкиваются с излагаемыми в тексте вопросами и проблемами. С помощью рефлексии он вступает в отношения с окружающим миром, познает его, в том числе и через текст. По словам Шлейермахера понимание предполагает «талант познания отдельного человека» и имеет межличностный характер. Изучение затекстовой информации может существенно повлиять не только на ход интерпретации, но и на результаты. Только после сравнения текстовой информации с теоретическими и фоновыми знаниями и анализом языковой формы происходит осмысление содержания текста и получение нового знания. Процесс декодирования готовит студента к последующей интерпретации текста, где студент демонстрирует его понимание на смысловом уровне и интегрирует замысел автора с собственной системой знаний, представлений и опытом, выражая собственное мнение при осмыслении текста и явлений действительности.

Интерпретация текста целостного творческого произведения рассматривается как составная часть структуры текстовой деятельности (И.В. Арнольд, И.Р. Гальперин, В.А. Кухаренко). В основу понятия интерпретации легла идея А.А. Потебни о том, что содержание художественного произведения развивается не в «художнике», а в понимающем. «Слушающий может гораздо лучше говорящего понимать, что скрыто за словом, и читатель может лучше самого поэта постичь идею его произведения. Сущность, сила такого произведения не в том, что разумел под ним автор, а в том, как оно действует на читателя или зрителя, следовательно, в неисчерпаемом возможном его понимании» [6].

Интерпретация (с лат.) – раскрытие смысла, истолкование значения чего-либо. Она зародилась как основное понятие герменевтики, науки о правилах толкования. Данная наука помогает «преодолеть культурную отдаленность, дистанцию, отделяющую читателя от чуждого ему текста, чтобы поставить его с ним на один уровень и включить смысл этого текста в нынешнее понимание, каким обладает читатель» [6]. Стоит отметить, что интерпретационная деятельность студента при обучении аналитическому чтению предполагает ряд этапов: восприятие – анализ – собственно интерпретация. Цель интерпретационной деятельности студента заключается в овладении механизмами восприятия, анализа,

интерпретации художественного произведения и истолковании воспринятого, пережитого, понятого, создании нового творческого продукта. Субъектная активность личности выступает в этом процессе одновременно как высший результат развития интерпретационной деятельности и как установка на дальнейшую самостоятельную интерпретационную деятельность. Таким образом, интерпретация предполагает четко структурированную последовательность действий, направленную на выявление глубинного смысла текста и изучение его концептуального пространства. Задача интерпретации состоит в раскрытии множественности смыслов сообщения. Содержание текста напрямую соотносится с денотативной основой, а смысл – с интерпретационным компонентом семантического пространства, то есть двойной интерпретацией, как автора, так и читателя.

Семантическое пространство имеет концептуальную направленность и способно выражать не только явные эксплицированные смыслы, но и неявные, имплицитные. Из этого следует, что в процессе обучения студентов аналитическому чтению, интерпретационная деятельность и компетентность студента осуществляется только по факту анализа информации, в нашем случае текста, и сопоставления её с опытом и объективными знаниями студента. Соответственно, интерпретационная компетенция включает в себя знания: межпредметные и фоновые; средств художественной выразительности, культуроведческих реалий и т. д. Кроме знаний, интерпретационная компетенция включает в себя умения: интерпретировать концептуальную (смысловую, подтекстовую) информацию, культуроведческие реалии (их роль в произведении); оценивать содержание и смысл текста; формулировать свое отношение к персонажам и событиям художественного текста; самостоятельно оценивать эстетическую и нравственную ценность произведения, определять место текста в контексте мировой литературы. В процессе чтения участвует мышление, что предполагает внутреннюю активность. Мышление позволяет проникнуть в суть того, что прочитано, способствует анализу прочитанного, а следовательно, пониманию содержания и смысла текста [5]. Главным объектом обучения пониманию является содержательный аспект, с помощью которого студенты развивают способность выражать своё мнение и видение, давать свою оценку. Следовательно, обучение аналитическому чтению стимулирует мыслительную деятельность студента и способствуют развитию его ценностных ориентаций. Излагая содержание анализируемого произведения, студент высказывает своё суждение, аргументирует его и интерпретирует информацию в устной и письменной форме.

Таким образом, через сознательный и углубленный подход к произведению, студент формирует собственные субъективные оценки и осознание текстовой информации, развиваясь как личность, которая

способна мыслить и критически подходить к информации. Обучая студентов аналитическому чтению, мы способствуем развитию их самостоятельной субъектной деятельности, которая является высшим результатом интерпретационной компетенции. Мы также оказываем влияние на профессиональные и личностные качества, рефлексивную деятельность студентов, что обусловливает перспективы в их будущей профессиональной деятельности.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Воителева, Т. М. Анализ и интерпретация текста как путь к его пониманию / М. Т. Воителева. – М., 2005.
2. Гальперин, И. Р. Текст как объект лингвистического исследования / Р. И. Гальперин. – М.: Наука, 1981. – 138с.
3. Валгина, Н. С. Теория текста / С. Н. Валгина. – М., 2004.
4. Василевская, А.И. Методические рекомендации по обучению чтению / И. А. Василевская // [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://philology.bsu.by/documents.doc. – Дата доступа: 23.12.2019.
5. Мирошниченко, С. А. Аналитическое чтение как средство формирования аналитической и интерпретационной компетенции у студентов языкового вуза / А. С. Мирошниченко // Ярославский педагогический вестник. – 2015.
6. Пугачёва, Е. Ю. Практикум по аналитическому чтению / Ю. Е. Пугачёва. – М., 2019.
7. Головин, Б. Н. Основы теории речевой деятельности / Н. Б. Головин. – М., 1974.
8. Гончаров, А. А. Теоретические и практические проблемы обучения пониманию коммуникативного смысла иноязычного текста / А. А. Гончаров // Иностранные языки в школе. – 2003. – № 1. – С. 12–18.
9. Казарин, Ю. В. Филологический анализ поэтического текста: учеб. для вузов / В. Ю. Казарин. – М.; Екатеринбург, 2004. – 432 с.
10. Мирошниченко, С. А. Классификация умений и их использование в аналитическом чтении поэтических произведений на французском языке / А. С. Мирошниченко // Актуальные вопросы филологии и методики преподавания иностранных языков: материалы третьей между народной научно-практической конференции. – СПб., 2012. – С. 314–317.

УДК81'27+378

Бричикова Валентина Георгиевна
Доцент кафедры последипломного языкового образования Минского государственного лингвистического университета, г. Минск, Беларусь

Маталыга Светлана Аркадьевна
Доцент кафедры иностранных языков № 1 Белорусского государственного университета информатики и радиоэлектроники
kadosha1@rambler.ru

К ВОПРОСУ РАЗВИТИЯ УМЕНИЯ ЧИТАТЬ ЛИТЕРАТУРУ ПО СПЕЦИАЛЬНОСТИ

Аннотация: В статье рассматриваются теоретические аспекты методики формирования механизмов чтения как основы умения читать литературу по специальности.
Ключевыеслова: Чтение, речевая деятельность, механизмы речи, литература по специальности.

Brychykova Valentsina
Associate professor of postgraduate language education department, Minsk SLU

Mataliga Swetlana
Docent, associated professor of foreign languages department №1, Belarusian State University of Informatics and Radioelectronics

TO THE QUESTION OF DEVELOPMENT STUDENTS' SKILLS IN READING LITERATURE RELATED TO THEIR FUTURE PROFESSION

Abstract: this article deals with theoretical aspects of reading mechanisms formation as the basis of students skills in reading literature related to their future profession
Keywords: reading, speech activity, mechanisms of speech, literature related to the future profession.

Проблема обучения будущих специалистов умению читать на иностранном языке с целью извлечения информации, умению вести ее поиск, быстро воспринимать, анализировать и логически осмысливать новые важные сведения из различных источников, в том числе иноязычных, с целью дальнейшего использования в решении конкретных профессиональных задач занимает особое место в системе современного образования и не теряет своей актуальности, несмотря на то, что уже широко исследована в самых разных своих аспектах. Чтение является сложной речевой деятельностью, обусловленной «профессиональными информационными возможностями и потребностями, представляющей собой специфическую форму активного вербального письменного общения, основными целями которого являются оперативная ориентация и поиск, прием, присвоение и последующее целевое применение накопленного человечеством опыта в профессиональных областях знаний» [9, с. 18].

Первая фаза чтения как вида речевой деятельности включает мотив и осознание задач чтения. Мотив чтения – необходимость получения конкретной информации – в свою очередь определяет цель и способы ее извлечение из письменного текста. Это означает, что реципиент производит действия перцептивной и смысловой обработки поступающей информации. Перцептивная переработка текста заключается в восприятии графических знаков и их соотнесении с определенными значениями. Смысловая переработка воспринятого состоит в установлении смысловых связей между единицами разных уровней и, тем самым, содержания текста.

Фактически процессы перцептивной и смысловой переработки неотделимы друг от друга и приводят к пониманию текста как речевого высказывания.

Второй фазой является «аналитико-синтетическая деятельность, в которой выделение частей или сторон целого тесно переплетается между собой, с раскрытием связей и отношений, в которых они находятся друг с другом» [9, с. 114]. Основными компонентами этой фазы являются психологические механизмы восприятия и осмысления речевого сообщения на иностранном языке: триединый механизм восприятия-сличения-узнавания, механизм антиципации (структурной и смысловой), механизм догадки (языковой и контекстуальной) и механизм логического понимания. Интеграция обозначенных механизмов обеспечивает возможность понимания текста, причем у опытного чтеца взаимодействие механизмов чтения происходит не линейно, а напоминает челночное движение от низших психических процессов (восприятие-сличение-узнавание) к высшим (антиципация, догадка и логическое понимание воспринимаемой информации) и наоборот.

Третья фаза чтения – исполнительская – представляет собой преобразование смыслового звена в «речевой поступок» (в концепции В.А. Артемова). Именно ответное речевое действие, осуществление «речевого поступка» является функцией исполнительского уровня. Этим звеном завершается акт коммуникации. «Качество» «речевого поступка» является валидной характеристикой продуктивности внутренней перцептивно-мыслительной деятельности реципиента на аналитико-синтетической фазе чтения. Следует отметить, что зрелое чтение характеризуется полным пониманием прочитанного – содержания читаемого. Образ содержания текста, как и любой предметный образ, динамичен и для реципиента представляет собой дискретную цепь статических моделей. Оценка их адекватности может вестись с точки зрения отчетливости этого процесса (А.А. Смирнов), а также исходя из изменения степени понимания читающим предмета основной мысли, основного содержания, т. е. с позиции уровня глубины понимания (З.И. Клычникова). Опираясь на теорию Н.И. Жинкина о кодовых переходах во внутренней речи, процесс понимания можно рассматривать как результат: а) осмысления, в единстве двух комплементарных звеньев — анализа и синтеза, проявляющихся на разных уровнях смысловой обработки языкового материала; б) работы памяти – в единстве долговременной (постоянной) и кратковременной (оперативной); в) упреждающего синтеза (опережающего отражения), проявляющегося в объединении, единстве двух элементарных звеньев любого отрезка речевой цепи [5, с. 38]. Выше изложенные научные положения позволяют выделить уровни чтения: сенсомоторный, семантический и смысловой. Выделение уровней чтения важно в методическом отношении, поскольку

позволяет конкретизировать механизмы, обеспечивающие данный вид речевой деятельности. Сенсомоторный уровень относится к чувственному познанию действительности, на этом уровне происходит звукобуквенный анализ и удержание получаемой информации в оперативной памяти, в то время как семантический и смысловой уровни чтения представляют опосредованное познание действительности, на которых происходит понимание значения и смысла текстовой информации. Выделение уровней чтения также является правомерным относительно концепции Б.Г. Ананьева о сенсорной организации человека. В концепции выделены три основных уровня психического отражения: сенсорно-перцептивный, представленческий и речемыслительный [1, с. 6]. На каждом уровне происходит многократное преобразование, перекодирование и интегрирование поступающей информации. Следует отметить, что интегрирование является основным и ведущим механизмом развития речевой функциональной системы, а значит и перцептивной базы языка.

Представим механизмы, функционирующие на каждом из трех уровней чтения. Сенсомоторный уровень чтения начинается со зрительного восприятия текста – «высокоуровневой» обработки информации. И.А. Зимняя предлагает следующее уровневое строение процесса восприятия: уровень распознавания, уровень разборчивости и уровень смыслового восприятия [6, с. 17]. В процессе восприятия речи все уровни взаимообуславливаются и взаимоконтролируются. Каждый уровень характеризуется совокупностью действий и операций, благодаря которым и происходит опознание, узнавание и осознание объекта восприятия. Восприятие предполагает сличение получаемого перцептивного материала с зафиксированными в долговременной памяти полезными признаками образов-эталонов знакомых объектов. С методической точки зрения данный процесс целесообразно представить в виде последовательности следующих операций, осуществляемых реципиентом: восприятие – выделение существенных признаков – сличение их с имеющимися эталонами – выбор наиболее вероятного эталонного образа – исследовательские действия по проверке соответствия предполагаемому эталону – сравнение изменений ощущения, возникающих в результате этих действий, с предсказаниями эталона – при рассогласовании поиск дополнительной информации и новые выборы, при согласовании – принятие решения и организация чувственных данных в структуру соответствующей модели. Разные фазы сенсомоторного процесса проявляются в различных формах восприятия: обнаружение, узнавание (опознание), различение (распознавание), отображение и осмысливание. Динамика перцептивного процесса развивается в направлении от глобального отражения предмета (уровня распознавания) к всё более дифференцированному и структурированному. Под эталоном понимается компактное, семантически целостное образование,

позволяющее практически одномоментно (симультанно) опознать объект независимо от числа содержащихся в нем признаков [11]. В процессе многократного восприятия происходит селекция признаков, их интеграция и трансформация: случайные признаки, проявляющиеся лишь в единичных ситуациях, отсеиваются, а фиксируются только наиболее характерные и потому наиболее информативные. Если использовать терминологию И.А. Зимней, реципиент достигает уровня разборчивости при восприятии. Таким образом, в сознании реципиента появляются эталоны укрупнённых целостных признаков, которые отражают основные отличительные признаки. В результате возникает как бы мгновенное опознание по одному целостному признаку, происходит схематизация образа, формируется базисная модель – динамический стереотип. Данный уровень психического отражения – это уровень представлений. Одним из проявлений динамической стереотипии является фразовый стереотип. Важным также является замечание о том, что регулирующую функцию при формировании динамического стереотипа осуществляет механизм антиципации, он позволяет предвосхитить дальнейшее развертывание речевой цепи (слово – словосочетание – предложение – текст) [2]. Итак, в результате сличения, за счет глубокого и широкого обобщения, усложнения интеграции операций, становится возможным узнавание. Реципиент достигает уровня смыслового восприятия. Механизм узнавания обеспечивает реципиенту возможность увязывания многих, казалось бы, не имеющих друг к другу отношений объектов по величайшему разнообразию оснований на разных уровнях функционирования единой сенсорно-когнитивно-эмоциональной системы (памяти). С этой точки зрения вербальные ассоциации отражают лишь результаты доступа через слово к информационному тезаурусу индивида, так как узнается не «все подряд», а лишь то, что может стать действующей причиной определенной формы активности. По мере сформированности механизмов восприятия, сличения, узнавания слова воспринимаются как целостные образы, а понимание значения происходит без привлечения слухоречедвигательных компонентов, проговаривание переводится вовнутрь, выступает как скрытая артикуляция, актуализация звукового компонента образа становится факультативной и реализуется только в трудных условиях чтения, поэтому у зрелого чтеца все механизмы сенсомоторного уровня чтения носят свернутый характер и выступают как триединый механизм. Кроме того, как было выявлено ранее, механизм антиципации пронизывает все формы и уровни психического отражения, поэтому, учитывая дихотомию чтения как вида речевой деятельности и пользуясь утверждением Б.Г. Ананьева, можно констатировать: антиципация выступает в роли своего рода «связующего звена», обеспечивающего переходы от ощущения к восприятию, от восприятия к представлению и от представления к мышлению [1, с. 3].

На семантическом и смысловом уровнях чтения происходит переработка данных сенсомоторного уровня, это обеспечивается действиями механизмов антиципации (структурной и смысловой), догадки (языковой и контекстуальной), логического понимания. Заметим, что, если мы говорим о процессе чтения, то такое деление, конечно, условно. Однако с гносеологической точки зрения оно правомерно. Представим механизмы семантического и смыслового уровней чтения.

Антиципация (в теории П.К. Анохина – «опережающее отражение»), как было отмечено выше, выступает как «связующее звено» сенсомоторного уровня, т. е. содержит в себе два важных для методического анализа момента. Во-первых, имеется в виду *предвосхищение, предвидение* тех или иных действий, т. е. проявление когнитивной функции психики; во-вторых, готовность к этим действиям и *упреждение* их в деятельности, т.е. проявление регулятивной функции психики. Таким образом, антиципация, как сформированный механизм, включает в свой состав определенные действия, которые эксплицитно или имплицитно имеют место в рецептивной деятельности. Антиципация в форме *вероятностного прогнозирования* опирается не только на предыдущий опыт, но и на знание закономерностей, зафиксированных в обобщенной форме в знаках и знаковых системах. Вероятностное прогнозирование предполагает выдвижение и последующую верификацию гипотез относительно дальнейшего развития речевого сообщения и осуществляется как на языковом, так и на смысловом уровнях. На смысловом уровне это происходит на основе текста или предложения, языковой уровень ограничен словом или словосочетанием, что позволяет предугадывать с определенной степенью вероятность завершения фразы. Антиципация в качестве *догадки* позволяет читающему определить значение незнакомой лексической единицы на основе ее словообразовательных элементов и контекста, в роли которого могут выступать словосочетание, предложение, абзац (сверхфразовое единство) и текст в целом. Догадка, по мнению Л.Г. Воронина, это «непосредственное понимание слов и речевых структур, которые еще не встречались в речевом опыте учащегося, ...с учетом применения уже имеющихся знаний, умений и навыков» [4, с. 128]. Догадка основывается на построении смысловых условных связей между новой языковой единицей (структурой) и уже имеющимися в памяти читающего.

Б.Ф. Ломов и Е.Н. Сурков, систематизируя все данные исследований, относящиеся к проблеме механизма антиципации дают следующее его определение: «способность (в самом широком смысле) действовать и принимать те или иные решения с определённым временно-пространственным упреждением в отношении ожидаемых, будущих событий» [8, с. 5]. По мнению ученых, антиципация выступает в единстве двух комплементарных уровней: антиципирование элементов единиц

языка или структуры предложения и антиципирование содержания или смысла [8, с. 3, 11]. Аспекты данного механизма, раскрывающиеся в анализе деятельности, особенно важны, поскольку чтение как процесс характеризуют категории целеобразования, планирования и решения коммуникативных задач. Уровневое строение механизма антиципации позволяет предположить, что от степени его сформированности зависит уровень выдвигаемых гипотез относительно содержания воспринимаемого текста и уровень декодирования смысловых связей текста, его когерентности. Суммируя вышесказанное, можно сделать вывод: *процент адекватного понимания оригинального иноязычного текста напрямую зависит от уровня сформированности механизма антиципации.*

Предугадывая, реципиент опирается, в основном, на интуицию, представленную на элементарном (чувственном) уровне. По мнению М.С. Шехтера, в этом случае, как при выдвижении, так и при проверке гипотезы какие-то признаки реципиентом не учитываются, категоризация (или пробная категоризация) происходит как бы сразу, по какому-то общему впечатлению [11, с. 173]. С точки зрения уровней психического отражения такие действия реципиента соответствуют сенсорно-перцептивному уровню, а в отношении процесса восприятия речи – уровню распознавания.

Предположение опирается уже на некоторый опыт, в основном на знания и на первичный опыт ознакомления (на смутное, неполное, недостаточное представление). Операции, совершаемые реципиентом в рамках данного действия, соотносятся с представленческим уровнем отражения действительности, или уровнем разборчивости процесса восприятия речи.

Предвидение и предсказание. Предсказание – способность реципиента четко объяснить свой выбор, а предвидение показывает, что в сознании реципиента имеется однозначное представление об антиципируемом объекте: сформирован образ как динамическая система и произведена оценка по обобщенным характеристикам. Отсюда следует, что антиципирующий эффект есть результат максимального увеличения «детерминированной части» акта принятия решения и постоянного уточнения «вероятностной части» *предсказания***,** т.е. «антиципация – это не только опережение, но и та или иная степень полноты и точности *предсказания»* [8, с. 261]**.** С точки зрения сенсорной организации психики человека – это речемыслительный уровень отражения или уровень смыслового восприятия речи.

Рассуждая подобным образом и понимая всю условность выделения подобных действий реципиента, хотим отметить, что их последовательность полностью совпадает с положением А.В. Брушлинского (рассматривающего психологический анализ мышления как прогнозирование) о том, что «непрерывный процесс

прогнозирования искомого есть одновременно формирование критериев этого искомого» [3, с. 27]. Поэтому механизм антиципации представляется нам как *интегративное взаимодействие* включенных в него действий, как системно-интегральный процесс, формирующийся в реальной деятельности человека, включая речевую деятельность, и являющийся одним из важнейших компонентов механизма регуляции этой деятельности.

Механизм догадки (языковой и контекстуальной). Догадка о значении слова активизируется контекстом в двух планах – по логике мысли и системе языка [10]. Механизм догадки является основным компенсирующим фактором обучения чтению на иностранном языке на начальном этапе, поскольку позволяет опознавать знакомые слова в новом, непривычном контексте на основе минимума признаков. Следует отметить, что чтение текстов по специальности создает чрезвычайно благоприятные условия для функционирования механизма догадки на сенсомоторном и смысловых уровнях чтения, так как читающий сам устанавливает темп и может неоднократно возвращаться к восприятию новых слов и терминов, трудность понимания которых не позволяет следить за логикой передачи смыслового содержания с помощью вербальной формы. Вместе с тем, для того, чтобы осуществлялось общение, письменная речь должна быть не только воспринята как определенная система оптических сигналов, но и понята, должно быть усвоено ее смысловое содержание. Опираясь на зрительный образ, читающему достаточно легко осуществлять членение текста на смысловые куски, учитывать их связь друг с другом, проводить логико-грамматический и информативный анализ.

Наиболее распространенным подходом к анализу смыслового содержания читаемого является подход, согласно которому оно может быть представлено как определенная структура предикатов, где предикаты первого порядка раскрывают основной ход изложения мысли автора, их уточняющие – предикаты второго порядка, еще более детализирующие – предикаты третьего порядка. Главный предикат – это основной предмет высказывания автора, другие предикаты служат раскрытию главной мысли [5]. Понимание рассматривают также как отражение связей и отношений между предметами или явлениями реального мира и выделяют несколько уровней понимания: понимание отдельных слов и словосочетаний; фрагментарное понимание текста на уровне отдельных предложений; понимание общего логического содержания текста до наивысшего уровня – понимание «всех трех планов информации, содержащейся в тексте – логического, эмоционального и волевого» при этом уровни понимания не рассматриваются как последовательные ступени [7, с. 98].

Механизм логического понимания функционирует в тех случаях, когда реципиент в процессе чтения иноязычного текста может

ориентироваться в содержании текста по сжатым, кратким «смысловым вехам», определять их коммуникативную значимость, устанавливать логическую связь между событиями и фактами при усвоении новой информации или при новом ракурсе осмысления уже известной информации, осуществлять смысловую переработку текста, строить сложные логические связи. Это положение имеет существенное значение для разработки методики обучения чтению, так как может служить основой для целенаправленного формирования данного механизма, что позволяет развивать такие умения, как выявление основной мысли текста, извлечение имплицитной информации, понимание подтекста.

Рассматривая чтение как сложный вид рецептивной речевой деятельности, имеющей внутренний и внешний планы, протекающей в двух формах (вслух и про себя), осуществляющейся в ходе восприятия и понимания графических элементов, лексических единиц, грамматических форм, синтаксических конструкций, можно сделать следующий вывод: уровень сформированности у будущих специалистов механизмов профессионально-ориентированного чтения прямо пропорционален уровню понимания содержания читаемого. Именно уровень сформированности механизмов определяет степень полноты, глубины и точности понимания.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Ананьев, Б. Г. Сенсорно-перцептивная организация человека / Б. Г. Ананьев // Познавательные процессы: ощущения, восприятие / Б. Г Ананьев; под ред. А. В. Запорожца, Б. Ф. Ломова, В. П. Зинченко. – М. : Педагогика, 1982. – 336 с.

2. Берман, И. М. Фразовые стереотипы и обучение чтению текстов / И. М. Берман, Н. Л. Белоцерковская // Вопросы психолингвистики и преподавание русского языка как иностранного. – М. : Изд-во Моск-го ун-та, 1971. – С. 178–195.

3. Брушлинский, А. В. Психологический анализ мышления как прогнозирования: автореф. дис. … доктора псих. наук: 10.00.01 / А. В. Брушлинский. – М., 1977. – 37 с.

4. Воронин, Л. Г. Догадка и ее физиологические механизмы / Л. Г. Воронин, И. И. Богданова // Советская педагогика. – 1970. – № 2. – С. 127–131.

5. Жинкин, Н. И. Механизмы речи / Н. И. Жинкин. – М. : Изд–во Акад. пед. наук РСФСР, 1958. – 370 с.

6. Зимняя, И. А. К вопросу о восприятии речи: автореф. дис. … канд. п. наук / И. А. Зимняя. – М., 1961. – 22 с.

7. Клычникова, З. И. Психологические особенности обучения чтению на иностранном языке: пособие для учителя / З. И. Клычникова. – 2-е изд., перераб. и доп. – М. : Просвещение, 1983. – 207 с.

8. Ломов, Б. Ф. Антиципация в структуре деятельности / Б. Ф. Ломов, Е. Н. Сурков. – М. : Наука, 1980. – 273 с.

9. Смирнов, А. А. Избранные психологические труды: в 2 т. / Под ред. Б. Ф. Ломова / А. А. Смирнов. – М. : Педагогика, 1987. – Т. 1. – 271 с.

10. Тихонова, А. Л. Обучение чтению на французском языке как втором иностранном с использованием компенсаторных умений учащихся и компенсаторных возможностей текста в средней школе: автореф. дис. … канд. пед. наук: 13.00.02 / А. Л. Тихонова, МГПИИЯ им. В. И. Ленина. – М., 2000. – 15 с.

11. Шехтер, М. С. Зрительное опознание. Закономерности и механизмы / М. С. Шехтер. – М. : Педагогика, 1981. – 264 с.

УДК 811.111’255:378.147.091.313:62

Васильева Татьяна Иосифовна
Доцент кафедры иностранных языков Белорусского национального технического университета, г. Минск, Беларусь
tvasilieva@rambler.ru

Хоменко Светлана Анатольевна
Заведующий кафедрой «Английский язык № 1» Белорусского национального технического университета, г. Минск, Беларусь
eng1@tut.by

ФОРМИРОВАНИЕ ПЕРЕВОДЧЕСКИХ КОМПЕТЕНЦИЙ У СТУДЕНТОВ ТЕХНИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА: ИЗ ОПЫТА РАБОТЫ

Аннотация: в статье рассматриваются пути оптимизации процесса обучения переводу специальной и художественной литературы, основными из которых являются: развитие внутренней мотивации, базирующейся на повышении интереса к предмету, и создание активизирующей среды, предполагающей равнопартнерские отношения преподавателя и студентов. Представлен подход, направленный на развитие аналитического и творческого мышления обучающихся.
Ключевые слова: мотивация, переводческие компетенции, парадоксы перевода, творческое мышление, равнопартнерские отношения.

VasilyevaTatsiana
Associate professor, «Foreign Languages» Department, BNTU, Minsk

Khomenko Svetlana
Head of English Language Department №1, BNTU, Minsk

FORMATION OF TECHNICAL UNIVERSITY STUDENTS’ TRANSLATION COMPETENCIES: WORK EXPERIENCE

Abstract: The article discusses the ways to optimize the teaching process of translating special and fiction literature. They are the following: the development of internal motivation, based on increasing interest in the subject, and the creation of an activating learning environment that assumes equal partner relations between teacher and students. An approach aimed at developing students' analytical and creative thinking is presented.
Keywords: motivation, translation competencies, translation paradoxes, creative thinking, equal partner relations.

Процесс интеграции Республики Беларусь в международное экономическое и политическое пространство требует от специалиста овладения новыми профессиональными навыками и умениями, соответствующими требованиям современного общества: вести поиск

информации и партнеров, участвовать в деловых переговорах, заниматься профессиональной деятельностью в различных социальных условиях. Это предполагает овладение иностранным языком на принципиально новом уровне – как инструментом межкультурной профессиональной коммуникации.

Однако далеко не все наши специалисты владеют иностранными языками в соответствующей степени. Еще в 2003 году Е.И. Пассов писал: «Низкий уровень иноязычной грамотности специалистов не только подрывает конкурентоспособность нашего государства, но и отражается на экономике внутри страны. Особенно заметно это становится при организации совместных предприятий, где партнеры должны хорошо знать друг друга, без чего нет доверия. Самый большой барьер к узнаванию друг друга – языковой» [1, с. 21]. Что же изменилось за 16 лет?

У большинства студентов технических вузов по-прежнему довольно низкий уровень внешней мотивации к изучению иностранных языков. Им представляется, что знание языка не будет способствовать их карьерному росту. Встречаются, конечно, исключения. Есть студенты, которые понимают, что иностранный язык – это ключ к получению информации о последних достижениях науки и техники, помогающий повысить профессиональный уровень. Некоторые студенты планируют продолжить свое образование в зарубежных вузах, поэтому уже на начальном этапе обучения посещают курсы иностранных языков, которые уже давно существуют в БНТУ и пользуются хорошей репутацией.

С целью оптимизации формирования переводческих компетенций мы обращаемся, прежде всего, к развитию внутренней мотивации, которая основана на развитии интереса к изучаемым дисциплинам.

В Белорусском национальном техническом университете (БНТУ) предусмотрено изучение таких учебных дисциплин, как «Технический перевод», «Перевод технической литературы», «Профессиональная лексика», и т. д. Для специальности «Таможенное дело» преподается курс «Теория и практика перевода (первый язык) (английский)», включающий защиту курсовых проектов. К сожалению, эти занятия проводятся, в основном, для студентов 2–3 курсов, которые еще не владеют специальной лексикой и слабо представляют себе специфику будущей профессии, т. е. ее реалии.

Например, студенты 2 курса автотракторного факультета при переводе текста "Refroidissement" испытывали затруднения при переводе термина *circuit*, даже ознакомившись со словарной статьей: *circuit* – 1. цепь; схема; контур; 2. система; цикл (~ *d'aspiration* – отсасывающий контур (насоса); ~ *degraissage* – система смазки). Это связано с тем, что они еще не изучали соответствующую специальную дисциплину. Но после ее прохождения они уверенно перевели этот термин в данном контексте как ‘контур’. Студенты же архитектурного факультета, которые изучают

дисциплину «Технический перевод» на 5–6 курсах и уже хорошо знакомы с профессиональной лексикой, грамотно справлялись с переводом самых сложных текстов по специальности.

В первую очередь студенты должны усвоить, что точность перевода имеет большое значение. Неправильный перевод может привести к непониманию ситуации и послужить причиной сбоев в работе, что порой может повлечь за собой большие проблемы. Ведь в серьезных случаях переводчик несет юридическую ответственность за свою работу.

Формирование навыков письменного перевода специальных текстов занимает особое место в процессе изучения языка. Даже самые сильные студенты, хорошо владеющие иностранным языком, не сразу понимают отличие устного перевода от письменного.

Создание адекватного перевода – сложный творческий процесс. Ведь в переводе нужно передать все информативные единицы, заложенные в оригинальном тексте (факты, причинно-следственные связи, статику/динамику элементов, оценочные компоненты) и, в то же время, не «сказать ничего лишнего» [2] и не исказить информацию и, по возможности, передать все нюансы, что порой бывает нелегко, особенно при переводе реалий.

Изучая теорию перевода, мы, на базе «парадоксов перевода» Т. Сейвори, изложенных в книге «Искусство перевода» (*1. Перевод должен передавать слова оригинала. 2. Перевод должен передавать мысли оригинала, и т. д.*), подробно рассмотренных в известной книге А.Д. Швейцера «Теория перевода» [3], предлагаем свои «парадоксы», помогающие нам осмыслить, насколько сложным и творческим является этот процесс, в центре которого находится личность самого переводчика:

– переводчик должен *«думать/не думать»*.

– переводчик должен *«бояться/не бояться».*

«Думать» означает рассуждать, просчитывать все возможные варианты, работать с лексикой, не забывая, что одно и то же слово может иметь разные значения, учитывать регистр текста и приводить перевод в соответствии с нормами русского языка.

«Не думать» раскрывается следующей формулой:

– переводчик не должен говорить *«Я думаю, что это так»*, он должен говорить *«Я уверен, что это так»*. Это означает, что он должен найти подтверждение своему варианту перевода в компетентных источниках. Так развивается чувство ответственности за результат.

С вышеизложенным связан принцип *«бояться»*, то есть проверять и перепроверять информацию об информативных единицах, встречающихся в переводимом тексте. Такой вид работы позволяет расширить и углубить фоновые знания о языковых и социокультурных реалиях, как зарубежного, так и родного социума.

Принцип *«не бояться»* связан с применением переводческих приемов – не бояться делать соответствующие трансформации, изменять структуру предложения, делать добавления, опущения, грамматические и лексические замены и т. п. [4].

Опыт показывает, что для устранения сложностей осмысления содержания текста весьма эффективным является развитие навыков грамматического декодирования его компонентов, т. е. в первую очередь осуществлять структурирование предложений. Ведь продвигаясь от слова к слову, подменяя иноязычные слова эквивалентами на родном языке и комбинируя их для извлечения информации, обучающийся рискует попасть в ситуацию, определяемую как «из-за деревьев леса не видно», когда все слова известны, а понять предложение невозможно [2].

В качестве примеров приведем два упражнения из ЭУМК по специальности «Упаковочное производство» [5].

1. *Данное ниже предложение имеет сложную структуру, что затрудняет его понимание и перевод. При переводе подобных предложений рекомендуется вначале провести его структурирование – выделить ядерную структуру и периферийные элементы (придаточные предложения, дополнения, определения и т.п.).*

Whether unfolding and building a new box that has been purchased or reinforcing a box that has been used before, tape is a valuable part of anyone's packaging needs.

Этап 1. Whether unfolding and building a new box /// *that* … /// or reinforcing a box /// *that* … ///, tape is a valuable part of anyone's packaging needs.

Этап 2.Whether unfolding and buildinga new box/// *that*… /// or reinforcinga box/// *that* … ///, tape is a valuable part of anyone's packaging needs.

Этап 3. Whether unfolding and building …/// … /// or reinforcing…

a new box	a box
that	*that*
has been purchased	has been used before

Этап 4. *Перевод.*

а). *Начинаем с перевода ядерной структуры:*

Независимо от того, открываете ли вы или строите … /// … /// или же укрепляете …

б). *Добавляем дополнение:*

Независимо от того, открываете ли вы или делаете новый ящик /// … /// или же укрепляете ящик…

в). *Добавляем придаточные предложения:*

Независимо от того, открываете ли вы или делаете новый ящик, *который* был куплен, или же укрепляете ящик, *который* был использован раньше, …

г). *Редактируем предложение.*

2. Данное ниже предложение имеет сложную структуру. Прежде чем приступить к переводу следует провести его структурирование – выделить ядерную структуру и периферийные элементы.

However, developments in the last few decades have been governed by increasingly better fulfillment of the fundamental requirements imposed on that packaging that was in use two to three decades ago, even though the concepts for active packaging were presented for the first time 40 to 60 years ago in the special press.

However,

developments*in the last few decades*/// have been governed by/// *increasingly better* fulfillment of/// *the fundamental* requirements/// imposed on*that* packaging/// that was in use*two to three decades ago,* /// even though the concepts for /// *active* packaging/// were presented*for the first time 40 to 60 years ago* in*the special* press.

Рекомендуется не путать понятие «точный» и «дословный» перевод. Дословный перевод сводится к механической подстановке русского слова взамен иностранного, а также слепому сохранению конструкции иностранного предложения, что приводит к бессмыслице и дезориентации.

Тем не менее, особенно на начальных этапах формирования переводческих компетенций, мы советуем студентам, в частности тем, кто еще не владеет иностранным языком на достаточно высоком уровне, прибегать к дословному переводу, чтобы сохранить все информативные единицы, содержащиеся в тексте.

Например, студентка передала смысловую структуру фразы *They had trouble in reading his handwriting* следующим образом: «У них были трудности с прочтением его написания». А затем, на основе этой «информации к размышлению», которая отражает полную картину ситуации, подумав и порассуждав, сделала адекватный перевод – «Они с трудом *разобрали/разбирали* его почерк», дав два варианта перевода сказуемого, придерживаясь принципа *«бояться/не бояться»*, поскольку без контекста непонятно, является ли действие однократным или же повторяющимся.

Занятия проходят в непринужденной обстановке, когда работает «коллективный мозг» – вся группа, каждый может высказать свою точку зрения, пусть даже совершенно неверную, иногда парадоксальную, иногда представляющую собой совершенный нонсенс.

Так, студентка перевела фразу *Brenda had come to the airport to wave them off* как ‘Бренда зашла в аэропорт, чтобы от них отвязаться’, придумав целую историю: «Бренда шла возле аэропорта, какие-то люди шли за ней, вот она в него и вошла…». На базе этой невероятной истории преподаватель обратил внимание студентов на внимательное отношение к работе с отдельными частями речи, в частности с фразовыми глаголами (*to wave off* – провожать). При переводе фразы *July has gone* студентка,

поддавшись на провокацию преподавателя, который спросил «Куда же ушла Юля?», озвучила свой вариант – ‘Юля пропала’.

Представляется, что такая атмосфера повышает интерес к изучению дисциплины и является стимулом к развитию творческого мышления. В процессе перевода участвует вся группа, в отличие от тех случаев, как это порой бывает, когда студент просчитывает, какое предложение он будет переводить, и не слушает других.

Очень важно научить студентов работать со словарем, рассматривая все варианты перевода слова, в различных словосочетаниях.

Так, студент перевел предложения *He scoops up business donations by the bucket load* абсолютно неверно – ‘Он *прекратил* бизнес, пожертвовав деньги на …’, не поняв значение неологизма *bucket load*, причем заявил, что нашел подобный перевод глагола *to scoop* где-то в Интернете. Ему было предложено проанализировать статьи в онлайн словарях и в электронном словаре ABBYYLingvo, посвященные отдельным компонентам предложения и их однокоренным словам, расширив таким образом диапазон поиска: *1) to scoop, 2) to scoop up/out, 3) bucket, 4) load, 5) scoop loader*.

В результате проведения анализа были собраны следующие сведения об информативных единицах: ‘1) получать большой доход, 2) выбирать, черпать материал, зачерпывать; вычерпывать, 3) ковш; бадья; черпак; ведро, 4) груз, черпаковый/ковшовый погрузчик’. Обсуждение материала с участием всей группы привело вначале к созданию нейтрального варианта «Он собирает бизнес-пожертвования», в котором не были отражены «все нюансы». Преподаватель предложил трансформировать этот вариант при помощи фразеологизма. В итоге получился вполне приемлемый перевод «Он гребет бизнес-пожертвования лопатой».

Таким образом, наши «парадоксы» дают студентам конкретные установки, каких принципов придерживаться при создании адекватного перевода; их четкая и лаконичная формулировка способствует как развитию творческого потенциала, логического мышления и лингвистической догадки, так и повышению чувства ответственности за созданный перевод. Можно было бы привести еще много примеров нашего совместного творчества, но мы полагаем, что содержание статьи позволяет составить представление о нашей методике формирования переводческих компетенций, которые будут успешно использоваться в дальнейшей самостоятельной работе обучающихся.

В статье о роли самостоятельной работы в процессе обучения переводу научно-технической литературы [6] мы подчеркнули, что «учим их учиться». Эту статью хотелось бы завершить словами «мы учим их думать».

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Пассов, Е. И. Коммуникативное иноязычное образование: готовим к диалогу культур / Е. И. Пассов. – Минск : Лексис, 2003. – 184 с.

2. Васильева, Т. И. Учебно-методический комплекс по учебной дисциплине «Технический перевод (французский язык)» для технических специальностей [Электронный ресурс] / Т. И. Васильева, Е. В. Ходосок, Н. П. Хохлова. – Минск : БНТУ, 2016. – 76 с.

3. Швейцер, А. Д. Теория перевода: Статус, проблемы, аспекты [Электронный ресурс] / А. Д. Швейцер. – М. : Наука, 1988. – 215 с. – Режим доступа: http://www.gumer.info/bibliotek_Buks/Linguist/shveyz/index.php. – Дата доступа: 15.10.2019.

4. Васильева, Т. И. Творческий подход к преподаванию переводческих дисциплин в техническом университете / Т. И. Васильева // Романия: языковое и культурное наследие – 2019 : материалы I Междунар. науч.-практ. конф., Минск, 16 мая 2019 г. / Белорус. гос. ун-т ; редкол.: О. В. Лапунова (отв. ред.) [и др.]. – Минск : БГУ, 2019. – С. 243–246.

5. Васильева, Т. И. Учебно-методический комплекс по учебной дисциплине «Иностранный язык (английский)» для специальности 1-36 2002 «Упаковочное производство» [Электронный ресурс] / Т. И. Васильева, Т. С. Коршунова, А. К. Точилина. – Минск, 2018. – 350 с. – Рег. № БНТУ ЭУМК-ФТУГ 09-390.

6. Васильева, Т. И. Роль самостоятельной работы в процессе обучения переводу научно-технической литературы / Т. И. Васильева, С. А. Хоменко // Преподавание языков и культур в парадигме гуманитарного образования: сборник статей II Международной научно-практической конференции, 18–23 сентября 2018 г., Варна, Болгария; федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Российский государственный гуманитарный университет»; редкол.: А. Г. Катаева (отв. ред.) [и др.]. – М., 2019. – С. 111–122.

УДК 81'243:004.9

Гойнаш Андрей Викторович

Старший преподаватель кафедры немецкой филологии и лингводидактики Брестского государственного университета имени А.С. Пушкина, г. Брест, Беларусь

brest.de@tut.by

К ВОПРОСУ ОБ ИСПОЛЬЗОВАНИИ НАГЛЯДНОГО ПОСОБИЯ «УПРАВЛЕНИЕ В НЕМЕЦКОМ ЯЗЫКЕ: VON A BIS Z»

Аннотация: В статье описывается опыт создания наглядных пособий нового поколения, где комбинируются физическая и цифровая формы, задействуются комплексные полиграфические услуги и осуществляется регистрация информационного ресурса на государственном уровне.

Наглядное пособие содержит указатель из более чем 600 случаев управления глаголов, существительных, прилагательных и причастий в немецком языке, распределённых по принципу частотности их употребления от начального до продвинутого уровня. Для активного и грамотного использования их в речи основная таблица сопровождается рядом дополнительных таблиц.

Ключевые слова: немецкий язык, управление глаголов, массовый открытый онлайн курс, наглядное пособие, QR-код, авторское право.

Hoinash Andrei

Senior Lecturer, Department of German Philology and Linguodidactics, Brest State A.S. Pushkin University, Brest, Belarus

TO THE PROBLEM OF USING THE VISUAL AID RESOURCE “CASE GOVERNMENT IN THE GERMAN LANGUAGE: FROM A TO Z”

Abstract: The article describes the experience of creating a new generation of visual aids, where physical and digital forms are combined, integrated printing services are used and the information resource is registered at the state level.

The visual aid contains an index of more than 600 German verbs, nouns, adjectives and participles with their case government, distributed according to the principle of frequency of their use from the elementary to the advanced level. For active and competent use of them in speech, the main table is accompanied by a number of additional tables.

Keywords: German language, verbal government, MOOC, visual aid, QR code, copyright.

Очередным наглядным пособием, анонсированным в начале 2019 года в рамках образовательного проекта «Немецкий язык: от А до Я | Deutsch: von A bis Z» и позже прошедшим процедуру регистрации в НИРУП «ИППС» [4], стало наглядное пособие «Управление в немецком языке: von A bis Z» [3]. Следует отметить, что это не первое издание с QR-кодами [12], представленное в разделе «Печатная продукция проекта». Его созданию предшествовала большая работа по подготовке других наглядных пособий, разработке дополнительных материалов и составлению рекомендаций по их использованию [5].

Известно, что под термином «управление» в грамматике понимают свойство слова в языке определять падеж другого зависимого от него слова. Падежное управление присуще, прежде всего, предлогам, но его также имеют глаголы, существительные, прилагательные и причастия. И если управление первых из них обучающиеся усваивают достаточно быстро, пользуясь правилами грамматики немецкого языка [6]:

- *«mit» используется только с дательным падежом (Dativ),*
- *«für» – только с винительным падежом (Akkusativ),*
- *«wegen» – практически всегда с родительным падежом (Genitiv),*
- *«an» – с дательным или винительным падежом (Dativ/Akkusativ) и т. д.,*

то само употребление глаголов, существительных, прилагательных и причастий с соответствующими им (предлогами и) падежами не подпадает ни под одно правило и далеко не всегда поддаётся логическому осмыслению изучающими немецкий язык. На практике это выглядит следующим образом:

- *beginnen mit D. «начинать с чего-либо» (управление усваивается достаточно легко, так как «с» – это стандартно «mit», и этот предлог требует в немецком языке дательного падежа),*

• *anrufen A. «звонить кому-либо» (несовпадение в управлении можно сгладить, ассоциируя значение с синонимичным глаголом в разговорном русском языке «набирать кого-либо»),*

• *danken D. für A. «благодарить кого-либо за что-либо» (также можно связать с синонимичным выражением в русском языке «выражать благодарность кому-либо за что-либо» или с управлением белорусского глагола «дзякаваць каму-небудзь за штосьці»),*

• *warten auf A. «ждать кого-либо» (можно обратиться к глаголу в польском языке «czekać na kogoś»),*

• *folgen D. «следовать за кем-либо» (≈ «идти, чуть ли не наступая кому-либо на пятки»),*

• *denken an A. «думать о ком/чём-либо» (хотя nachdenken über A. «размышлять о ком/чём-либо»),*

• *gratulieren D. zu D. «поздравлять кого-либо с чем-либо» (полное несовпадение в управлении) и т. д.*

Именно поэтому возникает необходимость не только прорабатывать отдельные случаи управления в рамках занятий *(на уроках в школе, занятиях по практике языка в вузе, языковых курсах и т. д.)*, но и дополнительно систематизировать их *(на факультативах, занятиях по грамматике или в ходе управляемой самостоятельной работы над языком)*.

Нужно признать, что первоначально идея организации такой активной помощи в усвоении основных случаев управления в немецком языке была реализована автором проекта ещё в учебном электронном словаре «Rektion im Deutschen: von A bis Z» [7], однако должно было пройти несколько лет, прежде чем некоторые из технологий стали более доступными и появились реальные возможности для параллельной визуализации материалов подобного характера в физической и цифровой формах.

Итак, 16-страничное пособие содержит указатель из более, чем 600 случаев управления в немецком языке, отобранных и распределённых по принципу частотности их употребления на основе анализа немецко-немецких словарей и справочников для изучающих немецкий язык как иностранный *(Duden [9], Langenscheidt [11], DWDS [10], Wortschatz-Portal: Universität Leipzig [13], Грамматика немецкого языка (И.П. Тагиль) [8] и др.)*. Как и в других изданиях серии, наглядно реализовать такое распределение удалось с помощью выделения соответствующих строк цветом (Рисунок 1).

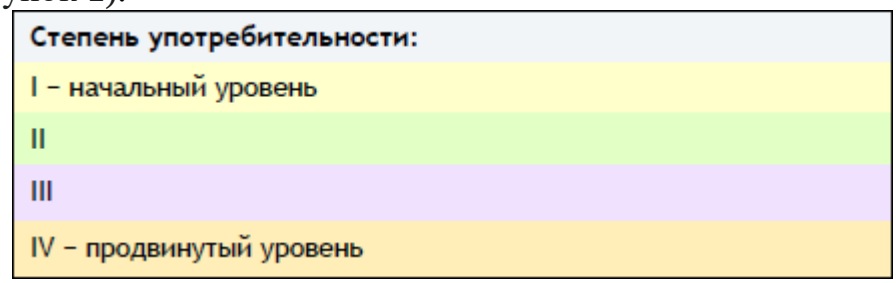


Рисунок 1.

Помимо этого, основная таблица пособия также сопровождается специальными символами и обозначениями:

- N. / G. / D. / A. – падежи Nominativ, Genitiv, Dativ и Akkusativ,
- * − неправильные глаголы,
- (s) − глаголы, имеющие в Perfekt вспомогательный глагол sein,
- sich (D.) − возвратно-переходные глаголы.

Указанные пометы оказываются очень важными для изучающих немецкий язык на начальном этапе, поскольку дополнительно позволяют систематизировать формы неправильных глаголов и, в том числе, их вспомогательные глаголы, а также научиться ориентироваться в «возвратности» немецкого глагола *(т. е. используется ли возвратное местоимение в винительном или дательном падеже)*.

Как уже было сказано, в пособии реализовано инновационное в методическом плане деление общего списка на группы по степени употребительности их в речи (от начального до продвинутого уровня), согласно которому сначала предлагается прорабатывать (систематизировать) наиболее распространённые случаи управления, постепенно переходя к единицам, которые встречаются в немецком языке реже и, соответственно, являются более сложными для усвоения.

Облегчить этот процесс призваны открытые онлайн-курсы серии:

- онлайн-курс «управление в немецком языке: 100 самых важных случаев»;
- онлайн-курс «управление в немецком языке: (100) + 100 самых важных случаев»;
- онлайн-курс «управление в немецком языке: (200) + 100 самых важных случаев»,

ссылка на которые представлена в форме QR-кода, ведущего на соответствующую страницу сайта [1] (Рисунок 2.).

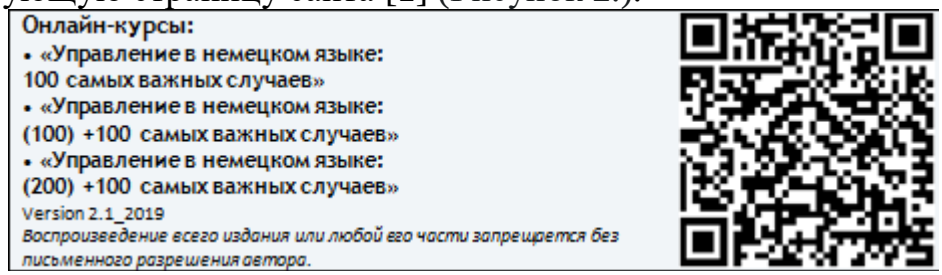


Рис. 2.

Важно отметить, что в каждом из разработанных курсов содержится комплекс упражнений, включающих в себя множество разнообразных интерактивных упражнений и тренингов, например:

- Выберите правильный перевод (из выпадающего списка) (Рисунок 3):

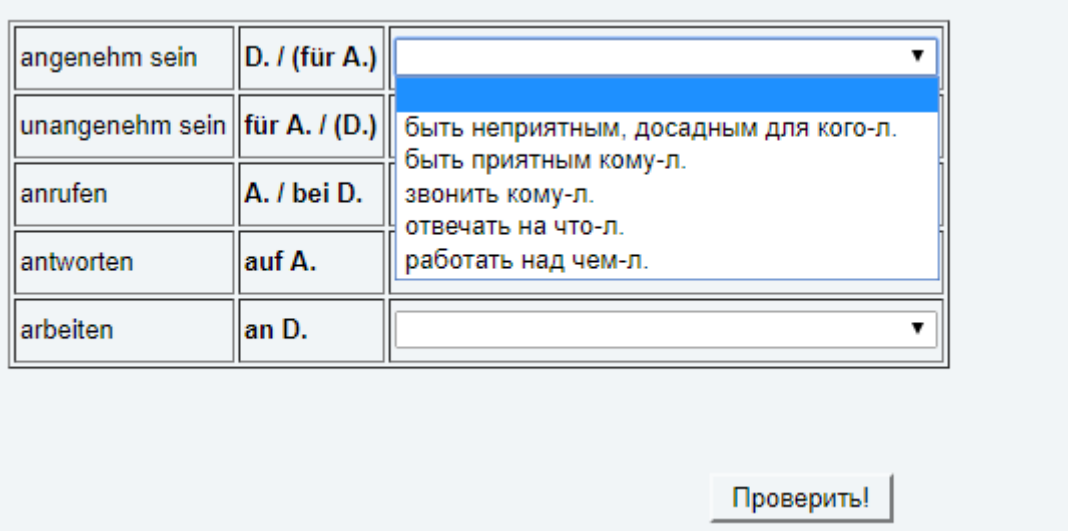


Рис. 3.

•Заполните пропуски приведёнными ниже словами (Рисунок 4):

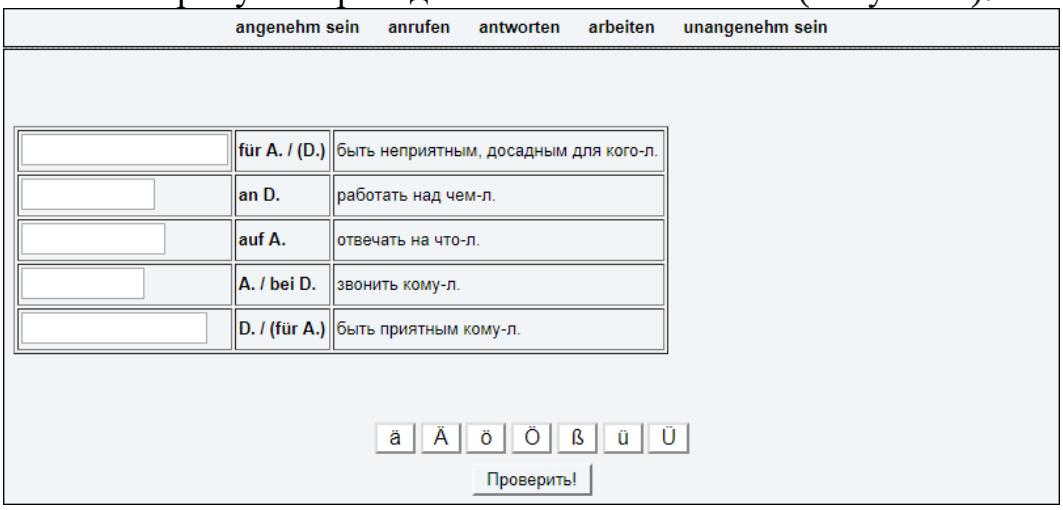


Рис. 4.

•Выберите правильное управление (из выпадающего списка) (Рисунок 5):

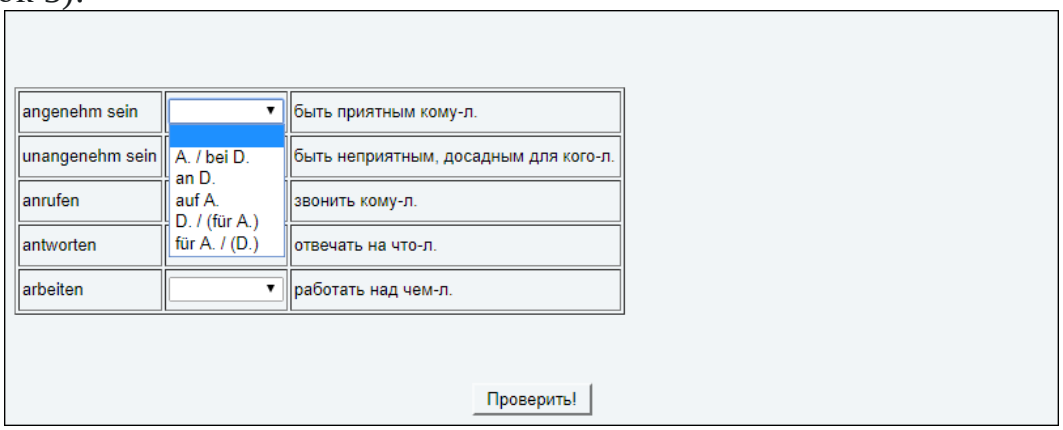


Рис. 5.

•Укажите правильное управление, учитывая перевод (при отсутствии предлога введите "–") (Рисунок 6):

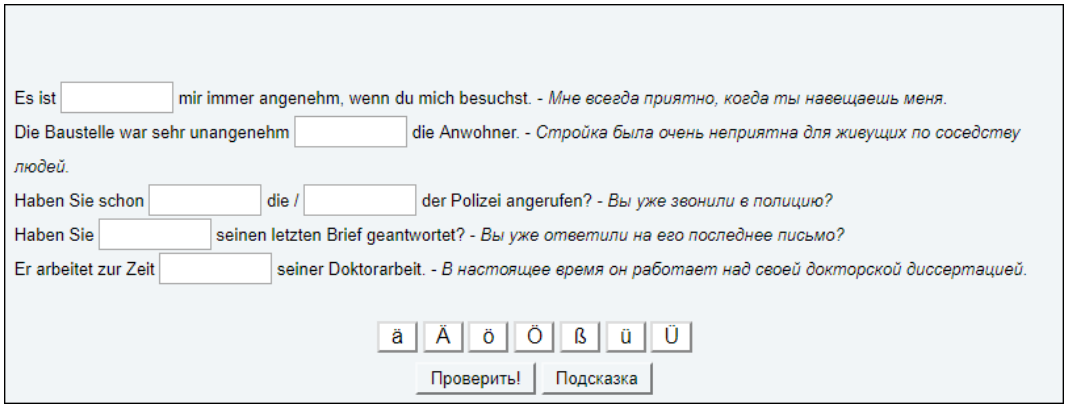


Рис. 6.

•Заполните пропуски словами в скобках. Учитывайте при этом управление слов в предложениях! (Дополнительно: Предложения переведите) (Рисунок 7):

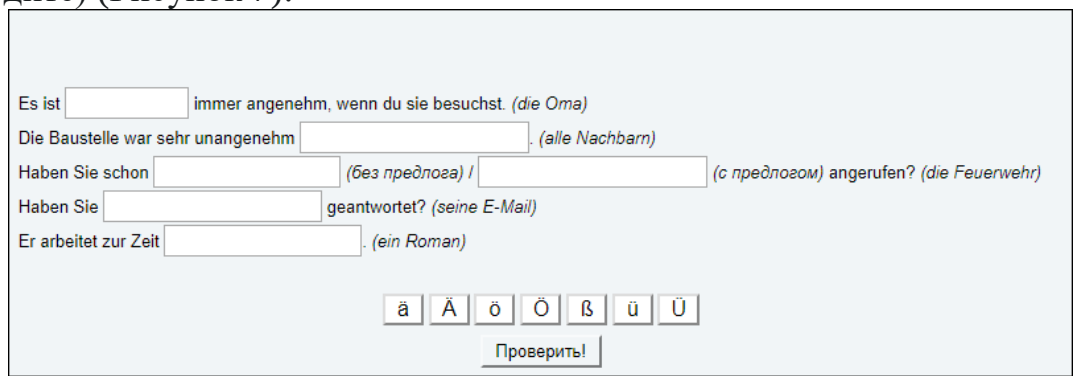


Рис. 7.

•Выверите правильное управление для слов с переводом (для работы с новыми единицами необходимо перезагрузить страницу) (Рисунок 8):

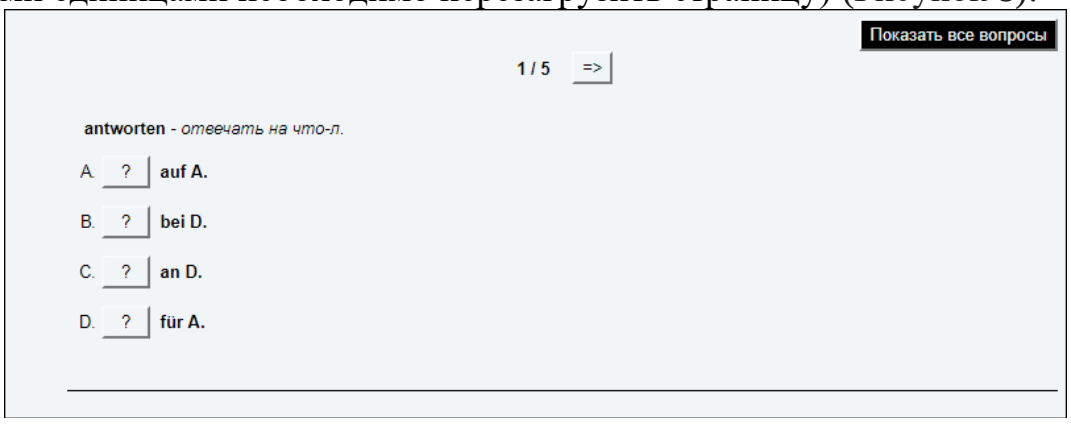


Рис. 8.

•Выверите правильное управление (для слов без перевода; для работы с новыми единицами необходимо перезагрузить страницу) (Рисунок 9):

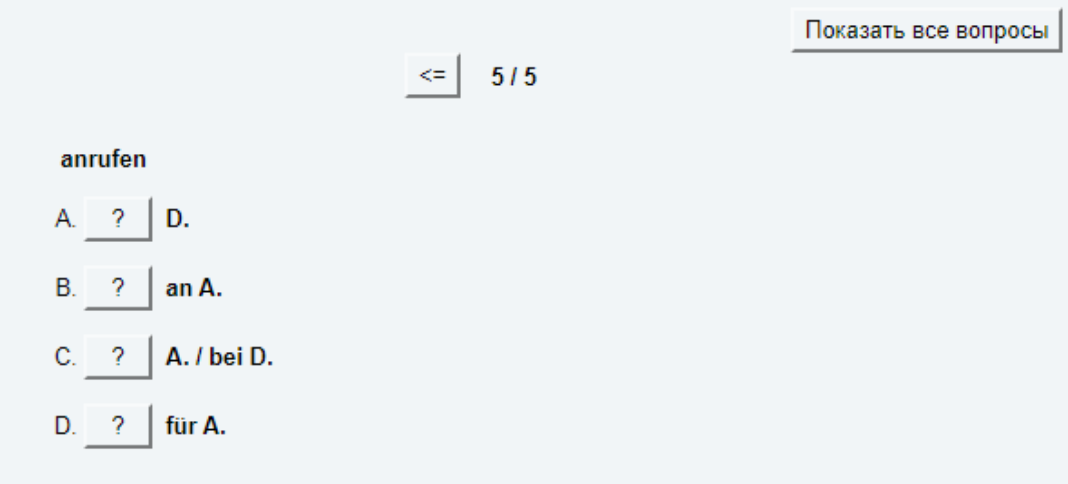


Рис. 9.

Как и в рекомендациях по использованию других изданий серии, здесь важно упомянуть, что проработка каждой группы единиц в курсе в идеале должна завершаться составлением собственных примеров и их фиксацией, например, с использованием технологии Web2.0 на Wiki-страницах *(хотя такая работа может иметь существенные ограничения, поскольку требует временных затрат по регулярной проверке материалов со стороны репетитора, учителя или преподавателя)*.

Ещё более важным заключением в работе с различными целевыми группами стал тот факт, что для активного и грамотного использования приведённых случаев управления сначала в спонтанных примерах *(например, на основе пособия «Основные типы предложений в немецком языке» [2])*, а потом и в неподготовленной речи таких видов деятельности оказывается не всегда достаточно. Действенной мерой в этом контексте является задействование наряду с основной таблицей целого ряда дополнительных таблиц:

- склонения всех видов артиклей, прилагательных, существительных и местоимений;
- соответствия различных сопровождающих слов артиклям;
- предлогов и послелогов по падежам;
- образования местоименных наречий;
- спряжения возвратных и возвратно-переходных глаголов.

Каждая из них имеет свою ценность, поскольку не только выполняет функцию консультирования по каждому из грамматических явлений, напрямую связанных с управлением в немецком языке, но и предлагает дополнительные визуальные опоры и ссылки-коды для их усвоения.

Однако, особое внимание преподающих и изучающих немецкий язык хотелось бы обратить на размещённые вверху страниц 7 и 8 таблицы, представляющие собой своего рода алгоритмы функционирования склонения всех видов артиклей, прилагательных и существительных, овладение которыми является одной из ключевых и самых сложных задач в изучении немецкого языка. Постоянное наличие таких таблиц перед

глазами обучающихся позволит быстрее запомнить сначала склонение самих артиклей, затем их склонение в сочетании с разными типами склонения существительных и позже прилагательных, а также параллельно овладеть склонением разных видов местоимений, сводя указанные грамматические явления в единую систему (Рисунок 10).

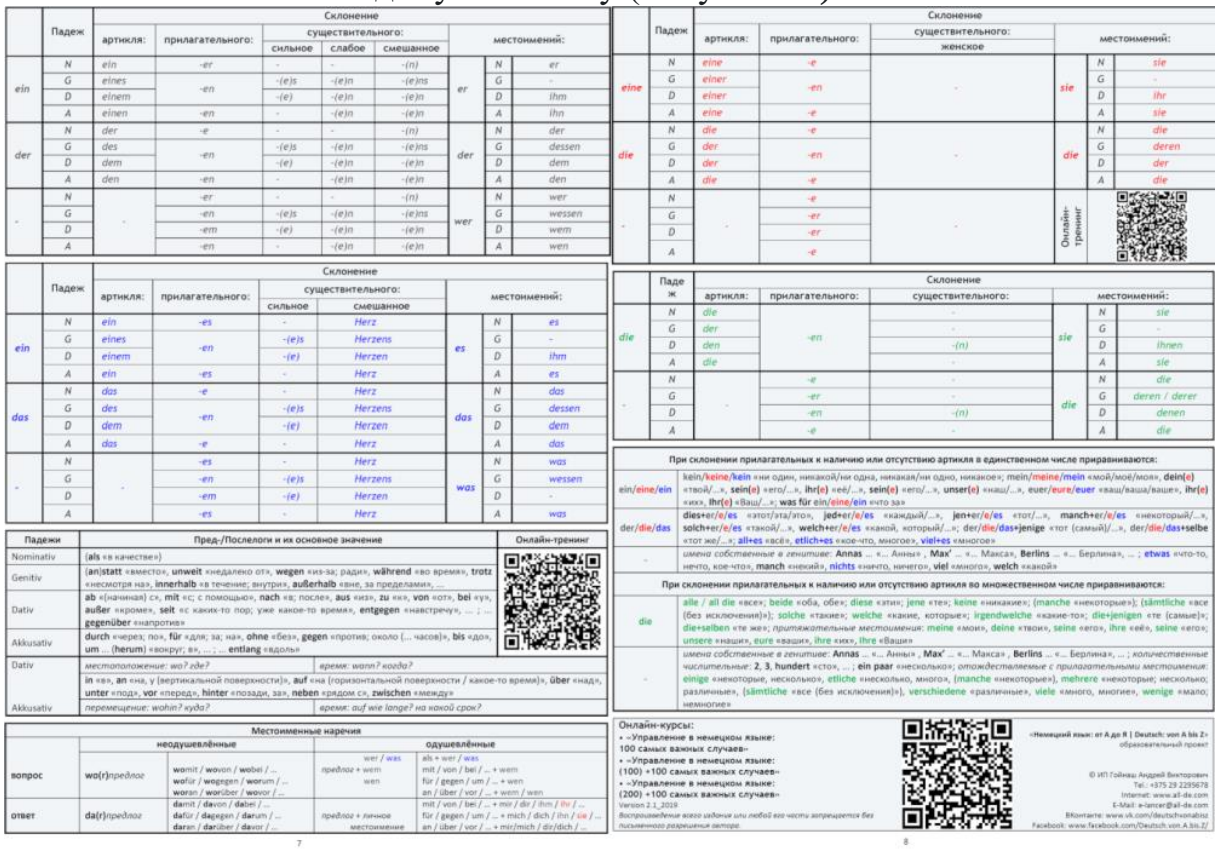


Рис. 10.

Таким образом, использовать пособие можно не только полностью, прорабатывая случаи управления в немецком языке, но и частично, прибегая к нужным явлениям при отработке новых лексических единиц, грамматических явлений, при составлении диалогов, устных высказываний или совершенствуя навыки и умения письменной речи.

Кроме того, в издании также заявлена ещё одна составляющая поддержки для изучающих немецкий язык: с целью дополнительного консультирования в издании указаны все необходимые данные для того, чтобы пользователи, в случае появления вопросов по существу проблемы, могли связаться с автором и задать их по e-mail-у, через форму обратной связи на сайте или в социальных сетях. Помимо этого, в современных условиях важной также является информация о необходимости соблюдения авторских прав (Рисунок 11).

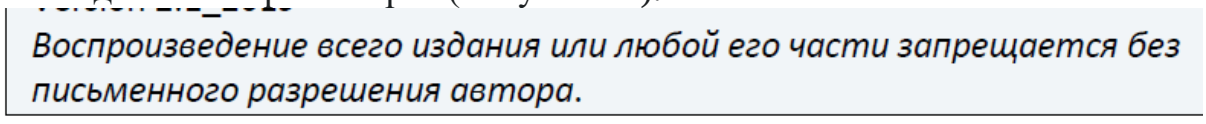


Рис. 11.

Проанализировав возможности и опыт применения наглядного пособия «Управление в немецком языке: von A bis Z», можно сделать вывод о том, что оно сочетает в себе как традиционные формы представления материала *(физическая форма с использованием комплексных полиграфических услуг)*, так и ноу-хау с целью расширения возможностей стандартного печатного издания *(размещение QR-кодов, ведущих на соответствующие страницы сайта с онлайн-курсами, опорных схем и таблиц, а также данных для организации дополнительного консультирования пользователей)* и служит более эффективному усвоению соответствующего грамматического материала.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Массовые открытые онлайн-курсы [Электронный ресурс] / А. В. Гойнаш // Немецкий язык: от А до Я. – Режим доступа: https://www.all-de.com/projekte/fernstudium/969-usloviya-dostupa-k-massovym-otkrytym-onlayn-kursam.html. – Дата доступа: 20.11.2019.
2. Основные типы предложений в немецком языке: наглядное пособие [Электронный ресурс] / А. В. Гойнаш // Немецкий язык: от А до Я. – Режим доступа: https://www.all-de.com/service/de_spiele/1182-naglyadnoe-posobie-osnovnye-tipy-predloshenii-v-nem-yasyke.html. – Дата доступа: 20.11.2019.
3. Управление в немецком языке: von A bis Z: наглядное пособие [Электронный ресурс] / А. В. Гойнаш // Немецкий язык: от А до Я. – Режим доступа: https://www.all-de.com/print-shop/1265-nagljadnoe-posobie-upravlenie-v-nemeckom-jazyke-von-a-bis-z.html. – Дата доступа: 20.11.2019.
4. НИРУП «Институт прикладных программных систем» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.ipps.by/. – Дата доступа: 20.11.2019.
5. Печатная продукция проекта [Электронный ресурс] / А. В. Гойнаш // Немецкий язык: от А до Я. – Режим доступа: https://www.all-de.com/print-shop/. – Дата доступа: 20.11.2019.
6. Предлоги и послелоги в немецком языке [Электронный ресурс] / А. В. Гойнаш // Немецкий язык: от А до Я. – Режим доступа: https://www.all-de.com/service/de_einsteiger/384-predlogi-i-poslelogi-v-nemeckom-yazyke.html. – Дата доступа: 20.11.2019.
7. Управление в немецком языке: от А до Я: словарь [Электронный ресурс] / А. В. Гойнаш // Немецкий язык: от А до Я. – Режим доступа: https://www.all-de.com/w_artikel/lern_wb/14-upravlenie-v-nemeckom-yazyke-ot-a-do-ya.html. – Дата доступа: 20.11.2019.
8. Тагиль, И. П. Грамматика немецкого языка. / И. П. Тагиль. – 7-е изд., испр., перераб. и доп. – СПб. : КАРО, 2013. – 480 с.
9. Duden. Das große Wörterbuch der deutschen Sprache: in 10 Bänden [Электронный ресурс]. – Elektronische Datei (576 Mb). – Mannheim : Bibliographisches Institut & F.A. Brockhaus AG, 2000. – 1 электр. опт. диск (CD-ROM).
10. DWDS – Digitales Wörterbuch der deutschen Sprache [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://www.dwds.de/. – Дата доступа: 20.11.2019.
11. Langenscheidt Großwörterbuch Deutsch als Fremdsprache / Professor Dr. Dieter Götz [u. a.]. – Berlin und München: Langenscheidt KG, 2010. – 1342 Seiten. – 1 CD-ROM.

12. QR-код // Wikipedia [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://ru.wikipedia.org/wiki/QR-%D0%BA%D0%BE%D0%B4. – Дата доступа: 20.11.2019.
13. Wortschatz-Portal: Universität Leipzig [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://wortschatz.uni-leipzig.de/de. – Дата доступа: 20.11.2019.

УДК 378.016 = 111

Дмитрачкова Людмила Яковлевна
Доцент кафедры немецкой филологии и лингводидактики Брестского государственного университета имени А.С. Пушкина, г. Брест, Беларусь
paradise56@rambler.ru

МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ: КОНЦЕПЦИЯ ОБУЧЕНИЯ

Аннотация: В статье анализируется личностно-развивающий подход в теории и практике языкового педагогического образования. Именно целостность лингвистической и психолого-педагогической (методической в частности) подготовки будущего преподавателя иностранного языка, единство процессов развития и саморазвития превращает процесс освоения методики преподавания иностранных языков в социально значимую деятельность, способ самосовершенствования студента.
Ключевые слова: личностно-развивающее образование, проектное рефлексивное управление, лингводидактическая компетентность, обучение через опыт, технология педагогических мастерских

Dmitrachkova Ludmila
Associate Professor, Department of German Philology and Linguodidactics, Brest State A.S. Pushkin University, Brest, Belarus

METHODOLOGY OF TEACHING FOREIGN LANGUAGES: CONCEPTION OF TEACHING

Abstract: In the article theory and practice of student/personality-centered approach in foreign language education of future teachers is analyzed. It is the link between linguistic and psycho-pedagogical (including methodology of teaching foreign languages) training, as well as the unity of development and self-development that transforms the process of acquiring methodology of teaching foreign languages into a socially meaningful activity and a means of self-perfection of a student.
Keywords: student/personality-centered education, projective and reflexive management, linguodidactic competence, experiential learning, pedagogical workshops technology

Реализация аксиологического подхода с ориентацией на становление и реализацию индивидуальности обучающегося, формирование механизмов и опыта личностного саморазвития субъекта как основы его дальнейшего непрерывного образования выступает в качестве доминанты современного педагогического процесса (Б.Г. Ананьев, В.С. Мерлин, Б.Ф. Ломов, Л.И. Анцыферова, К.А. Абульханова-Славская, И.А. Колесникова, И.А. Якиманская, Н.Д. Гальскова и др.). Необходимость субъективации

содержания обучения и «создания условий для развития личности в ее целостности, уникальности и автономности» подчеркивается и в Образовательном стандарте общего среднего образования, разработанном Министерством образования Республики Беларусь совместно с Научно-методическим учреждением «Национальный институт образования» (2018 г.). В качестве методологической основы постулируются: системно-деятельностный, культурологический, личностно ориентированный, компетентностный подходы как совокупность взглядов и способов проектирования и организации образовательного процесса, в котором системообразующим элементом являются различные виды деятельности субъекта − основа, средство и условие его личностного развития, развития интеллектуальной культуры и духовного начала, формирования компетенций и социального опыта в диалоге культур [1].

Выше сказанное предполагает высокий уровень профессионально-педагогической подготовки преподавателей, будущих преподавателей иностранного языка в частности. Но уже в курсе методики преподавания иностранных языков (четвертый год обучения студентов на факультете иностранных языков) мы сталкиваемся с проблемой дезинтегрированности дисциплин предметного и психолого-педагогического блоков. Будучи изолированы в рамках отдельных подлежащих усвоению «предметов» (не профессиональных функций), компетенции не объединяются в личностный конструкт автоматически. Студенты демонстрируют отсутствие знания и опыта социального взаимодействия. Не малую проблему представляет собой момент исполнения публичной речи («диалогический монолог»), например, и реализации других профессиональных форм общения с аудиторией. Очевидно, дело в том, что этап формирования средств, при помощи которых производится воздействие на слушателей, обычно не осознается, что требует дополнительных временных затрат и мобилизации личностных ресурсов всех участников образовательного процесса. Как ни странно, но соблюдение речевого этикета и социальных норм страны изучаемого иностранного языка не вызывает трудностей. Но в русскоязычной социально-культурной ситуации межличностного «педагогического» общения проявляются зажатость, бытовая неулыбчивость, мыслительные операции поддаются вербализации с трудом, что препятствует самоосуществлению в деятельности, развитию индивидуальности. Сказывается, возможно, и многолетний опыт «традиционного обучения», и тот факт, что родная культура усваивается подсознательно. Как видим, «метапредметные» проблемы личностного развития, самоосознавания субъекта познания, его профессионального самоопределения, перестройки структур его личного опыта остаются чрезвычайно актуальными. Под личностным развитием мы имеем в виду раскрытие и развитие

способности студента к исполнению основных функций личности (набора личностных компетенций): избирательности, рефлексии (самооценки), смыслообразования, принятия ответственности, ориентации на «Другого», саморегуляции, креативности, самостоятельности (внутренней свободы в ситуации выбора, принятия решений) – суть субъектности, позиционности личности как предпосылок ее дальнейшего «жизнетворчества» [2].

Компетентность преподавателя иностранного языка заключается, полагаем, в актуальной способности, готовности к самореализации в профессиональной культуре. Это психологическое новообразование, сформированное дисциплинами предметного и психолого-педагогического блока, включающее в себя наряду со способностью готовность к профессиональной деятельности преподавателя иностранного языка как интегративное свойство личности [3]. «Готовность» соотносится при этом с долговременной готовностью как интегративным личностным образованием (мотивационный, эмоционально-волевой, установочно-поведенческий, оценочный компоненты); «способность» – с когнитивным и поведенческим аспектами (владение знанием содержания компетенции, опытом проявления компетенции в разнообразных ситуациях). К.Э. Безукладников справедливо называет эту интегративную компетенцию лингводидактической. А определяя методологическую сущность компетентностного подхода в вопросе формирования лингводидактических компетенций будущего учителя иностранного языка, подчеркивает системный, междисциплинарный и деятельностный характер этого подхода [там же]. Другими словами, компетентностный подход обусловливает междисциплинарные, интегрированные требования к результату образовательного процесса, предполагая формирование и развитие компетентностного (метапредметного, не предметного) опыта личности в процессе освоения ею профессиональных функций.

В методике преподавания иностранных языков мы говорим о формировании методической компетентности как о комплексном «процессе выработки, принятия и реализации методических решений на теоретическом, проективно-методическом/технологическом, практическом уровнях» [4]. Заметим при этом, что в новых образовательных стандартах общего среднего образования в РБ (2018 г.) требования к результатам освоения содержания образовательных программ также формулируются как личностные, метапредметные и предметные. В связи с этим использование понятия «лингводидактическая компетентность» (не методическая) представляется нам более уместным в силу более высокого уровня обобщения. Сказанное подтверждает: предметом образовательной деятельности в курсе методики преподавания иностранных языков должен быть субъект – личность, осваивающая опыт учебно-профессиональной (лингводидактической) деятельности во всех ее проявлениях.

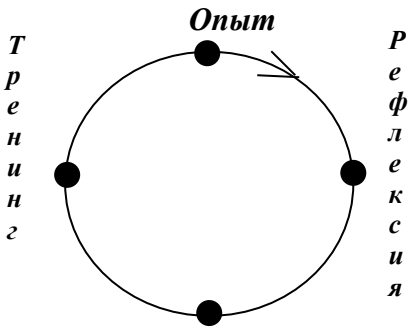
Речь идет о личностно-развивающем образовании. Знание – это подструктура личности, личностный смысл информации в контексте практического действия, поступка. Очевидно, компетентность может формироваться и развиваться только в естественной/реальной «ситуативной» учебно-профессиональной деятельности – как опыт качественного решения учебно-профессиональных задач/проблем в вариативных контекстах. И поскольку психический процесс строится не по логике деятельности, а по логике отражения (Б.Ф. Ломов), в образовательный процесс неизбежно включаются наглядные знания – представления, сформированные или формирующиеся у студентов в ходе восприятия. Будучи включенными в деятельность, эти когнитивные структуры – мысленные картины, образы, схемы… – обеспечивают ее организацию. Несмотря на все трудности раскрытия смысловой сферы личности, они подлежат объективации и перестройке в процессе освоения профессиональных функций. Под содержанием личностно-развивающего образования мы будем понимать, соответственно, формирование в сознании студента базовых когнитивных структур, которые позволяют выполнять профессиональные функции с учетом экстралингвистических, социокультурных и коммуникативно-ситуативных факторов. Педагогическими условиями реализации такой системы обучения являются автономия обучающегося, целостность его включенности в процесс обучения и взаимодействие с другими участниками образовательной деятельности – компетентностной по сути (компетентность означает владение деятельностью). Совместная деятельность преподавателя и студентов (ведущее звено управления и самоуправления учением), саморегулирование в учебной ситуации направлены на реализацию и осуществление индивидуальности обучающегося. При этом учение как продуктивная творческая деятельность связана с достижением личностно и профессионально полноценного продукта. Важно формирование рефлексивной позиции, критериальное обеспечение рефлексии и переход к рефлексивной самоорганизации личности.

Теоретико-методологическую основу технологической образовательной модели составляют положения контекстного образования, которое осваивается личностью в социально-культурной ситуации совместной учебно-профессиональной деятельности с целью «созидания» запланированного образовательного продукта – лингводидактической компетентности (социально-психологической, риторической, методической). Содержание образовательной деятельности определяется осознаваемыми потребностями обучающихся. Но знание основ методологии интегративного компетентностного подхода и опыт развития комплекса интеллектуальных умений будут составлять основу лингводидактической компетентности преподавателя иностранного языка.

В качестве планируемого результата обучения мы рассматриваем комплекс актуализаторских, фасилитаторских, риторических, рефлексивных, когнитивных, познавательно-исследовательских (методических включительно) умений [5], обеспечивающих реализацию личностно ориентированной коммуникативно-когнитивной направленности обучения иностранному языку и способность проектирования предстоящей профессиональной деятельности. Преобразование и развитие компетентностного опыта предполагает совместную речемыслительную деятельность обучающихся в рамках культурологической концепции и. личностно ориентированного коммуникативно-когнитивного подхода (Таблица 1).

Организация образовательного пространства заключается в создании условий для совместной интеллектуальной деятельности и общения, «включающих» этапы формирования образа «Я», образа профессионала (образа результата), процедуры и аппарата их сравнения [5]. Подчеркнем: знания, умения, навыки выступают средством преобразования когнитивной и смысловой сферы личности при условии вовлечения внутреннего опыта в контекст обучения, при условии смысловой, категориальной и критической переработки реального индивидуального опыта. Это принципиально для преобразовательного процесса.

Таблица 1. – Личностно ориентированная коммуникативно-когнитивная парадигма обучения

Принципы личностно ориентированного коммуникативно-когнитивного подхода		Процесс совершенствования (социального) опыта учебно-профессиональной деятельности и межличностного общения
1. Личностно развивающая стратегия воздействия в условиях диалогического общения. 2. Совместное решение проблемных задач по освоению основ профессиональной культуры. 3. Развитие педагогической техники. 4. Совершенствование когнитивных схем учебно-профессиональной деятельности. 5. Рефлексивная организация коммуникативно-познавательной деятельности. 6. Включение межличностного (межкультурного) общения в контекст индивидуальной культуры.		«Обучение через опыт» (D. Kolb, 1984) 

Так представляется нам ситуация развития личности – как совокупность условий становления личностной сферы – это пространство отношений, событий, в частности речевых, поступков, в котором актуализируются процессы смыслообразования, «сдвига мотивов на цели деятельности» (А.Н. Леонтьев). В качестве основных средств создания личностно-развивающей педагогической ситуации мы выделяем психологические характеристики общения, обслуживающего совместную учебно-профессиональную деятельность, как-то: социальность, диалогичность, рефлексивность, эмоциогенность, эвристичность, концептуальность [5]. Они позволяют снимать противоречие между выполняемой деятельностью и личностным развитием студентов. Не всякая деятельность, как известно, ведет к развитию. «Помочь рождению нового знания» (Сократ) в процессе коррекции педагогических техник, «выявления» научных критериев их экспертной оценки, организации взаимообучения, взаимоконтроля, создать условия для саморазвития студентов как элементов культуры, носителей «цивилизованных» способов и средств, культурных образцов решения возникающих в ситуативной учебно-профессиональной деятельности проблем – задача преподавателя.

Речь идет о реализации технологии педагогических/творческих мастерских. Педагогическая мастерская – это не что иное, как модель совместной педагогической деятельности по проектированию, организации и реализации личностно-развивающего образовательного процесса с безусловным обеспечением психологически комфортной атмосферы межличностного (межкультурного) общения. Преобладают методы, организующие совместный поиск знания, преимущественно познавательно-исследовательскую (методическую включительно) и риторическую деятельности студентов, начиная с переработки новой теоретической информации и преподавания материала сокурсникам в форме собеседований, интерактивных (проблемных) лекций, «уроков», докладов и других профессиональных форм речевого взаимодействия с реальной аудиторией (деловой разговор, беседа, «риторически-убеждающая» публичная речь, дискуссия и др.). Знать – это всегда выполнять какую-то деятельность или действия, связанные с данными знаниями (Н.Ф. Талызина). В «полилогических» ситуациях решения учебно-профессиональных проблем и переживания «успешности» этой компетентностной деятельности (а процесс самоосознавания языковой личности как «средства» воздействия на слушателей насыщен эмоциями) осуществляются профессиональная идентификация, самоопределение и компетентность личности, становление творческой индивидуальности будущего педагога.

Результаты регулярного (анонимного) анкетирования свидетельствуют о том, что студенты-участники мастерских положительно

оценивают опыт изучения дисциплины (97%), изредка жалуясь на большие объемы информации, подлежащей переработке. Проблемы решаются с помощью визуально-картографических методов критического мышления. Когнитивные карты (графические организаторы), такие как линии времени, концепт-карты, интеллект-карты, аргумент-карты, причинные цепи, схемы процессов, модели идейной сетки и др., позволяют «сжимать»/обобщать информацию, объективировать личностную форму ментальных (когнитивных) процессов, прорабатывать индивидуальные схемы, овладевать навыками мышления более высокого порядка, конструировать коллективное знание и проектировать педагогический процесс. Особое внимание уделяется при этом процессуально-динамическому аспекту «исполнительской» деятельности, этапу передачи информации – организации «общения посредством общения» – с целью развития коммуникативной культуры будущих учителей иностранного языка. Для англоязычной (и не только) культуры характерен культурно обусловленный демократический стиль взаимодействия, где наиважнейшее значение придается форме высказывания (А. Вежбицкая, Г.В. Елизарова, В.В. Сафонова, Т.В. Ларина, Н.М. Алешко и др.). Целесообразным в связи с этим считаем осознание и применение обучающимися диалогических методов эффективного психологического воздействия на личность в профессиональных целях [6], суммированных нами в таблице 2. Лингводидактическая компетенция − это сознательно и самостоятельно культивируемая в совместной учебно-профессиональной деятельности способность.

Таблица 2. – Диалогические методы акмеологического воздействия на личность в профессиональных целях

Метод «положительной социальной установки» (формирование положительного отношения к себе путем косвенной подачи положительной информации о себе, «заражения» и внушения положительной социальной установки в отношении ученика, специальной демонстрации соответствующего внешнего вида, набора поз, мимики, жестов и т. п.
Метод «связующего начала» (использование «точек соприкосновения», к примеру, факта землячества или наличия общих интересов и т.п.)
Метод «сохранения лица» (бережное отношение к личности другого, непротиворечивость его взглядам, позициям, установкам)
Метод «психологического перевода социального статуса собеседника на более высокий социальный уровень»
Метод «обаяния» (удовлетворение потребности учащегося в безопасности, в самовыражении, в значимости и постоянстве «Я», что создает располагающую атмосферу): обращение по имени, использование улыбки, поощрительных реплик и комплиментов, предоставление учащемуся возможности высказать свою точку зрения, сформулировать мнение
Метод «сходных отношений» (вербальное выражение сходных или идентичных отношений к предметам, явлениям, окружающим людям)

Метод «интересная личность» (вербализация своих положительных социально-психологических качеств: спортивные интересы, увлечения, хобби, общая эрудиция и др. с целью вызвать интерес к своей персоне)
Метод «совместной деятельности» (сотрудничество, участие в совместной с учащимися деятельности)
Метод «заражения профессионализмом» (проявление профессиональной компетентности на уровне знаний, умений, навыков, опыта и культуры поведения)
Метод «оказания помощи» (проявление готовности или реальное оказание помощи ученику)
Метод «обмена доверительной информацией» (сообщение личной информации о себе)
«Психотерапевтический» метод (проявление понимания, сочувствия, сопереживания, поддержки)
Метод «подстройки» («подстройка» к партнеру по общению через подражание его внешнему поведению: поза, мимика, темп речи и т. д.)
Метод «совместного времяпрепровождения»: совместное чаепитие, трапеза, просмотр кинофильма, совместное хобби и т.п.
Метод «укрепления доминирующих мотивов» (использование формулировок: «Это важно!», «Это нужно!», «Это правильно!» и т. д.)
Метод «порождения мотивов» (при помощи задавания вопросов, «заражения», обращения с просьбой, призывом) и др.

Таким образом, как средство реализации аксиологического подхода в практике обучения методике преподавания иностранных языков, технология педагогических мастерских обусловливает личностно-развивающую среду в условиях совместной лингводидактической деятельности обучающихся по усвоению теоретико-методологических основ инновационной педагогики, совершенствованию социального опыта решения учебно-профессиональных задач, сознательной регуляции индивидуального стиля и развитию профессиональной культуры. Предмет образовательной деятельности, повторимся – субъект, личность, осваивающая опыт лингводидактической деятельности во всех ее проявлениях.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Образовательный стандарт среднего образования [Электронный ресурс] / Национальный институт образования МО РБ, 2018. – Режим доступа: https://www.adu.by/images/2019/01/obr-standarty-ob-sred-obrazovaniya.pdf. – Дата доступа: 01.02.2020.

2. Сериков, В. В. Личностно-развивающая функция непрерывного образования [Электронный ресурс] / В. В. Сериков // Непрерывное образование: XXI век. Выпуск 1, 2013. – Режим доступа: https://lll21.petrsu.ru/journal/article.php?id=1943. – Дата доступа: 1.02.2020.

3. Безукладников, К. Э. Формирование лингводидактических компетенций будущего учителя иностранного языка: концепция и методика : Автореферат дис. … доктора пед. наук : 13.00.02 / К. Э. Безукладников. – Нижний Новгород, 2009. – 38 с.

4. Формирование методической компетенции учителя иностранного языка в университете : монография / Н. В. Языкова [и др.]. – М. : ТЕЗАУРУС, 2015. – 288 с. – С. 31–40.
5. Дмитрачкова, Л. Я. Обучение будущих учителей-словесников устному общению (на материале английского языка) : дис. … канд. пед. наук : 13.00.02 / Л. Я. Дмитрачкова. – Минск, 1997. – 137 с.
6. Кириченко, А. В. Современные психологические технологии влияния на личность в профессиональных целях / А. В. Кириченко. – Минск : ТЕСЕЙ, 2003. – 224 с.
7. Дмитрачкова, Л. Я. Инновации в обучении иностранным языкам : учебное пособие / Л. Я. Дмитрачкова ; М-во образования Респ. Беларусь, Брест. гос. ун-т имени А. С. Пушкина. – Брест : БрГУ, 2018. – 188 с.
8. Дмитрачкова Л. Я. Методика преподавания иностранного языка: когнитивные карты: пособие / Л. Я. Дмитрачкова; под ред. О.В. Дмитрачковой; Брест. гос. ун-т имени А. С. Пушкина. – Брест : БрГУ, 2011. – 93 с.
Kolb, D. A. Experiential Learning: Experience as the source of learning and development. Second Edition / D. A. Kolb. –New Jersey: Prentice Hall, 2015. – 390 p.

УДК 005.336.2/.5:028-057.875

Калилец Людмила Михайловна
Старший преподаватель кафедры иностранных языков Брестского государственного университета имени А.С. Пушкина, г. Брест, Беларусь
ludmar@list.ru

ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ НА ОСНОВЕ ЧТЕНИЯ У СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ

Аннотация: среди средств языкового общения (говорения, слушания, письма) чтение занимает особое место по распространенности, возможности и доступности, что объясняет его специфическую роль как средства коммуникации. Автор статьи рассматривает приёмы работы с текстами разных жанров, особенно профильными текстами по специальности.
Ключевые слова: средств языкового общения, зрительного подкрепления, виды речевой деятельности, контекстуальная догадка, аутентичность информации.

Kalilets Lyudmila Mikhailovna
Senior lecturer of the Department of Foreign Languages, “Brest State Universitynamed after A.S. Pushkin

FORMATION OF PROFESSIONAL COMPETENCE ON THE BASIS OF READING FOR STUDENTS OF NON-LINGUISTIC SPECIALTIES

Summary: Among the means of language communication (speaking, listening, writing) reading occupies a special place in prevalence, opportunity and accessibility, which explains its specific role as a means of communication. The author discusses teaching strategies for reading texts of different genres, especially profile texts in the specialty.

Key words: means of language communication, visual support, types of speech activity, contextual conjecture, authenticity of information

С открытием границ и расширением международных связей обучение иностранному языку становится одной из самых важных и актуальных проблем методической науки. Социальный заказ общества в области изучения иностранного языка выдвигает в настоящее время на первое место формирование вторичной языковой личности, толерантной в отношении представителей других национальностей и культур, то есть специалистов, обладающих всеми видами компетенции: языковой, коммуникативной, лингвострановедческой, социокультурной и межкультурной. Способность вступить в диалог культур подразумевает знания менталитета, национальных особенностей, обычаев и культуры страны изучаемого языка. Выход на реальное общение с носителями языка и с аутентичными источниками информации представляет возможным формирование такой личности.

Так как каждый обучающийся в отдельности и все наше государство в целом заинтересовано сегодня в практическом владении иностранным языком, обеспечивающим выход на мировой рынок, приобщении к мировой культуре, в качестве приоритетной цели выступает коммуникативная компетенция.

Но поскольку процесс обучения главным образом проходит в отрыве от страны изучаемого языка и «живая» коммуникация сводится к минимуму, то одной из возможностей преодоления этой трудности, наряду с Интернетом, аудио и видео продукцией является текст. Среди средств языкового общения (говорения, слушания, письма) чтение занимает особое место по распространенности, возможности и доступности, что объясняет его специфическую роль как средства коммуникации.

За последние два десятилетия слово «коммуникативный» стало одним из самых частотных в современной методике преподавания иностранного языка. Однако, наблюдается неблагоприятная тенденция. Она проявляется в упрощенном толковании коммуникативности. Встречаются мнения о том, что «коммуникативный – это устный», «коммуникативный – значит бессознательный», «коммуникативный – значит речевой» и т. п. Многие считают, что общение – это взаимодействие с человеком, а не текстом. Но они забывают о том, что текст написал человек и вложил в него все то, что вкладывают в устные высказывания – свои мысли и чувства. Поэтому, читая, мы взаимодействуем не с текстом, а с мыслями и чувствами его автора.

Как отмечают большинство педагогов и методистов, место, занимаемое чтением при обучении иностранному языку, не является статичным и зависит от множества факторов. Изменение социально-

экономических и политических условий неизбежно влечет за собой изменение требований к системе образования в целом, и к обучению чтению в частности.

В последние годы в конкретизации этих требований отмечается все более ярко выраженное их прагматическое составляющее, ориентирующее на реальное опосредованное общение.

Когда мы говорим о чтении как средстве обучения общению, то имеем в виду использование текстов в качестве зрительного подкрепления «содержательной базы» при обучении говорению. В этом случае тексты являются лишь письменной фиксацией устной речи, что прекрасно согласуется с принципом комплексного обучения всем видам речевой деятельности и не противоречит принципу обучения каждому виду речевой деятельности (в частности, говорению).

Более того, чтение может выступать и как средство формирования и контроля речевых умений и языковых навыков, поскольку:

использование чтения позволяет студентам оптимизировать процесс усвоения языкового и речевого материала;

коммуникативно-ориентированные задания на контроль лексики и грамматики, аудирования, письма и устной речи предполагают умение читать и строятся на основе письменных текстов и инструкций;

упражнения на формирование и отработку всех языковых и речевых навыков и умений также строятся с опорой на текст и письменные установки к упражнениям и заданиям.

В основе обучения чтению лежат базовые умения, которыми должны овладеть студенты:

1. Понимание основного содержания: определить и выделить основную информацию текста; отделить информацию первостепенной важности от второстепенной; установить связь (логическую, хронологическую) событий, фактов; предвосхитить возможное развитие (завершение) действия, события; обобщить изложенные в тексте факты; сделать выводы по прочитанному и др.

2. Извлечение полной информации из текста: полно и точно понять факты / детали, выделить информацию, подтверждающую, уточняющую что-либо; установить взаимосвязь событий; раскрыть причинно-следственные отношения между ними, определить основную идею, сравнить (сопоставить) информацию и т. п.

3. Понимание необходимой (интересующей) значимой информации: определить в общих чертах тему текста; определить жанр текста, выявить информацию, относящуюся к какому-либо вопросу, определить важность (ценность) информации и др.

В связи с тем, что сегодня ставится задача научить студентов читать аутентичный текст, важным является обучение стратегиям чтения текстов разных жанров: публицистических, научно-популярных, страноведческих,

художественных, функциональных, профильных текстов по специальности и т. д.

Под стратегиями чтения понимается комплекс знаний, умений, владение которыми позволяет обучающимся:

– понимать тип, специфику и целевое назначение текстов;

– ориентироваться в этом тексте с учетом его специфики и в соответствии с коммуникативной задачей (понять текст полностью или избирательно);

– извлекать информацию на разном уровне;

– пользоваться компенсационными умениями.

К последним относятся следующие: догадаться о значении незнакомых слов по контексту, созвучию с родным языком; словообразовательным элементом (контекстуальная и языковая догадка); игнорировать незнакомые слова, не занимающие в тексте ключевых позиций; пользоваться имеющимися в тексте опорами (ключевые слова, рисунки, пояснения, иллюстрации, сноски и т. п.); пользоваться справочной литературой и словарями разного рода.

Полноценное коммуникативное умение характеризуется тремя основными параметрами: полнотой, глубиной и точностью понимания. Полнота проявляется в степени понимания содержания текста (понимания всего содержания, основной информации). Глубина состоит в степени понимания текста и подтекста. Точность проявляется в характере понимания как главной, так и второстепенной информации языковых средств ее выражения. Понимание полноты, глубины и точности чтения зависит от цели, которую ставит перед собой обучающийся.

В образовательном стандарте по иностранному языку предусматривается развитие всех основных видов чтения аутентичных текстов различных жанров: публицистических, научно-популярных, в том числе страноведческих, художественных, функциональных, а также профильных текстов из разных областей знаний (с учетом предметных связей):

ознакомительного чтения – с целью понимания основного содержания сообщения, обзоров, репортажей, отрывков из произведений художественной литературы, публикаций научно-познавательного характера;

изучающего чтения – с целью полного и точного понимания информации функциональных текстов (инструкций, рецептов, статистических данных);

просмотрового / поискового чтения – с целью извлечения необходимой / интересующей информацией из текста, статьи.

Для этого предусматривается овладение следующими умениями: выделить необходимые факты, отделить основную информацию от второстепенной; предвосхитить возможные события; определить свое

отношение к прочитанному; раскрыть причинно-следственные связи между фактами; понять аргументацию; выразить свою точку зрения по прочитанному (то есть развивать монологическую речь), уметь вступать в дискуссию по поставленной проблеме (то есть развивать диалогическую речь).

В чтении выделяют содержательный план (т. е. о чем текст) и процессуальный (как прочитать, как озвучивать текст). В содержательном плане результатом чтения является понимание прочитанного; в процессуальном – сам процесс чтения, т. е. соотнесение графем с фонемами, установление связи, между семантическими и графическими компонентами.

В структуре чтения как деятельности можно выделить мотив, условия, результат:

- ✓ мотив – всегда общение или коммуникация при помощи печатного слова;
- ✓ условия – овладение графической системой языка и приемами изучения информации;
- ✓ результат – понимание или извлечение информации из прочитанного с разной степенью точности и глубины.

Итак, чтение служит источником получения информации, способствует лучшему усвоению языкового речевого материала.

Чтение связано с письмом, т. к. эти два вида речевой деятельности пользуются одной графической системой языка; с аудированием, т. к. в основе того и другого лежит перцептивно-мыслительная деятельность, связаннаяс восприятием (рецепцией), анализом и синтезом, при аудировании слушатель воспринимает звучащую речь, а читающие – написанную, а также с говорением.

Преподаватель иностранного языка вуза в процессе обучения сталкивается с недостаточным и просто плохим знанием активной грамматики у студентов. Главной задачей преподавателя по формированию навыков чтения с полным и точным пониманием содержания становится развитие осознанности в изучении грамматики иностранного языка. Только осознанный подход к изучению грамматики позволит дать практический результат – повысить качество понимания причтении аутентичной иностранной литературы.

Преподаватель стремится создать условия для подкрепления положительной мотивации. Если это мотивация, связанная с результатом изучения, то условиями для ее поддержания могут быть поощрение, показ полезности усваиваемых знаний для будущего и создание положительного общественного мнения. Если это мотивация, связанная с целью изучения, то условиями для ее поддержания могут быть информация о достигнутых результатах, пробуждение и формирование познавательных интересов, проблемная методика.

Сущность профессионально ориентированного обучения иностранному языку заключается в его интеграции со специальными дисциплинами с целью получения дополнительных профессиональных знаний и формирования профессионально значимых качеств личности. Иноязычное чтение рассматривается не только как сложное речевоеумение, подлежащее формированию и развитию, но и как интерактивныйпроцесс взаимодействия с текстом, эффективность которого зависит оттого, насколько читающий умеет сознательно выбирать и пользоватьсянадлежащими приемами и способами чтения.

Чтение вслух представляет собой «контролируемое» говорение чтения про себя – внутреннее слушание и внутреннее проговаривание одновременно.

При работе над конкретными видами текстов ставятся разные цели, которые используется для достижения различных стратегических и тактических действий. Это существенным образом обуславливает методику работы с текстом в образовательном процессе системы обучения иностранным языкам, который обеспечивает сохранность и пополнение запаса знаний, возможность использовать их при любых обстоятельствах и не только в ситуации непосредственного общения с носителем языка.

Но для того, чтобы чтение успешно выполняло роль эффективного средства обучения, нужно, чтобы оно стало для обучающихся приятным занятием, превратилось в удовольствие. Первое и непременное условие – следует обеспечить студентов разнообразным и интересным материалом для чтения.

Таким образом, при отборе текстов для чтения преподавателюнеобходимо учитывать, прежде всего, принцип аутентичности информации, т. е. их познавательной ценности, а также принцип доступности, системности и логики изложения, связи с уже изученным и изучаемымлексическим и грамматическим материалом и другие. Несоблюдение этихпринципов очень часто приводит к сбою в работе над чтением. С этой целью преподавателю необходимо чётко скоординировать работустудентов и предложить им своего рода план работы над текстом, которыйпомог бы облегчить понимание текста в целом. Предлагаемый план можетвыглядеть подобным образом:

1) Прочитайте заголовок и попытайтесь определить по немуосновную тему текста.

2) Рассмотрите картинку к тексту (в случае если она есть) ипредположите, о чем может идти речь в тексте.

3) Внимательно изучите до- или послетекстовые задания, которыепомогли бы вам понять содержание.

4) Прочитайте бегло весь текст, не обращая внимания на незнакомыеслова и другие языковые трудности. Постарайтесь представить себе егообщее содержание.

5) Прочитайте текст ещё раз, не прибегая к словарю в поискахзначения каждого незнакомого вам слова. Подчеркните в тексте всеинтернациональные слова и сведения, выраженные цифрами, именамисобственными и т. д. Постарайтесь соотнести подчеркнутые данные сосновной темой текста.

6) Обращайтесь к словарю только в том случае, когда незнакомоеслово мешает вам понять общий смысл текста.

7) Мысленно представьте себе общее содержание прочитанного. Выделите для себя ту новую информацию, которую вы извлекли впроцессе чтения.

8) Постарайтесь представить себе свой «собственный текст», основанный на полученных вами сведениях.

9) Обратите внимание на трудные места и незнакомые слова в тексте и постарайтесь установить, имели ли они принципиальное значение.

Чтение, ориентированное на страну изучаемого языка, способствуетсозданию условий не только для активизации познавательнойдеятельности, но и для воспитания чувства уважения к чужой культуре. Удовлетворение познавательного интереса вызывает и развиваетположительные интеллектуальные чувства. Именно поэтому необходим подбор таких аутентичных материалов, которые знакомят с реалиями страны изучаемого языка, приобщают ккультурным ценностям других народов и расширяют тем самым область лингвосоциокультурной компетенции студентов. Практика показывает, чторабота над аутентичными текстами не только положительно воздействует на эмоциональную сферу личности студента, но и решает сугубо прагматические задачи: ведёт к активизации и обогащению словарного запаса, расширяет социокультурный компонент их иноязычной речевой компетентности, интенсифицирует процесс освоения иностранного языка за счёт подключения дополнительной мотивации.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Гальскова, Н. Д. Современная методика обучения иностранным языкам: пособие для учителя / Н. Д. Гальскова. – М., 2003.– 190 с.

2. 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 378.147

Левонюк Лилия Евгеньевна

Старший преподаватель кафедры иностранных языков Брестского государственного университета имени А.С. Пушкина, г. Брест, Беларусь

levonyukl@mail.ru

ФОРМИРОВАНИЕ ИНОЯЗЫЧНОЙ ПРОФЕСИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ НЕЯЗЫКОВОГО ПРОФИЛЯ В РАМКАХ КОНТЕКСТНОГО ПОДХОДА

Аннотация: Рассматривается проблема развития личности, ее предметной и социальной компетентности в рамках контекстного подхода в обучении иностранным языкам. Приводятся принципы контекстного обучения. Предлагается модель обучения профессионально ориентированному французскому языку в условиях контекстного подхода на материале иноязычной подготовки специалистов юридического профиля. Анализируются образовательные технологии, способствующие реализации предложенной модели обучения.

Ключевые слова: личностно ориентированный подход к обучению, контекстный подход к иноязычной подготовке студентов, принципы контекстного обучения, контекстно-компетентностная модель, технологии контекстного обучения.

Levonyuk Lilia
Sinior lecturer of the foreign languages chair of Brest State A.S. Pushkin University, Brest

FORMING FOREIGN LANGUAGE PROFESSIONAL COMPETENCE OF FUTURE SPECIALISTS OF A NON-LINGUISTIC PROFILE WITHIN THE FRAMEWORK OF THE CONTEXTUAL APPROACH

Abstract: The problem of personality development, its subject and social competence in the context of a contextual approach to foreign language teaching is considered. The principles of contextual learning are given. A model for teaching professionally oriented French based on the material of foreign language training of legal specialists in a contextual approach is proposed. Educational technologies that contribute to the implementation of the proposed training model are analyzed.

Keywords: personality-oriented approach to teaching, contextual approach to foreign language training of students, principles of contextual learning, context competency model, contextual training technologies.

В современном образовании реализуется личностно ориентированный подход к обучению, который касается всех дисциплин высшей школы, в том числе и дисциплины «Иностранный язык». Через иностранный язык в образовательном пространстве студентам может передаваться не абстрактная лингвистическая информация (фонетическая, лексическая, грамматическая), требующая простого заучивания и воспроизведения, а информация, неразрывно связанная с их будущей профессиональной деятельностью, что предлагает обыгрывание определенного сценария. В нем может быть представлена модель деятельности будущего специалиста, отражающая его значимые задачи, возможные проблемы. В этом случае иностранный язык будет усваиваться студентами не только на уровне значения, но и на личностном уровне.

Опора на личностное восприятие, моделирование структуры профессиональной подготовки студентов отражены в контекстном подходе, разработанном А.А. Вербицким.

Контекст – это отраженная в сознании человека система внутренних и внешних факторов и условий его поведения и деятельности в конкретной ситуации, определяющая смысл и значение этой ситуации как целого и входящих в него компонентов. Соответственно, выделяются внутренний и внешний контексты. Внутренний контекст представляет собой совокупность индивидуальных особенностей, отношений, знаний и опыта человека; внешний контекст – совокупность национальных, социокультурных, предметных, пространственно-временных, исторических и иных характеристик ситуации действия и поступка этого человека. Ни один механизм психического отражения на разных его уровнях – бессознательном, восприятия, памяти, мышления, ценностных ориентаций, социальной активности – не обходится без его смыслообразующего влияния [3, с. 115].

Основной функцией контекстного подхода к обучению, по мнению А.А. Вербицкого, является создание условия для трансформации учебно-познавательной деятельности в профессиональную путем моделирования образовательной среды таким образом, чтобы максимально приблизить ее по форме и содержанию к профессиональной. В контекстном обучении последовательно моделируются предметное и социальное содержание будущей профессиональной деятельности студентов, усвоение теоретических знаний наложено на канву этой деятельности. В контекстном обучении реализуется целый ряд следующих взаимосвязанных принципов [2, с. 15]:

– психолого-педагогического обеспечения личностно-смыслового включения студента в учебную деятельность;

– последовательного моделирования в учебной деятельности обучающихся целостного содержания, форм и условий профессиональной деятельности специалистов их профиля;

– принцип проблемности содержания обучения и процесса его развертывания в общении со студентами;

– адекватности форм организации учебной деятельности обучающихся целям и содержанию образования;

– ведущей роли совместной деятельности, диалогического общения и межличностного взаимодействия субъектов образовательного процесса (преподавателя и студентов, студентов между собой);

– педагогически обоснованного сочетания новых и традиционных педагогических технологий;

– открытости – использования для достижения целей обучения и воспитания любых педагогических технологий, предложенных в рамках других теорий, подходов и просто эмпирического опыта преподавателей;

– учета индивидуально-психологических особенностей и кросс-культурных (семейных, национальных, религиозных, географических и других) контекстов каждого обучающегося;

– принцип единства обучения и воспитания личности профессионала.

Все эти принципы составляют интегративное целое, тесно взаимодействуют и тем самым обеспечивают системные концептуальные рамки принятия проектных решений по переходу на контекстно-компетентностную модель организации образовательного процесса.

На практике содержание деятельности студентов представлено в контекстном обучении как система учебных социально-профессиональных проблемных ситуаций, проблем и задач, постепенно приближающихся к собственно профессиональным – к своему прототипу, заданному в модели деятельности специалиста.

В целом содержание образования понимается в контекстном обучении как мера приобщения человека к культуре – интеллектуальной, духовной, социальной, предметной. Это уровень развития личности, ее предметной и социальной компетентности, который является интегральным результатом реализации модели взаимосвязанной деятельности преподавателя и обучающихся по развертыванию социально-профессионального содержания обучения [3, с. 42].

Практическая реализация концептуальных положений психолого-педагогической теории контекстного обучения осуществляется на самом разном материале, в том числе на материале обучения иностранному языку студентов нефилологического профиля. Как известно, специфика коммуникативной направленности курса иностранного языка в таких УВО состоит в сочетании социокультурной и профессионально-деловой составляющих межкультурной коммуникации специалистов неязыковых специальностей.

Основным объектом анализа в данной статье является профессионально-деловая составляющая этого единства. Содержание обучения профессионально ориентированному иностранному (французскому) языку в условиях контекстного подхода мы предлагаем раскрыть на материале иноязычной подготовки специалистов юридического профиля. В модели, представленной в статье, мы предлагаем структуру содержания обучения французскому языку, которая включает следующие основные компоненты: функциональный, предметный, процессуально-результативный.

Функциональный компонент состоит из номенклатуры функциональных ролей, выполняемых в условиях реальной профессиональной деятельности представителями конкретного вида труда (в нашем случае, юристами); ситуации профессионального общения; сферы профессионального общения. Под функциональной ролью понимается устойчивый комплекс круга обязанностей, видов деятельности

и форм поведения, соответствующих определенной функции человека в социальных или профессиональных отношениях [4, с. 112]. Функциональные роли обусловливают речевое поведение их исполнителей, отраженное в ситуациях, сферах и темах профессионального общения, предлагаемых студентам на занятиях по французскому языку.

Основными составляющими предметного компонента являются: языковые средства (термины, грамматические конструкции, характеризующие специальный язык, правила их употребления); социокультурный (страноведческий и лингвострановедческий) компонент содержания обучения, соотносящийся с правовой культурой страны изучаемого языка (Францией); правовую тематику, предусмотренную учебной программой и обусловливающую отбор соответствующих специальных текстов; правовую проблематику, т. е. совокупность тех правовых проблем, отраженных в правовых ситуациях, казусах, которые студенты должны уметь разрешать на определенном этапе обучения.

Важнейшей составляющей предметного компонента содержания обучения юристов французскому языку специальности является собственно учебная программа по иностранному языку для студентов юридических специальностей первого и второго курсов, составленная преподавателями кафедры иностранных языков Брестского государственного университета имени А.С. Пушкина. Ее объем определен исходя из расчета два занятия в неделю. Данная программа в полной мере отвечает принципу межпредметности и межкультурной коммуникации.

Процессуально-результативный компонент в свою очередь включает: специальную лингвистическую (иноязычную) субкомпетенцию; специальную дискурсивную субкомпетенцию; специальную социокультурную субкомпетенцию; специальную стратегическую (компенсаторную) субкомпетенцию; предметную профессиональную компетенцию; информационную компетенцию. Из самого названия данного компонента содержания обучения видно, что в него входит совокупность формируемых иноязычных профессиональных компетенций и субкомпетенций, которые в контексте компетентностного подхода рассматриваются как результативно-целевая основа модернизируемого образования [5, с. 24].

В то же время формирование умений и навыков, интегрируемых в компетенциях, традиционно относится к процессуальному аспекту содержания образования. Данный компонент содержания охватывает соответствующие навыки, умения и компетенции/субкомпетенции, формируемые в процессе овладения языком специальности и обеспечивающие возможность пользоваться им в ситуациях межкультурного общения, соответствующих профессиональным функциям разных категорий юристов.

На наш взгляд, каждая компетенция или субкомпетенция представляет собой интегративную целостность, включающую соответствующие знания, навыки, умения и личный опыт их применения в процессе и результатах деятельности, что и превращает эту совокупность в компетенцию или субкомпетенцию. Готовность и способность обучающихся как будущих специалистов реализовать всю совокупность компетенций/субкомпетенций в процессе межкультурной профессиональной коммуникации свидетельствуют о сформированности их специальной иноязычной коммуникативной компетентности. Мы определяем ее как результирующую иноязычной профессионально ориентированной подготовки, которая выступает неотъемлемым интегративным компонентом в составе единой социально-профессиональной компетентности выпускника высшего учебного заведения [6, с. 83].

Таким образом, в представленной модели обучения французскому языку специальности на факультетах неязыкового профиля содержание обучения проектируется исходя из двух источников: научного содержания, а также предметного и социального содержания будущей профессиональной деятельности [7, с. 36]. Наложение теоретических знаний на канву моделируемой в учебном процессе профессиональной деятельности позволяет усваивать иностранный язык специальности на уровне личностных смыслов.

В рамках реализации контекстного подхода на занятиях по французскому языку, а также в процессе внеаудиторной работы широко используются такие технологии, как проблемное занятие, занятие-дискуссия, кейс метод, ролевые и деловые игры, НИРС и др.

Как показывает практический опыт, применительно к будущим юристам продуктивными являются следующие технологии контекстного обучения иностранному языку (французскому): 1) технологии, порождающие индивидуальную познавательную активность: вынесение решения по практической ситуации, делу, называемому также казусом, юридической задачей; комментирование постановления суда; написание профессионального эссе; 2) технологии, порождающие как индивидуальную, так и совместную познавательную активность: занятия-дискуссии, разбор профессионально ориентированных ситуаций, работа с имитационными моделями научных форумов, заседаний суда, арбитража; проведение деловой игры и т. д.

Основываясь на практических данных, мы пришли к выводу, что контекстный подход способствует активизации коммуникативных возможностей обучающихся; усвоению профессионально-направленной лексики; развитию умений обобщать, комментировать, высказывать свою точку зрения; практическому освоению ролевого поведения в ситуациях иноязычного общения.

Таким образом, в контекстном обучении отражается современная тенденция объединения дисциплины «Иностранный язык» и будущей профессиональной деятельности, так как в моделируемых ситуациях развивается познавательная и профессиональная мотивация, положительно влияющая на активность студентов, которая, в свою очередь, обеспечивает превращение получаемых знаний в личностные, необходимые для будущего специалиста.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Вербицкий, А. А. Категория «контекст» в психологии и педагогике: монография / А. А. Вербицкий, В. Г. Калашников. – М., 2010. – 300 с.

2. Вербицкий, А. А. Контексты содержания образования / А. А. Вербицкий, Т. Д. Дубовицкая. – М. : Альфа, 2003. – 80 с.

3. Гальскова, Н. Д. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика / Н. Д. Гальскова, Н. И. Гез. – М. : Академия, 2005. – 235 с.

4. Григоренко, О. А. Контекстная модель профессионально-направленного обучения (на материале иностранного языка в военном вузе) / О. А. Григоренко. – М., 2001. – 239 с.

5. Зимняя, И. А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании / И. А. Зимняя. – М. : Исслед. центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. – 126 с.

6. Хомякова, Н. П. Формирование специальной иноязычной коммуникативной компетентности юристов международников в условиях контекстного обучения / Н. П. Хомякова. – М. : Тезаурус, 2008. – 243 с.

7. Хомякова, Н. П. Контекстная модель формирования иноязычной коммуникативной компетенции студентов неязыкового вуза (французский язык) / Н. П. Хомякова. – М., 2011. – 95 с.

УДК 372.8:811.111

Нестерчук Галина Владимировна
Доцент кафедры английской филологии Брестского государственного университета имени А.С. Пушкина, г. Брест, Беларусь
galina_nesterchuk@rambler.ru

РАЗВИТИЕ УМЕНИЙ ИНОЯЗЫЧНОЙ ПУБЛИЧНОЙ РЕЧИ В КУРСЕ «ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБЩЕНИЕ»

Аннотация: В статье рассматривается проблема развития публичной речи будущего учителя иностранного языка. Особенности педагогического речевого общения должны учитываться при разработке методики формирования умений иноязычного публичного выступления, вовлекающих студентов в активную познавательную деятельность и развивающих у них интерес к будущей профессии и умение осмысливать педагогические процессы.

Ключевые слова: профессиональное педагогическое общение, коммуникативная культура, речевая деятельность, речевые умения, публичная речь, педагогическое мастерство, презентационные навыки

Nesterchuk Galina
Associate Professor, Department of English Philology, Brest State A.S. Pushkin University, Belarus

DEVELOPMENT OF FOREIGN LANGUAGE PUBLIC SPEECH SKILLS IN “PROFESSIONAL COMMUNICATION” COURSE

Abstract: The article deals with the problem of the development of public speech of a foreign language teacher. The peculiarities of pedagogical speech communication should be taken into account when developing a methodology for forming such skills, involving students in active cognitive activity and developing their interest in the future profession and ability to think about pedagogical processes.

Keywords: professional pedagogical communication, communicative culture, speech activity, speech skills, public speech, pedagogical skill, presentation skills.

Современный этап развития белорусского общества ознаменован значительными трансформациями в социально-экономической, политической и духовной сферах и предъявляет новые требования к профессионализму и компетентности специалистов. Социальная ситуация сегодня выдвигает перед высшим образованием новые требования к личности будущего педагога, который должен обладать определённым набором знаний, умений, навыков, способностей и готовностей, позволяющих ему быть полноценным гражданином и членом общества, и к его профессиональным качествам.

Рассматривая различные аспекты профессиональной компетентности будущего учителя иностранного языка, заложенные в стандарте образования, авторы многочисленных исследований обосновывают роль и значение её коммуникативной составляющей. Коммуникативная подготовка является системообразующим компонентом, поэтому обучение в высшем учебном заведении должно быть направлено на формирования профессионального речевого образования, которое включает не только узкопрофессиональные знания, умения и навыками, но и овладение коммуникативной культурой профессионального общения.

Профессиональное общение подразумевает стремление одного человека или группы людей вызвать желание у другого к действию, которое изменит хотя бы одну из сторон какой-либо ситуации или установит новые отношения между участниками беседы. Профессиональное педагогическое общение включает обучение и консультирование учащихся, эффективное сотрудничество с коллегами и родителями учеников. Учителя должны уметь четко представлять и объяснять материал, уметь разбивать сложные идеи на более простые части для передачи своим ученикам, адаптировать свои методы общения ко всем обучаемым независимо от их способностей или стиля обучения,

«читать» своих учеников и приспосабливаться к потребностям личности. Эффективное педагогическое общение включает в себя преобразование скучного в интересное, владение хорошими навыками представления. Хотя преподавание часто осуществляется в изоляции класса без присутствия других взрослых, хорошее преподавание предполагает консультации с коллегами. Школы, которые считают себя профессиональными учебными сообществами, призывают учителей совместно планировать уроки и учиться друг у друга, используя командный подход при решении проблем. Преподаватели должны быть в курсе новых событий в сфере образования, прислушиваясь к новым идеям, обсуждая их со своими коллегами. Следовательно, в процессе профессиональной деятельности учитель взаимодействует с широкой возрастной аудиторией и всё это требует отличной коммуникации.

Необходимость специальной речевой подготовки будущего учителя иностранного языка в вузе обусловлена рядом причин. Во-первых, овладение речевыми умениями разного плана является важным параметром в характеристике образовательного и культурного уровня специалиста. Во-вторых, необходимость речевой подготовки обусловлена причинами профессионального характера – речь учителя является образцом литературной речи для слушателей, будь-то ученики, коллеги или родители. В-третьих, необходимость речевой подготовки вызвана постоянными социальными и культурными изменениями – меняется мир, язык, меняются методы и приёмы его изучения, меняется и методика преподавания. Вопрос о содержании речевого образования заключается не только в принятии коммуникативного принципа, но, прежде всего, в выдвижении на первый план интересов личности, её потребностей в коммуникации. На наш взгляд, для успешного решения задачи формирования профессионального общения следует уделять особое внимание культуре речи и ораторского искусства, то есть публичной речи.

Анализ профессиональной речи большинства будущих учителей иностранного языка показывает преобладание модели общения, в которой педагог выступает активатором и организатором образовательного процесса. Публичная речь учителя в основном связана с учебной речью, и её особенности особо выделяются, поскольку она является частью педагогической речи, используемой учителем для передачи конкретных знаний (путем разъяснения, иллюстрации, постановки вопросов и т. д.) и посредством которой учащиеся приобретают новые знания. Учитель использует обучающую речь для управления учебным процессом. При этом для учителя важны не только умения продуцирования, владения навыками говорения (монолог и диалог), но и восприятия, слушания и анализа речи. Профессиональная специфика коммуникативной компетентности будущего учителя предполагает, что учить следует не только приёмам коммуникации, но и тому, как развивать и корректировать

коммуникативные умения других. Отсюда следует, что учитель должен уметь общаться на нескольких уровнях:

1) учитель как информационный посредник – для навыка общения необходимы: а) ясность и понятность высказываний (умения построения публичной речи, использования имеющихся знания, примеров, средств визуализации; б) привлечение участников коммуникации (вопросы, вызывающие размышления во время выступления); в) скоординированное вербальное и невербальное общение;

2) учитель как следователь – умение задавать вопросы является одним из основных навыков общения в педагогической профессии.

Следовательно, учителю необходимо владеть навыками публичных выступлений, которые для успешной профессиональной деятельности должны формироваться в процессе целенаправленного обучения в вузе.

Студенты языкового вуза к старшему этапу обучения уже владеют определённым объемом лингвистических, страноведческих и профессиональных знаний, а также иноязычными речевыми умениями, необходимыми для устного межкультурного общения как специалистов. Овладение же умениями порождать такой жанр устного профессионального общения как публичное выступление разных видов является одной их важнейших целей подготовки данного контингента на завершающем этапе обучения в вузе, так как «способность к осуществлению публичных выступлений всегда рассматривалась как важная профессиональная характеристика учителя-словесника» [2].

В публикациях относительно жанра устной профессиональной коммуникации как публичное выступление, данный термин одними авторы трактуется с позиций риторики и ораторского искусства, другими – как публичное выступление в целом, без детальных характеристик данного. Под публичным выступлением нами понимается монологическое высказывание, обращенное к кругу заинтересованных лиц, которое отличается особыми языковыми и синтаксическими средствами изложения содержания. Целью публичного выступления является информирование аудитории, убеждение слушателей в той или иной точке зрения, доказательство или опровержение каких-либо положений с использованием логических доводов, побуждение слушателей к определённому действию и др. Эта цель проецируются на реакции, которые оратор стремится вызвать у слушателей.

Речь является основным средством общения учителя с учащимися, а речь учителя в классе называют педагогической речью учителя. Основными функциями публичного выступления как жанра педагогического профессионального общения являются информационно-коммуникативная и регуляционно-коммуникативная функции. Учитель в школе несет ответственность за инициацию, приём и воздействие своих посланий. Учитель должен уметь контролировать акт общения, а также

распознавать, как он принимается и какой эффект он оказывает на слушателей. Тип общения в классе является важным фактором для познавательного и социального развития ученика. Для учителя важно осознавать роль, которую играет язык в создании конструктивной, позитивной классной атмосферы. Отсюда следует, что учитель ответственен за эффективное/успешное общение, которое осуществляется не только с помощью конкретных приёмов аргументации, но и зависит от объема затраченных коммуникативных усилий, реализации принципа доступности передаваемой информации. Педагогическое общение видит учителя и учеников чередующимися в роли говорящего, хотя практика показывает, что доля говорения учителя остается существенно выше, чем у учащихся. Такая ситуация однозначно указывает на важность публичного выступления учителя в классе. По этой причине видится необходимость повышения осведомлённости будущих учителей о правилах, законах и принципах, позволяющих осуществлять желаемое общение.

Формирование публичной речи будущего учителя английского языка выступает как целенаправленный, непрерывный и целостный процесс, обусловленный преемственностью профессиональной подготовки на всех её этапах. На факультете иностранных языков БрГУ имени А.С. Пушкина разработана и апробирована программа курса «Профессиональное общение», в рамках которого предполагается формирование и развитие навыков педагогического общения. Данная дисциплина предназначена для студентов 4-го курса специальности «Иностранные языки (английский, немецкий)», «Современные иностранные (английский, немецкий) языки (преподавание)» и нацелена на овладение навыками практического пользования английским языком как средством профессионального общения, способствует лучшему пониманию студентами особенностей профессиональной деятельности преподавателя иностранного языка, логики и структуры современного урока иностранного языка, что позитивным образом скажется на эффективности их профессиональной деятельности во время производственной практики.

Освоение курса предполагает формирование у студента способности к осуществлению речевой деятельности, требующей наличия тезауруса и определенного типа мышления, позволяющего решать возникающие проблемы и задачи в конкретной профессиональной среде. Задача преподавателя – развитие у студентов навыков профессиональной коммуникации. Следовательно, основное внимание в методике и технологии обучения должно отводиться формированию умений передачи информации от человека к человеку при помощи языка, изучению и освоению языка профессиональной коммуникации, а также формированию и развитию речевого мастерства. В Большом толковом словаре «мастерство» трактуется как «умение, владение профессией; трудовой навык, ремесло» [1]. Очевидно, что одной из важнейших составляющих

педагогического мастерства преподавателя является его речь. Это инструмент профессиональной деятельности педагога, с помощью которого можно решить различные педагогические задачи: сделать сложную тему занятия интересной, а процесс её изучения привлекательным, создать искреннюю атмосферу общения в аудитории, установить контакт, достичь взаимопонимания со студентами. Умение глубоко, содержательно, образно, литературно правильно изложить собственные мысли, убедить учащихся в правильности своих взглядов, отстоять личное мнение в дискуссии – неотъемлемые качества квалифицированного педагога. От этого умения в значительной мере зависит эффективность обучения воспитанников, общения с ними. Значит, речевое мастерство учителя английского языка будет проявляться в выборе и организации языковых средств, которые в ситуации профессиональной коммуникации при соблюдении современных языковых норм и этики общения позволят обеспечить наибольший эффект в достижении профессиональных задач.

Анализ публикаций по теме публичного выступления показывает, что для продуцирования публичных выступлений необходимы умения, которые можно дифференцировать на информационном и экстралингвистическом уровнях. К первой группе относятся умения отбирать и анализировать необходимую информацию, выбирать наиболее эффективный способ её передачи, мотивировать причину высказывания, дифференцировать передаваемую информацию и др. Во вторую группу входят умения устанавливать и поддерживать контакт с аудиторией, соблюдать морально-этические нормы общения с конкретным контингентом реципиентов, игнорировать помехи и др. Овладение большинством речевых умений, характерных для публичных выступлений на иностранном языке, способно вызвать определенные трудности у студентов, которые можно преодолеть в ходе обучения, уделяя особое внимание функциям, качеству и структуре речи.

Неотъемлемым условием профессиональной успешности будущего учителя иностранного языка является освоение новых форм коммуникации и владение презентационными (коммуникативным и информационным) навыками, к которым относятся:

1) поиск информации в различных иноязычных источниках, использование ресурсов Интернета;

2) выбор вида чтения в соответствии с поставленной целью;

3) систематизация и обобщение информации;

4) передача содержания информации адекватно поставленной цели (сжато, полно либо выборочно);

5) развёрнутое обоснование суждения, определения, приведение доказательств и примеров для иллюстрации;

6) использование необходимых языковых и речевых средств для выражения согласия, несогласия, отказа, то есть участия в дискуссии;

7) распознание и употребление устойчивых словосочетаний и клишированных формул речевого этикета;

8) создание материалов для устных презентаций с использованием мультимедиатехнологий [4, с. 128].

На практических занятиях по дисциплине «Профессиональное общение» используются учебные материалы пособий [6, 7, 8], направленные на обеспечение становления профессионального общения будущего учителя, стремление мыслить «образами» будущей профессии и способствующие формированию активной позиции учителя английского языка. В начале курса студентам предлагается подготовка и использование презентаций в PowerPoint с устным сопровождением в форме монологического высказывания по темам, предусмотренных учебной программой (современная школа, школа будущего, специфика высшего образования в мире и Республике Беларусь, система образования страны изучаемого языка в сопоставлении с системой образования в Республике Беларусь, профессия учителя в современном обществе, семья и школа в становлении личности, положение детей в современном обществе, защита прав ребенка, роль национальной культуры в развитии личностных качеств школьника, формирование гражданской позиции, детские и молодежные организации и объединения в Великобритании и Республике Беларусь и т. д.). Сегодняшний студент, завтрашний специалист, знакомится с основами новых педагогических технологии в стенах высшего учебного заведения, а также обучается их применять в процессе проведения занятий. Освоение новых технологий образования, является необходимой и значимой составной частью профессиональной подготовки будущих педагогов. Постепенно актуальным становится создание коммуникативных ситуаций для реализации неподготовленной речи. В связи с этим делается акцент на формирование профессионального общения в ходе дискуссии по теме выступления, где презентация лишь стимулирует дискуссию. К публичному выступлению, которое сопровождает презентацию, предъявляются следующие требования:

1) соблюдение спикером времени, отведенного на выступление;

2) обеспечение зрительного и эмоционального контакта с аудиторией;

3) демонстрация слайдов со скоростью, комфортной для восприятия визуальной информации;

4) наличие обратной связи в виде вопросов к спикеру и его ответов.

Такой вид деятельности способствует формированию у студентов необходимых иноязычных коммуникативных навыков. Создание атмосферы коммуникативно-диалоговой культуры способствуют усилению смысловой ёмкости речи, уважению права на иное мнение, высокую мотивацию образования и будущей профессионально-

педагогической деятельности. На основе презентации заранее подготовленного публичного выступления с чётко сформулированными требованиями решаются задачи обучения иностранному языку, формируется необходимая для успешной профессиональной деятельности мотивация к осуществлению публичного выступления. Для успешного выполнения этой задачи учитель должен соблюдать принципы успешного публичного выступления, одновременно рассматривая риторические и языковые знания.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Большой толковый словарь русского языка / гл. ред. С. А. Кузнецов [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://gramota.ru/slovari/dic/?word=мастерство&all=x. – Дата доступа: 20.10.2019.

2. Георгиади, А. А. Формирование презентационных навыков студентов-филологов с применением современных мультимедийных средств / А. А. Георгиади, А. К. Георгиади [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-prezentatsionnyh-navykov-studentov-filologov-s-primeneniem-sovremennyh-multimediynyh-sredstv/viewer. – Дата доступа: 18.10.2019.

3. Кашницкий, В. И. Формирование коммуникативной компетентности будущего учителя :дис. ... канд. пед. и психол. наук / В. И. Кашницкий. – Кострома, 1995. – 190 с.

4. Милованова, Л. А. Обучение студентов культуре презентации средствами предмета «иностранный язык» / Л. А. Милованова [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://cyberleninka.ru/article/n/obuchenie-studentov-kulture-prezentatsii-sredstvami-predmeta-inostrannyy-yazyk/viewer. – Дата доступа: 10.10.2019.

5. Мощанская, Е. Ю. Формирование умений невербального общения в ситуациях монологического высказывания (на примере презентации) : дис. … канд. пед. наук / Е. Ю. Мощанская. – Екатеринбург, 2002. – 204 с.

6. Нестерчук, Г. В. Практика иностранного языка : учеб.-метод. комплекс: в 3 ч. / Г. В. Нестерчук, М. В. Ярошук. – Брест : БрГУ, 2014. – Ч. 3: Teaching and Upbringing = Обучение и воспитание: учеб.-метод. пособие. – 93 с.

7. Плесцова, Т. А. Формирование умений публичного выступления на профессиональную тему (английский язык, неязыковой вуз, продвинутый этап обучения) : : автореф. дис. ... канд. пед. наук / Т. А. Плесцова [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://nauka-pedagogika.com/pedagogika-13-00-02/dissertaciya-formirovanie-umeniy-publichnogo-vystupleniya-na-professionalnuyutemu#ixzz6ATKjvOoD. – Дата доступа: 05.10.2019.

8. Саиди, А. Е. Professional communication. Contemporary education: traditions and trends = Профессиональноеобщение. Современное образование: традиции и тенденции : практикум / А. Е. Саиди. – Брест : БрГУ, 2015. – 76 с.

9. Саиди, А. Е. Professional communication. Key ingredients of education, upbringing and language policy = Профессиональноеобщение. Ключевые аспекты образования, воспитания и языковой политики: практикум / А. Е. Саиди. – Брест : БрГУ, 2017. – 90 с.

УДК 372.8:81

Полева Ирина Алексеевна

Старший преподаватель кафедры иностранных языков Брестского государственного университета имени А.С. Пушкина, г. Брест, Беларусь
poleva_irina59@mail.ru

ЗНАЧЕНИЕ ЛИНГВОСТРАНОВЕДЧЕСКОГО АСПЕКТА В ОБУЧЕНИИ СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ

Аннотация: В статье рассматривается значение лингвострановедческого аспекта для успешного изучения иностранного языка и осуществления коммуникации в профессиональной сфере. Подчёркивается особая роль лингвострановедения с учётом изменившегося статуса иностранного языка как средства общения и взаимопонимания в мировом сообществе.
Ключевые слова: лингвострановедение, компетенция, средство общения, коммуникативная функция, содержание, умения, культура.

Poleva Irina
Brest State A.S. Pushkin University, Brest, Belarus

LINGUO- AND COUNTRYSTUDIES AS AN IMPORTANT PART OF TEACHING FOREIGN LANGUAGES TO THE STUDENTS OF NON-LINGUISTIC SPECIALITIES

Abstract: The article discusses the importance of linguo- and countrystudies for the successful study of a foreign language and the implementation of communication in the professional sphere. It emphasizes the special role of linguistic studies taking into account the changed status of a foreign language as a means of communication and mutual understanding in the world community.
Key words: linguo- and countrystudies, competence, means of communication, communicative function, content, skills, culture.

В настоящее время иностранному языку отводится значительная роль в обеспечении условий формирования у обучающихся необходимых навыков и умений для осуществления успешной коммуникации, с помощью которой возможно осуществить интеграцию в систему мировой и национальной культур.

Одним из основных показателей степени владения иностранным языком является наличие определенного объёма социокультурных и страноведческих знаний. Без понимания социокультурного фона невозможно сформировать коммуникативную компетенцию, которая бы удовлетворяла современным требованиям к уровню владения иностранным языком будущих специалистов.

Проблема наполнения существующей методики обучения иностранным языкам соответствующим современным требованиям содержанием продолжает оставаться одной из самых актуальных. Всё большее значение приобретает взаимосвязь содержания обучения иностранным языкам с социальным заказом общества, с его развитием, а также с глобальными изменениями и связанными с ними возможностями межнационального и культурного общения. Соответственно, существенно

изменяются цели и содержание обучения в целом. В связи с этими изменениями акцент в содержании обучения будущих специалистов переместился с овладения языковыми аспектами на основе грамматико-переводных методов на овладение речью и формирование коммуникативной компетенции в профессиональной сфере. А это означает, что важно не только обучение самому языку, но также иноязычной культуре носителей этого языка. Одной из важнейших целей обучения иностранному языку становится развитие личности обучающегося в неразрывной связи с преподаванием культуры страны изучаемого языка, способствование желанию участвовать в межкультурной коммуникации и самостоятельно совершенствовать свою языковую деятельность, переходя на более высокий уровень в овладении как коммуникативными, так и лингвострановедческими знаниями. Так, Инесса Львовна Бим подчёркивает, что лингвострановедческий подход, с одной стороны, создаёт прочную систему навыков и умений по практическому применению языка как средства межчеловеческого и межкультурного общения, с другой стороны, учащиеся приобретают обширные культуроведческие знания. Культура в различных её направлениях содействует формированию успешной всесторонне развитой личности. Иноязычная культура включает в себя всё то, что способен принести обучающимся процесс овладения иностранным языком в учебном, познавательном, развивающем и воспитательном аспектах [10, с. 5].

Элементами, составляющими содержание «иноязычной культуры», признаются:

1) совокупность знаний об изучаемом языке, о функциях языка в обществе, о культуре страны изучаемого языка, о способах наиболее эффективного овладения языком как средством общения, о возможностях влияния процесса обучения на личность учащихся;

2) опыт осуществления речевой и учебной деятельности – учебные и речевые навыки;

3) умение осуществлять все речевые функции, необходимые для удовлетворения своих потребностей и потребностей общества;

4) опыт эмоционального отношения к процессу овладения иноязычной культурой, к преподавателю и товарищам как к речевым партнерам, к изучаемому языку как к учебному предмету, к роли языка в жизни общества.

По мнению Г.Д. Томахина, «термин «лингвострановедение» подчёркивает, что это направление, с одной стороны, сочетает в себе обучение языку, а с другой − дает определенные сведения о стране изучаемого языка» [10]. Также эта мысль отражена в словаре методических терминов, где лингвострановедение трактуется как «аспект

не только в практическом курсе иностранного языка, но и в теоретическом курсе методики его преподавания» [10, с. 5].

Итак, лингвострановедение − это аспект методики преподавания иностранного языка, в котором исследуются приемы ознакомления изучающих язык с новой для них культурой через посредство этого языка. Широкий культурологический фон способствует как развитию лингвистических навыков и умений (обогащение лексики, навык переводческой деятельности, умение работать с фразеологизмами), так и знакомит обучающегося с конкретными аспектами иноязычной культуры.

Из-за тесной связи с культурой изучаемого языка, лингвострановедение можно принять за лингвокультурологию. Однако, «несмотря на общность в одном из предметов исследования, лингвострановедение и лингвокультурология разнятся тем, что первая наука опирается лишь на предметно-понятийную сферу культуры, в то время как вторая представляет собой целостное теоретико-описательное изучение объектов как функционирующей системы культурных ценностей» [3, с. 18]. Таким образом, можно заключить, что лингвострановедение является составной частью лингвокультурологии, а, с другой стороны, лингвострановедение имеет много общего и с культуроведением, являясь, по сути, его родоначальником. Все исследователи по данной проблеме (Е.М. Верещагин, Г.Д. Томахин, В.А. Маслова) особое значение уделяют вопросу обучения лингвострановедению, как одному из важнейших аспектов преподавания иностранного языка, в котором исследуются проблемы ознакомления учащихся с новой для них культурой.

Лингвострановедческий аспект способствует расширению спектра лингвистических и коммуникативных знаний учащихся, а также повышению интереса к изучению иностранного языка в целом. Тщательно отобранный страноведческий материал способствует овладению изучаемым языком на более высоком уровне. Это означает, что важно не только достижение качественных результатов во владении иностранным языком как средством общения, но и поиск реального выхода на иную культуру и личностные особенности ее носителей. Речь идет не просто о знании иностранного языка, а об успешном применении его для общения, в том числе и в профессиональной сфере, а это невозможно без наличия «прагматической межкультурной компетенции». Основываясь на этом факте, обучение устно-речевому общению решается в процессе осуществления коммуникативной деятельности: как правильно и корректно познакомиться, расспросить, сообщить необходимую информацию, поблагодарить партнера по коммуникации и т. п. [4, с. 125].

К основным особенностям немецкого коммуникативного поведения относятся: высокий уровень внешней привлекательности, высокий уровень бытовой вежливости, этикет в общении, чинопочитание, подробное

планирование предстоящих событий, приоритетность тем еды и проведения досуга, обсуждение хобби, шумность в компании, предпочтение официального стиля общения и другие. Любое общение при этом сопровождается паралингвистическими элементами, то есть мимикой, позами, жестами. Тогда «говорят» руки, лицо, символы, сигналы и движения тела − совокупность норм и традиций общения, отражающих рекомендуемые правила общения, сложившиеся в обществе в силу исторических традиций, ритуалов, социальных ситуаций, включающих мимику. Типичные жесты, позы коммуникантов называются невербальным коммуникативным поведением или невербальным языком. На занятиях по немецкому языку мы используем жесты, характерные для носителей языка, добиваясь точного выполнения этих жестов студентами. Представляет интерес небольшая группа кинем, не совпадающих по смыслу при совпадающем исполнении. Например, в немецкой традиции жест «ударить по рукам» связан с ситуациями приветствия и прощания, а русской культуре данный жест имеет значение «заключить сделку». Жест «щёлкать пальцами» в немецкой традиции связан с привлечением внимания, который иногда употребляется в школе учениками с целью привлечения внимания учителя. В русской традиции значение данного жеста – выражение ошибки и досады. Разнообразные коммуникативные действия в той или иной степени могут быть использованы на занятиях по немецкому языку для развития страноведческих знаний и повышения интереса студентов. Речевой этикет как один из составляющих компонентов национальной культуры в недостаточной степени включается в учебные программы по иностранному языку для студентов неязыковых специальностей. Преподавателю необходимо самому уделять внимание развитию речевого этикета, так как он имеет свои национальные особенности и обладает рядом универсальных и индивидуальных черт для различных народов. Так, например, обращение на «ты» в немецком речевом этикете более распространено внутри разновозрастных групп людей и лиц с различным социальным статусом, чем в русском этикете общения.

Важной частью речевого этикета являются действующие в национальном общении коммуникативные табу – запреты на употребление определённых выражений или затрагивание определённых тем в тех или иных коммуникативных ситуациях. Во всех европейских странах существуют табу, касающиеся доходов, зарплаты, источников существования собеседника. Таким образом, знание ритуалов, речевого этикета той страны, где находится носитель языка – это настоятельная необходимость, важное условие эффективной деятельности и залог успеха в общении и деловом взаимодействии с местными жителями. Пренебрежение правилами национального речевого этикета, неправильное

понимание речевых действий в той стране, где мы находимся, может привести к серьёзным недоразумениям или даже конфликтам.

К коммуникативному поведению относится такое явление, которое может быть обозначено, как социальный символизм – символика предметов одежды, цветовых оттенков, цветов, цифр и чисел, выбора и преподнесения подарков, покупок, предметов повседневного быта, символика примет и суеверий и другие. Социальный символизм может быть не понят представителями другого народа, неправильно истолкован, может иметь другой символический смысл в родной культуре коммуникантов. Он, как правило, описывается в рамках коммуникативного поведения как компонент национальной культуры. Особенности менталитета народа страны изучаемого языка отражаются и в пословицах, поговорках, которые отражают ценности, приоритеты представителей той или иной национальности. Особый менталитет немецкого народа можно охарактеризовать при помощи пословицы: «Morgenstunde hat Gold im Munde». Утренние часы для жителей Германии – это период наибольшей активности и занятости.

Особую трудность при изучении языка представляют фразеологические единицы с национально-культурной спецификой, которые играют существенную роль в акте коммуникации. Это, прежде всего, связано с идиоматичностью фразеологических единиц, значение которых не выводимо из их компонентов. Например: „Kein Blatt vor den Mund nehmen“, что означает «открыто высказывать своё мнение». Кроме того, в каждом языке есть набор самобытных фразеологизмов, возникших в своеобразных культурно-исторических условиях. Значительная часть фразеологического состава, в том числе и немецкого языка, обусловлена экстралингвистическими факторами, знание которых необходимо для их правильного восприятия, а некоторые из этих фразеологизмов выступают в качестве единственных способов обозначения тех или иных явлений и фактов. Если о значении существительного или глагола можно догадаться по контексту, то значение фразеологизма с национально-культурной семантикой и образ, лежащий в его основе, остаются для читателя зашифрованными, если он предварительно не познакомился с определёнными страноведческими аспектами возникновения и использования этих единиц. Поэтому характеристика внутренней формы фразеологических единиц особенно важна для представителей другой лингвокультурной общности.

Таким образом, лингвострановедческий аспект и формирование межкультурных компетенций становятся неотъемлемой частью процесса обучения иностранным языкам. Формирование этих компетенций позволяет студентам ясно осознать особенности своей собственной культуры, языка, традиций, религиозных ценностей и нравственных норм в сравнении с другими, а также дает возможность с интересом и

уважением относиться к другой культуре, другому представлению о картине мира, другим нравственным и иным нормам. Тот факт, что всё большее число студентов имеет возможность побывать в стране изучаемого языка во время летнего отдыха, также свидетельствует о необходимости изучения страноведческого аспекта языка и формирования меж/интеркультурных компетенций как можно раньше. Студенты должны понимать, что принадлежность к определенной этнической или социальной группе, уровень образования, место проживания, возраст и пол влияют на то, как люди ведут себя и как они говорят в различных ситуациях, понимать то, что их поведение в любой ситуации должно быть спокойным и доброжелательным. Важно уметь оценивать уровни официального общения, владеть специальными формулами вежливости и другими языковыми компонентами, делающими общение на иностранном языке, как в профессиональной деятельности, так и в приватной сфере, естественным и успешным.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Верещагин, Е. М. Лингвострановедческая теория слова / Е. М. Верещагин, В. Г. Костомаров. – М. : Рус.яз., 1980. – 320 с.
2. Гальскова, Н. Д. Современная методика обучения иностранным языкам: Пособие для учителя / Н. Д. Гальскова. – М. : АРКТИ-ГЛОССА, 2000. – 189 с.
3. Елизарова, Г. В. Культурологическая лингвистика (Опыт исследования понятия в методологических целях) / Г. В. Елизарова. – СПб. : Бельведер, 2000. – 140 с.
4. Зимняя, И. А. Психологические аспекты обучения говорению на иностранном языке / И. А. Зимняя. – М. : Просвещение, 2005.
5. Запесоцкий, А. С. Образование, философия, культурология, политика / А. С. Запесоцкий. – М. : Наука, 2002. – 464 с.
6. Климентенко, А. Д. Теоретические основы обучения иностранному языку в средней школе / А. Д. Климентенко, Л. А. Миролюбова. – М. : Педагогика, 1999.
7. Кузовлев, В. П. Цель обучения иностранному языку на современном этапе развития общества / В. П. Кузовлев, В. С. Коростелев // Иностранные языки в школе. – 2003. – № 6.
8. Маслова, В. А. Лингвокультурология: Учебное пособие для студентов высших учебных заведений / В. А. Маслова. – М., 2001. – 208 с.
9. Пассов, Е. И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению / Е. И. Пассов. – 2-е изд. – М. : Просвещение,1991.
10. Томахин, Г. Д. Лингвострановедение – что это такое / Г. Д. Томахин // Иностранные языки в школе. – 1996. – № 6.

УДК 378.14

Самойленко Наталия Борисовна
Профессор кафедры лингводидактики и зарубежной филологии Севастопольского государственного университета, Севастополь, Россия
sevschool@yandex.ru

ОБУЧЕНИЕ МАГИСТРАНТОВ НАУЧНОМУ ДИСКУРСУ: ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА

Аннотация. Автор обосновывает выбор технологии смешанного обучения при обучении магистрантов академическому дискурсу. Статья посвящена исследованию процесса обучения академическому английскому языку. Раскрывается роль электронных образовательных ресурсов для развития глобальных умений XXI века и иноязычной профессионально-ориентированной языковой компетенции магистрантов при обучении научному дискурсу.

Ключевые слова: смешанное обучение, электронный образовательный ресурс, магистрант, научный дискурс, академический английский язык, университет.

Samoylenko Nataliya
Professor of Teaching Methods and Foreign Philology Department, Sevastopol State University, Sevastopol

TEACHING ACADEMIC WRITING VOCABULARY TO UNDERGRADUATE STUDENTS: THEORY AND PRACTICE

Abstract: The author analyzes the blended learning approach for teaching academic discourse at the university. The paper focuses on research of academic English study. The experience of using the electronic educational resources in educational process for 21 century global skills and undergraduate students' professionally oriented foreign language competence development in teaching academic discourse is presented.

Keywords: blended learning, electronic educational resources, undergraduate, academic discourse research, academic English, university.

In 21st century world students need to learn the global skills that are critical for lifelong learning and success. The scientists have mentioned five broad clusters of the global skills: communication and collaboration; creativity and critical thinking; intercultural competence and citizenship; emotional self-regulation and wellbeing; digital literacies [10].

We definitely agree that global skills can and should be accessible to every learner in every educational setting because they prepare learners for lifelong success, not only academically and professionally but also personally. The experts emphasize the role of the English language classroom on communication, collaboration, and intercultural competence development [10].

Nowadays for learners' participating in 21st century life and for preparing graduates for the 21st century global skills the education system is required to be revised [8]. It is now generally accepted English is used in teaching and learning at universities around the world. There is a tendency of the development of foreign language competences for social inclusion, mutual understanding and professional development. Language and intercultural communication skills are considered to be basic skills in our globalizing world [9; 10].

Digital technologies can be used in class, or beyond the classroom, to enhance learning by offering specific types of benefit that are more difficult with traditional methods [11]. The point of blended learning is to mix traditional and

digital technologies together in a way that helps learners learn more productively [6; 7].

Purpose of research is to analyze benefits of blended learning; to describe our experience of using online resources for 21 century global skills and undergraduate students' foreign language competence development learning academic writing vocabulary in a higher educational institution.

The teachers, tutors highlight benefits of blended learning – flexibility, active learning, personalisation, learner control, feedback. They use blended learning for: enriching the classroom experience to bring in more kinds of active learning; making use of existing digital resources to enhance the learning activity; preparing the students for work in class or on site; supporting the students in following up on what they did in practice [6].

We analyzed the teachers' opinions about the value and using of blended learning in teaching and learning process: blended learning is «Teaching 4.0», including teaching and learning changing; blended learning is flexible and inclusive to suit the learner; introducing blended learning to adult learners is challenging; blended learning is used to support pedagogical approaches commonly used in the VET sector, including constructivism, social constructivism, and problem-based learning. A constructivist approach is based on learners constructing their own knowledge and meaning through experience. This includes learners engaging in real world activities, building on their prior knowledge and experience, developing relevant skills and independence and working with teachers as facilitators instead of instructors, and using formative assessments to inform future learning needs [6; 7].

At present the digital skills appear in the recent frameworks: digital identity – how the personal information appears in the digital world; digital information – how search for, manage, and use information in the context of work; digital content – creating slides, posters, podcasts, videos, web sites, portfolios, charts; digital collaboration – using digital tools to work across teams, departments, and organizations, both locally and globally [15].

The researchers present now day teacher's skills in English language teaching: to incorporate the global diversity of English into the curriculum rather than focusing exclusively on native English; to develop learners' ability to use English in a flexible way for accommodating to diverse interlocutors and promoting successful intercultural communication; to set realistic objectives that are attainable and more closely correspond to the needs of the majority of users of English; to focus on communicative function and evaluating forms in terms of their functional effectiveness rather than their closeness to native English norms; to analyze and teach English linguistically, culturally, pragmatically; to teach learners to use what they are taught developing effective communication strategies related to their own cultural reality [1−5].

The undergraduate students use Internet resources and electronic educational resources in learning English professionally oriented academic

vocabulary in learning English process [11; 16]. At the final stage of training the undergraduates present their master's thesis. The master's thesis is carried out in accordance with the Master's general educational program and is the educational research work. Among the disciplines for formation of foreign language communicative competence of undergraduate students, we analyze the discipline "Foreign language for academic research".

Most students from their baccalaureate programs know how to plan research, collect and analyze data, interpret results, and how to write a research paper. But the research academic writing course is intended for undergraduate students involved in writing Master's theses to be presented in native language by the end of their study and in English language by the end of the course.

By the end of Master course at the Sevastopol State University students will be able to: read written materials, evaluate them critically for further use in their teaching and research work; make presentations using appropriate logical structure, highlighting significant points; produce different types of academic writing, including articles, research reports, summaries, reviews and reports on professional issues, research papers; reference resources [4].

Therefore we need to learn the kind of English which is used in academic contexts, academic textbooks and articles, lectures and seminars; what vocabulary relating to being a student at a university or college presents [1].

This paper focuses on research academic English study [12]. Studying the academic English we present the kind of vocabulary that is used in academic speech and writing, for discussing ideas and research and for talking and writing about academic work that you need to be fully familiar with in order to feel comfortable in an academic environment [5].

The students prepare the glossary of words and expressions that are frequent in academic contexts. The students use such resources, the cited books: A University Grammar of English by Randolph Quirk, Sidney; Academic Vocabulary in Use by Michael McCarthy, Felicity O'Dell (Cambridge University press); Cambridge Dictionary http://dictionary.cambridge.org; Greenbaum, Geoffrey Leech, Jan Svartvik (Longman); Longman Dictionary of Contemporary English (Longman) http://www.ldoceonline.com; Macmillan Collocations Dictionary (Macmillan); Macmillan English Grammar in Context by Michael Vince (Macmillan); Merriam Webster https://www.merriam-webster.com; Practical English Usage by Michael Swan (Oxford); The Oxford Dictionary of Literary Terms: https://www.oxforddictionaries.com [2; 5].

For their own glossary or term list by their Master's theses the students choose neutral vocabulary, appropriate for written and spoken contexts.

Finding the right information comes down to knowing the right key words and phrases. There are a few basic tools you should get together before you begin the process of finding and reviewing literature. One of the most basic is a good list of words and phrases that our students can use to search for literature online, particularly in a library database [14].

We get a lot of research consultation inquiries from students, because more than half of them would be regarding how to do a literature review or how to find information on literature review. The first thing we would say to a student that came to us would be, did I understand their question? Most students that come to us don't really know what they're doing or where to start.

There are the strategies: get clarity what it's asking them to do, what the question is, check with supervisor. They don't know where to start. We help them before they'll search a database, we get them to type up a table with their questions, list the key concepts. And then beneath each key concepts, we ask them identify alternative terms, synonyms to those terms.

We make them aware that different authors use different language to say the same thing. They identify a range of keywords they can use.

We propose useful links: Web of Science have an Unpaywall add-on or plugin for Chrome – this allows the latest published journals to be freely and legally available as a full text download and the University of Wollongong 'Literature Review Search Tracker' – an excel spreadsheet which lets us plan, organise and retrieve our searches across numerous discipline specific databases.

With the right tools and strategies, the students can quickly find and store information. The process of finding and selecting good sources is also helped by starting with a statement of the specific problem the research project as a whole will be investigating.

Nowadays the purpose is to find ways and means of making human linguistic communication more effective, a form of English to speak and write on professional subject. The researcher defines a corpus as a representative sample of language, compiled for the purpose of linguistic analysis. It provides accessible data for the use of different researchers. Its range and size are variable [2]. There is a lot of new vocabulary to master when our students are reading and writing for a literature review. Some of it is used in a particular discipline or in academic contexts. The students use software such as Tom Cobb's Vocab Profiler, which helps them quickly categorise vocabulary in a text. They paste some text into it, and can see how much of the vocabulary of a text is made up of common everyday words, how much is academic, and how much is very rare (specific to a very particular context). Research suggests that we can only read quickly and comfortably when we immediately recognise almost all the words in a text.

The students use such resources, the cited books for preparing a number of words and expressions that are frequent in academic contexts,: A University Grammar of English by Randolph Quirk, Sidney; Academic Vocabulary in Use by Michael McCarthy, Felicity O'Dell (Cambridge University press); Cambridge Dictionary http://dictionary.cambridge.org; Greenbaum, Geoffrey Leech, Jan Svartvik (Longman); Longman Dictionary of Contemporary English (Longman) http://www.ldoceonline.com; Macmillan Collocations Dictionary

(Macmillan); The Oxford Dictionary of Literary Terms: https://www.oxforddictionaries.com.

Preparing glossary and the term list by their Master's research paper the students use different resources: Welcome to English Vocabulary Exercises (http://www.englishvocabularyexercises.com/); Corpus Concordance English: https://www.lextutor.ca/conc/eng/ (the big variety of corpuses & sub corpuses, 5 demos. They are divided into sections; each section includes classic mid-size corpora, some web culls, plus corpora developed by Lextutor users and students. It is useful for practitioners seeking language information: concordancers. One of the sections of this site is "Tests"); Oxford Learner's Dictionaries: https://www.oxfordlearnersdictionaries. com/about/wordlists/opal (responds to the realistic needs of courses and classrooms which typically mix a range of disciplines in the student populations.).

The Oxford Phrasal Academic Lexicon (OPAL) – a collection of word lists that together provide an essential guide to the most important words to know in the field of English for Academic Purposes (EAP): written words, spoken words, written phrases, spoken phrases. There are 12 sublists, each sublist has about 100–120 words, 22000 words, over 50,000 corpus-based example sentences, 690 collocations notes showing over 26,000 collocations.

Michael McCarthy, Emeritus Professor of Applied Linguistics, University of Nottingham, author/co-author/editor of 53 books, including Touchstone, Viewpoint, the Cambridge Grammar of English, English Grammar Today, Academic Vocabulary in Use, From Corpus to Classroom, and titles in the English Vocabulary in Use series and 113 academic papers has co-directed major corpus projects in spoken English. He highlights the role of EAP word lists and EAP teachers' responsibility for guiding learners on the vocabulary for their area of study [13].

Participating in webinar, we were introduced by Michael McCarthy a collection of four new academic word lists and ways to implement them in EAP teaching. They are: academic vocabulary (thousands of words and phrases which have developed specialised meanings and uses in academic writing and speaking); the Oxford Learner's Dictionary of Academic English (contains over 25,000 words, phrases and meanings); EAP word lists enable us to take short-cuts to the most important words for students at different levels of proficiency; different ways of organising word lists that serve different purposes.

The author described his own teaching to use The Oxford Phrasal Academic Lexicon (OPAL): in writing (the editing phase, before the work is submitted for assessment); in speaking (preparing for oral presentations – click on the speaker icon for any word or phrase in OPAL and get the natural pronunciation, then practise saying it several times in the context of your presentation); for listening practice: (use the search function in the Ted Talks Corpus and hear the word/phrase immediately, used in a video of a real lecture. (https://yohasebe.com/tcse/) [5].

To sum up he concludes that we need different types of vocabulary lists: words, phrases, spoken lists, written lists to provide the most useful resources for EAP; the OPAL words and phrases are based on research into large numbers of authentic academic texts; OPAL gives teachers and students access to a powerful dictionary database and it is designed to help students improve their writing and speaking in academic contexts by creating complex meanings.

In our practice we use the online platforms Edx.org, Coursera, Future Learn for students' language learning. We focus on the opportunities for implementation of online education for improvement of higher pedagogical education in the foreign language teaching process. There are examples of some on-line courses for students and teachers. We studied on leading on-line platform «Future Learn» for 2017−2019 yy. [10].

We set the students the task of investigating these tools, and discuss which they could use to teach and to learn foreign languages. The results are presented in table 1.

Table 1 − On-line courses for students and teachers

№	Online course title	On-line course description	Authors	Audience
1.	Understanding Languages	What exactly is language? How do we go about learning a language? What does an effective language teaching classroom environment look like? What about technology? How do we use that in language learning today? What about the implications of the global spread of English?	University of Southampton 2017	Future English language teachers, Undergraduate students of Humanities, English language teachers
2.	Using Virtual Scenarios To Create Effective Learning	This course is for teachers and trainers in any discipline who wish to create their own virtual scenarios, or learn about this approach. The course will also be of value to those studying or interested in working in education disciplines or instructional design.	St George's, university of London	Teachers and trainers in any discipline
3.	Creating Effective Online and Blended Courses	These resources help instructors develop online courses or incorporate online learning approaches in their on-campus classes.	Stanford University 2018	For a general audience of instructors at 2-and 4-year higher education institutions
4.	English as a Medium of	Equip yourself to teach in international contexts by	University of	Undergraduate students of

	Instruction for Academics	increasing your English language skills and intercultural knowledge.	Southampton 2019	Humanities
5.	English for Academic Purposes: a MOVE-ME Project Course	Develop the language skills you need to study in English and make the most of European student mobility programmes	University of Southampton 2018	Undergraduate students of Humanities
6.	Learning How to Learn	Learning How to Learn is for you–it's meant to give you practical insight on how to learn more deeply and with less frustration. The lessons in this course can help you in learning many different subjects and skills. Whether you love language or math, music or physics, psychology or history, you'll have a lot of fun, and learn a LOT about how to learn!	2019 https://www.coursera.org/learn/learning-how-to-learn	Undergraduate students of Humanities, Students of Humanities
7.	Mastering Academic Research: Information Skills for Successful Students	This course is designed to help students worldwide find, evaluate, and use information efficiently, effectively, and ethically for academic work–to go beyond the search engine.	https://learn.canvas.net/courses/724	Undergraduate students of Humanities, Students of Humanities
8.	Teaching Online: Reflections on Practice	This course invites your critical reflection on the methods of online instruction; beliefs and potential bias of the online learner; policies and rules and how they align with course objectives; tone and the purpose of communication. In this course you'll find readings and experiences of practice from online instructors and students to provide a foundation for discussion.	https://learn.canvas.net/courses/770	Undergraduate students of Humanities, Students of Humanities

The undergraduate student for writing her Master thesis has analyzed the Elllo electronic library (http://www.elllo.org/index.htm), which is an electronic teaching tool for the development of foreign language competence of students of a language university. Students do the task: supporting vocabulary learning in academic English [5].

The students analyze the corpus in Internet: British National Corpus (http://www.natcorp.ox.ac.uk); The Bank of English (http://www.

collins.co.uk/Corpus/ CorpusSearch.aspx); American National Corpus (ANC) (http://americannationalcorpus.org); Michigan Corpus of Academic Spoken English: MiCASE (http://quod.lib.umich.edu/rn/micase).

The foreign language online platforms were analyzed by the undergraduate students in the process of studying discipline "Teaching foreign languages in the higher education institutions": Future Learn – https://www.futurelearn.com; Yale – https://oyc.yale.edu/courses; Canvas – https://www.canvas.net; Stanford Online – http://online.stanford.edu/courses; Alison – https://alison.com; Openlearning – https://www.openlearning.com; Genius English – https://geniusenglish.ru; Khan academy – https://www.khanacademy.org; Lingualeo – https://lingualeo.com/ru. They use this material for preparing and conducting their own microteaching lessons.

Technology can support the learning of academic English words and phrases in a wide number of ways. There is a large amount of free, openly-accessible information in English online which can be used by teachers. There are also online tools which can assist teachers and students with language.

To sum up the features of blended learning we conclude: the teacher plan accordingly and ensure technology is not used for technology's sake. Blended learning can be used to support pedagogical approaches. A constructivist approach includes learners engaging in real world activities, building on their prior knowledge and experience, developing relevant skills and independence and working with teachers as facilitators instead of instructors, and using formative assessments to inform future learning needs. The results of the research can be applied in traditional and blended learning both to students of a language university and a pedagogical area of training at various stages of vocational training for undergraduates' teaching foreign language for academic and research purposes in the pedagogical field of study.

REFERENCES

1. Луганская Е. В. Understanding the Research Procedure: Writing Activities for Business Students : учеб. пособие / Е. В. Луганская, М. А. Гатто. – Иркутск : Изд-во ИГУ, 2017. – 93 с.

2. Ляпунова Е. Э. От лингвистики к лингводидактике: Выпуск I: What is the core EAP we use in the Humanities? Справочно-теоретическая трактовка базовых характеристик английского языка для общеакадемических целей / Е. Э. Ляпунова. – М.: МАКС Пресс, 2013. – 76 с.

3. Самойленко Н. Б. Формирование навыков самостоятельной работы студентов-филологов при смешанном обучении: преимущества, сложности, перспективы / Н. Б. Самойленко // 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, 2019. – 411 с. – С. 311–315.

4. Самойленко Н. Б. Подготовка магистрантов педагогических вузов к межкультурной коммуникации: теория и методика / Н.Б. Самойленко // Тенденции развития языкового образования в современном мире – 2017 : материалы Междунар.

науч.-практ. конф., Минск, 20–21 дек. 2017 г. / редкол. : Т. П. Леонтьева (отв. ред.) [и др.]. – Минск : МГЛУ, 2018. – С. 314–319.

5. Самойленко Н. Б. Английский язык для академических целей: создание диалогического пространства / Н. Б. Самойленко // Инновационные и приоритетные направления в преподавании гуманитарных дисциплин в техническом вузе: 23 апреля 2019: Издательские решения, 2019. – 136 с. – С. 42−48.

6. Blended Learning Essentials: Developing Digital Skills [Electronic Resource]**. –** Mode of access**:** https://www.futurelearn.com/courses/blended-learning-getting-started/9/todo/54604# = Accessed: 27.10.2019.

7. Blended Learning Essentials - Blended learning in practice [Electronic Resource] Mode of access: https://padlet.com/dlt/BLE1_1_9_run_9. – Accessed: 27.10.2019.

8. CEFR Companion volume with New Descriptors [Electronic Resource]. – Mode of access**:** https://www.coe.int. – Accessed: 27.10.2019.

9. Changing English: Global and Local Perspectives / Filppula, M. (ed.), Klemola, J. (ed.), Mauranen, A. K. (ed.) & Vetchinnikova, S. (ed.) 2017 Berlin, Boston: De Gruyter Mouton. 347 p. (Topics in English Linguistics [TiEL]; no. 92.

10. Coxhead, A. Essentials of Teaching Academic Vocabulary. Houghton Mifflin; 1st edition (July 13, 2005). – 178 p.

11. Global skills: creating empowered 21 century citizens [Electronic Resource]. – Mode of access: www.oup.com/elt/expert. – Accessed: 07.10.2019.

12. Innovations in learning technologies for English language teaching / Gary Motteram // British Council 2013, Brand and Design/C60710 Spring Gardens London SW1A 2BN, UK.– 201 p. (www.britishcouncil.org)

13. Jenkins J. Mobility and English language policies and practices in higher education in The Routledge Handbook of Migration and Language//Edition: 1st, Chapter: 28, Publisher: Routledge, Editor: Suresh Canagarajah, 2017. – pp. 502–518.

14. Michael McCarthy Why do we need EAP word lists and what can we do with them? [Electronic Resource] – Mode of access: https://oupeltglobalblog.com/2019/03/05/why-do-we-need-eap-word-lists-michael-mccarthy – Accessed: 07.10.2019.

15. Oliver P. Succeeding with your literature review: A handbook for students. New Work, NY: Open University Press, 2012.

16. Pedagogic Approaches to Using Technology for Learning Literature Review [Electronic Resource] Mode of access**:** https://webarchive.nationalarchives.gov.uk/20110404220756/ http://www.lluk.org/wpcontent/uploads/2011/01/Pedagogical-appraches-for-using-technology-literature-review-january-11-FINAL.pdf. – Accessed: 07.10.2019.

17. Swales J., Feak C. Academic writing for graduate students: Essential tasks and skills (3rd ed.). Ann Arbor: University of Michigan Press, 2012.

18. The University of Southampton [Electronic Resource]. – Mode of access: https://www.southampton.ac.uk/ml/about/staff/wmlb.page. – Accessed: 27.09.2019.

УДК 378.147:378.046.4(476)

Северин Сергей Николаевич

Доцент кафедры немецкой филологии и лингводидактики Брестского государственного университета имени А. С. Пушкина, г. Брест, Беларусь

severin_sn@mail.ru

Сальникова Екатерина Геннадьевна
Заведующий кафедрой английской филологии Брестского государственного университета имени А. С. Пушкина, г. Брест, Беларусь
salnikova.brsu@mail.ru

СОВРЕМЕННЫЕ ПОДХОДЫ К ПРОЕКТИРОВАНИЮ СОДЕРЖАНИЯ МАГИСТЕРСКИХ ПРОГРАММ (В РАМКАХ ЕВРОПЕЙСКОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЕКТА «ФОСТЕРК»)

Аннотация: В статье рассматриваются современные методологические подходы, использованные в процессе реализации образовательной программы магистратуры по специальности 1-21 81 01 «Инновации в обучении иностранным языкам» в Брестском государственном университете имени А. С. Пушкина в рамках международного образовательного проекта ФОСТЕРК.
Ключевые слова: Магистратура, модуль, методологические подходы, компетентностный подход, педагогическая компетенция, методологическая компетенция, межкультурная компетенция, педагогические технологии.

Severin Sergei
Associate Professor, Department of German Philology and Linguodidactics, Brest State A. S. Pushkin University, Brest, Belarus

Salnikova Yekaterina
Head of the Department of English Philology, Brest State A. S. Pushkin University, Brest, Belarus

MODERN APPROACHES TO DEVELOPING MASTER'S DEGREE PROGRAMS CONTENT (IN THE FRAMEWORK OF THE EUROPEAN EDUCATIONAL PROJECT FOSTERC)

Abstract: The article presents modern approaches used while implementing the master's degree program 1-21 81 01 "Innovations in Foreign Language Teaching" at Brest State A. S. Pushkin University in the framework of the international educational project FOSTERC.
Keywords: Master's degree program, module, methodological approaches, competence-based approach, pedagogical competence, methodological competence, intercultural competence, pedagogical technologies.

Теоретической основой проектирования любой педагогической системы являются педагогические закономерности: ценности – цели (критерии качества) – содержание образования (виды опыта) – педагогический инструментарий (методы, формы, технологии). Если в качестве цели образовательной программы декларируется «формирование компетентности», то содержанием является «компетентностный опыт». Компетентность формируется в реальной профессиональной деятельности (обучающей, научно-педагогической, диагностической, методической, экспертно-рефлексивной и др.). Компетентностный опыт – это опыт качественного решения разноуровневых и разнотипных профессиональных проблем-задач [1], сопряженных с аналитикой, целеполаганием,

диагностикой, прогнозированием образовательных рисков и оценкой качества функционирования образовательной системы, педагогическим проектирование, экспертизой педагогических новаций и др.) в вариативных профессиональных контекстах. Формирование компетентности предполагает использование имитационно-моделирующих, творческо-проектных, аналитико-рефлексивных, коммуникативных, исследовательских, экспертных методов и технологий.

Содержание образования материализуется в образовательных стандартах, учебных планах, которые по-прежнему характеризуются «дисциплинарной структурой содержания» и «формальным распределением компетенций» между дисциплинами (В. В. Сериков). «Обучение предметам не превратилось в обучение деятельности. В условиях «предметной россыпи» и формального структурирования «предметных компетенций» невозможно подготовить компетентного специалиста. Компетентность, в отличие от предметных знаний и умений, не привязана к предмету как таковому. Компетентность – это владение деятельностью, а то, что мы включаем в список целей предметной дисциплины перечень «компетенций» из образовательного стандарта, – это нонсенс… Компетентность показывает не то, насколько студент освоил предмет учебного плана, а то, насколько он освоил профессиональные функции, которые ему предстоит выполнять, т. е. в любом случае это не предметный, а метапредметный опыт» [5]. Компетентностный опыт – это не предметный, а **метапредметный опыт**.

Компетентность существует в различных формах: это и результат профессионального и личностного саморазвития, профессионально-личностной самореализации, и опыт проектирования авторских педагогических систем, и высокая степень умелости, и форма проявления метаспособностей (универсальных), специальных и парциальных способностей, опыт рефлексии и саморефлексии, индивидуальный стиль профессиональной деятельности и др.

С учетом современных реалий объективно меняются и требования к уровню гуманитарной культуры, теоретической, методологической и технологической компетентности будущих педагогов, уровню развития их метаспособностей (рефлексивных, аналитических, прогностических и др.).

В современном культурно-научно-образовательном поле педагоги должны:

– мыслить ***гуманитарно*** (мыслить в контексте культуры, сквозь призму гуманитарных ценностей, глобально, многомерно; понимать, какие процессы происходят в культуре, науке, образовании, в информационно-технологической и других сферах; позиционировать себя в условиях культурно-научно-образовательного многообразия, «не раствориться» в этом «многообразии», сохраняя свою личностную и профессиональную идентичность);

– мыслить ***новационно*** (мыслить категориями развития; проектировать новационные педагогические системы с акцентов на их качество, мысленно экспериментируя, прогнозируя образовательные эффекты и гуманитарные риски с учетом существующего культурного ландшафта, трендов образования);

– мыслить ***концептуально*** (рефлексия социокультурного контекста – ценностное самоопределение в условиях культурного многообразия – выбор доминирующих подходов, теорий, концепций как методологических оснований проектирования авторской педагогической системы – обоснование собственной концептуальной позиции, генерирование авторской концептуальной идеи – стратегическое и тактическое целеполагание);

– мыслить и действовать ***технологично*** (авторская педагогическая концепция должна быть разработана на содержательном и инструментально-технологическом уровнях);

– быть ***субъектами рефлексии***, ***субъектами педагогического проектирования***, ***субъектами непрерывного самообразования***, профессионально-личностного саморазвития [4].

Как отмечает В. В. Сериков, **образование, ориентированное на компетентность, –** это в подлинном смысле **личностно ориентированное образование,** т. е. создающее оптимальные условия для развития ценностно-смысловой сферы человека, для его личностного и профессионального развития, саморазвития, самореализации [5].

В рамках европейского образовательного проекта «ФОСТЕРК» на факультете иностранных языков БрГУ имени А. С. Пушкина в течение 2018–2019 учебного года осуществлялась корректировка (экспериментальная апробация) содержания программы магистратуры по специальности «Инновации в обучении иностранным языкам» на основе *принципа метапредметной интеграции* (В. В. Сериков), компетентностного и модульного и др. подходов, концепций.

В качестве методологических источников к проектированию содержания данной магистерской программы были определены следующие:

– **Хьютагогика –** концепция самостоятельного обучения, в центре которого находится человек, ***целенаправленно управляющий процессом своего самообучения,*** саморазвития. Хьютагогика акцентирует внимание на ценности ***непрерывного образования и самообразования в течение жизни***, рефлексирует и аккумулирует инновационные практики организации самообразования различных целевых групп, акцентирует внимание педагогического сообщества на новой парадигме образования, в центре которой человек как субъект, менеджер своего самообразования, саморазвития [3]. С позиции Е. В. Игнатович, хьютагогика – это

современное учение о непрерывном образовании как стиле жизни, учение о самообразовании как ведущей форме образования XXI века [3].

– **Подход личностно ориентированный**. В контексте данного подхода специфическим компонентом содержания образования является ***личностный опыт*** как опыт метадеятельности человека по созданию своей личностной среды, личностной самоорганизации, проектированию программ своей жизнедеятельности, жизненных стратегий, как опыт «самопроектирования», «самостроительства» (В. В. Сериков). Личностно ориентированное образование призвано создавать условия для развития у целевой группы таких личностных свойств, как: ***критичность*** (критическая оценка предлагаемых извне ценностей и норм с позиции собственного понимания смысла происходящего); ***коллизийность*** (способность обнаруживать неявные причины событий, понимать неявные внутренние связи, механизмы развития, смыслы событий); ***способность к рефлексии*** и рефлексивной самостоятельности; ***смыслотворчество*** – конструирование собственного понимания, собственного смысла происходящего; ***автономность*** (самостоятельность, независимость от внешних обстоятельств, «надситуативная активность», субъектная позиция); ***самоактуализация и самореализация*** (стремление к максимальному развитию своего личностного потенциала) и др. (В. В. Сериков) [5].

– **Подход компетентностный**. *Компетенция педагогическая* – это *внешние* нормативно заданные (стандартом) виды, функции, содержание педагогической деятельности, сегменты педагогического опыта, сферы профессиональной педагогической культуры (компоненты содержания высшего педагогического образования), которыми *должен* овладеть будущий педагог для качественного проектирования авторских педагогических систем, осуществления педагогических процессов в вариативных профессиональных контекстах, творческого решения разнотипных педагогических проблем-задач. *Компетентность педагогическая* – степень овладения педагогической компетенцией, интегративное профессионально-личностное качество педагога как синтез профессиональных знаний, умений, специальных способностей, метаспособностей, когнитивного, репродуктивного, творческого, исследовательского, коммуникативного, методологического, личностного и др. опыта, позволяющее качественно проектировать авторские педагогические системы, осуществлять педагогические процессы в вариативных профессиональных контекстах, творчески решать разнотипные педагогические проблемы-задачи. *Критерии педагогической компетентности*: способность к смыслообразованию и ценностному самоопределению; субъектная позиция; рефлексивная самостоятельность; саморефлексия; сформированность концептуально-понятийного знания; метаспособности (системный анализ; прогнозирование; рефлексия;

концептуальность мышления); опыт творческо-инновационно-экспертной деятельности в сфере образования – опыт создания оригинального авторского педагогического продукта (идеи, концепции, технологии, авторской педагогической системы); опыт творческого решения педагогических задач в вариативных профессиональных контекстах; индивидуальный стиль мышления и педагогической деятельности; мотивированность на непрерывное самообразование и саморазвитие, максимальную профессиональную и личностную самореализацию и др. Способность к смыслообразованию, генерированию оригинальных педагогических идей (***способность мыслить концептуально)***, проектированию авторской педагогической системы на концептуальном и технологическом уровнях, рефлексии и саморефлексии являются системообразующими критериями компетентности.

– **«Задачный подход»**. Компетентностный опыт формируется только в процессе решения реальных (моделируемых) разноуровневых и разнотипных *педагогических задач, обоснования и реализации новационных педагогических проектов, осуществления педагогических исследований.* Компетентность педагога проявляется в качественном решении педагогических задач, а именно: задач «на системный анализ культурно-образовательного контекста, определение фоновых факторов, трендов образования», «на критическую рефлексию и профессионально-ценностное самоопределение в условиях многообразия педагогических ценностей, концепций», «на целеполагание», «на проектирование авторской педагогической системы», «на проектирование диагностического инструментария» и «на диагностику», «на проектирование авторской методики или технологии обучения», «на осуществление микроисследования, экспериментальной апробации педагогических новаций», «на прогнозирование гуманитарных эффектов и рисков от инноваций» и др.

– **Методологический подход**. С позиции данного подхода одним из целевых приоритетов высшего педагогического образования является формирование у будущих педагогов методологической культуры, опыта метадеятельности (проектирования, прогнозирования, критической рефлексии, экспертизы). *Метадеятельность* – это деятельность, связанная с «промысливанием», «простраиванием», проектированием «другой» деятельности и сопряжена с актуализацией таких мыследеятельностных процедур, как: *аргументация, системный анализ, прогнозирование, моделирование, концептуализация, проектирование, рефлексия и др.*

– **Когнитивно-стилевой подход** (М. А. Холодная) [6]. Суть подхода заключается в проектировании полистилистического мыследеятельностного пространства с целью развития вариативного интеллектуально-стилевого репертуара обучающихся посредством «погружения» в различные «режимы мыследеятельности»: генерирование

гипотез, факторный анализ, метафоризация, конструирование и структурирование понятий, прогнозирование, проектирование, мысленное экспериментирование, экспертиза (логическая, методологическая, гуманитарная).

– **Лингво-педагогический подход** [2]. Суть его заключается в создании *полилингвального образовательного пространства* посредством реализации полилингвальных курсов, осуществления микроисследований по проблемам рассогласования между понятийно-терминологическими системами разных стран (например, в силу различия концептуальных позиций), выявления спектра семантических оттенков, семантического поля, корректного перевода педагогических категорий и понятий, создания сравнительных глоссариев, формирования опыта межкультурного взаимодействия, продуктивной международной научной коммуникации.

С учетом ценностно-целевых приоритетов была модернизирована образовательная программа по специальности высшего образования второй ступени (магистратура) 1-21 81 01 Инновации в обучении иностранным языкам.

- Разработан и экспериментально апробирован **метапредметный модуль «Педагогическое проектирование»**, интегрирующий модульные элементы «Методология и технология педагогического проектирования» и «Технология проектирования авторских педагогических систем обучения иностранному языку», способствующий развитию компетенции в сфере проектирования авторских лингводидактических систем;
- экспериментально апробирован **модуль «Методология педагогического исследования»**, интегрирующий модульные элементы: «Технология научной аргументации», «Стратегии и технология методологического проектирования педагогического исследования», «Методологический инструментарий», «Технология педагогического эксперимента», «Технология гуманитарной экспертизы педагогических новаций», «Критерии и экспертиза качества педагогического исследования», способствующий формированию методологической компетенции в сфере педагогических исследований;
- разработан и экспериментально апробирован **полилингвальный модуль «Педагогическая терминология»,** способствующий овладению понятийно-терминологическим полем европейского образовательного пространства, в ходе изучения которого магистранты создавали на трех языках – русском (белорусском), английском и немецком глоссарий терминов Болонского процесса с целью продуктивной коммуникации с международным научно-педагогическим сообществом.

Таким образом, использованные методологические подходы, содержание разнофункциональных модулей, а также реализованные инновационные стратегии и механизмы были направлены на

формирование у магистрантов не только указанных специальных, но и универсальных компетенций.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Болотов, В. А. Компетентностная модель: от идеи к образовательной программе / В. А. Болотов, В. В. Сериков // Педагогика. – 2003. – № 10. – С. 27–34.
2. Игнатович, Е. В. Лингво-педагогический подход к исследованию непрерывного образования [Электронный ресурс] / Е. В. Игнатович // Непрерывное образование: XXI век. – 2016. – Вып. 3 (15). – Режим доступа: http://lll21.petrsu.ru/journal/content_list.php?id=8541. – Дата доступа: 12.01.2020.
3. Игнатович, Е. В. Хьютагогика как зарубежная концепция самостоятельного обучения [Электронный ресурс] / Е. В. Игнатович // Непрерывное образование: XXI век. – 2013. – Вып. 3. – Режим доступа: http://lll21.petrsu.ru/journal/content_list.php?id=8541. – Дата доступа: 12.01.2020.
4. Северин, С. Н. Компетентностный подход в проектировании педагогических систем / С. Н. Северин // Адукацыя і выхаванне. – 2019. – № 3. – С. 37–44.
5. Сериков, В. В. Подготовить учителя к непрерывному саморазвитию [Электронный ресурс] / В. В. Сериков // Непрерывное образование: XXI век. – 2014. – Вып. 1 (5). – Режим доступа: http://lll21.petrsu.ru/journal/content_list.php?id=8541. – Дата доступа: 03.01.2019.
6. Холодная, М. А. Когнитивные стили. О природе индивидуального ума : учеб. пособие / М. А. Холодная. – М. : ПЕР СЭ, 2002. – 304 с.

УДК 811.111’24

Чуприна Екатерина Валерьевна
Преподаватель кафедры «Английский язык № 1» Белорусского национального технического университета, г. Минск, Беларусь
chuprinakatya@gmail.com

ОБУЧЕНИЕ СТУДЕНТОВ ИНЖЕНЕРНО-ТЕХНОЛОГИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ УСТНОМУ МЕЖКУЛЬТУРНОМУ ВЗАИМОДЕЙСТВИЮ

Аннотация: В статье представлены умения, которые необходимы для овладения студентами инженерно-технологических специальностей устным межкультурным взаимодействием. Отмечается значимость коммуникативного, интерактивного и перцептивного аспектов межкультурного общения. Представлены образцы заданий, которые позволяют развивать умения устного межкультурного взаимодействия.

Ключевые слова: иностранный язык, межкультурное общение, межкультурное взаимодействие, коммуникативный аспект устного межкультурного взаимодействия, интерактивный аспект устного межкультурного взаимодействия, перцептивный аспект устного межкультурного взаимодействия, проблемное обучение, проблемные культуроведческие задания.

Chuprina Katerina
Lecturer, English Language Department № 1, Belarusian National Technical University, Minsk
chuprinakatya@gmail.com

LEARNING INTERCULTURAL INTERACTION

Abstract: The article deals with the skills that is necessary for learning intercultural interaction. The significance of communicative, interactive and perceptive aspects of cross-cultural communication is pointed out. In the article the author presents some practical examples of developing skills of intercultural interaction.

Key words: foreign languages, cross-cultural communication, intercultural interaction, communicative aspect, interactive aspect, perceptive aspect, problem-based learning, problem-based tasks.

Стратегической целью преподавания иностранных языков в учреждениях высшего образования (УВО) неязыкового профиля является развитие способности и готовности обучающихся к межкультурному взаимодействию в условиях иноязычного профессионального общения.

Овладение устным межкультурным взаимодействием требует развития ряда умений, которые обусловлены социальным характером взаимодействия коммуникантов, вступающих в различные взаимоотношения друг с другом. При определении совокупности данных умений для студентов первого курса технических специальностей следует учитывать ряд факторов, в том числе взаимосвязь аспектов межкультурного общения.

Г.М. Андреева выделяет в межкультурном общении следующие структурные компоненты: коммуникативный, интерактивный и перцептивный, в соответствии с которыми мы определяем группы умений для обучения устному межкультурному взаимодействию [Цит. по 1, с. 87].

Коммуникативный аспект устного межкультурного взаимодействия предполагает наличие умений, связанных с передачей и получением коммуникативно значимой информации, ее интерпретацией. Это умения:

1) ориентироваться в ситуации межкультурного общения,

2) соотносить языковые средства с ситуацией общения,

3) строить свое коммуникативное поведение в соответствии с социокультурными нормами изучаемого языка,

4) варьировать в процессе общения вербальные и невербальные средства общения,

5) правильно интерпретировать вербальное и невербальное поведение собеседника,

6) запрашивать дополнительную информацию для уточнения,

7) информировать собеседника об определенном факте или событии с намерением изменить его речевое поведение.

В основе *интерактивного аспекта* устного межкультурного взаимодействия лежат умения, отвечающие за организацию и осуществление взаимодействия в совместной деятельности. Это умения:

1) устанавливать контакт/начинать разговор,

2) осуществлять сотрудничество на основе создания общего значения происходящего (M. Byram),

3) приводить аргументы, доказывать, убеждать собеседника,

4) поддерживать взаимодействие, восстанавливать взаимодействие в случае сбоя,

5) воздействовать на говорящего посредством выражения сомнения или неуверенности, предположения, продолжения мысли собеседника, переспроса и др.,

6) использовать определенные ритмико-интонационные модели как средство прагматического воздействия на собеседника,

7) проявлять/перехватывать инициативу в общении,

8) корректировать собственное речевое поведение,

9) удерживать внимание собеседника до конца взаимодействия,

10) выходить из контакта/завершать взаимодействие.

Кроме того, вслед за А. Кнапп-Потхофф, Г.В. Елизаровой, Т.В. Починок и др., мы отмечаем, что эффективность реализации устного межкультурного взаимодействия зависит от умения варьировать стратегии коммуникативной дистанцированности, коммуникативной контактности и коммуникативной самопрезентации в ситуациях устного межкультурного взаимодействия [4, с. 51].

Стратегия коммуникативной дистанцированности предполагает развитие у обучающихся умения соблюдать коммуникативную дистанцию с носителем изучаемого языка, что означает уметь: а) выразить просьбу, предложение, совет; б) управлять тематическими контурами разговора; в) сохранять эмоциональную сдержанность; г) соблюдать личную дистанцию на невербальном уровне [4, с. 32−37].

Использование студентами стратегии коммуникативной контактности зависит от развития умения устанавливать и поддерживать контакт с носителем изучаемого языка: а) инициировать и поддерживать вводную беседу, б) удерживать внимание и стимулировать коммуникативную активность собеседника, в) заполнять паузы, г) изменять тему разговора, д)завершать разговор [4, с. 37−39].

Для использования стратегии коммуникативной самопрезентации у обучающихся необходимо развивать умение создавать благоприятную обстановку для взаимодействия: а) быть вежливым по отношению к собеседнику, б) располагать к себе собеседника с использованием вербальных и невербальных средств общения, в) выражать свое мнение, г) сохранять зрительный контакт в общении [4, с. 37−42].

Так, использование выделенных стратегий поведения в процессе устного межкультурного взаимодействия позволяет сохранить коммуникативную дистанцию с иноязычным собеседником, устанавливать и поддерживать коммуникативный контакт, создавать благоприятную обстановку для взаимодействия. Наряду со стратегиями для организации

устного межкультурного взаимодействия необходимо учитывать следующие принципы: принцип сотрудничества (П. Грайс) и принцип вежливости (Р. Лакофф). Каждый из этих принципов реализуется с помощью правил, которые характеризуют действия каждого коммуниканта.

Согласно принципу сотрудничества, сформулированному П. Грайсом, в процессе социального взаимодействия необходимо следовать таким правилам ведения бесед и построения высказываний, как: *be true* ‘не говори того, для чего у тебя нет достаточных оснований’; *be brief* ‘будь краток’, *be relevant* ‘говори по существу’, *be clear* ‘избегай двусмысленности’. Иногда принцип сотрудничества нарушается, например, для усиления эмоционального смысла высказывания за счет использования гиперболы, метафоры, иронии, сарказма и др. [3, с. 217−237].

Устное межкультурное взаимодействие собеседников регулируется также принципом вежливости, сформулированном Р. Лакоффом в виде трех правил: *don’t impose* ‘не навязывай своего мнения’, *give options* ‘давай собеседнику возможность выбора’, *be friendly* ‘будь доброжелателен’. Поскольку в основе данного принципа лежит уважение к личности партнера в процессе социального взаимодействия, то следование этому принципу накладывает определенные требования на поведение членов общества: учитывать интересы партнера; считаться с его мнением и желанием и др. [2, с. 276−302].

Таким образом, использование и учет вышеперечисленных стратегий и принципов позволяют коммуниканту контролировать свои речевые ходы и речевые ходы собеседника для достижения общей цели.

Перцептивный аспект устного межкультурного взаимодействия обусловливает умения, связанные с адекватным эмоционально-чувственным восприятием и пониманием друг друга, а также с ситуацией общения. Это умения:

1) формировать благоприятную обстановку для общения, в том числе с помощью невербальных средств (улыбка, визуальный контакт, интонация и тембр голоса, позы и жесты, межличностное пространство и др.),

2) проявлять эмпатию (ставить себя на место собеседника),

3) управлять собственными эмоциями,

4) понимать фрагменты субъективной информации, выраженной эмоционально-оценочными словами и предложениями,

5) принимать на себя ответственность за устранение межкультурного недопонимания.

В последние годы для подготовки студентов к межкультурному общению широко используются приемы проблемного обучения, в частности проблемные культуроведческие задания (термин

В.В. Сафоновой): *поисково-игровые, познавательно-поисковые, познавательно-исследовательские* [5; 6]. Применительно к обучению устному межкультурному взаимодействию данные задания позволяют: активизировать мыслительную и речемыслительную деятельности обучающихся, развивать их социокультурную наблюдательность и вежливость, преодолевать возможные коммуникативные сбои и др.

В нашем исследовании мы разработали комплекс заданий, которые позволяют развивать умения устного межкультурного взаимодействия с использованием проблемных культуроведческих заданий. Следует отметить, что каждый из типов заданий развивает определенные группы умений устного межкультурного взаимодействия, которые позволяют ориентироваться в чужой и представлять свою культуру в условиях межкультурного взаимодействия, варьировать в процессе общения вербальные и невербальные средства с учетом норм и традиций коммуникативного поведения в родной и изучаемой культурах и др. Кроме того, культуроведческие задания способствуют развитию качеств, необходимых для межкультурного взаимодейсвтия: эмпатии, толерантности, социокультурной вежливости и др. Рассмотрим каждую группу таких заданий более подробно.

Поисково-игровые задания ориентированы на развитие социокультурной наблюдательности, мышления, воображения. При этом данные задания развивают такие умения, как: соотносить языковые средства с ситуацией общения, правильно интерпретировать вербальные и невербальные средства общения. Например, обучающимся необходимо определить сферы деятельности в американской культуре, с которыми ассоциируются следующие названия и дополнить собственными примерами каждый сектор: *Levi's, Apple, NASA, KFC,* Frigidaire, *Ford, KanyeWest, Hollywood*.

Познавательно-поисковые задания нацелены на систематизацию и обобщение социокультурной информации. Данные задания мы соотносим с умениями ориентироваться в ситуации межкультурного общения; ставить себя на место собеседника; понимать фрагменты субъективной информации, выраженной эмоционально-оценочными словами и предложениями и др. Например, после просмотра аутентичного видеофайла, в котором преподаватели из разных высших учебных заведений Великобритании рассказывают про образовательную систему своей страны, обучающиеся в группах составляют ментальную карту *Higher education in Great Britain.* Затем студенты обсуждают полученные данные, сравнивая при этом с образовательной системой в Беларуси. Таким образом, данное задание помогает систематизировать и обобщить социокультурную информации о стране изучаемого языка.

Познавательно-исследовательские задания направлены на решение более сложных коммуникативных задач, с использованием проектов,

ролевых игр, дискуссий и позволяют интегративно развивать умения, связанные с коммуникативным, интерактивным и перцептивным аспектами. Например, в группах студенты создают подкасты на сервисе *www.podomatic.com* по проблеме *Traditions of hospitability in Britain and in Belarus: similarities and differences*. В качестве предметно-тематического содержания подкаста могут выступать следующие ситуации: *inviting someone, accepting/ declining an invitation, giving gifts, etc.* Затем обучающиеся обсуждают созданные подкасты все вместе.

Таким образом проблемные культуроведческие задания позволяют развивать умения устного межкультурного взаимодействия.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Андреева, Г. М. Социальная психология: Учебник для высших учебных заведений / Г. М. Андреева – М. : Аспект Пресс, 2003. – 364 с.

2. Гордон Д. Постулаты речевого общения. / Д. Гордон, Дж. Лакофф // Новое в зарубежной лингвистике. Вып. 16. Лингвистическая прагматика. – М. : Прогресс, 1985. – С. 276−302.

3. Грайс, Г. П. Логика и речевое общение. / Г. П. Грайс // Новое в зарубежной лингвистике. Вып. 16. Лингвистическая прагматика. – М. : Прогресс, 1985. – С. 217−237.

4. Починок, Т. В. Формирование у студентов языкового вуза социокультурной компетенции (английский язык): дис. … канд. пед. наук: 13.00.02 / Т. В. Починок. – Гомель, 2012. – 297 л.

5. Сафонова, В. В. Проблемные задания на уроках английского языка в школе / В. В. Сафонова. – 3-е изд. – М. : Еврошкола, 2001. – 271 с.

6. Сафонова, В. В. Социокультурный подход: основные социально-педагогические и методические положения / В. В. Сафонова // Иностранные языки в школе. – 2014. – № 11. – С. 2−13.

ИННОВАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ПРОЦЕССЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНО НАПРАВЛЕННОГО ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

УДК 372.8:811.112

Авраменко Виктор Васильевич
Заведующий кафедрой немецкой филологии и лингводидактики Брестского государственного университета имени А.С. Пушкина, г. Брест, Беларусь
avramenko-viktor@mail.ru

ВОЗМОЖНОСТИ ПРИМЕНЕНИЯ ИНТЕРНЕТ-ТЕХНОЛОГИЙ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

Аннотация: В статье описываются преимущества использования интернет-технологий в обучении иностранному языку, которые позволяют активизировать творческую и познавательную деятельность учащегося и способствуют достижению главной цели обучения – формированию коммуникативной компетенции.
Ключевые слова: интернет-технологии, коммуникативная компетенция, коммуникационные технологии, интернет-ресурсы.

Avramenko Victor
Assistant Professor, Department of German philology and Linguadidactics, Brest State University named after A.S. Pushkin, Brest, Belarus

APPLICATION POSSIBBILITIES OF INTERNET TECHNOLOGIES IN STUDYING FOREIGN LANGUAGE

Abstract: The article describes the advantages of using Internet technologies in learning a foreign language, which allows to activate the creative and cognitive activities of students and contribute to the achievement of the main goal of learning – the formation of communicative competence.
Key words: Internet technologies, communicative competence, communication technologies, Internet resources.

Ценность интернет-сети заключается в обширной, постоянно обновляемой, актуальной информационной базе. Это фактор, исполняющий роль мотиватора и стимулятора активности процесса познания, формирующий навыки работы с информацией и исследовательской деятельностью. Вовлечение интернет-технологий в процесс обучения иностранному языку может существенно повысить эффективность преподавания.

Причинами все более и более широкого распространения изучения иностранного языка посредством сети Интернет являются:

1) широкий выбор вебинаров, дистанционных обучающих программ;

2) тестирование на уровень владения языком;

3) большое количество онлайн-словарей и переводчиков, учебников и научных статей;

4) бесплатный доступ [7, с. 276].

В современном мире для того, чтобы развивать мышление учащихся, побуждать их к размышлению, учить наблюдению, анализу, развивать умение систематизировать, обобщать, оценивать, делать обобщения и выводы, формировать у них научное мировоззрение недостаточно одних лишь учителей и учебников. При обучении иностранному языку задачей педагога, в первую очередь, является активизация творческой и познавательной деятельности учащегося. Прежде всего, для этого необходим широкий спектр информации, которая отражала бы различные точки зрения на определенную проблему. Для учащихся такого рода информация является полезным источником, дающим пищу для размышлений, позволяющим им самим сделать определенные заключения и принять решения, развивающим умение обобщать и критически анализировать.

Достижению этих целей могут способствовать современные методики обучения. Такие, например, как использование новых информационно-коммуникационных технологий и интернет-ресурсов. Их применение позволяет также индивидуализировать подход к обучению с учетом их способностей и личных интересов.

Рассмотрим основные преимущества применения электронного обучения. Их можно разделить на три группы.

Организационные:

– удобства, связанные с возможностью работать над учебным материалом в удобное время и в любом месте, где можно выйти в Интернет;

– возможность синхронной и асинхронной коммуникации с преподавателем и другими обучающимися;

– простота использования.

Психолого-педагогические:

– возможность реализации нелинейных, гибких концепций обучения;

– индивидуализация процесса обучения (индивидуальный темп, задания по выбору, учет индивидуальных интересов и склонностей);

– интерактивность процесса обучения;

– мультимедийность процесса обучения (использование не только текстовых, гипертекстовых, графических материалов, но и аудио- и видеофайлов, анимации и т. д.);

– активность всех каналов восприятия информации благодаря мультимедийности;

– возможность сочетать индивидуальные и групповые задания;

– возможность организации групповой работы в асинхронном режиме.

Социальные:

– обеспечение более широкого доступа к образовательным услугам;

– открытость процесса обучения;

– значительное удешевление образовательных услуг.

Среди преимуществ использования интернет-технологий в обучении иностранным языкам можно выделить:

✓ наличие большого выбора дидактических интернет-приложений по иностранным языкам, что позволяет значительно разнообразить занятия, а также повысить мотивацию обучающихся;

✓ возможность по-новому организовать самостоятельную работу обучающихся;

✓ обеспечение более быстрого темпа выполнения многих видов традиционных заданий (например: перевод текстов при помощи интернет-словарей и поисковых систем осуществляется быстрее в среднем в три раза) [3].

Освоение иностранного языка предполагает достижение главной цели – формирования коммуникативной компетенции. В этом ракурсе целесообразно использование Интернет-ресурсов по следующим направлениям:

– получение культуроведческих знаний, освоение навыков речевого этикета, ознакомление с тонкостями речевого этикета различных народов мира в условиях коммуникации, с учетом особенностей национальных и культурных традиций;

– интегрирование материалов сети в программу обучения, в том числе путем включения в содержательную часть урока;

– пополнение словарного запаса современными лексическими оборотами, отражающими определенный этап развития культуры общества, политического, социального устройства, в том числе путем использования аутентичных текстов страны, язык которой изучается;

– проведение учащимися самостоятельного поиска информации в рамках работы над конкретным проектом;

– совершенствование письменной речи путем переписки с партнерами;

– повышение мотивационной составляющей, стимулирование активного интереса к процессу познания путем живого общения с носителями языка;

– отработка диалогических и монологических высказываний в контексте проблемных обсуждений, заданных преподавателем или другими учащимися;

– формирование и развитие умений и навыков чтения путем непосредственного использования материалов из сети различной тематики и уровня сложности;

– совершенствование навыков аудирования на основе аутентичных звуковых текстов, подготовленных преподавателем на основе взятых из сети источников [2, с. 59].

Таким образом, можно выделить специфические дидактические и методические функции Интернет-ресурсов, которые предоставляют обучаемым следующие возможности:

– постоянно читать современные иноязычные материалы по проблеме в учебной, научной и деловой сфере, так как Интернет-источники постоянно пополняются новыми материалами, что вносит элемент новизны, разнообразия;

– пользоваться словарем и другими справочными материалами;

– быстро проверять источники, их достоверность и объективность;

– неоднократно возвращаться к уже созданному тексту, внося необходимые изменения, корректируя его; при этом быстрота коррекции, заложенная в электронных программах, снимает раздражение, позволяет сопоставить уже написанное с последними вариантами;

– взаимодействовать с носителями языка и культуры, которая касается как формы, так и содержания написанного текста по специальности;

– определить современный уровень знаний о проблеме и выяснить ключевые концепции;

– развивать умения создавать работы в зависимости от цели и учебной задачи в профессиональной сфере (реферирование, статья, резюме, отчет, комментарий и т. д.);

– развивать критическое мышление не только по отношению к текстам, написанными другими авторами, но и к своему собственному тексту, осуществляя постоянный самоконтроль и самокоррекцию своих высказываний [6, с. 32].

По нашему мнению, самыми эффективными способами применения интернет-ресурсов при обучении иностранным языкам являются следующие:

1. Общение со сверстниками с помощью электронных почтовых сервисов. Они могут быть как носителями языка, так и просто людьми, изучающими иностранный язык в самых разных областях мира.

2. Участие в различных международных проектах.

3. Шанс оперативно и бесплатно опубликовать творческие работы учеников. К преимуществам можно отнести увеличение мотивации и самоутверждение, которого не хватает современным подросткам.

4. Преподавателю может пригодиться большой объем страноведческого и языкового материала, возможность обменяться опытом

с коллегами по всему миру, повысить свой уровень владения иностранным языком, и самое главное – общаться самим на иностранном языке и приобщать к этому своих учеников на личном примере.

Стоит сказать о преимуществах использования сети Интернет перед классическими методиками обучения, которые выражаются в таких противоречиях урока, обусловленных минусами классического обучения, как:

1) коллективное обучение – индивидуальное обучение;
2) регулярность прямой связи – нерегулярность обратной связи;
3) большой объем материала – временные рамки урока.

На старшей ступени обучения урок иностранного языка предоставляет большой простор для творчества. Благодаря уже хорошо сформированной языковой базе учащиеся могут свободно ориентироваться в немецкоязычной среде интернет-сети, искать нужную информацию, смотреть фильмы и сериалы в оригинале.

Теперь рассмотрим различные компьютерные программы и мессенджеры, которые можно использовать на уроке иностранного языка (в частности, немецкого языка) или в процессе подготовки и осуществления контроля уровня знаний. «Профессор Хиггинс. Немецкий без акцента!»

Необходимо отметить, что в старших классах следует уделять большее внимание устной речи, коммуникации в монологической и диалогической форме. База знаний уже сформирована, теперь полученные знания нужно учиться применять на практике. Ведь именно для этого иностранные языки и изучаются. А залогом хорошего акта коммуникации является правильная речь без затрудняющего понимание акцента. Данная программа представляет собой хороший полный фонетико-лексический тренажер-справочник, предназначенный для тех, кто хочет освоить разговорную речь и говорить грамматически правильно, с отличным отчетливым произношением (в данной программе вариантом произношения является Hochdeutsch, который является нормой речи в немецком радио и телевидении). Отличием данного пособия является объективная оценка правильности произношения по десятибалльной шкале, что позволяет точнейшим образом выявить ошибки и устранить их повторение в дальнейшем процессом тренировки, а также предоставление результатов в виде графиков. В данной программе возможно сравнение своего произношения с правильным произношением диктора, что возможно благодаря технологии распознавания и выделения фонем. Программа построена по принципу «от простого к сложному». В нее входят: звуки, слова, целые фразы, разнообразные аутотренинги и диктанты, тематические диалоги, скороговорки, идиомы, пословицы, без которых не понять разговорную немецкую речь и стихи. Программа

включает также разнообразные материалы по теории произношения (правила, схемы, таблицы и примеры к ним) и словарь.

Использование сети Интернет дает возможность обучающимся самостоятельно и в быстрые сроки находить нужные сведения. В сети можно найти огромное количество сайтов лингвострановедческого, лексического, грамматического характера. Вместе с тем, применение современных интернет-технологий позволяет обучающимся активно вступать в устную и письменную коммуникацию с носителями языка посредством видеосвязи (Skype, FaceTime, vLine), СМС-чатов (Telegram, WhatsApp, FaceBook), онлайн-конференций и преодолевать такие явления, как языковой барьер и культурный шок [4, с. 23].

Одним из огромных интернет-ресурсов для тех, кто изучает иностранный язык, является YouTube. Все каналы находятся в широком доступе, где каждый пользователь сможет найти интересный и полезный для себя. Просмотр видеороликов является отличным тренингом восприятия языка на слух. Для начинающих, для лучшего понимания, первое время целесообразно использовать субтитры. Таким образом, словарный запас пополняется без механического заучивания слов. Также к преимуществам можно отнести возможность слышать речь от носителя языка с характерными идиомами, сленгом, фразовыми глаголами, которые могут быть незнакомы даже тем, кто давно изучает язык. Общение с носителями языка – несомненно, лучший способ услышать живую, красивую и правильную речь. Таким образом, если учащийся будет постоянно смотреть обучающие видеоролики или же фильмы, слушать аудиозаписи, он механически и инстинктивно начнет копировать речь носителей языка, интонацию, логические ударения и паузы, начнет формироваться темп речи. Также зачастую во время просмотра можно познакомиться с различными праздниками, культурой и традициями других стран [7, с. 277].

В практической деятельности возможно использовать материалы, которые размещаются на сайтах *dw.com* и *deutschland.de*. Импонирует профессиональный подход – четко обозначена целевая аудитория, разделы структурированы, материалы актуальны и оперативны. В случае с *«Deutsche Welle»* огромным подспорьем является дидактизация всех материалов раздела *«Deutsch lernen»*. Важно, что все материалы, которые можно использовать для обучения аудированию, носят не симулятивный, выборочный характер, а являются цельными блоками, репортажами с определенной проблематикой. При желании материалы рубрик *«Top-Thema mit Vokabeln», «Langsamgesprochene Nachrichten», «Alltagsdeutsch»* и др. могут служить базой и для обучения пониманию прочитанного, а также реферированию текста. *«DW»,* кроме того, предлагает бесплатное мобильное приложение – все аудио- и видеосюжеты из медиатеки, прямая трансляция программ канала благодаря автономному режиму появляются

на смартфонах и планшетах даже без подключения к интернету. Немаловажно в современных реалиях и то, что эти платформы представлены в *Facebook, YouTube, Twitter* и даже *Instagram*, это позволяет знакомиться с материалами в любое внеаудиторное время, начать общение и найти единомышленников по всему миру [8, с. 148].

Использование технологии, предлагаемой Twitter, ограничивает максимальный объем сообщения 140 знаками. Facebook не имеет таких ограничений, но, тем не менее, и там пользователи склонны к краткости изложения. Такие текстовые сообщения, посылаемые через социальные сети или с помощью мессенджеров, могут использоваться для создания навыка комментария. Например, во время занятия учащиеся могут обмениваться краткими комментариями по данной тематике в реальном времени. Также, учащиеся могут создавать синхронные комментарии во время устной презентации, давая групповую оценку работе своего товарища посредством группового чата. Таким образом, использование подобных технологий во время занятий является хорошим подспорьем для интенсификации навыков создания письменного комментария.

В последнее время широкое распространение получило ведение интернет дневников – блогов. Сама идея блогов предполагает наличие сторонних читателей, подразумевает публичность и возможность полемики с автором. Техническая простота ведения онлайн-дневника и простота добавления комментария обусловила широкую популярность этого явления. Написание блогов и участие в полемике может широко использоваться для развития навыков письменной речи, грамотного изложения своих мыслей, аргументации и развития риторических навыков. Блоги также могут использоваться в качестве учебных текстов при обучении письму [1].

Внедрение компьютерных технологий в образование дает возможность использовать в учебном процессе такие методы и технологии, как метод Web-портфолио (web-portfolio), представляющий собой web-базированный ресурс (web-сайт), который отражает рост учебных или профессиональных достижений владельца. В связи с популярностью использования термина «Е-портфолио» существует множество определений этого понятия. В одних источниках он рассматривается как интернет-система управления информацией, которая использует электронные СМИ и услуги. В других – как цифровое хранилище артефактов, которые можно использовать, чтобы продемонстрировать уровень компетентности. Данная технология применяется на различных ступенях образования для оценивания, обучения, презентации достижений. Стратегия формирования ИКТ-компетентных кадров может быть реализована через создание обучаемыми собственных информационных продуктов. Одним из таких продуктов является электронный портфолио (web-портфолио) [5, с. 94].

Таким образом, интернет-технологии в сочетании с традиционными печатными учебными пособиями являются эффективным инструментом обучения. Ресурсы Интернета обеспечивают широкий выбор аутентичного языкового материала, новизну, подлинное аутентичное письменное и устное общение с людьми по всему миру, диалог культур; способствуют развитию социокультурной компетенции, высокой степени интерактивности и повышению мотивации. Кроме того, Интернет обеспечивает интегрирование умений в разных видах речевой деятельности (чтение, письмо, говорение), т. е. в процессе интерактивного обучения умения конкретного вида речевой деятельности являются не только целью обучения, но и средством развития других умений.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Бабак, Л. М. Использование интерактивных методов обучения иностранным языкам в неязыковом вузе [Электронный ресурс]. – Режим доступа:https://docviewer.yandex.by/view/0/?page=1. – Дата доступа:02.02.2020.

2. Балабанов, В. Б. О некоторых принципах использования сетевых электронных учебно-методических комплексов при обучении иностранным языкам / В. Б. Балабанов // Дорожная карта информатизации: от цели к результату : тезисы докладов открытой Междунар. науч.-практ. конф. (г. Минск, 20-22 нояб. 2013 г.) / гл. ред. Т. И. Мороз. – Минск : МГИРО, 2013. – 116 с.

3. Власов, Е. А. Компьютеры в обучении языку / Т. Ф. Юдина, О. Г. Авраменко, А. В. Шилов. – М. : Рус. язык, 2010. – 79 с.

4. Дмитриева, Е. И. Дидактические возможности компьютерных телекоммуникационных сетей для обучения иностранным языкам / Е. И. Дмитриева// Иностранные языки в школе. – 2007. – № 4. – С. 22–26.

5. Смолянинова, О. Г. Е-портфолио в личностном и профессиональном развитии: Учебно-методическое пособие / О. Г. Смолянинова, Е. А. Безызвестных. – Красноярск : Сиб. федер. ун-т, 2018. – 96 с.

6. Трушкова, И. Н. Обучение письменному выражению мыслей студентов старших курсов языковых вузов с помощью ресурсов Интернета: дис. … канд. пед. наук : 13.00.02 / И. Н. Трушкова. – Рязань, 2011. – 342 с.

7. Шевцова, В А. Межкультурная коммуникация и профессионально ориентированное обучение иностранным языкам : материалы X Междунар. науч. конф., посвящ. 95-летию образования Белорус. гос. ун-та, Минск, 27 окт. 2016 г. / редкол. : В. Г. Шадурский (пред.) [и др.]. – Минск : Изд. центр БГУ, 2016. – С. 276–277.

8. Чернявский, А. А. Обучение грамматике и интерактивные игры, связанные с личным опытом обучаемых / А. А. Чернявский, Е. В. Тарасевич // Практика преподавания иностранныхязыков на факультете международных отношений БГУ: электронный сборник. – Вып. IX. – 2019. – С. 146–149.

УДК 811.111'27:316.663.5-047.24

Горбацевич Алина Викторовна

Преподаватель-стажер кафедры немецкой филологии и лингводидактики Брестского государственного университета имени А.С. Пушкина, г. Брест, Беларусь

a_horbatsevich@mail.ru

ОБУЧЕНИЕ ДИАЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА ПОСРЕДСТВОМ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ СОЦИАЛЬНОЙ ТЕХНОЛОГИИ «РОЛЕВАЯ ИГРА»

Аннотация: В статье рассматривается проблема обучения диалогической речи в процессе изучения английского языка. Выделяются и описываются трудности, с которыми сталкиваются обучающиеся в процессе формирования диалогических умений. Также рассматривается подход к решению данной проблемы посредством использования социальной технологии ролевой игры.

Ключевые слова: обучение диалогической речи, студенты языковой специальности, диалогическая речь, социальные технологии, ролевая игра.

Alina Horbatsevich
Trainee teacher, master student, the department of German linguistics and language education, Brest State A.S. Pushkin University, Brest

ROLE-PLAYING GAME AS A WAY OF TEACHING ENGLISH DIALOGICAL SPEECH

Abstract: The publication specifies some major problems of teaching English dialogical speech. The students' challenges of forming dialogue skills during the process of learning are outlined and described by the author. Role-playing game as a social teaching technique is analyzed as a solution to the existing problem.

Key words: teaching dialogical speech, students of language departments, dialogical speech social teaching techniques, role-playing game.

На сегодняшний день студентам языковых специальностей предъявляются высокие требования к овладению вторым иностранным языком. Так, впоследствии они должны быть креативными, творчески мыслящими молодыми специалистами, умеющими грамотно осуществлять общение с представителями других культур.

Изучение иностранных языков на языковых специальностях предполагает приобретение студентами опыта взаимодействия с представителями иноязычной культуры. Этот опыт можно приобрести посредством определенной деятельности, а не симуляции. Способность к межкультурной коммуникации можно развить в результате активной познавательной деятельности, в процессе самостоятельной работы. Во время осуществления познавательной деятельности и межкультурной коммуникации происходит также формирование картины мира [2].

Современный социальный заказ общества относительно подготовки специалистов языкового профиля выражается в умении использовать языки в реальной коммуникации, что находит свое отражение и в государственных документах. В связи с этим обучение диалогической речи является приоритетным направлением.

В процессе обучения иностранному языку значительная роль отводится говорению. В соответствии с программой, первое, что

необходимо делать, обучая второму иностранному языку – формировать умение общаться, а именно: обучающиеся должны овладеть коммуникативными диалогическими умениями, предполагающими умение слушать собеседника, вступать в общение, поддерживать его и т. д.

Формирование диалогических умений – весьма сложный процесс. Ситуативная тревожность, характерная в некоторой мере всем студентам, находит свое отражение именно в этот момент. Даже овладев в нужной мере лексическими единицами, усвоив грамматические структуры, студентам необходимо сделать над собой неимоверное усилие в оформлении своего высказывания. Само собой, участие в диалоге и формирование диалогических единств вызывает трудность. Здесь возникает и страх не быть понятым, выражаясь на иностранном, новом для студента языке, и страх неправильного отбора лексических единиц, а также страх, возникающий в ситуациях дефицита знания языковых средств. В данной ситуации педагогу необходимо снять повышенную тревожность, организовать условия, задающие ситуативную мотивацию к коммуникации. Также перед преподавателем стоит задача максимально приблизить эту коммуникацию к естественной.

Таким образом, возникает необходимость организации процесса обучения диалогической речи на втором иностранном языке с учетом перечисленных факторов, а также с учетом индивидуальных особенностей обучающихся. Поиск пути решения данной проблемы и составил проблему нашего исследования.

Цель представляемого исследования состоит в разработке системы методических действий по обучению иноязычной диалогической речи студентов языковых специальностей на начальном этапе овладения языком.

Диалогическая речь является процессом устно-речевого общения, характеризующимся поочередно сменяющимися репликами двух и более лиц, а также общностью ситуации и речевых намерений говорящих. Психологическими характеристиками диалогической речи являются: неподготовленность, спонтанность, реактивность, ситуативность, эмоциональная и мотивированная обеспеченность.

Структурной единицей общения является сверхфразовое диалогическое единство. Студенты приобретают умение вести беседу посредством построения диалогических единств. При этом в методике принято различать подготовленную и неподготовленную диалогическую речь. Подготовленная речь представляет собой предварительно подготовленные по содержанию и форме высказывания обучающегося, направленные на решение коммуникативной задачи с помощью уже усвоенных речевых единиц, их сочетаний, а неподготовленная речь – высказывания обучающихся без предварительной подготовки во времени [4].

К основным признакам неподготовленной речи относятся: языковая правильность высказывания, отсутствие заданного материала и заданного содержания, выражение собственной оценки и суждения, ситуативно-контекстный характер речи, умение определять логическую тему высказывания, наличие высокого уровня развития речевых механизмов, естественный темп.

Этапы речетворчества (фазы порождения речи), от внутреннего программирования до реализации замысла во внешней речи, при порождении неподготовленного диалогического высказывания протекают иначе, чем подготовленного. В случае неподготовленного высказывания все этапы реализуются говорящим самостоятельно при полной синхронизации внутренней и внешней речи. Поэтому для формирования видов диалогической речи требуются большей частью различные виды упражнений, для неподготовленной речи – это подлинно- или естественно-коммуникативные упражнения, при этом этап развития подготовленной диалогической речи должен предшествовать этапу развития неподготовленной.

Так, процесс обучения подготовленной диалогической речи, как правило, проходит с наименьшим количеством затруднений в сравнении с неподготовленной формой. Возникает большое количество трудностей, касающихся спонтанности, обостряющей страх быть непонятым, непредсказуемости реакции собеседника. Все это отражается как на начальной стадии развития диалога, так и в самом его процессе. Также могут наблюдаться значительные паузы хезитации, отражающие сложность состояния говорящего.

В рамках решения проблемы обучения диалогической речи иностранного языка может быть использована социальная технология ролевой игры. Обоснование эффективности использования данной технологии можно определить рядом причин. Во-первых, студентам задаются конкретные проблемные ситуации общения, что определяет условия прохождения коммуникации и ограничивает семантическое поле отбора речевых единиц. Во-вторых, обучающиеся «примеряют» на себя заданные роли, что позволяет использовать прием ролевых масок: участники диалога высказываются не от своего имени, а в пределах заданной роли, следовательно, исчезает страх совершения ошибок, боязнь неправильного истолкования слов и т.д.

В ролевой игре происходит существенная перестройка поведения обучающегося, которое становится произвольным. Под произвольным поведением в данном случае мы будем понимать поведение в соответствии с образцом, контролируемое путем сопоставления с этим образцом как с эталоном. Это значит, что в ролевой игре студент не чувствует той напряженности, которую он может ощущать при обычном ответе, он более раскрепощен и свободен, так как ролевая игра способствует:

•созданию особого отношения участников игры к окружающему миру (каждый участник одновременно находится в реальном мире и мире воображения, что обеспечивает притягательную ценность игры в целом за счет игрового момента);

•индивидуализации деятельности участников игры (каждый участник игры имеет возможность проявить индивидуальные качества и свое «я» не только в игровой ситуации, но и во всей системе межличностных отношений: личность–личность, личность–группа, личность–учитель);

•обеспечению участников игры социально значимым видом деятельности (участники в независимости от уровня обученности участвуют в игре, так как сами условия исключают «пассивную» позицию);

•созданию условий для процесса усвоения знаний, формирования речевых навыков и умений в говорении (знания, навыки и умения формируются у участников в форме естественного учебного общения).

Ролевую игру можно расценивать как самую точную модель общения. Ведь она предполагает подражание действительности в ее наиболее существенных чертах. Именно поэтому психолог В.А. Артемов предлагал «поучиться у театра» при обучении иностранному языку. В ролевых играх, как и в самой жизни, речевое и неречевое поведение партнеров переплетается теснейшим образом [3].

Ролевая игра обладает большими возможностями мотивационно-побудительного плана. Общение, как известно, немыслимо без мотива. Однако в учебных условиях непросто вызвать мотив к высказыванию. Трудность заключается в следующей опосредованности: учитель должен обрисовать ситуацию таким образом, чтобы возникла атмосфера общения, которая, в свою очередь, вызывает у учащихся внутреннюю потребность в выражении мыслей. В условиях иноязычного общения важно, чтобы обучающиеся смогли выразить то, что им хочется сказать [3].

В условиях обучения устной иноязычной речи ролевая игра – это одновременная речевая, игровая и учебная деятельность. С точки зрения учащихся, ролевая игра – это игровая деятельность, в процессе которой они выступают в определенных ролях. Целью ролевой игры является осуществляемая деятельность, причем мотив лежит в содержании деятельности, а не вне её [1].

С точки зрения процесса порождения речевого высказывания обучение иноязычному говорению должно начинаться с предвидения механизма мотивации в действии. Учет роли мотивации способствует более продуктивному усвоению материала, активному включению школьников в деятельность.

Ролевую игру можно отнести к обучающим играм, поскольку она в значительной степени определяет выбор языковых средств, способствует развитию речевых навыков и умений, позволяет моделировать общение

учащихся в различных речевых ситуациях. Другими словами, ролевая игра представляет собой упражнение для овладения навыками и умениями диалогической речи в условиях межличностного общения. В этом плане ролевая игра обеспечивает обучающую функцию [3].

Таким образом, ролевая игра выполняет в образовательном процессе пять функций: обучающую, воспитательную, ориентирующую, мотивационно-побудительную и компенсаторную, что в полной мере позволяет констатировать необходимость ее использования в образовательном процессе при обучении диалогической речи второго иностранного языка.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Вайсбурд, М. Л. Развитие речевой активности на уроках иностранного языка / М. Л. Вайсбурд. – М.: Просвещение, 1967. – 251с.

2. Гальскова Н. Д. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика: учеб. пособие. / Н. Д. Гальскова, Н.И. Гез. – 3-е изд., стер. – М. : Академия, 2006. – 336 с.

3. Матвеева, Н. В. Ролевая игра / Н. В. Матвеева // Иностранные языки в школе: научно-методический журнал. – 2005. – № 4. – С. 37.

4. Пассов, Е. И. Урок иностранного языка / Е. И. Пассов, Н. Е. Кузовлева. – Ростов н/Д. : Феникс; М. : ГлоссаПресс, 2010. – 640 с.

УДК 372.881.1

Лягушевич Светлана Ивановна

Доцент кафедры иностранных языков № 1 Белорусского государственного университета информатики и радиоэлектроники, г. Минск, Бкларусь

Sliahushevich5@tut.by

ТЕХНОЛОГИИ WEB 2.0 В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В УВО

Аннотация: Потенциал интернет-сети в области преподавания иностранных языков огромен, но его возможности ещё недостаточно изучены. Цель данной статьи – изучение роли сервисов Интернет второго поколения в преподавании иностранных языков в УВО, анализ способов интеграции данных технологий в учебный процесс, оценка их эффективности и условия успешного применения.

Ключевые слова: обучение иностранным языкам, Web 2.0 технологии, интернет-ресурсы, социальные сервисы, блоги, подкастыю.

Liahushevich Svetlana

Associate professor of the department of foreign languages №1 Belarussian State University of Informatics and Radioelectronics, Minsk

WEB 2.0 TECHNOLOGIES IN FOREIGN LANGUAGES TEACHING IN HIGH SCHOOL

Abstract: The potential of the Internet in the field of foreign languages teaching is great but its possibilities are not sufficiently studied. The purpose of this article is to study the role of the second generation of Internet services in foreign languages teaching in high school, to analyze ways of this technology integration in teaching process, to assess their efficiency and the conditions of their application.

Key words: foreign languages teaching, Web 2.0 technologies, Internet resources, social services, blogs, podcasts.

На современном этапе развития общества, когда целью образования является создание условий для максимального развития творческого потенциала студентов, социальные сервисы Web 2.0 способствуют совершенствованию процесса преподавания иностранных языков.

Web 2.0 технологии (термин Т. О'Рейли) появились в начале XXI века [1]. Интернет первого поколения Web 1.0 являлся источником для получения информации, это было время сайтов, в нем доминировали технологии. В интернет-сети второго поколения Web 2.0 ключевую роль играет человек и его социальные коммуникации, а Web 2.0 технологии выступают в роли посредника между пользователями.

Web 2.0 – это сочетание технологий и сервисов, создающих условия для более сложных процессов обмена информацией и коммуникации в сети, а также для новых способов разработки, редактирования и размещения в сети результатов индивидуального или коллективного творчества (блогов, вики, аудиовизуальных средств и др.).

Технологии Web 2.0 предоставляют следующие возможности для совершенствования процесса обучения иностранному языку:

- развитие критического мышления, самостоятельности и активности студентов;
- развитие творческих способностей и коммуникационной культурыстудентов;
- формирование собственного сетевого контента, организация личного пространства обучаемых;
- использование доступа к средствам сетевой коммуникации для
- организации созидательных форм внеаудиторной работы (например, групповой работы над проектами) и иноязычного сотрудничества всех участников процесса обучения;
- использования обширной базы данных аутентичных материалов, обеспечивающих дифференциацию учебного процесса;
- обращения к разнообразным Web-приложениям для подбора, составления и публикации преподавателями учебных программ и образовательных ресурсов, действующих на базе технологий гипертекста и доступных в любое время через автономный ресурс (учебный сайт, вики, блог и др.).

Преимущество Web 2.0 заключается не только в обеспечении сохранности и доступности данных на созданных для этого интернет-

сервисах, но и в возможности привлечения всех обучающихся в образовательный процесс как в качестве потребителей образовательного контента, так и как его активных создателей. Web 2.0 технологии способствуют тому, что в центре педагогического процесса оказывается студент, который становится более автономным с точки зрения управления учебным процессом и более активным в создании учебной информации и взаимодействии с другими участниками процесса обучения.

С точки зрения обучения иностранному языку сервисы Web 2.0 можно классифицировать согласно видам речевой деятельности:

- обучение чтению (чтение аутентичных текстов: wordle.net, slideshare.net, blogger.com, iwise.com;
- обучение аудированию (использование англоязычных подкастов и видеокастов): youtube.com, en.englishyappr.com, listen-and-write.com, eslvideo.com, voxopop.com, podomatic.com, speakingenglishpodcast.com;
- обучение говорению (с использованием опор на тексты, аудио- и видеоматериалы проблемного характера): forvo.com, voicethread.com, maps.google.com, intervue.me;
- обучение письму (ведение блога, участие в профессиональных сообществах, форумах): blogger.com, edublogs.com, penzu.com, glogster.com. [2, с. 81].

Наиболее популярными видами учебных сервисов являются блоги и подкасты, которые могут быть использованы в учебном процессе при обучении иностранному языку. Дневник или блог (от англ. weblog – сетевой журнал, дневник событий) – это социальный сервис, который создает личное информационное поле интернет-пользователя в виде журнала.С помощью блогов можно находить, передавать и публиковать необходимую информацию.

А.В. Филатова выделяет следующие виды блогов:

- по авторскому составу – личный, коллективный, корпоративный;
- по типу мультимедиа – тексты: электронные портфолио студента по изучаемому курсу;
- по степени интегрированности в учебный процесс (блог открыт для широкой аудитории Интернета);
- по особенности контента;
- по технической платформе;
- по жанру;
- по правовому статусу – личный, групповой и т. д. [3, с. 4] .

К дидактическим свойствам блогов специалисты относят: интерактивность, эффективность организации учебного информационного пространства, максимальную возможность мультимедийности, простоту использования, безопасность [4, с. 369].

В учебном процессе используются следующие блоги: коллективный учебный блог, индивидуальный учебный блог и блог преподавателя.

Коллективный учебный блог – это пространство, в котором как преподаватели, так и студенты имеют возможность размещать информацию на иностранном языке. Блог выступает в роли внеучебной аудитории и может использоваться для размещения разного рода объявлений, сообщений информационного характера, публикации иллюстраций и ссылок на материалы, связанные с осуждаемыми на занятиях темами. В блоге группы преподаватель размещает учебные задания, справочную информацию, материалы для комментирования (текстовый, аудио- и видеоформат). Блог группы обеспечивает преподавателю контроль над работами студентов, способствует совершенствованию навыков письма и чтения студентов.

Индивидуальный учебный блог студента предоставляет большие возможности для творческого самовыражения, так как позволяет добавлять к тексту аудио- и видеофайлы, ссылки на интересные интернет-сайты и т. д. Блог студента должен содержать материалы, демонстрирующие достижения студента за определённый промежуток времени, которые могут быть представлены в качестве электронного портфолио. Студенты также могут оставить свои комментарии в блогах других студентов.

При работе с индивидуальным учебным блогом студенты развивают умения письменной речи, чтения, способность выделять необходимые сведения, извлекать необходимую информацию, оценивать важность информации, учатся использовать необходимые языковые средства для самопрезентации.

Блог преподавателя управляется преподавателем и может содержать следующую информацию:

- программа учебного курса (на наделю, месяц, семестр);
- материалы и ссылки на информационно-справочные и учебные Интернет-ресурсы (сетевой блокнот);
- ведение е-портфолио (тексты, фотографии);
- презентация проектной работы;
- список рекомендуемых источников для дополнительного изучения;
- ссылки на онлайн-тесты для самостоятельной работы (такие тесты на английском языке можно найти на сайте www.iteslj.org;
- информация об изученном на конкретном занятии материале;
- учебные задания;
- аудио- и видеофайлы;
- инструмент управления учебным процессом (электронная доска объявлений);

При работе с блогом преподавателя студенты развивают умения чтения на иностранном языке, а также умение дискутировать на профессиональные темы.

Блоги можно достаточно просто и бесплатно создать на сайте www.blogger.com/start, пользуясь уже готовой оболочкой. Они могут быть использованы для развития всех видов речевой деятельности, но преимущественно умений чтения и письма.

Подкаст как вид социального сервиса позволяет создавать и распространять аудио- и видеозапись на иностранном языке во Всемирной сети в соответствии с содержанием учебной программы. Для изучающих английский язык директория подкастов размещена по адресу www.podomatic.com. К дидактическим возможностям подкастов можно отнести следующие: интерактивность; мотивация; периодическое обновление архива аудио- и видеоматериалов; навыки в области медиа; одновременное развитие нескольких видов речевой деятельности; создание подкастов носителями языка.

Подкасты могут быть не только средством для развития умений аудирования, но инструментом совершенствования навыков говорения. Студенты (и преподаватели) могут самостоятельно создавать подкасты при помощи бесплатных программ аудиозаписи, например, Audacity (audacity.Sourceforge.net) [4, с. 370]. Всемирная служба новостей Би-Би-Си предоставляет подкасты для изучающих английский язык (www.bbc.co.uk/radio/podcasts/).

Использование технологий Web 2.0 при обучении иностранным языкам не только расширяет рамки учебного процесса, превращая его в увлекательную, творческую, продуктивную и перспективную деятельность, но и открывает широкие возможности для развития принципиально новой формы самостоятельного познания, которое становится в этих условиях организованным, контролируемым и адаптируемым к индивидуальным особенностям студента. Компьютеризация обучения иностранным языкам призвана, прежде всего, создать психологически комфортные условия для эффективного усвоения материала.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. О'Рейли, Т. Что такое Web 2.0 [Электронный ресурс] / Т. О'Рейли // «Компьютерра». – 2005. – № 37 (609), № 38 (610). – Режим доступа: http//www.computerra.ru/think/234100/ – Загл. С экрана компьютера-Online).

2. Беловенцева М. В. Использование сервисов Веб 2.0 в преподавании и изучении иностранных языков / М. В. Беловенцева, Н. Н. Трунченкова // Культура народов Причерноморья. – Симферополь, 2013. – № 255. – С.80–82.

3. Филатова, А. В. Оптимизация преподавания иностранных языков посредством блог-технологий: для студентов языковых специальностей вузов: автореферат дисс. канд. пед. наук : 13.00.02 / А. В. Филатова. – Моск. гос. ун-т им. М. В. Ломоносова. – М., 2009. – 21 с.

4. Ажель Ю. П. Использование технологий ВЕБ 2.0 в преподаваний иностранных языков // Молодой ученый. – 2012. – № 6. – С. 369–371.

5. Dudeney G. How to teach English with technology / G. Dudeney, N. Hockly. – N.Y.: Pearson longman, 2007. – 192 p.

УДК 811.111:378.147.091.3:004.9

Пискун Ольга Федоровна
Старший преподаватель кафедры «Английский язык № 1» Белорусского национального техніческого университета, г. Минск, Беларусь
piskun72@mail.ru

Острейко Светлана Викторовна
Учитель английского языка 1-й категории Гимназия № 31 г. Минска, Беларусь
svetlanaostreiko@gmail.com

ВОЗМОЖНОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ МЕДИА-КОНТЕНТА ЛЕКЦИЙ TED В ОБУЧЕНИИ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ

Аннотация. В статье рассматриваются возможности образовательных ресурсов TED Talks с точки зрения их актуальности для обучения английскому языку студентов неязыковых вузов и учащихся старших классов гимназий. Медиа-контент TED Talks позволяет имитировать эффект погружения в иноязычную среду, преодолеть негативное влияние межъязыковой интерференции и повысить мотивацию учащихся и студентов. Предлагаются варианты упражнений, разработанные для работы с TED Talks, как в аудитории, так и в формате домашнего задания.

Ключевые слова: мотивация, информационно-коммуникационные технологии, коммуникативная компетенция, профессиональная коммуникация, критическое мышление, TEDTalks.

Piskun Olga Fedorovna
Senior Lecturer, «English Language Department №1», BNTU, Minsk

Ostreiko Svetlana Victorovna
English language teacher of the 1st category, the State Educational Institution «Gymnasium №31 of Minsk», Minsk

POSSIBILITIES OF USING TED PRESENTATIONS MEDIA CONTENT IN TEACHING ENGLISH

Abstract. The paper discusses the educational resources of TED Talks from the point of view of their relevance for teaching English to students of non-linguistic universities and high school students. TED Talks media content allows to simulate the effect of immersion in a foreign language environment, to overcome the negative impact of interlanguage interference and increase the motivation of students. Exercise options designed to work with TED Talks, both in the classroom and in homework format are offered.

Keywords: motivation, information and communication technologies, communicative competence, professional communication, critical thinking, TED Talks.

Проблема мотивации к изучению иностранного языка в постоянно меняющихся социально-культурных условиях является приоритетной. Регулярно обновляющееся содержание, структура изучаемого материала, внедрение новых технологий и методов обучения, введение новых стандартов и информационно-коммуникационных инноваций значительно влияют на повышение мотивации. Мотивация определяется внутренними потребностями обучающегося, направляет его к определенным действиям, поведению. В этом и состоят трудности вызова мотивации, ее сохранения, так как необходимо поддерживать внутреннее состояние самого обучающегося, создавая интерес к предмету изучения, ощущение успешности, уверенности в положительном результате, привлекая все внешние возможности (новые информационно-коммуникационные технологии, коммуникативные технологии, средства наглядности, художественные произведения). Именно использование новых информационно-коммуникационных технологий позволяет создавать аутентичную атмосферу (виртуальные музеи, виртуальные путешествия, лекции TED). Важным для повышения мотивации является осознание потребностей, интересов, имеющихся компетенций, общеобразовательного уровня обучающихся, а также знание преподавателем стилей преподавания, технологий и методов обучения, новых информационно-коммуникационных технологий [1, с. 2–3].

Медиа-контент лекций TED, безусловно, позволяет создавать и эффективно поддерживать мотивацию к изучению иностранного языка, обеспечивая эффект погружения в иноязычную среду, способствует развитию критического мышления у студентов и учащихся. TED (Technology Entertainment Design) – название некоммерческой организации в США и организуемых ею интеллектуальных конференций. Целью фонда является «распространение уникальных идей» (*ideas worth spreading*), для чего лекции выкладываются в свободном доступе на веб-сайте конференции для скачивания и на сервисе Youtube. Выступающими становятся преимущественно известные личности – бывшие и действующие политики, бизнесмены, ученые, известные общественные деятели, писатели и журналисты.

Аутентичный медиа-контент лекций TED является эффективным средством развития коммуникативной компетенции учащихся старших классов гимназий и студентов вуза в процессе обучения английскому языку и обладает:

– общеобразовательной ценностью (наличие сведений о национально-культурной специфике речевого общения носителей языка);

– профессиональной ценностью (терминология, поведение в ситуациях профессионального общения, отношение к материальным ценностям, труду);

– воспитательной ценностью (создание проблемных ситуаций, языковой и неязыковой наглядности, которая стимулирует иноязычное высказывание студентов и запоминание языкового и речевого материала);

– практической ценностью (применение языковых средств в соответствии с целями и средствами общения адекватно социальному статусу партнера по общению, что способствует овладению иностранным языком как средством межличностного общения);

– развивающим потенциалом (формирование механизма языковой догадки, расширение кругозора и культурной осведомленности, развитие мотивации к дальнейшему овладению коммуникативной компетенцией в сфере профессиональной коммуникации) [2, с. 147–157].

Продолжительность лекции играет важную роль в восприятии и понимании предоставляемого материала. На начальном этапе работы с лекциями выступление необходимо предъявлять дважды, поэтому желательно выбирать спикеров, укладывающихся в менее, чем шесть минут или работать с отрывком лекции.

Работа над видеоматериалами представляет три этапа: преддемонстрационный, демонстрационный и последемонстрационный.

Преддемонстрационный этап имеет целью снять языковые, лингвострановедческие трудности восприятия и понимания содержания в целом, вызвать интерес к обсуждаемой теме, мотивировать обучающихся, настроить их на выполнение заданий, сделав активными участниками процесса обучения. На этом этапе активизируются имеющиеся у обучающихся знания ключевых слов и словосочетаний, разговорные клише, фразеологизмы, лингвострановедческие реалии, термины, вводится новая лексика, необходимая для понимания текста лекции. Задания на преддемонстрационном этапе направлены на работу с лексикой, на интерпретацию, антиципацию, на составление ассоциограмм [1, с. 6]. Для знакомства с новой лексикой целесообразно дать обучающимся список слов с дефинициями, или же составить задание на соответствие лексических единиц (или выражений) их определениям, или подобрать синонимы/антонимы к активному вокабуляру.

Ниже приведены задания данного этапа по презентации *«The ethical dilemma of driverless cars»* [3]:

1. Fill in the mind map with expressions for giving opinions. On the right, you need to put only verbs, while on the left you need to create whole phrases.

2. In pairs, express your opinion about these points (don’t use the word *think*):

Technology is supposed to bring us closer, but smartphones/social media prevent us from socializing in real life, thus making us more alone.

Should companies be able to collect information about us?

Is hard work the key to success or maybe it is a talent that’s much more important?

Photo shopped images promote unrealistic expectations of beauty and body image.

Does Facebook need a ‘dislike’ button to give more options to express yourself?

Money invested in space travel should be better invested in solving Earth’s problems.

3. Look at the following idioms and match them with their definitions:

A. take the rap

B. on the fence

C. between a rock and a hard place

D. choose the lesser of two evils

E. a no-brainer

F. a toss-up

1) facing a choice between two equally unpleasant options

2) a decision or choice that requires little or no thought, because the best option is so obvious

3) be punished or blamed for something

4) choice between two equally(good/bad) options

5) opt for the less unpleasant of two poor options

6) not having reached a decision yet

4. Tell a 2-minute story where you:

– found yourself between a rock and a hard place.

– had to choose the lesser of two evils

– took the rap for somebody’s mistakes

– were on the fence for a long time

Демонстрационный этап просмотра TED Talks предполагает конспектирование содержания лекции в различных формах. Так, студенты записывают основные факты, идеи, данные, касающиеся содержания лекции. Для концентрирования внимания на значимых ключевых идеях преподаватель может предложить заполнить пропуски в предложениях нужными словами и выражениями; записать глаголы из приведенного ниже списка в той грамматической форме, в которой они были употреблены в тексте; из приведенного ниже списка синонимических выражений отметить те, которые употреблялись в тексте видео.

Примеры заданий по *«The jobs we'll lose to machines – and the ones we won't»* [3]:

1. Watch the TED talk «The jobs we'll lose to machines – and the ones we won't» and answer these questions:

a) What were the findings of the study carried out at Oxford University?

b) What does machine learning enable?

c) What could machine learning do in the 1990s and what can it do now?

d) What are the things that humans can do and machines can’t?

e) How was the microwave oven invented?

f) What two examples of tasks that humans are better at did the speaker mention?

2. Watch the TED talk again and fill in the gaps below:

a) Artificial intelligence allows machines to learn from data and … some of the things that humans can do.

b) The speakers company, Kaggle, operates on … of machine learning.

c) People have made dramatic … in terms of machine learning over the past few years.

d) Machines are going to … humans at tasks like grading essays or doing eye check-ups.

e) The invention of microwave oven is a particularly … example of creativity.

f) A marketing copy has to … from the crowd.

g) Humans are better at tasks that involve … novel situations.

3. Fill in the sentences with the words from exercise 2:

a) Some say that one day we will all be replaced by computers with the ability to … human intelligence.

b) As the data indicate, the experimental group … the control group in terms of their work efficiency.

c) We must make sure that we remain on the … of innovation and change otherwise our rivals will win.

d) Globalization would not have happened without the … achieved in the field of IT.

e) One of the most … achievements of capitalism is the drop in infant mortality.

f) The European Commission has outlined how this problem is being … at a European level.

g) She was a great student, who … from the rest.

Последемонстрационный этап включает следующие виды работы: составление плана пересказа; пословный, сжатый, развернутый пересказ; комментарий к содержанию и языковому оформлению текста; расширение и продолжение текста студентами, составление рассказа по аналогии; подготовка монологических высказываний по теме выступления; составление диалога по теме лекции; ролевые игры, в основу которых положен сюжет или ситуации из лекции [4, с. 1154].

На заключительном этапе работы с материалом TED Talks обучающимся целесообразно предложить прочитать комментарии к лекции, оставленные пользователями Youtube, и выразить свое согласие или несогласие с представленными в них мнениями, предлагая соответствующие аргументы и используя устойчивые речевые формулы типа *I agree to a point, but…/ I appreciate how she feels about …/ I can't fully agree with… / This argument doesn't seem very convincing to me… / I have strong doubts that…*

Рассмотренные выше этапы работы с интернет-ресурсом TED Talks предоставляют обучающимся возможность улучшить навыки аудирования, конспектирования, ведения дискуссии, критического осмысления информации, которые необходимы для коммуникации в современном мире [5, с. 297]. Разработки уроков по презентациям TED можно найти в следующих источниках:

http://ted4est.com,
https://www.lessonplansdigger.com/category/lessonplans/ted-talk/,
учебники Keynote http://www.eltkeynote.com/,
учебники 21st Century Reading
http://ngl.cengage.com/21centuryreading/student/.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Мосиенко, Л. В. Лекции TED как фактор повышения коммуникативной мотивации в изучении иностранного языка // Современные проблемы науки и образования. – 2018. – № 5.

2. Сергеева, Н. Н. Аутентичные видеоматериалы как средство развития социокультурной компетенции студентов экономических специальностей / Н. Н. Сергеева, А. Е. Чикунова // Педагогическое образование в России. – 2011. – № 1. – С. 147–157.

3. ESLBrains – Unique video-based teaching materials for adults [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://eslbrains.com. – Дата доступа: 04.11.2019.

4. Волченкова, К. Н. Использование видеоматериалов сайта ted.com в обучении английскому языку студентов вузов неязыковых специальностей / К. Н. Волченкова, Я. В Семенова. // Наука ЮУрГУ: материалы 66-й науч. конф. (Челябинск, 15–17 апреля 2014 г.). Челябинск: Изд-во ЮУр. Ун-та, 2014. С. 1151–1157.

5. Острейко, С. В. Возможности использования презентаций TED в обучении английскому языку [Электронный ресурс] / С. В. Острейко, О. Ф. Пискун // Перспективы и инновации в горном деле: сборник трудов Международной научно-практической конференции, посвященной 80-летию со дня рождения доктора технических наук, профессора Б. А. Богатова, 19–20 апреля 2018 г., Минск, БНТУ; редкол.: А. М. Маляревич (гл. ред.) [и др.]. – С. 295–298. Регистрационный номер: БНТУ/ФГДЭ58-29.2018.

УДК 378.147:004.413.23:81'243

Турковская Елена Веславовна
Доцент кафедры мировых языков Витебского государственного университета имени П.М. Машерова», г. Витебск, Беларусь
e.turkovskaya@mail.ru

ПРИМЕНЕНИЕ ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАТИВНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ПРОЦЕССЕ ФОРМИРОВАНИЯ ГРАММАТИЧЕСКИХ НАВЫКОВ

Аннотация: В статье рассмотрено разнообразие информационно-коммуникативных средств с точки зрения технико-инструментального и функционально-процессуального аспектов, которые возможно применять в процессе

обучения грамматике, установлена эффективность применения информационно-коммуникативных технологий в процессе обучения грамматике, выявлены возможности использования средств информационно-коммуникативных технологий при формировании грамматических навыков.
Ключевые слова: технология, информационно-коммуникативные средства, обучение, грамматика, Интернет, немецкий язык, умения, навыки.

Elena Turkovskaya
Candidate Pedagogics Associate Professor of the Chair of World Languages, educational establishment «Vitebsk State P.M. Masherov University», Republic of Belarus

APPLICATION OF INFORMATION AND COMMUNICATIVE TECHNOLOGIES IN THE PROCESS OF FORMING GRAMMATIC SKILLS

Abstract: The article considers the variety of information and communication tools from the point of view of technical, instrumental and functional-procedural aspects that can be applied in the process of learning grammar, establishes the effectiveness of the use of information and communication technologies in the process of teaching grammar, identifies the possibilities of using information and communication technologies in the formation of grammar skills.
Keywords: technology, information and communication tools, training, grammar, Internet, German, skills.

Информационно-коммуникативные технологии – 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. 15].

Использование информационно-коммуникативных технологий позволяет:

1) обеспечить положительную мотивацию обучения;
2) проводить занятия на высоком эстетическом и эмоциональном уровне (использование музыки, анимации);
3) обеспечить высокую степень дифференциации обучения (почти индивидуализацию);
4) повысить объем выполняемой на уроке работы в 1,5–2 раза;
5) усовершенствовать контроль знаний;
6) рационально организовать учебный процесс, повысить эффективность урока.

Если проанализировать разные трактовки термина «технология» в образовании, то можно обнаружить тенденции в изменении их содержания, которое, по сути, представлено разными аспектами, отражающими направления развития и смыслового обогащения рассматриваемой категории.

Первый аспект – технико-инструментальный, характеризуется тем, что понятие «технология» по содержанию сводится к техническим средствам, которые применяются в образовательном процессе. В этом значении мы отталкиваемся от возможностей развивающихся технических средств как исходного момента построения образовательного процесса.

Второй аспект – функционально-процессуальный – по сути, и есть собственно технологический подход к построению образовательного процесса, в котором способы, средства и условия могут выполнять разные функции в достижении одной и той же образовательной цели. В рамках функционально-процессуального аспекта технология характеризуется как процесс выбора и использования определенной системы средств, необходимой для достижения поставленной преподавателем цели.

Сегодня информационно-коммуникативные технологии находят широкое применение в сфере образования. Образовательные средства информационно-коммуникативных технологий включают в себя разнообразные программно-технические средства, предназначенные для решения определенных педагогических задач, имеющие предметное содержание и ориентированные на взаимодействие с обучающимся.

Применение ИКТ при изучении немецкого языка позволяет решить ряд дидактических задач. В первую очередь, это формирование мотивации к изучению немецкого языка; формирование навыков и умений чтения, письменной речи; расширение словарного запаса учащихся; корректировка произносительных навыков; приобретение культурологических знаний; формирование навыков индивидуальной работы и работы в группе.

В отличие от традиционных средств обучения информационно-коммуникативные технологии обладают рядом отличительных характеристик, которые обусловлены функциональными свойствами компьютерных программ и приложений, использованных для их разработки. К ним относят: полисенсорность, виртуальность, многоуровневость, вариативность, интегративность, инструментальность, опосредованность [2, с. 10].

Перейдем непосредственно к анализу существующих информационно-коммуникативных средств. Информационно-коммуникативные ресурсы, которые могут быть применены при формировании грамматических навыков учащихся можно разделить на базовые, замещающие, конструктивные, инновационные и коммуникативные. К базовым относятся в основном текстографические ресурсы. Они подобны средствам на бумажной основе, однако создаются преподавателем в специальных приложениях, таких как Microsoft Word, Microsoft Excel, iWork, Adobe Acrobat DC и т. д. В качестве базовых информационно-коммуникативных ресурсов чаще всего используются рабочие листы с грамматическими упражнениями или тестовыми заданиями на отработку того или иного грамматического явления и

учебные пособия на электронном носителе, которые лишены полисенсорности, виртуальности, интегративности и вариативности, что негативно сказывается на деятельностном характере обучения иностранным языкам [3, с. 45].

Замещающие информационно-коммуникативные ресурсы обладают значительными дидактическими возможностями, поскольку создаются на основе гипертекста, содержат большое количество аудиовизуальных материалов и обеспечивают обратную связь преподавателя и обучающегося. К ним относятся прежде всего онлайн-энциклопедии, словари и методические порталы, которые позволяют формировать и развивать учебно-познавательные умения обучающихся в области грамматики, использовать реферативные и справочные материалы на иностранном языке, находить информацию в различных иноязычных источниках, структурировать и систематизировать ее, решать коммуникативные и учебные задачи. Их дополняют программные средства-тренажеры, которые позволяют обеспечить формирование и совершенствование орфографических, грамматических, лексико-грамматических навыков и развитие умений речевой деятельности (говорения, понимания речи на слух, чтения и письма).

Широкое распространение в обучении иностранным языкам получили конструктивные информационно-коммуникативные ресурсы, которые разрабатываются самим учителем на основе предлагаемых шаблонов и инструментов создания аудиовизуального контента. Прежде всего, к ним относятся демонстрационные программные средства, например компьютерные приложения PowerPoint, Prezi, пакет CorelDraw. Они позволяют учителям и самим обучающимся создавать на основе шаблонов наглядное представление грамматического материала в мультимедийной форме, визуализировать изучаемые грамматические явления, управлять учебно-познавательной деятельностью учащихся на уроке иностранного языка, осуществлять контроль учебных достижений с помощью интерактивных игр (например, Jeopardy). На специализированных интернет-площадках (Tools For Educators, TEFL Net, Lanternfish ESL, Wheel Decide, Fodey и др.) предлагаются шаблоны в виде кроссвордов, домино-карточек, настольных игр, грамматических игр, головоломок и т.д., которые затем могут показываться на экране интерактивной доски. Также к конструктивным информационно-коммуникативным ресурсам относятся и созданные по шаблону цифровые истории и комиксы (Pocket Passport, Make Beliefs Comix и др.), которые могут также показываться на экране интерактивной доски или мультиборда и служить смысловой опорой для монологических или диалогических высказываний при отработке грамматического материала.

Современные технологии позволяют преподавателю разрабатывать конструктивные информационно-коммуникативные ресурсы для развития

умений восприятия и понимания грамматических явлений на слух. На подкаст-площадках iSLCollective, PlayPosit и TimeLinely преподаватель может по шаблону создать видеоподкасты, в которые интегрированы вопросы на понимание содержания услышанного, грамматические комментарии в виде окошка с текстом, изобразительная или вербальная наглядность для понимания незнакомых грамматических единиц и т. д., что позволяет индивидуализировать и дифференцировать самостоятельную работу учащихся с подкастами. В шаблонах специализированных платформ Mindmeister, Mindomo, Freemind преподаватель или сами учащиеся могут создать виртуальные графические организаторы, позволяющие обучающимся самостоятельно извлечь и структурировать грамматическую информацию из текстов, аудиозаписей или видеофрагментов, осуществить индивидуальную или групповую смысловую обработку прочитанного или услышанного. Кроме того, к конструктивным информационно-коммуникативным ресурсам относятся и онлайн-тесты, созданные в оболочке тестовых платформ (Quillions, Kahoot, Pickers, Socrative и др.) и позволяющие разрабатывать современные контрольно-измерительные материалы для определения уровня сформированности иноязычной грамматической компетенции.

Коммуникативные информационные ресурсы отличаются от конструктивных тем, что они предназначены для управления устным и письменным взаимодействием обучающихся на иностранном языке между собой или с представителями иных культур. Парное и/или групповое взаимодействие обучающихся организовано учителем на различных сервисах Веб 2.0: в электронных онлайн-документах Google Docs или Buzzword; на виртуальных платформах Linoit, Padlet, Spaaze или подкаст-площадках Voki, Vocaroo и Chirbit; в блогах, видеоблогах, социальных сетях, мессенджерах. Главным достоинством сервисов Веб 2.0 является то, что с их помощью обучающийся может наблюдать за коммуникативным поведением представителей своей культуры и страны изучаемого языка в виртуальной по форме, но реальной по сути социокультурной среде; сопоставлять проявления культурного наследия в речевом и неречевом поведении представителей разных народов; осознать свою культурную идентичность, отметить различия в выражении мыслей с использованием различных грамматических конструкций и т. д. Иными словами, с помощью ресурсов Веб 2.0 можно создать необходимые методические условия для формирования межкультурной и грамматической компетенции в неразрывной связи с компонентами иноязычной коммуникативной компетенции[4, с. 109].

В процессе создания инновационных информационно-коммуникативных ресурсов также необходимо учесть существующую потребность в учебно-методических материалах, направленных на формирование у обучающихся грамматической компетенции. К

инновационным информационно-коммуникативным ресурсам относятся гипермедийные курсы, которые создаются учителем в оболочке специальных программ (например, AutoRunProEnterprise, Axure RP или AXMA Story Maker) или платформ (например, Moodle или Blackboard), а также учебные видеоролики или интерактивные задания для обучающихся, которые преподаватель разрабатывает самостоятельно на онлайн-ресурсах (например, Animoto, Jumpcut, Eyespot, Pinnacle, Cuts, Dvolver) или сайтах/вики-сервисах (например, с помощью программ и сервисов HotPotatoes,QuizFaber, Learning Apps) [2, с. 13].

Таким образом, мы видим, что главным преимуществом обучения с применением информационно-коммуникативных технологий является то, что их можно использовать на всех этапах формирования грамматических навыков: предъявление грамматического материала, его тренировка и контроль. Они также подходят для отработки грамматических явлений в различных видах деятельности: письмо, аудирование, чтение, говорение. Поэтому информационно-коммуникативные технологии могут быть внедрены в процесс работы над тем или иным грамматическим явлением, при этом задействуя все виды речевой деятельности обучаемых.

Программное обеспечение обучения языку включает широкий диапазон программных средств и учебных материалов, ориентированных на разные уровни, этапы, аспекты и профили обучения. Рассмотренные информационно-коммуникативные средства и управляющие процессом обучения компьютерные программы создают на уроках немецкого языка благоприятные возможности для организации самостоятельной работы учащихся, которые могут использоваться как для изучения отдельных тем, так и для самоконтроля полученных знаний.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1 Использование современных информационных и коммуникационных технологий в учебном процессе: учеб.-метод. пособие / Д. П. Тевс [и др.]. – Барнаул : БГПУ, 2006. – 139 с.

2 Соловьева, О. А. Разработка и внедрение электронных образовательных ресурсов в целях обучения иностранным языкам / О. А. Соловьева // Замежныя мовы. – 2019. – № 1. – С. 10–15.

3 Титова, С В. Информационно-коммуникационные технологии в гуманитарном образовании: теория и практика : пособие для студентов и аспирантов языковых факультетов университетов и вузов / С. В. Титова. – М. : Просвещение. – 2009. – 240 с.

4 Шаранов, К. Е. Способы преподавания аспектов немецкой грамматики при помощи современных информационно-коммуникационных технологий / Е. К. Шаранов // Преподаватель XXI век. – 2012. – № 2. – С. 108–113.

УДК – 81

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

ПРИМЕНЕНИЕ ТЕХНОЛОГИИ КЕЙС-СТАДИ В ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННОМ ОБУЧЕНИИ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ

Аннотация: в статье изложены преимущества применения технологии «кейс-стади» как способа преподавания делового и профессионально-ориентированного английского языка. Описаны особенности использования данной технологии в рамках интерактивного обучения. Рассмотрен пример организации занятий по английскому языку на основе «кейс-стади» в рамках темы “E-Commerce” и материале учебника “Market Leader”.
Ключевые слова: английский язык, профессиональная компетенция, интерактивный метод, технология case-study, проблемная ситуация, принцип коммуникативности, реальная языковая деятельность.

Shupliakova Liudmila
Senior Teacher, the Department of Professional English, BSEU, Minsk

THE APPLICATION OF THE CASE-STUDY TECHNOLOGY AS AN INTERACTIVE METHOD OF TEACHING PROFESSIONAL ENGLISH TO STUDENTS OF NON-LINGUSTIC UNIVERSITIES

Abstract: The article dwells on the advantages of using the case-study technology as an interactive method of teaching business and professional English. The peculiarities of the technology application are presented. The author considers the English class organization based on the case-study method under the theme "E-Commerce" and the material of the textbook "Market Leader"
Keywords: English language, professional competence, interactive method, case-study technology, problem situation, communicative principle, real language activity

Английский язык сегодня по-прежнему занимает лидирующую позицию в сфере делового и профессионального общения. Экономика настоящего и будущего требует, чтобы студент-выпускник, будущий специалист, был способен работать в команде, в том числе, интернациональной, отстаивать своё мнение, озвучивать принятое решение, искать полезную информацию, как на родном, так и на деловом иностранном языке. Глобализация и всеобщая информатизация бизнеса предполагает общение с представителями разных культур, поэтому профессионал в XXI веке должен владеть хотя бы одним иностранным языком (желательно английским как интернациональным).

В новых государственных образовательных стандартах Республики Беларусь ставится акцент на формирование профессиональных компетенций обучаемого, а профессиональная компетентность как характеристика качества подготовки считается главным результатом процесса образования.

Одновременно с этим, в процессе развития мировой информационной инфраструктуры сообщество мира стремится к межкультурному объединению, необходимому для построения современной цивилизации. Следовательно, важным условием и основным средством осуществления этого процесса является язык как инструмент коммуникации, и английский язык, в частности, как международный язык бизнеса. Поэтому одной из главных целей обучения деловому английскому языку является успешная реализация творческого потенциала студентов для продуктивной деятельности в профессиональной сфере.

Необходимо дать определение понятию «деловой английский». Зарубежные методисты Джоунс и Александер (Jones, Alexander) предлагают следующую формулировку: «Деловой английский – это не особый язык со специальной грамматикой, это просто английский, которым пользуются в ситуациях делового общения» [1]. Однако если в курсе базового английского языка основной целью обучения является формирование языковой компетенции, то в курсе делового английского акцент перемещается на профессионально-прагматическую компетенцию.

По мнению Ю.Н. Храмовой и Р.Д. Хайруллина, это значит, что в «задачи преподавания делового и профессионального английского языка входит не только формирование языковой компетенции, но и формирование таких практических навыков и умений профессионального характера, как:

1) умение провести презентацию своей компании;
2) умение составить деловое письмо;
3) умение правильно организовать телефонный разговор;
4) умение соблюсти деловой этикет при переговорах;
5) умение провести собрание или деловое совещание» [2, с. 310].

Следовательно, данная отличительная особенность делового английского языка предполагает повышенные требования к профессиональному уровню преподавателя. А именно, ведущей задачей становится задача развивать коммуникативную компетенцию обучаемых в сфере профессиональной деятельности, обучать профессиональному общению с использованием английского языка как инструмента общения.

На данном этапе обучение деловому иностранному языку не может обойтись без современных педагогических технологий, используемых в методике преподавания. Их суть заключается в том, что студент находится в центре внимания, а парадигма образования меняется с режима «преподаватель – студент» на режим «студент – учебник – преподаватель».

К таким технологиям обучения относятся обучение в сотрудничестве, проектное обучение, разноуровневое обучение, «портфель студента» и др. Все эти технологии личностно-ориентированы, гуманистические, легко вписываются в образовательный процесс. Каждая из них имеет свои определённые преимущества. Так, обучение в сотрудничестве предполагает взаимодействие всех участников учебного процесса, как студентов, так и преподавателя, что способствует их взаимному обогащению. В проектной деятельности также применимо обучение в сотрудничестве, но основной целью проекта является результат, получаемый при решении поставленной проблемы. Однако существуют ли технологии в современном преподавании делового и профессионального английского языка, которые могли бы использовать элементы всех вышеназванных методик?

Многолетний опыт преподавания указывает на наличие эффективных технологий такого рода. Одна из них – анализ практических профессиональных ситуаций (кейсов). Технология кейс-стади (case-study) открывает новые возможности формирования профессиональной компетентности, поскольку решение практических ситуаций по профилю специальности напрямую связано с занятиями по предметам профессионального цикла. Решая профессиональную проблему кейса на занятиях по деловому английскому языку, студенты используют сотрудничество при обсуждении проблемы, создание определённого проекта при прогнозировании решения, информацию из сети Интернет по предложенной проблеме и т. д. Следовательно, технология кейс-стади включает компоненты, характерные для многих современных технологий.

Суть “case-study” заключается в изучении реальных деловых проблемных ситуаций, предлагаемых для разрешения. Внедрение этого метода в процесс преподавания делового и профессионального английского языка имеет целый ряд достоинств:

1) в процессе обучения комбинируется профессиональная информация и применение иностранного языка при решении проблемной ситуации;

2) метод кейс-стади стимулирует умственную деятельность, направленную на анализ, обобщение, абстрагирование, выдвижение гипотез и принятие решений;

3) позволяет моделировать процесс производственной деятельности, подводит к самостоятельному выбору средств и приёмов при решении проблемы;

4) делает процесс обучения максимально интенсивным, а речевое взаимодействие обучающихся – эффективным, предусматривая разные формы работы, от индивидуальной до парной и групповой.

Рассмотрим технологию организации обучения по методу кейс-стади на примере темы “E-Commerce” и материале учебника “Market Leader”

(upper-intermediate level). Перед непосредственным представлением кейса необходимо создать проблемную ситуацию и поставить вопросы в общем виде, побудив студентов рассуждать над темой и обозначить проблему. На данном этапе преподаватель предоставляет студентам необходимый фактический и языковой материал, но не дает «точные» ответы на поставленные вопросы. Отметим, что при решении кейсов «точных» ответов не бывает в принципе.

Итак, путём обсуждения общих вопросов, касающихся Интернет-торговли, выполнения ряда лексико-грамматических упражнений и изучения профессионального материала по теме, подводим обучающихся к постановке проблемы. Может быть озвучена проблема возможных рисков для продавца, вовлечённого в интернет-торговлю, и покупателя, пользующегося такими услугами. Например, почему на определённых этапах развития бизнеса компания-продавец может терпеть убытки? Почему величина товарооборота непостоянная? Какие есть возможные и реальные способы предотвратить такие проблемы либо уменьшить их количество и качество проявления?

Далее преподаватель знакомит студентов с конкретным профессионально-ориентированным кейсом: Case-study “E-Commerce. KGV Europe” [3, с. 60–61].

The background: “KGV is a traditional high-street music retailer. Based in Amsterdam, it has 12 stores in the Netherlands, three of which are mega stores. Some years ago, it expanded into the rest of Europe and now owns 65 stores – eight of these are mega stores. The company is at present going through a difficult period. Over the last three years, profits have steadily fallen, from €450m to €290m. The mega stores’ sales have risen by 8%, accounting for 55% of the company’s turnover, but the increased revenue has been achieved only by heavy expenditure on advertising and promotion. Fierce competition, a narrow product range and a lack of innovation are some of the reasons for KGV’s poor performance. The management is concerned, especially, that they are not exploiting the opportunities offered by selling through the Internet.”

Вниманию студентов предлагается сопроводительная текстовая информация: результаты исследования рынка, диаграммы, таблицы с данными об объеме продаж компании, о продвижении товара за последние три года, об изучении поведения покупателя, о возрастных категориях потребителей продукции и т. д., а также аудио материал, представляющий собой дискуссию директора и финансового директора о выработке возможных стратегий действий компании в сложившейся ситуации и о предстоящем собрании руководства. Студенты знакомятся со всем собранным материалом, его анализируют и интерпретируют, выдвигают гипотезы и записывают свои мысли, идеи, выводы с последующим их обсуждением в группе. Важно, чтобы данная самостоятельная работа проходила на английском языке.

На этапе знакомства с принципами рассмотрения кейса студентам целесообразно предложить универсальную схему анализа, которая, во-первых, организует весь массив материала по теме в логично структурированную форму и ориентирует студентов на пошаговый анализ проблемы, во-вторых, студенты могут ее использовать для презентации своих идей на занятии, и, в-третьих, в процессе групповой дискуссии она помогает не отвлекаться от темы и сосредоточиться на поиске решения.

Н.Н. Николаева и И.Н. Маторина предлагают следующую схему:

“Professional case analysis: standard outline

1. Summary. A brief description of what is going on: Who is acting? Why? What has the result been?

2. Problem. A succinct, one-sentence statement.

3. Cast of characters. People: name, job title, experience (if relevant), influence or attitude (if relevant), relationship with the problem. Institutions or events: name, influence on events.

4. Chronology. What happened in sequential order (as it relates to the problem). Facts only. No evaluations here.

5. Issues. What important aspects of the situation are in conflict or are relevant to the problem at hand? This is the component where evaluation is done. For example, a case might include such issues as: company culture: independent decision making, centralized decision making; organizational change: introducing a new person, introducing a new procedure.

6. Options. List possible courses of action. Evaluate each one. Course of action: advantages, disadvantages.

7. Recommendations. Statement of the action you support. Enumeration and explanation of the reasons for your recommendation. An outline, in as much detail as possible, of an action plan to solve the problem in the case” [4, с. 210].

Данная работа вызывает немало затруднений у студентов. Обучающиеся часто отступают от формата, освещают не все пункты, формулируют проблему некорректно, не знают, как правильно решить то или иное затруднение, больше ориентируются на свой жизненный опыт, чем осмысливают ситуацию с профессиональной точки зрения, допускают фактологические ошибки (что во многом объясняется недостаточными профессиональными знаниями и опытом), боятся высказать свою точку зрения, допускают множество грамматических, лексических и стилистических ошибок на английском языке. Однако преподаватель, предполагая подобные затруднения, должен корректно исправлять ошибки, не критиковать за «вольность», но объяснять недочеты, поощрять групповую работу, корректировать и направлять.

Таким образом, группа подходит к кульминационному этапу в работе над данным кейсом − проведению собрания менеджеров и участию в нем. Студенты получают задание и вступают в ролевую игру:

“You are a member of KGV’s management. Hold a meeting with other managers and discuss these agenda items. Decide what action KGV should take concerning their future strategy.

1. Should KGV keep some of their stores but sell at least 50% of their goods through the Internet?
2. Should they close all their stores and offer a total on-line service? If so:

a) What risks would be involved?
b) How would the costs of the business change?
c) What organizational changes would the company have to take?

3. Should KGV stay as it is, but follow one of the director’s advice:

a) outsource advertising and promotion;
b) hire a consultant to look at the product mix;
c) consider targeting new segments of the market.

4. What are the consequences of the chosen strategy? How can the problems be minimized?”

Обучаемые продолжают работать в команде, генерируют идеи, выдвигают собственные предположения, принимают решения. И на заключительном этапе получают письменное домашнее задание: “You are the Managing Director of KGV. Write a memo to a director of the company who was unable to attend the management meeting. In the memo, summarize the discussion and decisions of the meeting and ask the director for his/her comments.” Данный кейс также предполагает овладение студентами дополнительными профессиональными навыками, как, например, ведение деловой корреспонденции.

Учитывая специфику технологии case-study, немаловажен и тот факт, что для успешной организации занятия и выполнения подобного профессионально ориентированного кейса студенты должны владеть соответствующим уровнем делового и профессионального английского языка, а преподавателю необходимо стремиться к достижению высокой организации обучающихся в группе, их сплочённости, общей заинтересованности в предлагаемой проблеме и её решении.

Весь современный мир сегодня заинтересован в том, чтобы будущие специалисты наряду с академическими успехами имели хорошо сформированные навыки устной и письменной речи, как на родном, так и иностранном языках, разбирались в информационных технологиях, критически мыслили, умели работать в команде и принимать самостоятельные решения, были творческими и инициативными. Организация занятий по английскому языку по методу case-study способствует решению этих задач, так как реализует междисциплинарную связь и основывается на принципе коммуникативности, включает студентов в реальную коммуникативную деятельность и учит работать в команде.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Jones, L. New International Business English / Leo Jones, Richard Alexander. – CUP, 2008.

2. Храмова, Ю. Н. Использование инновационных технологий в преподавании английского языка / Ю. Н. Храмова, Р. Д. Хайруллин // Балтийский гуманитарный журнал – 2018. – № 1 (22). – С. 310

3. Cotton, D., Falvey, D., Kent, S. Market Leader / David Cotton, David Falvey, Simon Kent. – Person Education Limited, 2003. – С. 60–61

4. Николаева, Н. Н. Эффективность интерактивных методов обучения профессионально-ориентированному английскому языку студентов неязыковых вузов / Н. Н. Николаева, И. Н. Моторина // Проблемы современного образования – 2017. – № 6. – С. 210

СОДЕРЖАНИЕ

I. *Философские проблемы поликультурной коммуникации. Диалог культур и цивилизаций*

Andreychik N. Dialog der Kulturen als Grundlage der interkulturellen Kommunikation 3
Бахур И.Н. Философия дзен-буддизма в эколитературе (на примере эссе Джен Зеты Гровер «Миннехаха крик») 7
Белановская О.В. Ценностные ориентации белорусских и литовских студентов: сравнительный анализ..... 16
Беляева М.В., Ильинская К.А. Сказка как отражение национальной культуры народа (на материале русской и немецкой сказки) 26
Жмакина Т.В. Аргументация в демократии 31
Нестерук И.Ф. Экологический контекст и его реализация в языке 36
Пилипенко С.А. Влияние языковой политики государства на статус государственных языков..... 40
Поўх І.В. Сродкі мастацкай выразнасці ў дзіцячай паэзіі ЗША XX стагоддзя..... 40
Тищенко Ю.А. Фитосимволика омелы в фольклоре британских островов 55
Швед І.А. Іхтыялагічны код беларускай традыцыйнай духоўнай культуры 62

II. *Актуальные проблемы современной лингвистики и теории коммуникации*

Аникеенко К.Д. Речевая манипуляция как объект лингвистического анализа..... 94
Аракелян К.А. Реклама со вкусом: концепт вкуса и лингвистические особенности рекламы пищевой продукции 99
Гуль М.В. Поздравления с днем рождения и пожелания (на материале русского и английского языков)..... 103
Загнетная А.А. Жанровая система обыденно-разговорного дискурса 108
Кальчук Т.А. Принципы построения тематической классификации немецких заимствований в белорусском языке..... 113
Королюк И.П. Языковые способы реализации категории признака..... 121
Масленікава С.С. супастаўляльны аналіз беларускіх і нямецкіх фразеалагізмаў з кампанентам *ВАДА* / *WASSER*..... 126
Мілач С.В. Характарыстыка разумовых здольнасцей чалавека фразеалагізмамі з кампанентамі-назвамі жывёл (на матэрыяле беларускай і нямецкай моў)..... 131
Новик Н.А. Специфика сегментации спонтанных текстов..... . 138
Тарасевич Н.А. Формирование концептуальной картины мира в процессе профессиональной иноязычной подготовки 144

III. ***Психолого-педагогические аспекты сопровождения личности в процессе лингвокультурного образования***

Баньковская И.Н., Пинчук И.В. Психолого-педагогические особенности обучения письменной речи на иностранном языке 151
Жигалова М.П. Мир психологии героев романа М.А. Булгакова «Мастер и Маргарита» (на примере образа Маргариты): психолого-педагогические аспекты 156
Калита О.А. Сущность и содержание самостоятельной работы студентов в контексте современных тенденций развития языкового образования 164
Максимук Л.М., Зенченко А.З. Иноязычная профессиональная подготовка студентов исторических специальностей 169
Мех Т.И., Савчук Ю.М. К вопросу о психологическом обосновании выбора эффективных методов обучения иноязычному общению людей пожилого возраста 176
Радина И.В. Влияние характеристик виртуальной образовательной среды на процесс развития умений устного иноязычного профессионального общения 183
Сачик Т.О. Формирование иноязычной коммуникативной компетенции как педагогическая проблема 191
Троцюк Т.С. Педагогические условия поликультурного образования студентов в процессе иноязычной подготовки 196

IV. ***Лингводидактические проблемы обучения языку как средству межкультурной коммуникации***

Босак Ю.А. Аналитическое чтение как способ развития интерпретационной компетенции студентов 203
Бричикова В.Г., Маталыга С.А. К вопросу развития умения читать литературу по специальности 208
Васильева Т.И., Хоменко С.А. Формирование переводческих компетенций у студентов технического университета: из опыта работы 217
Гойнаш А.В. К вопросу об использовании наглядного пособия «Управление в немецком языке: Von A bis Z» 223
Дмитрачкова Л.Я. Методика преподавания иностранных языков: концепция обучения 232
Калилец Л.М. Формирование профессиональной компетенции на основе чтения у студентов неязыковых специальностей 240
Левонюк Л.Е. Формирование иноязычной професиональной компетентности будущих специалистов неязыкового профиля в рамках контекстного подхода 246
Нестерчук Г.В. Развитие умений иноязычной публичной речи в курсе «Профессиональное общение» 252
Полева И.А. Значение лингвострановедческого аспекта в обучении студентов неязыковых специальностей иностранным языкам 259
Самойленко Н.Б. Обучение магистрантов научному дискурсу: теория

и практика 265
Северин С.Н., Сальникова Е.Г. Современные подходы к проектированию магистерских программ (в рамках европейского образовательного проекта «ФОСТЕРК») 274
Чуприна Е.В. Обучение студентов инженерно-технологических специальностей устному межкультурному взаимодействию……...281

V. *Инновационные технологии в процессе профессионально направленного преподавания иностранного языка*

Авраменко В.В. Возможности применения интернет-технологий в обучении иностранному языку 287
Горбацевич А.В. Обучение диалогической речи английского языка посредством использования социальной технологии «ролевая игра» 294
Лягушевич С.И. Технологии Web 2.0 в обучении иностранному языку в УВО..... 299
Пискун О.Ф., Острейко С.В. Возможности использования медиа-контента лекций TED в обучении английскому языку..... 304
Турковская Е.В. Применение информационно-коммуникативных технологий в процессе формирования грамматических навыков.....309
Шуплякова Л.С. Применение технологии кейс-стади в профессионально-ориентированном обучении английскому языку студентов неязыковых специальностей 315