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

Факультет иностранных языков
Кафедра немецкой филологии и лингводидактики

ЛИНГВОКУЛЬТУРНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В СИСТЕМЕ ВУЗОВСКОЙ ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТОВ

Сборник научных статей

Брест, Беларусь – 2018

УДК 81+37 8(063)
ISSN

Рецензенты:

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

Редакционная коллегия:

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

Лингвокультурное образование в системе вузовской подготовки специалистов : сборник научных статей / Брест. гос. ун-т имени А.С. Пушкина ; под общ. ред. В.Ф. Сатиновой. – Брест : БрГУ им. А.С. Пушкина, 2018. – 397 с.

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

I. ФИЛОСОФСКИЕ ПРОБЛЕМЫ ПОЛИКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ. ДИАЛОГ КУЛЬТУР И ЦИВИЛИЗАЦИЙ

УДК 81’276.6:070+81’271

Батищева Надежда Владимировна
Преподаватель кафедры профессионально ориентированной английской речи, Белорусского государственного экономического университета, г. Минск, Беларусь
batischeva@tut.by

РЕЧЕВОЙ ЭТИКЕТ В ЛОГОСФЕРЕ СОВРЕМЕННЫХ ПЕЧАТНЫХ СМИ

Аннотация: В статье представлена специфика речевого этикета в логосфере современных печатных СМИ. К средствам речевого этикета в прессе относятся эвфемизмы, метатекстовые конструкции, речевые обороты приветствия, обращения и др. Нарушения правил речевого этикета часто приводят к речевому конфликту. Автор предлагает пути устранения коммуникативного дискомфорта.
Ключевые слова: Речевой этикет, логосфера, речевой идеал, печатные СМИ, речевой конфликт, обращение, культура.

Batishcheva Nadezhda
Lecturer, Department of Professionally Oriented English Speech, Belarus State Economic University, Minsk, Belarus

SPEECH ETIQUETTE IN THE LOGOSPHERE OF MODERN PRINT MEDIA

Abstract: The article deals with the peculiarities of the speech etiquette in the logosphere of print media. The means of the speech etiquette in the press are: metatext constructions, speech formulae of greetings, etc. The author says that violation of the speech etiquette leads to the conflict and shows the means of elimination of communicative discomfort.
Keywords: Speech etiquette, logosphere, speech ideal, print media, speech conflict, culture.

В последнее время в условиях возросшей коммуникации, межкультурного и межэтнического общения растет интерес к феномену речевого этикета как основного элемента речевой культуры общества. Сегодня русский и белорусский этикет нуждается не только в глубоком и всестороннем изучении, но и в сохранении. Исследователь русского речевого этикета А. Г. Балакай справедливо подчеркивает, что «необходимо собрать и сберечь веками накопленные сокровища русской вежливости. Это нужно для того, чтобы помнить и понимать речевую культуру предшествующих поколений, чтобы не утратить самое главное «отцово знанье» – доброе слово, и, в конечном счёте, для того, чтобы в меру разумения воспользоваться этим наследием для расширения современного языкового поля благожелательности» [1, с. 4].

Профессор Н. И. Формановская, которая выделила речевой этикет в качестве объекта самостоятельного лингвистического исследования, считает, что в ближайшем будущем перспективными станут исследования национальной, социальной и региональной специфики речевого этикета [2]. Лингвист Т. Г. Михальчук отмечает, что необходим комплексный анализ единиц речевого этикета с позиций социолингвистики, прагматики, лингвокультурологии, паралингвистики, стилистики [3].

Сам термин *речевой этикет* был впервые употреблен академиком В. Г. Костомаровым, но широкое распространение и наиболее полное, всестороннее теоретическое описание получил в работах профессора Н. И. Формановской. Термин *речевой этикет*, как считает исследователь А. Г. Балакай, «давно вышел за пределы проблематики лингвострановедения и методики преподавания русского языка как иностранного. Фактически понятие речевого этикета распространилось на всю область этики речевого поведения – область, пока ещё недостаточно изученную, включающую в себя не только правила употребления национально-специфичных языковых знаков, но и сами эти знаки («единицы речевого этикета»), и типовые коммуникативные ситуации, в которых эти знаки обычно употребляются, и функции речевого этикета как социально-лингвистического явления, и функции отдельных этикетных знаков в дискурсе» [1, с. 16].

Вслед за создателями энциклопедического словаря-справочника по культуре русской речи в данной работе мы опираемся на следующее определение речевого этикета: «Речевой этикет – социально заданные и национально специфичные правила поведения, реализующиеся в системе устойчивых формул и выражений (стереотипных высказываний), применяемых в ситуациях установления, поддержания и размыкания контакта с собеседником, в системе *Ты-Вы*-форм общения, в выборе социостилистической тональности общения при ориентации на адресата и ситуации общения в целом» [4, с. 575]. Как мы видим, речевой этикет связан прежде всего с понятиями социальной нормы речевого поведения и вежливости, это неотъемлемая часть поведенческой культуры народа.

Речевой этикет можно рассматривать как функционально-семантическую и культурную универсалию, однако каждый язык обладает своим особым набором слов и выражений, которые отражают национальную специфику речевой вежливости. Национально-культурной специфике русского речевого общения посвящены работы А. А. Акишиной, Б. Н. Головина, В. И. Гольдина, Е. А. Земской, В. Г. Костомарова, Н. И. Формановской, А. Д. Шмелева и др. лингвистов.

Что касается белорусского речевого этикета, то его изучение началось только в 90-е годы XX века, поэтому работ по этой проблеме намного меньше. Изучением белорусского речевого этикета и его единиц

занимались С. А. Важник, М. И. Конюшкевич, А. А. Кривицкий, Т. Г. Михальчук, А. Е. Михневич, Т. Н. Савчук и др.

Однако многие исследования посвящены, в основном, вопросам, связанным с природой и функционированием единиц речевого этикета, критериям выделения состава и объема этикетных ситуаций. Одной из актуальных и малоисследованных проблем является изучение особенностей речевого этикета современной прессы. Отечественный исследователь О. М. Самусевич верно подчеркивает, что лингвистический анализ материалов СМИ позволяет определить культурные концепты, которые выполняют функцию не только отражения, но и сохранения национальной ментальности, традиций, истории и культуры народа [5].

Как известно, культуры разных народов различаются своими логосферами. Логосфера – это речемыслительная область культуры, где сконцентрированы особенно важные национально-культурные ценности. Лингвист А. К. Михальская описывает логосферу как каркас, напоминающий ствол и ветви дерева, которые летом очень похожи, а зимой, в «раздетом» состоянии могут быть совершенно различными. Логосфера в широком смысле – это крона дерева, а в узком – «структурирующий крону ствол с ветвями, скелет дерева», т.е. принцип устройства логосферы, ее несущий закон [6, с. 35].

Основным элементом и категориальной единицей логосферы является речевой (риторический, коммуникативный) идеал – «система наиболее общих требований к речи и речевому поведению, исторически сложившихся в той или иной культуре и отражающая систему его ценностей» [4, с. 596]. Так, в русском и белорусском речевом идеале всегда доминировали этические и эстетические ценности. По мнению исследователя А. К. Михальской, риторический идеал – это существенный элемент самой культуры и общий принцип организации ее логосферы, а также «некая иерархия ценностей – требований к речи и к речевому поведению людей – носителей данной культуры» [6, с. 47]. Как мы видим, понятие речевого идеала включает не только правила речевого этикета, но и постулаты речевого общения, которые тоже в значительной степени имеют морально-этический характер.

Современные СМИ оказывают большое влияние на процесс развития речемыслительной области культуры и ее речевого идеала, т.к. выполняют функции организации действительности. В свою очередь культурная, социально-историческая, морально-этическая и др. стороны действительности тесно связаны с эволюционными процессами и находят национально-специфическое отражение в логосфере печатных СМИ.

Речевой идеал является своего рода определенным каркасом, на котором держится информационно-культурный уровень СМИ, и отражает, на наш взгляд, прежде всего культуру речи и культуру коммуникации. Поэтому он должен быть литературно нормативным и этичным. Однако во

многих современных российских и белорусских печатных СМИ из-за нарушений норм речевого этикета и морально-этических норм в целом, речевой идеал ненормативный, а иногда даже агрессивный и вульгарный.

Сегодня основной проблемой печатных СМИ является не только нарушение языковых норм культуры речи. По мнению лингвиста Н. Д. Бессарабовой, намного «серьезней и опасней наблюдаемый в ряде средств массовой коммуникации (в последние десятилетия) отход от этических и коммуникативных правил, требований, закрепленных культурными традициями, образованием, религией; использование в публичной речи «оружия, запрещенного общественным договором»: криминально-уголовного жаргона, нецензурной брани, «фекально-генитального лексикона», который следовало бы отнести к аморальным деяниям» [7, с. 57]. Использование в медиатекстах табуированной лексики, инвективного намека, квазисинонимов, негативных сравнений (например, с животными или насекомыми), а также нарушения правил речевого этикета часто приводят к речевому конфликту в печатных СМИ. Речевой конфликт можно рассматривать как противоборство двух сторон, «в процессе которого каждая из сторон сознательно и активно действует в ущерб противоположной стороне, эксплицируя свои действия вербальными и прагматическими средствами» [8, с. 73]. В последнее время «конфликтных» медиатекстов (текстов, которые попадают в сферу судебного разбирательства) как в отечественной, так и в зарубежной практике становится все больше. Поэтому сегодня важную роль в журналистике играет этика общения. Так, чтобы не вызвать коммуникативный дискомфорт, не оскорбить и не огорчить адресата, следует избегать намеренного употребления некодифицированной лексики, непонятных терминов, иностранных слов и сокращений. Для успешного речевого общения особую роль играет эвфемизация речи, правильное применение фразеологизированной системы формул речевого этикета, метатекстовых конструкций и разных средств адресации.

Метатекстовые конструкции, во-первых, облегчают понимание информации: они указывают на начало или конец микротемы текста, а также на связь и логическую последовательность текстовых фрагментов. Во-вторых, такие конструкции помогают понять движение мысли адресанта, его коммуникативное намерение и логический ход рассуждений. К ним относятся следующие слова и выражения: *с одной стороны, с другой стороны, кстати говоря, наконец, однако, во-первых, во-вторых, впрочем* и др. Например: «*На самом деле ответ на вопрос о том, вступать или не вступать нам в ВТО, предопределен.* ***Во-первых,*** *наши основные торгово-экономические партнеры в лице России и Казахстана уже там.* ***Во-вторых,*** *после снятия санкций с Беларуси наши западные партнеры выразили готовность перейти к активной фазе переговоров.* ***Однако*** *с открытием границ, снижением пошлин,*

ликвидацией мер нетарифного регулирования на наш рынок хлынет продукция зарубежных конкурентов. ***Впрочем,*** *в Правительстве настроены оптимистично»* («Рэспубліка», 30.03.16).

Важную роль в современной прессе играют также разнообразные средства адресации, которые не только актуализируют внимание читателя, но и демонстрируют эмоциональную и умственную близость к читателю: «*Нью-Йорк – город трудоголиков.* ***А вы не знали*****?**» («Женский журнал», № 6, 2015). «***Слышали*** *о новом предложении чиновников, как улучшить ситуацию с выплатами пенсий в стране?*» («Народная Воля», 29.03.16). «***Что это за термин:*** *«улучшить успеваемость»? Надо найти новые критерии оценок учебы, исходя из цели – формирования человека, воспитания в нем духовности.* ***Согласитесь****, нужны хорошо подготовленные педагоги-психологи, мастера-психологи»* («Белорусская военная газета. Во славу Родины», 30.03.16).

Как уже отмечалось, выбор этикетной формулы для выражения наиболее значимых коммуникативных намерений зависит от национальных и культурных традиций. Так, при приветствии в зависимости от ситуации общения и социальных ролей собеседников в традиции русского и белорусского речевого этикета выбирается *ты*- или *вы*-общение с соответствующей формой приветствия.

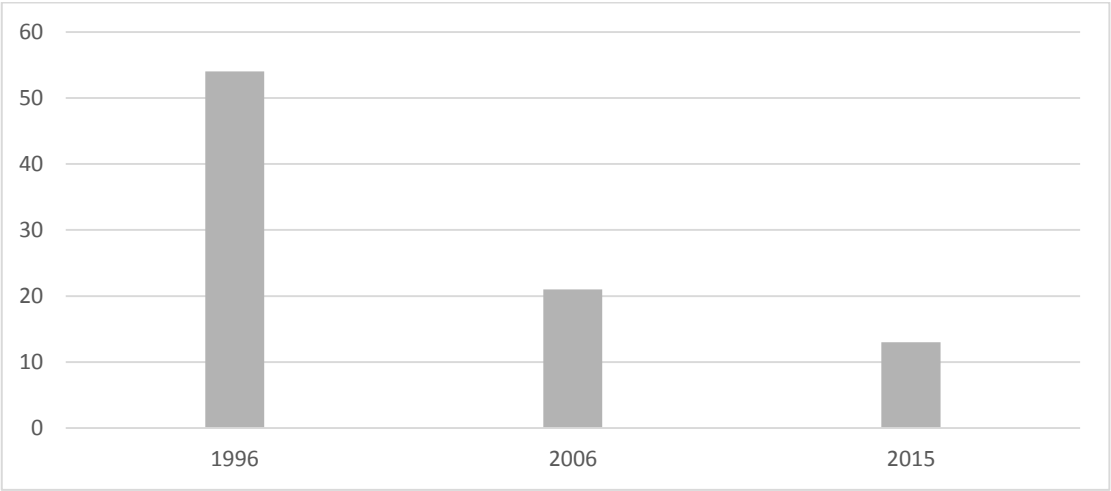
Профессор Н. И. Формановская вывела упрощенную матрицу *ты*- и *Вы*-форм общения в русском языке, согласно которой общение на «*Вы*» является более вежливым и применяется в следующих случаях: 1) в официальной обстановке общения; 2) по отношению к незнакомому (малознакомому) адресату; 3) к старшему и равному (по возрасту, положению) адресату; 4) при подчеркнуто вежливом или при сдержанном отношении к адресату. Общение на «*ты*» является менее вежливым и применяется: 1) в неофициальной обстановке общения; 2) при дружеском и фамильярном отношении к адресату; 3) по отношению к хорошо знакомому адресату; 4) к младшему и равному (по возрасту, положению) адресату [2, с. 84]. Эта матрица применима и к белорусскому языку, а вот в английском, например, нет формального разграничения между *ты*- и *Вы*-формами общения. Весь спектр значений данных форм передает местоимение *you*, а также другие средства языка – интонация и выбор соответствующих слов, выражений, конструкций.

В последнее время в современных печатных СМИ под влиянием западной культуры наметилась тенденция максимально интимизировать общение, отдавая предпочтение обращению к читателям на «*ты*»: *Так, как ты хочешь! Ты не слишком строго к себе относишься? Из тебя выйдет идеальная жена! Ты, наверное, и готовить любишь?* (“Cosmopolitan”, № 6, 2016), а также полным и кратким именам без отчества: *Психология успеха от Ирины Аксючиц. Кулінарныя старонкі Ларысы Мятлеўскай. Вясковыя ўніверсітэты Тарэсы Адамовіч. Модный завтрак от Кати Шах* («Алеся»,

№ 11, 2015). Такая тенденция двухименного официального обозначения (имя и фамилия) известных и уважаемых людей, первых лиц государства является нарушением норм русского и белорусского речевого этикета, так как именование является индексацией социального статуса человека.

Очень редко в проанализированных нами печатных СМИ встречаются прямые обращения к читателям. Например, такие обращения, как: *Дорогие друзья! Уважаемые читатели! Мілыя сяброўкі! Дарагія жанчыны!* и др. в журнале «Алеся» за 1996 год (12 номеров) встречаются 54 раза, в 2006 году прямые обращения используются авторами 21 раз, а в 2015 году – только 12 (см. рис. 1).

Рисунок 1. Количество обращений в журнале «Алеся» с 1996 по 2015 гг.



Как мы видим, количество прямых обращений за последнее время резко сократилось, что говорит о неуважительном отношении к адресату, делает читателя безликим потребителем массовой печати. Сегодня даже рубрики «От редактора», «Слово редактора» не содержат никаких приветствий и прощаний, а ведь речь журналиста – это отражение не только уровня его культуры, но и уровня культуры того периодического издания, которое он представляет. Поэтому применение речевого этикета в логосфере печатных СМИ требует серьезного внимания к формулам приветствия, обращения, привлечения внимания и др.

Итак, проведенное исследование позволяет сделать следующие выводы.

1. Речевой этикет является неотъемлемой частью поведенческой культуры народа и тесно связан с понятием социальной нормы речевого поведения и принципами вежливости. Правила речевого этикета входят в понятие речевого идеала, который является основой, структурным каркасом речемыслительной области культуры – логосферы.

2. Основными средствами речевого этикета в логосфере печатных СМИ являются эвфемизмы, метатекстовые конструкции, формулы и речевые обороты приветствия, обращения и прощания.

3. Нарушения правил речевого этикета и морально-этических норм в современных печатных изданиях часто приводят к речевому конфликту, поэтому важную роль в прессе играет этика общения. Применение речевого этикета в логосфере печатных СМИ говорит не только об отношении к адресату, но и об уровне общей культуры адресанта.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Балакай, А. Г. Русский речевой этикет и принципы его лексикографического описания : автореф. дис. … д-ра филол. наук : 10.02.01 / А. Г. Балакай. – Орел : НГПИ, 2002. – 40 с.

2. Формановская, Н. И. Русский речевой этикет: Лингвистический и методический аспекты / Н. И. Формановская. – 5-е изд. – М. : ЛЕНАНД, 2015. – 160 с.

3 Михальчук, Т. Г. Речевой этикет в русской художественной литературе : монография / Т. Г. Михальчук. – Могилев : МГУ, 2005. – 424 с.

4. Культура русской речи : Энциклопедический словарь-справочник / под ред. Л. Ю. Иванова [и др.]. – М. : Флинта : Наука, 2003. – 840 с.

5. Самусевіч, В. М. Беларускія СМІ ў лагасферы нацыянальнай культуры / В. М. Самусевіч. – Мінск : БДУ, 2012. – 162 с.

6. Михальская, А. К. Сравнительно-историческая риторика : учеб. пособие / А. К. Михальская. – М. : ФОРУМ ; ИНФРА-М, 2015. – 320 с.

7. Бессарабова, Н. Д. Лингвоэтика, или еще раз об этическом аспекте культуры речи современных СМИ и рекламы / Н. Д. Бессарабова // Журналистика и культура русской речи. – 2011. – № 1. – С. 55–63.

8. Чернышова, Т. В. Современный медиатекст сквозь призму оценочности / Т. В. Чернышова // Журналистика и культура русской речи. – 2011. – № 1. – С. 69–85.

УДК 81-25

Беляева Мария Вячеславовна

Профессор кафедры германистики и лингводидактики Московского городского педагогического университета, г. Москва, Россия

beljaeva-mv@mail.ru

НЕМЕЦКИЙ ЯЗЫК КАК ЗЕРКАЛО МЕЖКУЛЬТУРНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ В ГЕРМАНИИ

Аннотация: В Германии сложились две формы немецкого языка: денглиш как результат интенсивного заимствования из английского языка и кицдойч как молодежный этнолект, в котором интегрированы особенности денглиш и разговорный язык мигрантов. Теперь речь ведется о новом городском диалекте, на котором говорят молодые граждане Германии.

Ключевые слова: Денглиш, кицдойч, этнолект, молодежный язык, англицизм, заимствование, мультикультурное пространство.

Beljaeva Maria

Professor, Department of German studies and Linguadidactics, Moscow City Pedagogical University, Moscow, Russia

THE GERMAN LANGUAGE AS A MIRROR OF CROSS-CULTURAL INTERACTION IN GERMANY

Abstract: In Germany there are two forms of the German language: denglish as a result of heavy borrowing from English and kiezdeutsch as a youth ethnolect, which integrated the features of denglish and the spoken language of the migrants. Now it is a new urban dialect, spoken by the young citizens of Germany.

Keywords: Denglish, kiezdeutsch, ethnolect, youth language, anglicism, borrowing, multicultural space.

Развитие любого национального языка сопряжено с проникновением в его лексикон и грамматику элементов других языков, которые в той или иной мере вступали или вступают в контакт с немецким языком. Хорошо известны классические примеры социально-экономических, культурных или политических контактов Германии с целым рядом государств на протяжении веков, что приводило к пополнению лексического состава языка путем заимствования лексических единиц из многих языков (латинского, французского, итальянского, испанского, арабского, английского, турецкого и др.).

Понимая межкультурное взаимодействие как взаимовыгодный процесс, можно считать все многовековые контакты, проведшие к обогащению лексикона немецкого языка, диалогом культур. Сегодня диалог культур продолжается уже и внутри самой Германии, которая представляет собой мультикультурное пространство. В последние несколько десятилетий наблюдаются качественно новые процессы в немецком языке, основанные на внешней и внутренней «экспансии» иноязычного культурного пласта. Как следствие внешней «экспансии» английского языка (прежде всего его американского варианта) возник некий вариант гибридного немецкого языка – денглиш (Denglisch), перевод на русский язык дается как «англомецкий язык». До этого речь шла лишь о заимствованиях, которые сопровождают развитие любого национального языка, но не вторгаются в его лексико-грамматическую систему, видоизменяя ее структурно. Экспансия английского языка в европейские языки сегодня имеет беспрецедентный характер, что объективно объясняется значением английского языка как языка международной коммуникации, как языка компьютеризации всех жизненных процессов (язык компьютерного общения – английский). Заимствования из английского языка имели место на протяжении всего XX столетия, но глобально проникновение англицизмов в немецкий язык происходит на рубеже веков и в XXI веке, причем переплетение двух культур, основанных на родственных германских языках, достигло уже той наивысшей точки, когда стал возникать вопрос об утрате немецкого языка как основной составляющей немецкой культуры [1].

Внутренней «экспансией» можно считать взаимодействие немецкого языка с языками жителей Германии, представляющих другие этносы.

Речь идет в данном случае о кицдойч (Kiezdeutsch) – этнолекте, распространившемся среди молодежи, прежде всего, в крупных немецких городах, где сосредоточены переселенцы из стран Азии и Африки. Предпосылки для такого этнолекта начали формироваться еще в прошлом столетии с появлением переселенцев из Турции, а в последствие и других стран.

Как денглиш, так и кицдойч являются сегодня в Германии языковыми образованиями, вызывающими различное и неоднозначное отношение к себе. Обсуждение их статуса в рамках национального языка осуществляется в прессе и лингвистических кругах. Следует отметить, что сегодня уже не подлежит сомнению их широкое распространение в качестве средства коммуникации внутри страны [2, 3].

Остановимся подробнее на каждом из них и начнем с денглиш. Прежде всего следует отметить, что анализируемое явление пока не нашло единого терминологического обозначения – используются как привычное обозначение «англицизмы в немецком языке», так и новое обозначение «денглиш» или «денглиш-англицизмы». На наш взгляд, объем заимствования из английского языка обусловил переход количества в новое качество, иными словами, следует, действительно, говорить о новом субъязыке.

Определение денглиш как немецкого языка с массовым включением английской лексики и/или грамматики [2] не полностью отражает суть данного языкового явления. Здесь нет указания на переход той тонкой грани, когда речь идет не столько о заимствованиях, сколько о лексико-грамматической интеграции и проникновении иноязычных структур в ткань немецкого языка, проводящих к изменению самой ткани этого языка. Следует отметить, что лингвистами сформулированы некоторые критерии, позволяющие говорить о гибридном характере немецкого языка:

1. Немецкие слова в предложениях заменяются их английским переводом (часто буквальным) при сохранении грамматики немецкого языка, иными словами, лексемы ассимилируются к формообразованию и встраиваются в грамматические парадигмы немецкого языка. Приведем некоторые примеры использования английских лексем в молодежном языке:

Ich musste den Computer ***booten*** *(rebooten), weil die Software* ***gecrash****t ist. – Мне нужно было ребутнуть (перезагрузить) компьютер, потому что программа крэшнулась (полетела).*

Hast du schon ***die Updates downgeloadet (gedownloadet)****? – Ты уже даунлоаднул апдейты (скачал обновления)?*

Ich habe den Text schon ***gescan****t – Я уже отсканил (отсканировал) этот текст.*

Ich hatte mit meinem ***Lover*** *lange* ***gechattet****, bevor wir* ***gedatet*** *haben – Я долго чатилась с моим лавером (возлюбленным), прежде чем мы сходили на дейт (свидание).*

Hast du diesen neuen ***coolen*** *Song schon mal gehört? – Ты уже слышал этот кульный сонг (эту классную песню)?*
Du bist voll crazy und das ***turnt*** *mich an! – Ты крейзи (сумасшедший) и это меня тёрнит (заводит)!*

2. Словосочетания и предложения составляются не по правилам немецкой грамматики. Например, к словам прибавляют апостроф's, который называется «апострофом идиота» (нем. *Deppenapostroph*). Приведем некоторые примеры:
Reparatur Annahme (правильно: *Reparaturannahme*)
Müller's Mühle (правильно: *Müllers Mühle*)
Was passierte in 2005? (правильно: *Was passierte 2005?* или *Was passierte im Jahre 2005?*)
Wikipedia's Gestaltung (правильно: *Wikipedias Gestaltung* или *die Gestaltung der Wikipedia*)

3. В рекламных объявлениях очень часто используются английские слова как замена немецких обозначений, например:
Double Action *Waschgel*
Vitalisierendes ***Peeling***
Energy *Creme Q10*
Oil Control *Gel Creme*
Oil Control *Waschgel*
Neutrogena ***Visibly Clear*** *Anti-Mitesser* ***Peeling*** (примеры заимствованы [2]).

Формирующие «денглиш» англицизмы в своем большинстве являются профессионализмами. Они однозначны и точно передают многие технологические и прочие процессы. По наблюдениям лингвистов англо-американский словарный запас имеет около 700 000 лексических единиц, а немецкая лексика охватывает только около 400 000 слов [3]. В силу этого есть понятия, для которых в немецком языке просто нет эквивалентов. Обозначение этих понятий в немецком языке возможно описательно, что значительно удлиняет именование денотата. Примером может быть понятие Manager, которое на немецком языке может иметь следующее объяснение: mit *weitgehender Verfügungsgewalt und Entscheidungsbefugnis ausgestattete leitende Person eines Großunternehmens*. Англицизмы для обозначения определенных понятий отвоевали у немецких слов пальму первенства, так сегодня уже практически не используются слова Rückmeldung, Post (Briefe), Veranstaltung, заменой которым являются Feedback, Mail, Event и т.д.

В. Шнейдер в своей книге "Speak German!" дает развернутую классификацию заимствованных из английского языка слов [6]. Он подчеркивает, что в ряде случаев эти заимствования объективно обусловлены, но в целом англицизмы не являются столь необходимой лексикой в повседневном общении:

1. Англо-американские заимствования, которые закрывают в

немецком языке пробелы (“Wortlücken”) и немцами принимаются.

2. Англо-американские заимствования, не понимаемые большинством немцев, поскольку, согласно статистике, около 60% немецкого населения не знают английского языка.

3. Англо-американские заимствования, которые заняли место немецких слов, несмотря на то, что в этом не было никакой необходимости. Например, *Service Point* или *Human Resources Department*.

4. Английские слова, для которых в немецком языке существуют эквиваленты, но данные единицы в ментальном языке считаются недостаточно современными и модными. Например, *Pipeline* вместо *Rohrleitung, highlight* вместо *ein Höhepunkt oder ein Glanzlicht, slow motion* вместо *die Zeitlupe.*

5. Английские слова, которые в ментальном языке переводятся неправильно или неточно, например: *Personal Computer* следует переводить как *“Privatcomputer”*, *joggen* следует переводить не как *“laufen”,* а как *“schlurfen”.*

6. Английские слова, которые заимствуются через третий язык.

7. Английские слова, которые являются псевдоанглицизмами (“Pseudo-Englisch”), например, слово *Twen,* которое не существует в английском языке.

8. Исконно немецкие слова, которым приписывается английское происхождение, например, *realisieren, chef.*

9. Немецкие слова, которые являются единицами международного лексического фонда, например, *Administration.*

10. Немецкие слова, которые по своей словообразовательной модели схожи с английскими моделями, например, *Gewittersturm.*

При наличии такой достаточно полной классификации лексических единиц, несмотря на ряд позиций, о чем шла речь выше, не хватает симметрично представленной классификации грамматических особенностей функционирования англо-американизмов в немецком языке. Необходим анализ не только синтагматических отношений, но и парадигматических связей, что позволило бы установить системные, а значит, языковые закономерности гибридного характера немецкого языка.

Теперь остановимся на кицдойч. Подтверждением того, что сложился новый этнолект – диалект большого города, являются исследования Х. Визе, отстаивающей право кицдойч на суверенное существование в рамках национального немецкого языка. Она рассматривает кицдойч как форму молодежного языка. Составлен корпус (KiDKo – KiezDeutschkorpes), в котором собраны и классифицированы примеры как произношения, так и словообразования, сокращений, упрощения грамматической структуры, что подтверждает статус кицдойч как городского диалекта, или молодежного этнолекта городских районов. Обнаружены системные признаки структурирования высказываний на кицдойч [5].

Приведем некоторые примеры из корпуса: сокращения – *mein **Bru** der war bei Kaisers* (mein Bruder war bei Kaisers), *gib mir **ma ne** zigarette* (gib mir mal eine Zigarette), грамматические конструкции – *Du bist ja Mathe Ey Wa* (понять конструкцию возможно лишь из контекста), использование междометий, заимствованных из турецкого языка – *Deutsche sind **Vallah!** Deutsche sind eigentlich mehr als*… В корпусе представлен образец устного речетворчества молодежи, основанный на лексико-грамматических свойствах построения спонтанного высказывания в целом: повторы, обрывы предложений, сокращения словоформ и т.д. К кицдойч относят и структуры с англицизмами, встроенными в синтаксические конструкции типа *Ich habe ein Book gekauft*.

Приведем фрагмент разговора между молодыми людьми из книги Х. Визе “Kiezdeutsch. Ein neuer Dialekt entsteht” [9]:

*Elif: **Isch** kann **misch** gut bewegen, wa**? Ischwöre**. Egal,was für ein Hiphopmusik **isch** höre, **ey**, mein Körperdrinne tanzt voll, **lan**.*

[…]

*Aymur: Was steht da **auf ihre Hose**? [= im Tanzvideo, das im Hintergrund läuft]*

Sarah: Bestimmt ihr Name oder so.

Aymur: «Melinda» oder so.

*Deniz: Melissa. Mann, die is ein **Püppschen**, **lan.***

Типичным здесь для кицдойч являются местоимения в форме isch (ich), misch (mich), стяжение слов ischwöre (ich schwöre), отсутствие правильных падежных форм auf ihre Hose (auf ihrer Hose – Dativ). Здесь появляется новое слово lan, которое обозначает нечто вроде «старик» (Alter).

Следующие высказывания молодых людей демонстрируют, каково соотношение в кицдойч ранее названных особенностей [9]:

‘Ne Hose ich will danach noch kaufen; Ich so such schwarze Sneakers.

Здесь в обоих примерах представлено синтаксическое построение, в котором порядок слов не соответствует грамматически фиксированному – вторая позиция не занята спрягаемой формой глагола, что литературном варианте является грамматической ошибкой. Такое построение синтаксических структур типично для разговорной речи, в частности в молодежном языке. Во втором примере присутствует также англицизм, заменяющий немецкое слово Sportschuhe как не дающее точного представления о нужной модели обуви.

Wallah – das hat er gesagt! Здесь эмоционально выражено удивление с помощью принятого в турецком языке междометия, которое уже прочно вошло в лексикон молодежного языка.

Приведенные примеры показывают, что кицдойч не является только интеграцией слов турецкого или арабского происхождения в немецкий язык – это было бы слишком узким пониманием данного феномена. Кицдойч представляет самостоятельный молодежный этнолект, в полном

объеме интегрирующий специфику спонтанного устного общения, хотя и с включением изначально принятых слов и структур в среде плохо владеющих немецким языком мигрантов.

Подводя итог, важно отметить, что сегодня в Германии усиливаются пуристские тенденции [7, 8] и в официальных СМИ и рекламном дискурсе замечается отход от злоупотребления англицизмами, но денглиш не сдает позиций – сферой его использования стал прежде всего молодежный язык, так что именно в новом этнолекте успешно осуществляется диалог культур, основанный на внешней и внутренней языковой экспансии.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Беляева, М. В. “Denglisch” как пример диалога культур / М. В. Беляева // Язык и межкультурные коммуникации. Материалы VI Междунар. научн. конф. (Вильнюс–Минск 17–20 мая 2017). – Минск, 2017. – С. 10–13.

2. Денглиш [Электронный ресурс]. – Режим доступа: wp.wiki-wiki.ru›wp/index.php/. – Дата доступа: 15.10.2017.

3. Заимствование как один из видов обогащения словарного запаса [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.studfiles.ru/preview/5178916/. – Дата доступа: 26.10.2017.

4. Deutsch-Anglizismen [Электронный ресурс]. – Режим доступа: dafdiesunddas.wordpress.com. – Дата доступа: 19.10.2017.

5. Das KiezDeutsch-Korpus [Электронный ресурс]. – Режим доступа: kiezdeutschkorpus.de>de. – Дата доступа: 11.10.2017.

6. Schneider W. Speak German! Warum Deutsch manchmal besser ist / W. Schneider. – Rowohlt, 2008. – 196 S.

7. Fink, H. Echt cool-Überlegungen zur Amerikanisierung der Allgemein- und Jugendsprache in der Bundesrepublik Deutschland. Denglisch, nein danke! / H. Fink. – Paderborn, 2001. – S. 33–51.

8. Stark, Fr. Vom Anglizismenfieber der Deutschen. Denglisch, nein danke! [Text] / Fr. Stark. – Paderborn, 2001. – S.81–111.

9. Wiese, H. Kiezdeutsch. Ein neuer Dialekt? / H. Wiese. – München : Verlag C.H.Beck oHG. – 280 S.

УДК 811.111’243’276:004.77

Грабинская Валерия Сергеевна
Магистрант, Витебский государственный университет имени П.М. Машерова, г. Витебск, Беларусь
koroboff130713@gmail.com

КУЛЬТУРА СОВРЕМЕННОГО ОНЛАЙН ОБЩЕНИЯ НА ПРИМЕРЕ АНГЛОЯЗЫЧНЫХ ФОРУМОВ

Аннотация: В статье представлено исследование Интернет-сленга, направленное на изучение культуры современного онлайн общения. Рассматриваются данные англоязычного форума как пример общения в сети Интернет.
Ключевые слова: Онлайн коммуникация, смайл, эмотикон, Интернет-сленг, форум, юзерпик.

Hrabinskaya Valeryia
Graduate Student, Vitebsk State University named after P.M. Masherov, Vitebsk, Belarus

THE MODERN ONLINE COMMUNICATION CULTURE ON THE EXAMPLE OF ENGLISH-SPEAKING FORUMS

Abstract: The article presents a study of Internet slang aimed at studying the culture of modern online communication. The data of the English-speaking forum are considered as an example of communication in the Internet.
Keywords: Online communication, smile, emoticon, Internet slang, forum, userpic.

Интернет-пространство является средой исключительно «языкового существования». Роль языка в виртуальной среде велика: только в процессе речевого общения с другими можно обозначить свое присутствие в сети, координировать совместные действия, выразить свое эмоциональное состояние.

Целью нашего исследования является установление специфики современной культуры онлайн общения. Актуальность работы обусловлена растущей популярностью сети Интернет, а также ее контента: форумов, сайтов, социальных сетей. Общение в сети Интернет подразумевает свои правила и законы, которые должен знать и понимать любой человек, так как без пользования данными правилами общение не может нести некоторые из своих функций: регуляционно-коммуникативную и аффективно-коммуникативную. И хотя информационно-коммуникативная функция будет присутствовать, такое общение нельзя будет назвать полноценным.

Английский язык является основным в межкультурном интернет-общении. Исследуя англоязычные форумы, можно заметить некоторые графические особенности онлайн коммуникации. В нашей работе анализ материала исследования происходил на примере англоязычного сайта для фанатов Гарри Поттера [2]. Данный анализ показал, что к графическим особенностям мы можем отнести:

- смайлики;
- эмотиконы;
- оформление текста (реплики).

Смайлик (англ. smiley – «улыбающийся») – стилизованное графическое изображение улыбающегося человеческого лица; традиционно изображается в виде жёлтого круга с двумя чёрными

точками, представляющими глаза, и чёрной дугой, символизирующей рот. Смайлики широко используются в популярной культуре, само слово «смайлик» часто применяется также в качестве общего термина для любого эмотикона [1, с. 81].

Эмотикон (англ. emoticon) – пиктограмма, изображающая эмоцию; чаще всего составляется из типографских знаков. Эмотиконы обозначают интернациональные понятия, поэтому они не воспроизводят текущую речь, не отображают грамматических, фонетических и др. особенностей естественного языка. Эмотиконы можно отнести к паралингвистическим средствам письменной коммуникации, или к таким средствам, которые не являются речевыми единицами, но сопутствуют последним с целью уточнения, конкретизации смысла основного сообщения. Эмотиконы предназначены для того, чтобы более богато и разнообразно дополнять смысл высказывания, уточнять его экспрессивно-интонационную окраску. При общении в рунете они используются, как правило, попутно с кириллической графикой, включены непосредственно в структуру высказывания, отделяются от единиц высказывания пробелами или запятыми.

Под оформлением текста понимается его расположение на странице, абзацы, шрифт, стиль, т.е. все то, что придает тексту дополнительное звучание.

Исследуя текстовое содержание сообщений участников форум, мы отметили следующие графические особенности:

1. Наличие смайликов.

Изучив несколько тем форума, мы установили, что используемое количество позитивных смайликов преобладает над количеством негативных (примерное соотношение – 4:1). Отсюда следует, что наличие общих интересов сплачивает людей, делает их более дружелюбными друг к другу, хотя иногда между ними и возникают споры. Наблюдались также абсолютно новые смайлики, нестандартные, представляющие собой героев серии романов о Гарри Поттере (Дамблдор в волшебной шляпе, великан Хагрид и другие), что говорит о наличии своих оригинальных символов на тематических форумах. На наш взгляд, использование смайликов имеет своей целью наиболее точное донесение информации, так как всем известно, что при онлайн общении люди не видят друг друга, а значит, гораздо сложнее донести информацию именно так, как того желает говорящий. Одну и ту же фразу можно понять по-разному, если не знать, какой смысл вкладывал в эти слова человек: был ли это сарказм или серьезное заявление, дружеская шутка или желание «уколоть»? В смайликах отображается весь спектр человеческих эмоций, что делает их незаменимыми в процессе онлайн коммуникации.

2. Наличие эмотиконов.

Эмотиконы бывают классическими, азиатскими, графическими и математическими. Графические эмотиконы – это смайлики, на которые мы уже обращали наше внимание. Особенность классических смайликов – в горизонтальном расположении вертикальных зон лица и тела. Эти смайлики обозначают эмоции, мимику, жесты, действия и состояния человека, а также различных персонажей.

В Восточной Азии принят другой стиль эмотиконов – каомодзи, который можно понять, не поворачивая их. Смайлики каомодзи схематически изображают эмоции, жесты, мимику не по образцу реальных человеческих прототипов, а ориентируясь на образы, взятые из аниме и манги.

При употреблении математических эмотиконов в качестве выразительного средства вместо ASCII-арта используется TEX-разметка.

Исследуя начертательную специфику форума, мы обратили внимание на то, что графические и классические эмотиконы преобладают над азиатскими (примерное соотношение 3:2:1 соответственно). Математических эмотиконов нами замечено не было.

3. Использование CAPS LOCK для выражения сильных эмоций. CAPS LOCK – раскладка клавиатуры, представляющая собой только строчные буквы. На выбранном нами форуме данная раскладка использовалась для выражения гнева, а также сильного восхищения. Пример:

THE SNAKES SPEAK! VIVE LE HOUSES! JOIN THE RESISTANCE!

4. Чрезмерное использование красной строки.

При общении на форуме многие пользователи начинают буквально каждой свое предложение с красной строки, пусть даже эти предложения и относятся к одному смысловому блоку. Однако такое написание «в столбик» позволяет визуально выделить сообщение одного пользователя из множества сообщений других; тем самым человек, высказывающий свою мысль, может быть уверен, что его заметят. Примеры:

“Wait, so we never see the ratings, so what’s the point of leaving the ratings?

Does anyone ever see them?

Staff, maybe?”

“This is brilliant!

I’m totally psyched for this after that huge discussion on LGBTQ.

We love you WTM, for everything you do for this site”.

5. Использование разноцветного текста.

Главную мысль своего высказывания здесь принято выделять красным цветом шрифта.

6. Использование множества восклицательных и вопросительных знаков для выражения сильных эмоций.

При этом данные знаки использовались как отдельно, так и вместе. Предложения с большим количеством вопросительных или

восклицательных знаков выражают различный спектр эмоций: сильную злость, недовольство, восхищение, волнение, а также желание привлечь внимание к себе или своей реплике. Примеры:

I don't understand why the changes on the site need to take away the commonrooms!!

THE SNAKES SPEAK! VIVE LE HOUSES! JOIN THE RESISTANCE!

Hi I hope its ok for me to post here? I've pmed two staffs about this but while they've been very nice and expained things to me clearly I still am hoping that things can change or go back to before! The crowded room is somewhere I fell really comfortable. And now its all gone!! I don't mind all the other forusm changes and I think some of them are wonderful but the only one that makes me a bit upset is the comon room one!! I feel like I've lost some place thats really precoius to me and it means a lot if you could get them back! Thank you!!!

Следует отметить также, что юзерпики (от англ. "user picture" – фотография/изображение пользователя), в основном, представляют собой фото любимых героев фильмов, снятых по серии книг о Гарри Поттере.

Таким образом, графические особенности общения на англоязычном форуме представлены смайликами, эмотиконами, использованием разноцветного текста, а также чрезмерным употреблением заглавных букв, красной строки, восклицательных и вопросительных знаков, что позволяет пользователям как можно яснее выражать свои эмоции, так как когда вербальные средства коммуникации недоступны, человек использует средства невербальные.

Исследуя конкретный форум, нами были отмечены следующие лексические особенности онлайн коммуникации:

1. Наличие специальной лексики.

Так как данный форум тематический, пользователи оперируют лексикой, относящейся к теме форума и не совсем понятной людям, не читавшим «Гарри Поттера». В основном, это имена и названия: *St.Mungo's (больница Святого Мунго), Flourish and Blott's (книжный магазин «Флориш и Блоттс»), The Daily Prophet (газета «Ежедневный Пророк»), etc.*

Наличие специальной лексики – неотъемлемая часть тематического форума, так как без нее общение на выбранную тему становится просто невозможным.

2. Наличие Интернет-сленга.

Выбранный нами форум, как и любой другой онлайн форум, характеризуется наличием большого количества Интернет-сленга. Интернет-сленг – разновидность сленга, используемого как профессиональной группой IT-специалистов, так и другими пользователями компьютеров и Интернета. Следует отметить, что данный вид сленга существует во многих языках планеты, однако большинство заимствований пришло именно из английского языка, что позволяет

считать его родоначальником компьютерного сленга. Мы установили следующие единицы: *AFAIR – (англ. as far as I remember) насколько я помню, BB – (англ. bye-bye) до свидания!, AFK – (англ. away from keyboard) отошёл (имеется в виду, что пользователь в данный момент не у компьютера), IMHO – (англ. in my humble opinion) по моему скромному мнению, LOL – (англ. laughing out loud, lots of laughing) громко смеюсь, FAQ – (англ. frequently asked questions) часто задаваемые вопросы, WIP – work in process, etc.*

Наличие Интернет-сленга – неотъемлемая часть форумов. Так как все общение происходит в Интернете, это позволяет такому общению установить свои правила и законы.

3. Наличие сокращений.

Общение в сети подразумевает набор текста на клавиатуре компьютера. Механический ввод – процесс более медленный, чем вербальная коммуникация. Соответственно, пользователи Интернета стараются сокращать слова, чтобы высказать то, что они хотят, как можно быстрее. Наши примеры: *pls – please, MTA – Meet The Author, TDA – The Dark Arts, NEWT – Nastily Exhausting Wizarding Test, etc.*

Наличие сокращений помогает сэкономить также время, если ведется жаркий спор, где нужно как можно быстрее отстоять свою точку зрения и не дать победить противнику.

Заключение. Полученные наблюдения показывают, что графические особенности общения на англоязычном форуме представлены смайликами, эмотиконами, использованием разноцветного текста, а также чрезмерным употреблением заглавных букв, красной строки, восклицательных и вопросительных знаков, что позволяет пользователям как можно яснее выражать свои эмоции, так как когда вербальные средства коммуникации недоступны, человек использует средства невербальные. К лингвистическим же особенностям общения на онлайн форумах относятся специальная лексика (*St.Mungo's, Flourish and Blott's, The Daily Prophet*), Интернет-сленг (*AFAIR, BB, AFK, IMHO, LOL, FAQ, WIP*), а также сокращения (*pls, MTA, TDA, NEWT*). Интернет на сегодняшний день является неисчерпаемым источником для коммуникации, а значит, он диктует свои правила общения, которыми пользуются люди в сети, чаще всего, даже не замечая этого.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Иванов, В. Интернет для начинающих / В. Иванов. – СПб. : Издательская группа BHV, 2005. – 240 с.

2. Harry Potter Funfiction Forums [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.harrypotterfanfiction.com/forums/index.php?act=idx. – Дата доступа: 10.04.2017.

УДК 81’42

Жмакина Татьяна Владимировна
Преподаватель кафедры иноязычной коммуникации Академии управления при Президенте Республики Беларусь, г. Минск, Беларусь
tzhmakina@inbox.ru

АРГУМЕНТАЦИЯ ПОЛИТИЧЕСКОГО ДИСКУРСА ПУБЛИЧНОГО ВЫСТУПЛЕНИЯ

Аннотация: В статье, на примере речи Дэвида Кэмерона, рассматривается аргументация политического дискурса публичного выступления; анализируются ошибки аргументации как намеренный ход политических деятелей с целью манипуляции народным сознанием; исследуются особенности применения аргументативных стратегий и их манипулятивное воздействие.
Ключевые слова: Аргументация, прагма-диалектическая теория аргументации, политическая аргументация, политический дискурс, манипуляция, аргументативные стратегии, логические ошибки.

Zhmakina Tatiana
Lecturer, Chair of Intercultural Communication, Academy of Public Administration under the aegis of the President of the Republic of Belarus, Minsk, Belarus

ARGUMENTATION IN POLITICAL DISCOURSE OF PUBLIC SPEECHES

Abstract: The article analyses the speech of David Cameron; it studies argumentation in political discourse of public speeches, analyses the fallacies as an intentional derailment of politicians to manipulate public consciousness, scrutinizes the peculiarities of applying argumentative strategies and their manipulative impact.
Keywords: Argumentation, pragma-dialectic theory of argumentation, political argumentation, political discourse, manipulation, argumentative strategies, fallacies.

Аргументация представляет собой особую форму человеческой деятельности, в которой человек реализует себя как языковая личность. При этом в аргументативном пространстве системно взаимодействуют его знания и представления, система ценностей и здравый смысл, коммуникативные навыки и логическая культура, его эпистемическое и эмоциональное состояние, социальные параметры аргументативного контекста. Все это говорит о сложной природе аргументации. Одним из ведущих современных направлений изучения, оценки и реконструкции аргументации политического дискурса является прагма-диалектический анализ аргументации, разработанный представителями амстердамской школы исследователей аргументации Франсом ван Еемереном и Питером Хоотлоссером. В прагма-диалектической теории аргументации под аргументацией понимают вербальную социальную и разумную деятельность, направленную на убеждение рационального судьи в (не)приемлемости выраженного мнения с помощью выдвижения

определённых сочетаний пропозиций (аргументов), рассчитанных на доказательство (опровержение) выраженного мнения [1, с. 16].

Областью существования аргументации является любая сфера человеческой деятельности, так или иначе связанная с коммуникативным воздействия людей друг на друга. Характерной чертой процесса коммуникации в политике является его направленность на адресата с целью побудить аудиторию к определённой общественно-политической реакции, т.е. побудить адресата к совершению определённых действий в интересах протагониста. Чтобы достигнуть желаемого перлокутивного эффекта, политические деятели прибегают к тому или иному виду аргументации и манипуляции, опираясь на такие факторы, как цель, состав участников и временные рамки коммуникативного события. Временные рамки дискурса, экспертный состав аудитории и поиск консенсуса являются основополагающим факторами, которые определяют уровень аргументативности политического дискурса. По мере сокращения количества экспертов в составе участников и временных рамок, возрастают частота и эффективность применения манипутятивных технологий. Так, наиболее аргументативными являются растянутые во времени жанры политического дискурса, нацеленные на достижение консенсуса и предполагающие присутствие экспертного сообщества, например политические переговоры. Жанры политического дискурса, ограниченные жёсткими временными рамками, нацеленные на борьбу за власть и рассчитанные на непрофессиональную аудиторию, характеризуются высокой степенью доминирования манипулятивной составляющей в дискурсе. К таким коммуникативным событиям относятся публичное выступление и предвыборная кампания.

Канадский учёный, философ, специалист по неформальной логике и теории аргументации Д. Уолтон полагает, что в политическом дискурсе ошибки аргументации, которые в прагма-диалектике считаются нарушением правил ведения критической дискуссии, являются намеренным ходом политических деятелей, цель которого – манипуляция народными массами [7, с. 131]. Аргументативные ошибки активно используются в политической аргументации и являются важной ее составляющей, зачастую определяя характер всей аргументации. Так, для политического дискурса характерно использование так называемых argumentum ad или ошибок аргументации к личности. Апелляция к рациональной сфере адресата преимущественно осуществляется посредством применения аргумента argumentum ad populum (аргумент к народу), в основе которого лежит особенность человеческого мышления полагаться на мнение большинства. Обращение к эмоциональной сфере аудитории осуществляется посредством использования стратегий argumentum ad misericordiam (аргумент к милосердию, к сочувствию) и argumentum ad baculum (аргумент «к палке», к устрашению). Argumentum

ad hominem (аргумент к человеку или атака на личность) является самой распространённой аргументативной стратегией и активно применяется политическими деятелями для дискредитации оппонента. Суть данного аргумента сводиться к стремлению повысить собственный статус за счёт понижения статуса оппонента. Данная стратегия характеризуется переносом фокуса аргументации с тезиса, относительно которого ведётся дискуссия, на личность оппонента. Критика состоит, главным образом, в утверждении моральной или психологической неадекватности оппонента, заявлении о несоблюдении оппонентом моральных и нравственных норм или его несоответствии положительно оцениваемому гипотетическому идеалу.

В политической аргументации выделяют первичную и буквальную цель акта аргументации, подобно тому, как Дж. Серль выделяет первичную и буквальную иллокутивную цель речевого акта [6, с. 12]. К примеру, первичная цель осуществить воздействие на адресата посредством угрозы (косвенный аргумент argumentum ad baculum), может быть смягчена аргументом к состраданию (прямо декларируемый аргумент argumentum ad misericordiam).

Практическим материалом анализа аргументации политического дискурса публичного выступления послужил транскрипт речи бывшего британского премьер-министра Дэвида Кэмерона. Данное выступление состоялось 26 мая 2016 года в штаб-квартире британской лоу-кост-авиакомпании (бюджетной) EasyJet Airline Company Limited, более известной как EasyJet, в рамках кампании за сохранение членства Соединённого Королевства в Евросоюзе.

Выбор места встречи неслучаен, так как на настоящий момент компания является одной из самых крупных лоу-кост-авиакомпаний Европы, выполняющей внутренние и международные рейсы.

Уже в первом предложении своего выступления оратор обозначает своего протогониста — сотрудников авиакомпании. Пытаясь расположить к себе аудиторию и смягчить остроту ситуации, в следующем высказывании оратор использует argumentum ad lenocinium или аргумент к лести, апеллируя к репутации адресата, как надёжного авиаперевозчика и партнёра:

> *[…] and I am a proud easyJet passenger. You have flown me actually all over Europe: Portugal, Majorca, France, Spain, and almost always on time.*
>
> *Я горжусь тем, что являюсь клиентом EasyJet. Я совершал перелёты вашей авиакомпанией почти во все страны Европы: Португалия, Майорка, Франция и почти всегда вы доставляли меня вовремя.*

Публичное политическое выступление ведущего политического лидера страны по своей природе диалогично, так как оно ориентировано не столько на самовыражение, сколько на воздействие. Политик не может

обращаться только «к избранным». Талантливый политик способен вступать в диалог со всеми слоями общества. Так, в следующем высказывании оратор имплицитно идентифицирует себя не только с аудиторией, но и со всеми жителями страны, косвенно говоря, что он живёт такой же жизнью, как и все: летает бюджетной авиалинией, опаздывает на рейс, останавливается на ночь в бюджетном отеле. Оратор выражает это посредством аргумента common folks ad populum argument, который является разновидностью аргумента ad populum и который подразумевает, что я (адресант) – обычный человек и у меня такой же жизненный опыт, как и у вас (аудитории), таким образом, вы должны принять то, что я говорю, как приемлемое и заслуживающее доверия:

Actually, as I drove in here this morning, I remember once when I missed a flight altogether and had a lovely night in the Ibis hotel on the way into the airport.

Честно говоря, сегодня утром по дороге к вам я вспомнил, как однажды я опоздал на свой рейс и остановился на ночь в чудесном отеле Ibis, который расположен недалеко от аэропорта.

Далее оратор, используя argumentum ad lenocinium или аргумент к лести, апеллирует к чувству гордости не только основателя компании и ее сотрудников, но и всех британцев, так или иначе связанных с деятельностью компании:

I think EasyJet was a fantastic creation. […] this is a fantastic great British success story. So, it is a pleasure to be here […] .

Я уверен, что EasyJet – это небывалое достижение. […] это небывалая история успеха британского бизнеса […]. Для меня – большое удовольствие присутствовать здесь […].

В следующем высказывании оратор, используя прямой аргумент альтернатив argument from alternatives и косвенный аргумент к устрашению appeal to fear, описывает те позиции, какие Великобритания потеряет, если выйдет из состава ЕС. Оратор позиционирует две картинки: сильной державы, способной оказывать влияние на принятие любого решения на мировой политической арене и державы, которой придётся заново выстраивать торговые отношения с мировым сообществом.

[…] this is a really big choice about Britain […] we are safer if we stay in […] we will be stronger. […] we'll be better off. […] we are part of a market of 500 million people […]. […] if we were to leave, it would be bad for our economy. […] It's good we've got a single market in aviation […]. […] we are better off if we stay in and we're worse off if we leave. […] it's not static […] the single market is going to go into energy […] into digital […] into services industries […].

И это действительно очень важный выбор, […] уровень безопасности страны будет выше […] наши позиции усилятся. […] Великобритания выигрывает […] являясь частью 500-миллионного

рынка […]. Выход из Евросоюза нанесёт экономике существенный ущерб. […] нам выгодно иметь единый рынок в секторе авиации […]. […] нашей стране выгоднее остаться в единой Европе, выход приведёт к тяжёлым последствиям. […] единый рынок развивается. Планируется включить в него энергоресурсы, цифровое оборудование, […] отрасли сферы услуг.

Используя аргумент от негативных последствий argument from negative consequences, который является разновидностью аргумента argumentum ad misericordiam, оратор представляет отрицательный вариант развития событий, который возможен в случае выхода страны из Евросоюза и потери преференций, которые даёт присутствие на едином рынке. Оратор имплицитно включает аргумент к устрашению appeal to fear, который заставляет аудиторию обеспокоиться о своей будущей финансовой стабильности. В данном высказывании оратор использует и аргумент к экспертному мнению argument from expert opinion, ссылаясь на прогнозы, представленные Министерством финансов, а так как мнение главного государственного учреждения, отвечающего за управление государственными финансами и реализацию бюджетной и денежно-кредитной политики, является авторитетным, соответственно и пропозиция аргумента является истинной.

If we were to leave, and the pound were to fall, which is […] what most people expect and what the Treasury forecast, […] you'd face all sorts of bureaucracy and restrictions that you don't face today. […] there's some very strong retail arguments about the cost of a holiday, the cost of food, the cost of using your phone, for staying in the European Union.

Для многих из нас вполне очевидно, да и Министерство финансов даёт такой прогноз, что выход из Евросоюза приведёт к падению курса фунта, […] мы столкнёмся со всевозможными бюрократическими проволочками и ограничениями, которые сегодня на нас не распространяются. […] стоимость отдыха, продуктов питания и услуг мобильной связи являются самыми весомыми ценовыми аргументами за то, чтобы остаться в единой Европе.

Посредством аргумента argumentum ad hominem, оратор критикует евроскептиков, сторонников выхода Великобритания из ЕС, дискредитирует их позицию, основанную на зове сердца и не подкреплённую фактами:

I do not believe those people who say, 'Well, my head says we ought to stay in the European Union but my heart says somehow, we would be a prouder and more patriotic country if we were outside. I do not think that is right.

Я не верю словам людей, которые говорят: «Мой разум говорит, что мы должны сохранить членство в Евросоюзе, но сердце подсказывает, что выйдя из единой Европы, мы станем страной

с более высоким чувством собственного достоинства и патриотизма». Я не считаю, что это правильно.

Далее оратор апеллирует к исключительности позиции, которую занимает страна в мировом сообществе, поддерживая точку зрения, что Соединённое Королевство является страной с высоким чувством собственного достоинства и патриотизма:

I think this is an amazing country. We are the fifth biggest economy in the world. We have done great things in this world. We are a very interconnected country. […] if you want a big, bold, strong United Kingdom, then you want to be in organisations like a reformed European Union, rather than outside of them. Britain is part of the G7, […] of the G20, […] of NATO, […] of the Commonwealth […]. […] the big, bold, patriotic case is to stay in a reformed European Union, to fight for the sort of world that we want, rather than to stand back and be on the outside.

Я считаю, что наша страна – удивительная. Мы являемся пятой по величине экономикой мира. Мы много достигли. Многое зависит от нас. […] для того, что бы Соединённое Королевство было лидирующим, мощным и решительным государством, мы должны сохранить членство в реформированном Евросоюзе. Великобритания является членом G7, входит в клуб Большой двадцатки и в военно-политический блок НАТО […], возглавляет Содружество […]. […] я уверен, что решительным, смелым и патриотичным шагом является шаг к тому, что бы остаться в реформированном Европейском союзе и принимать участие в формировании такой картины мира, которую мы хотим видеть, а не отступить и остаться не у дел.

Дэвид Кэмерон посредством аргументативных стратегий побуждает адресата поддержать кампанию за сохранение членства Соединённого Королевства в Евросоюзе, что можно расценивать как манипуляцию сознанием адресата. Оратор умело использует потенциал темы, адаптирует свои высказывания к требованиям аудитории, применяет эффективные способы языковой репрезентации аргументов.

Основная цель политического дискурса – завоевание и удержание власти – обуславливает использование в нем не только рациональной аргументации, отвечающей трём логическим принципам: причины и следствия, тождества и достаточного основания, но и приёмов, апеллирующих к чувствам и эмоциям, которые являются приемлемыми ходами в аргументативном политическом дискурсе, в частности в аргументативном политическом дискурсе публичного выступления. Использование политиком различных приёмов аргументации и манипуляции можно рассматривать как попытку скрытого воздействия на сознание адресата с целью достижения необходимого протагонисту перлокутивного эффекта.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Eemeren, F. H. van. A systematic theory of argumentation: The pragma-dialectical approach / F. H. van Eemeren, R. Grootendorst. – Cambridge : Cambridge University Press, 2004. – 213 p.

2. Eemeren, F. H. van. Argumentation, communication, and fallacies. A pragma-dialectical perspective / F. H. van Eemeren, R. Grootendorst. – Hillsdale, NJ : Lawrence Erlbaum, 1992. – 284 p.

3. Eemeren, F. H. van. Fallacies and judgments of reasonableness. Empirical research concerning the pragma-dialectical discussion rules / F. H. van Eemeren, B. Garssen, B. Meuffels. – Dordrecht : Springer, 2009. – 236 p.

4. Eemeren, F. H. van. Speech acts in argumentative discussions. A theoretical model for the analysis of discussions directed towards solving conflicts of opinion / F. H. van Eemeren, R. Grootendorst. – Berlin : de Gruyter, 1984. – 215 p.

5. Hamblin, C. L. Fallacies / C. L. Hamblin. – London : Methuen, 1970. – 326 p.

6. Searle, J. Speech acts / John Searle. – Cambridge : Cambridge University Press, 1969. – 187 p.

7. Walton, D. N. A pragmatic theory of fallacy / Douglas N. Walton. – Tuscaloosa : University of Alabama Press, 1995. – 267 p.

8. Walton, D. N. Ad hominem arguments / Douglas N. Walton. – Tuscaloosa : University of Alabama Press, 1998. – 315 p.

9. Walton, D. N. Appeal to pity : argumentum ad misericordiam / Douglas N. Walton. – Albany : State University of New York Press, 1997. – 225 p.

10. Walton, D. N. Arguer's position : A pragmatic study of ad hominem attack, criticism, refutation, and fallacy / Douglas N. Walton. – Westport, CT : Greenwood Press, 1985. – 197 p.

11. Walton, D. N. Scare Tactics : Arguments that appeal to fear and threats / Douglas N. Walton. – Dordrecht : Kluwer, 2000. – 218 p.

УДК 821.111

Иванова Вера Мирославовна
Доцент кафедры английской филологии Брестского государственного университета имени А.С. Пушкина, г. Брест, Беларусь
ivanovvera@mail.ru

ЛИТЕРАТУРНАЯ БИОГРАФИЯ КАК ОТРАЖЕНИЕ ДИАЛОГА КУЛЬТУР

Аннотация: В статье рассматривается проблема изменения биографического канона в творчестве П. Акройда. На примере композиции литературной биографии «Диккенс» прослеживается влияние постмодернистской эстетики на художественные стратегии автора. Особое внимание обращается на композиционные элементы, дополняющие основное биографическое повествование.

Ключевые слова: Биография, канон, диалогические отношения, традиция, документальность, вымысел, композиция, постмодернизм.

Ivanova Vera
Associate Professor, Department of English Philology, Brest State University named after A.S. Pushkin, Brest, Belarus

LITERARY BIOGRAPHY AS THE REFLECTION OF CULTURE DIALOGUE

Abstract: The article deals with the problem of the biography canon modification in the works by P. Ackroyd. The composition of the literary biography *Dickens* taken as an example helps to trace the influence of postmodernist aesthetics on the author's artistic strategies. Particular attention is given to the compositional elements complementing the main biographic narration.

Keywords: Biography, canon, dialogic relations, tradition, documentary character, fiction, composition, postmodernism.

Биографический жанр не раз привлекал английского писателя П. Акройда, и среди его произведений есть целый ряд биографий известных личностей. Исследование этой стороны его творчества в работах В. В. Струкова, Е. В. Ушаковой, М. В. Дубковой, И. В. Липчанской, А. В. Шубиной и др. опирается на рассмотрение жанра биографии в его историческом развитии. На протяжении своего долгого существования биография продемонстрировала разнообразие жанровых вариаций. Возникнув как вариация документального письма, она принимала различные формы и сочетала разные стили. Внутрижанровая типология включает биографию традиционную, социологическую, аналитическую, психологическое повествование, философско-историческое эссе и т. д. Биография постоянно расширяла арсенал приемов изображения человека, поскольку каждая эпоха открывала новые способы видения личности [1, с. 4]. Со временем сочетание документального и художественного начал, обусловленного становлением жанра романа, закрепило ее статус как отдельного литературного жанра.

Современная биографическая проза по-прежнему является предметом теоретического осмысления, и основными его проблемами являются соотношение факта и вымысла, отношения между автором и субъектом биографии и обоснованная классификация биографий. Критерий степени документальности и наличия в произведении вымысла дает основание выделять биографии академические, научные, популярные и художественные, хотя возможны и различные смешанные формы. Трансформация форм биографизма в литературе XX века в целом и в контексте постмодернистских тенденций конца XX века привела к появлению новых подходов к интерпретации жизни и творчества выдающихся личностей.

Рассматривая литературные биографии П. Акройда в рамках традиции английской биографической прозы, Е. В. Ушакова выделяет среди них академические, документально-художественные, а также романизированные и альтернативные, или так называемые псевдобиографии. Проведенный исследователем анализ приводит к выводу об интерпретативном характере произведений Акройда [2, с. 108], что не

позволяет им претендовать на абсолютную истинность. Однако интерпретативность является неотъемлемой характеристикой биографии, поскольку биограф обладает свободой выбора относительно того, как распоряжаться имеющимся объективным материалом. Именно об этом писал Ю. М. Лотман, говоря, что современная литература трансформирует функции создателя биографии: «Его позиция из служебной, посреднической становится все более активной, созидательной. К автору биографии оказываются применимы категории замысла, стратегии его реализации, мотивировки выбора и прочие, < … >. С другой стороны, создаваемый им текст уже не может рассматриваться как изначально истинный: возможность ошибки или прямой лжи возникает одновременно со свободой выбора» [3, с. 110–111]. Поскольку биография всегда вписывает жизнь героя в контекст определенной эпохи, интерпретирующие усилия требуются также со стороны читателей. По мнению С. Зенкина, «биографические «жанры» и «стили» различаются тем, насколько настоятельно они требуют от нас вести собственную критическую работу, выясняя, что в них идет от самого «биографируемого», а что от более или менее сознательной ангажированности биографа [4, с. 139].

Возникающие в биографии отношения «автор – объект, или герой, биографии – контекст культуры определенной эпохи – читатель» представляют собой различные виды диалогических отношений, исследование которых особенно актуально для культуры современной эпохи. Смысловым стержнем концепции диалогизма М. М. Бахтина, по утверждению В. С. Библера, является культура, одухотворяющая его своей «живой водой» [5, с. 104]. Биография известной личности является способом приблизить ее к современному автору и читателю, включая их в диалог с этой личностью и его эпохой.

Написанная П. Акройдом биография «Диккенс» является, по своей сути, поливалентным диалогом, в котором значительное место отводится диалогу с именным диккенсовским текстом (по терминологии О. А. Толстых [6]), а именно, диалогу с композиционными особенностями, ситуациями и образами произведений Ч. Диккенса. Акройд упоминает, что, прежде чем приступить к написанию биографии, он прочитал три раза подряд все произведения писателя. Жизнеописание известного викторианца также вступает в интертекстуальное диалогическое взаимодействие со многими аспектами викторианской культуры (литературой, политикой, общественной жизнью, социальным контекстом) в силу того, что Диккенс является персонажем своей эпохи. Опираясь на множество документальных источников, Акройд точно воспроизводит события в жизни общества и личной жизни писателя, соблюдая их хронологию и отсылая читателя к общедоступным знаниям из различных областей. Приближение к личности героя биографии предполагает своеобразный диалог и с другими биографическими изысканиями, посвященными Диккенсу. Среди них

можно назвать «Диккенс. Его образ, комедия и успех» Х. Пирсона, «Мир Чарльза Диккенса» Э. Уилсона, «Чарльз Диккенс: его трагедия и триумф» Э. Джонсона, «Жизнь Чарльза Диккенса» Дж. Фостера в трех томах и ряд других. О двух последних книгах Акройд говорит в одном из вставных текстов своей биографии, называя традиционный подход к изложению фактов скучным и высказывая одновременно сомнение по поводу истолкования некоторых из них [7, с. 894].

В кратком обзоре литературоведческих исследований, посвященных творчеству П. Акройда, Т. А. Негляд обращает внимание на вывод Е. В. Ушаковой о двойственности творческого метода писателя, сочетающего консервативные тенденции и реалистические элементы постмодернистской провокационной поэтики, отмечая, что тема вымысла в произведениях Акройда исследователем не рассматривается [8, с. 70–71]. Творческие принципы писателя обусловлены тем, что в книге о Диккенсе он выступает одновременно как биограф, литературовед и романист. Последняя ипостась обусловливает диалогическое взаимодействие писателя-постмодерниста с традицией, которое проявляется в интересе к культуре прошлого и в то же время гибридизации устоявшегося жанра, интертекстуальности, обилии цитирования, принципе неопределенности, множественности смыслов и точек зрения, воплощении принципа читательского сотворчества и использовании метавымышленных приемов организации повествования и некоторых других характерных особенностях [9, с. 13–14].

В пренебрежении документальностью Акройда обвинить нельзя, справочный аппарат к биографии представлен более чем на ста страницах. Он включает подробный предметный указатель, обширный библиографический список и комментарий ко всем композиционным разделам книги, что свидетельствует о скрупулезном исследовательском подходе биографа к избранной теме. Раздел комментария озаглавлен «Ссылки на текст и источники», в начале которого автор объясняет, почему он не прибегает к строго академическому оформлению цитат, приводимых в тексте, и точной адресной отсылке к фрагментам из указанных источников. Одной из причин является значительное количество неопубликованной частной переписки Диккенса, но главная особенность его комментария заключается в том, что Акройд оформляет ссылки в виде своеобразных эссе. Каждое эссе в сжатой форме обобщает содержание соответствующего раздела или главы с отсылкой к источникам, проработанным автором. Кроме того, краткий литературоведческий комментарий дает возможность читателю получить представление о различных точках зрения на одни и те же факты и дополнительных источниках информации, что ведет к своеобразной переакцентуации отдельных частей биографического повествования и способствует повышению читательской активности.

Традиционное изложение реальных фактов жизни Диккенса дополняется литературоведческим анализом ономастикона его произведений, характеристикой особенностей диккенсовского юмора. В биографии прослеживаются примеры влияния классической детской литературы на становление Диккенса как писателя и связь его произведений с современной английской литературной сказкой. Акройд обосновывает закономерность диалогического взаимодействия с предшествующей и современной писателю культурой, в противовес критическим нападкам его современников, и приводит лишь небольшой перечень источников, иллюстрирующих реализацию функции интертекстуальности его текстов [7, с. 862]. Для того чтобы показать, как перипетии жизненного опыта преломляются в творчестве Диккенса, автор-литератор постоянно вовлекает читателя в игру, условием которой является представление вымышленного взаимодействия писателя с персонажами своих произведений (в первой главе биографии указывается, что их было создано около двух тысяч).

Постмодернистский подход к обновлению традиционной биографии наиболее ярко проявляется на композиционном уровне, поскольку Акройд выделяет рамочный текст и основное биографическое повествование, монолитный характер которого он нарушает включением инородных, внесюжетных элементов – вставных текстов. Рамочный текст, представленный прологом и постскриптумом, объединен тематически и несет особую функциональную нагрузку. Пролог как рамочный элемент служит, как правило, введением к драматическому или музыкальному произведению. Употребление этого термина Акройдом заключает в себе парадокс: его можно интерпретировать как введение в драматическое изложение жизни писателя, но в то же время пролог ретроспективно начинает биографию с факта смерти Диккенса коротким утверждением: «Чарльз Диккенс был мертв». Вводное предложение аллюзивно отсылает читателя к началу «Рождественской песни в прозе» Диккенса, тем самым прогнозируя, что диккенсовский текст будет неотъемлемым компонентом повествования.

Рамочные элементы биографии описывают события после смерти писателя, но объединены они, прежде всего, тем, что говорят об общекультурной значимости личности Диккенса и его творчества как воплощения викторианской эпохи и викторианского характера. В прологе Акройд представляет свой труд как своеобразный ответ на вызов исследователю «сделать биографию средством реального познания» [7, с. XVI], в то время как в постскриптуме он идентифицирует себя с читателями, утверждая, что они вместе сумели подойти к пониманию его личности [7, с. 1082].

В реализации диалогической доминанты биографии Акройда важную роль играют семь вставных текстов, которые также часто используются в

качестве композиционных элементов в произведениях Диккенса. Примеры вставных текстов разного характера можно найти в романах «Записки Пиквикского клуба», «Дэвид Копперфильд», «Повесть о двух городах», «Тайна Эдвина Друда», что, по мнению Н. А. Баевой, создает субъективность, диалогичность повествования [10, с. 98]. Гибридность жанру современной биографии придает не только само наличие подобных элементов, отличающихся по стилю, но и разнообразие их форм. Одна из вставок дается в форме автоинтервью (интервью биографа с самим собой), в других приводится описание встреч Диккенса со своими персонажами и с самим Акройдом. Вставные эпизоды также передают воображаемую беседу Диккенса с тремя известными литераторами и сон Акройда о встрече с писателем в современной ему обстановке.

В интервью с самим собой Акройд объясняет особенности композиции написанной им биографии. В основном тексте мы лишь одни раз встречаем авторский комментарий о сходстве биографа с археологом, поскольку биографу также приходится вести «археологический поиск» в надежде найти хотя бы незначительные артефакты, подтверждающие подлинность того, что реально происходило в прошлом [7, с. 187]. Автоинтервью, в свою очередь, является сознательным размышлением автора над собой, над сознательной стратегией соотнесения определенных ситуаций из романов Диккенса с событиями его жизни. Такая интерпретация, безусловно, является отражением постмодернистского принципа неопределенности, однако Акройд утверждает, что в отличие от конвенционального биографического подхода он пытается не разделять жизнь и творчество, а найти способ их переплести по-новому и вдохнуть в них новую жизнь. В то же время как литературовед он заявляет о своем намерении открыть новый способ анализа произведений писателя [7, с. 893]. Метавымышленный прием в основе рассуждений о сути своего подхода позволяет ощутить самоиронию автора. Исповедуясь себе перед лицом читателя, он превращает себя в предмет познания, вовлекая читателя в игру и оставляя за ним право ответить по-своему на поставленные вопросы.

Заявленные Акройдом художественные принципы своеобразно воплощаются во вставных текстах, посвященных описанию воображаемых встреч автора с писателем. Таких встреч три: во время ночной прогулки Диккенса по улицам Лондона, ночная встреча в музее и встреча во сне. Сценой второй встречи Акройд избирает музей Джеффри, музей мебели и костюма, открытый в Лондоне в 1914 г. По этой причине особое внимание уделяется описанию костюма писателя, поскольку разговор происходит в зале, посвященном викторианскому периоду. Наличие конкретных деталей, однако, служит фоном для проигрывания нереальной ситуации, что характерно для «магического» реализма, стирающего границы между традициями и экспериментом, позволяющего соединять реалистическое

повествование с вымышленными фантастическими элементами и приводящего к разрушению представлений о времени и пространстве. В этом в очередной раз ощущается своеобразная перекличка с Диккенсом, в произведениях которого чудодейственные явления часто вторгаются в реалистическое изображение действительности.

Акройд намеренно описывает невозможную, не только с точки зрения хронологии, встречу, чтобы иметь возможность опровергнуть озвученное Диккенсом мнение о биографах как писателях без воображения. Во время вымышленной беседы Диккенс побуждает Акройда закончить биографию о нем, чтобы читателю была открыта новая истина. Вставной эпизод позволяет услышать пафосность и страстность речи писателя, о которой упоминают все известные биографии. Диккенс говорит о своей ответственности за созданные им персонажи и гораздо большей ответственности за те образы, которые переполняют его воображение и которым еще предстоит родиться. Воплощенное в данном эпизоде стремление Акройда проникнуть в творческую лабораторию писателя и его понимание своего назначения как романиста проживать жизнь своих героев объясняет функциональную обусловленность появления еще одного вставного текста. Местом его действия является сельская ярмарка, на которой встречаются более сорока персонажей из тринадцати романов Диккенса. Неискушенному читателю трудно без соответствующих справочных материалов идентифицировать большинство из них, кроме тех имен, которые встречаются в заглавиях произведений, но конец эпизода дает ему понять, что целью биографа было сделать ярмарку символом соединения жизни и искусства. Мистер Пиквик, вслед еще за одним персонажем, провозглашает, что они никогда не умрут. Их бессмертие является плодом жизни писателя. Совершенно фантастический по характеру эпизод, тем не менее, опять является примером диалогического взаимодействия писателей разных эпох, поскольку и Диккенс, и Акройд выступают в качестве устроителей вымышленной реальности.

Обращение к приемам «магического» реализма особенно ярко проявляется во вставном тексте с подзаголовком «Подлинный разговор между воображаемыми собеседниками». В нем Диккенс вступает в дискуссию с поэтом XVIII века Т. Чаттертоном, Т. С. Элиотом и О. Уайльдом. Во время разговора поднимается тема сущности искусства в целом и литературы в частности, а также проблемы реализма в искусстве и осознания писателя себя носителем определенных эстетических принципов. Пытаясь отстоять принцип реализма в литературе, Диккенс не находит понимания среди своих собеседников, хотя они единодушно утверждают, что он является частью каждого из них. В такой своеобразной форме Акройд напоминает об основной идее концепции диалогизма М. Бахтина – идее неразрывной связи, преемственности и взаимообогащения явлений прошлого и настоящего в культуре и

литературе. В последнем вставном эпизоде, во сне Акройда, происходит еще одна встреча с писателем, на этот раз в лондонском метро. Автор описывает два противоречивых ощущения: с одной стороны, страха, вызванного тем, что Диккенс жив спустя почти сто лет после известного факта его смерти и может вступить с ним в конфликт из-за его биографии, а с другой, его вдохновляет осознание того, что Диккенс может продолжать жить. Тем самым Акройд пытается донести до читателя еще одну важную идею – диалог с писателем может продолжаться, и он приглашает к этому диалогу каждое новое поколение читателей и новых писателей-биографов.

Биография П. Акройда, сочетая особым образом документальность и вымысел, является примером современного видоизменения биографического канона. Анализ композиционных элементов, дополняющих основное биографическое повествование, свидетельствует об их важной роли в акцентировании внимания на необходимых автору принципах и идеях. Художественные стратегии автора во многом определяются влиянием постмодернистской эстетики, что, на наш взгляд, создает дополнительные возможности для успешной реализации диалогического взаимодействия прошлого и настоящего – диалога различных культурно-исторических эпох, литературных направлений, жанровых традиций, диалога между читателем, автором и его произведениями.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Лопатина, В. Д. Литературная биография в современной английской прозе (писатели о писателях) автореф. дис. …. канд. филол. наук : 10.01.05 / В. Д. Лопатина; Московский гос. пед. ин-т. – М., 1989. – 16 с.

2. Ушакова, Е. В. Литературная биография как жанр в творчестве П. Акройда: дисс. ... канд. филол. наук: 10.01.03 / Е. В.Ушакова. – М., 2001. – 195 с.

3. Лотман, Ю. М. Литературная биография в историко-литературном контексте (к типологическому соотношению текста и личности автора) / Ю. М. Лотман // Ученые записки Тартуского ун-та. – Вып. 683. – Тарту, 1986. – С. 106–121.

4. Зенкин, С. Жития великих еретиков (Фигуры Иного в литературной биографии) / С. Зенкин // Иностранная литература. – 2000. – № 4. – С. 123–129.

5. Библер, В. С. Михаил Михайлович Бахтин или поэтика культуры / В. С. Библер. – М. : Прогресс, 1991. – 176 с.

6. Толстых, О. А. Английский постмодернистский роман конца XX века и викторианская литература: автореф. дис. …. канд. филол. наук : 10.01.03 / О. А. Толстых; Уральский гос. ун-т. – Екатеринбург, 2008. – 24 с.

7. Ackroyd, P. Dickens / P. Ackroyd. – New York : HarperCollins Publishers, 1990. – 1195 p.

8. Негляд, Т. А. Изучение творчества Питера Акройда в современном литературоведении / Т. А. Негляд // Мировая литература на перекрестье культур и цивилизаций. – 2016. – № 3 (15). – С. 66–73.

9. Киреева, Н. В. Постмодернизм в зарубежной литературе : Уч. комплекс для студентов-филологов / Н. В. Киреева. – М. : Флинта : Наука, 2004. – 216 с.

10. Баева, Н. А. Интертекстуальность в романном творчестве Чарльза Диккенса / Н. А. Баева; ГОУ «Кемеровский гос. ун-т». – Кемерово : Кузбассвузиздат, 2007. – 143 с.

УДК 811.161.3’373.2:130.2

Касцючык Валянціна Міхайлаўна
Дацэнт кафедры беларускай філалогіі Брэсцкага дзяржаўнага універсітэту імя А.С. Пушкіна, г. Брэст, Беларусь
vmkostyuchik@gmail.com

ОНІМЫ Ў ТВОРАХ БЕРАСЦЕЙСКІХ ПІСЬМЕННІКАЎ ЯК КРЫНІЦА ЛІНГВАКУЛЬТУРНАЙ ІНФАРМАЦЫІ

Анатацыя: У артыкуле разглядаюцца онімы з твораў берасцейскіх пісьменнікаў у якасці аб’екта вывучэння на занятках у ВНУ. Яны апісваюцца як нацыянальна маркіраваныя моўныя адзінкі, якія дазваляюць актыўна вывучаць беларускую мову на аснове лінгвакультуралагічнага падыходу. Падкрэсліваецца, што онімы адлюстроўваюць сувязь сувязь мовы з чалавекам, яго свядомасцю, мысленнем і таму фарміруюць у навучэнцаў нацыянальнае светаўспрыманне.
Ключавыя словы: Онім, імя, мянушка, анамастыкон, антрапанімікон, лінгвакультуралагічны падыход.

Kostsyuchik Valentina
Associate Professor, Department of Belarusian Philology, Brest State University named after A.S. Pushkin, Brest, Belarus

ONIMS IN THE WORKS OF BREST WRITERS AS A SOURSE OF LINGUOCULTURAL INFORMATION

Abstract: The article deals with Omnims in the works of writers of Brest as the object of study at University classes. They are described as nationally marked linguistic units that make the prosess of active Belarusian language study possible from the point of communicative approach. It is stressed that Omnims reflect the connection between the language and a man, his consciousness, way of thinkiry ant, therefore, form the students' national perception of the world.
Keywords: Onim, name, nickname, onomasticon, anthroponymicon, linguocultural approach.

Творы берасцейскіх пісьменнікаў, што адлюстроўваюць багатае сучаснае і мінулае рэгіёна, могуць быць асновай лінгвакультуразнаўчай працы, крыніцай для вывучэння анамастыкону краю. Мастацкія тэксты творцаў выступаюць каштоўным матэрыялам для даследаванняў асаблівасцей мыслення, псіхікі, ментальнасці беларусаў.

Да онімаў як лінгвакультурных адзінак можна звяртацца пры вывучэнні многіх тэм, прадугледжаных праграмай найперш такіх курсаў,

як “Лінгвакультуралогія”, “Лінгвістычнае краязнаўства” і “Беларуская анамастыка”.

Знаёмства з лінгвакультуразнаўчым матэрыялам берасцейскіх пісьменнікаў можна пачаць з даследавання онімаў у творах Уладзіміра Гніламёдава. Многія імёны з раманаў пісьменніка выконваюць нацыянальна-культурную (кумулятыўную) функцыю. Яны ствараюць цэласнае ўяўленне пра беларускі этнас, нясуць у сабе яркі каларыт рэгіёна. Прычым імёны персанажаў адпавядаюць нормам іменніка той эпохі, што ўвасоблена аўтарам у яго творах. Да ліку онімаў часу, якія выступаюць сродкам гістарычнай стылізацыі, можна аднесці імёны многіх літаратурных герояў: – ***Нупрэйка*** *ў царкву не ходзіць, але вельмі набожны, – сказала* ***Хвядося,*** *– у лесе моліцца* [8, с. 29]. – *Ну не пераймайся ўжо гэтак,* ***Хвядося!*** *– паспрабавала супакоіць* ***Стэпа*** [4, с. 17]. ***Прося*** *з* ***Гальяшовай Арысяй*** *спешна адграбаюць салому* [5, с. 41]. – *Апуцак які! – хваліла малога* ***Дзякрэта,*** *якая прыйшла на хрысціны разам са свякроўю* [5, с. 30]. *У першы дзень гаспадыня –* ***Фэдарава Паліксена*** *– паставіла на стол тварог са смятанай і нарэзаную кружочкамі каўбасу, якая прыемна запахла* [6, с. 44–45]. – *Бясстыжая! – падтаквала ёй* ***Каленікава Куліна.*** *– Лында! Апранута пазорна, аж вочы рэжа* [7, с. 39].

Нацыянальна-культурную адметнасць таксама выяўляюць імёны і прозвішчы ў рамане Расціслава Бензерука “Векавая груша за акном”. Пісьменнік выкарыстоўвае разнастайны беларускі іменаслоў, які дазваляе лёгка перанесціся ў гістарычны час, умела рэканструяваны творцам. Гэта такія імёны і прозвішчы, як *Аўдоцця і Юльян (Юля, Юлька) Пратасені, Зіня Саладуха, Міхал (Міхалка), Яшка і Павел (Паўлюк) Дубінічы, Кацярына, Ганька і Паўлік Вярбіцкія, Ярынка, Грышка Дземчыкі, Мікалай Шумейка, Гаўрусь, Лёнька і Васіль Стэльмахі, Хведар і Сцепка Гайдукі, Ганна і Лаўрэн Грабарукі, Антось Міхалюк, Вінцусь Федчык, Нічыпар Андрайчук* і інш. Праведзеныя формы іменавання досыць пашыраныя і характэрныя для антрапанімікону беларускіх вёсак.

Яркімі падаюцца і размоўныя формы імёнаў, што ўтварыліся ў беларускамоўным асяроддзі і закліканы не толькі ідэнтыфікаваць персанажа, але і выконваць характарыстычную функцыю пры стварэнні вясковага асяроддзя і цэласных вобразаў герояў: *На супрацьлеглым баку вуліцы адразу ж за штакетнікам палола градку* ***Прузына*** *Дубініч* [1, с. 216]. ***Галька*** *Панасюк са* ***Сцепкай*** *Леўчык першымі выйшлі ў круг* [1, с. 124]. – *Цётка* ***Варка,*** *не думайце дужацца з трактарам!* [1, с. 130]. – ***Юлька,*** *падсаджвайся бліжэй да стала, – перапыняючы мужчынскую гаворку, запрасіла* ***Палашка*** [1, с. 79]. – *Для* ***Галькі*** *патрэбна такая нявестка, каб усё ў яе руках гарэла. А* ***Ульянка*** *вельмі ціхая, не такая, як яе маці* [1, с. 148]. *Як толькі за* ***Таццянкай*** *зачыніліся дзверы, Скібін пачаў распытваць пра Дзёміна* [1, с. 157]. У аўтарскіх кантэкстах яны часцей успрымаюцца як нейтральныя, пазбаўленыя экспрэсіўных адценняў.

Прыведзеныя імёны выступаюць своеасаблівым прыёмам адлюстравання светапоглядаў простага вясковага чалавека, паказу, наколькі нязмушанымі, далікатнымі і цёплымі былі зносіны паміж людзьмі. Так, галоўны герой рамана, працавіты, гаспадарлівы Юльян Пратасеня, часцей называецца аўтарам і персанажамі *Юлькам.* Што да яго жонкі, то яе, як правіла, паважліва імянуюць *Аўдоцяй,* радзей размоўнай формай – *Дуняй.*

Расціслаў Бензярук часта стварае на аснове імёнаў кантраст: у адным кантэксце падаюцца афіцыйныя і народныя формы іменавання адной і той жа асобы. Пры супастаўленні з поўнымі формамі найбольш выразна выяўляецца нацыянальная самабытнасць размоўных імёнаў:

Старэйшая сярод жнеек ***Галіна Захараўна Панасюк*** *(па вясковаму* ***Панасючка,*** *ці* ***Галька****) зняла з пляча серп і падала Дзёміну* [1, с. 139].

– ***Варвара Данілаўна,*** *прашу вас, адступіцеся!*

Сітуацыя была не з лёгкіх. Старшыня бачыў, што мужыкі пасмейваюцца з яго: казак з бабаю ваюе! Падбег ***Паўлюк Дубініч,*** *хацеў адпіхнуць* ***Варку,*** *але Дзёмін утрымаў брыгадзіра:*

– Не трэба, ***Павел Якаўлевіч!*** *Мы не грабіць прыйшлі – у нас рашэнне сходу ёсць!* [1, с. 131].

Онімы ў творах берасцейскіх пісьменнікаў – гэта своеасаблівыя фокусы, у якіх сканцэнтроўваецца значная культуразнаўчая інфармацыя. Так, Анатоль Крэйдзіч у сваёй дакументальна-мастацкай аповесці “Богаў сон” надзвычай ярка падкрэслівае нацыянальны каларыт імя галоўнага героя – вядомага беларускага мастака Янкі Рамановіча: *А славуты Аляксей Марачкін у першую ж сустрэчу звярнуўся запраста і па імені, якім яго дагэтуль рэдка хто называў:* ***Янка.*** *Ён сам пры знаёмстве з некім часам дадаваў да імені:*

– ***Янка*** *з Моталя.*

Бадай, адсюль, ад гэтай сустрэчы са знакамітасцю яго ніхто ўжо іначай і не называў, як толькі ***Янка.*** *Так хутка і неяк неўпрыкмет імя гэтае злілося з ім, нібы насіў яго ўсё жыццё. Зрэшты, чаму ж не насіў. Насіў. У сабе. Як той жа талент, як сваю геніяльнасць і сваю некрыклівую, някідкую, ды натуральную і нязмушаную любоў на Айчыны, да ўсяго нацыянальнага, роднага… Яно выспявала, што тое зерне ў раллі, ва ўрадлівым сэрцы, прарасло і выспела. І цяпер арганічна і натуральна асацыіруецца з нацыянальным жывапісам* [9, с. 34].

Незвычайнасць вылучанага імя лёгка падкрэсліваецца і тым, што яно было імем такіх вядомых беларускіх пісьменнікаў, як *Янка Купала, Янка Лучына, Ян Баршчэўскі, Ян Чачот.* Згаданае імя вельмі пашыранае ў беларусаў, яно займела вялікую колькасць іншых формаў: *Янук, Ясь, Яська, Івась, Януш, Іванец, Іванчык, Іванік, Іванюк, Іванчук, Івашка* і інш.

Анатоль Крэйдзіч звяртаецца ў сваіх публіцыстычных творах і да вызначэння нацыянальнай адметнасці беларускай мянушкі. Ён выразна

паказвае, што ў беларусаў яна выступае другім імем, часта больш значным у іменаванні чалавека, чым імя. У нарысе “Цар Яўхім і яго нашчадкі” пісьменнік засяроджвае ўвагу на ўзнікненні мянушкі *Цар:*

Кажуць, мянушка гэта бярэ пачатак яшчэ ў XIX стагоддзі. Царкву ў тыя далёкія часы наведвалі ўсе. А калі ў храм заходзіў Яўхім Харкевіч, дык шмат хто азіраўся на яго. У абліччы гэтага селяніна, у яго паглядзе і рухах было столькі велічы, што людзі не маглі адвесці вачэй.

– Глядзіце, – казалі, – якбы цар стаіць наш Яўхім.

Калі нехта падчас размовы згадваў гэтае, дадатковае, імя, кожны разумеў, пра каго ідзе размова.

Неўзабаве мянушка ***Цары, Царовыя*** *распаўсюдзілася на ўсю сям’ю, а пасля і на нашчадкаў* [9, с. 90].

Нацыянальная традыцыя іменавання падкрэсліваецца тым фактам, што згаданая мянушка стала замацавалася за ўсім родам, нягледзячы на тое, што першааснова яе ўзнікнення з часам страцілася: *Калі аднаго з двух сыноў Яўхіма – Якава – называлі* ***Царовым,*** *дык Рыгора змалку ахрысцілі* ***Царом.*** *Нібы каранавалі* [9, с. 90].

Мянушка выкарыстоўваецца пісьменнікам і як аснова стварэння кантрасту, супрацьпастаўлення ў нарысе, як тое, на аснове чаго разгортваецца аповед пра лёс роду. Аўтар выразна падкрэслівае яе неадпаведнасць сацыяльнаму становішчу персанажаў, паказваючы, што сям’я Цароў зазнала вялікую беднасць і пастаянныя жыццёвыя нястачы: *Вось толькі жыла гэтая сям’я зусім* ***не па-царску.*** *Рыгору яшчэ й дзесяці год не споўнілася, як абхадзіў старцам (жабраком) усё наваколле* [9, с. 90]. *І маці, як умела, змудравала першыя ў жыцці* ***“цара”*** *Рыгора штаны з саматканага палатна* [9, с. 91]. Аднак пры усёй неадпаведнасці яе нашчадкам мянушка захавала надзвычайную жывучасць і трывушчасць.

Сапраўды, беларусы часта выкарыстоўвалі мянушкі ў працэсе зносін. Ім адводзілася ў маўленні значная роля: мянушкі не толькі ідэнтыфікавалі асобу, але і выступалі яркім моўным сродкам характарыстыкі чалавека. Асаблівую вагу яны мелі ў вясковым асяроддзі, пра што сведчаць творы берасцейскіх пісьменнікаў. Так, імі шырока карыстаецца Віктар Гардзей. Пры называнні жаночых персанажаў творца выкарыстоўвае шматлікія мянушкі, тым самым падкрэсліваючы нацыянальна-культурныя асаблівасці маўлення беларусаў-вяскоўцаў: *Але гэтага дамаседа не відаць і не чуваць, затое на вуліцы, не разбіраючы дарогі, прэцца* ***Папіха*** *з вялізнай паштарскай сумкай цераз плячо* [2, с. 15]. *Адзеўшыся ў белыя строі, каб не было так спякотна, пабеглі на поле Тэкля, Тадорка, Зося Дадэцкая,* ***Кутчыха*** *– Стасева маці* [2, с. 52]. *Ніякай надзеі на літасць і міласэрнасць не пакінула і старая* ***Гаўрыліха,*** *якая – распатланая і ўся чорная ад гора – апоўдні прыляцела на справункі* [2, с. 75]. *Каля сваёй драўлянай хаты пры самым тратуары стаіць і брыдка лаецца старая* ***Кульбеціха*** [2, с. 187]. *Расчараваная, што* ***Крупенічыха*** *слухала яе не так*

уважліва, як яна таго заслугоўвае, ***Цалагузіха*** *павярнулася і няспешна, без ранейшага імпэту паклыпала на сваю сядзібу* [2, с. 251].

Вылучаная мадэль жаночых мянушак шырока ўжываецца і ў творах Уладзіміра Глушакова. Тут яна дзейсны элемент для перадачы нацыянальнага каларыту ў маўленні персанажаў: *Хатка Мані* ***Хазіхі*** *– як кажуць, на курыных ножках* [3, с. 30]. *З сеткай хлеба, з пакункамі ў руках вярнулася з магазіна маладая* ***Канцубіха*** [3, с. 79-80]. *– А ішла міма старая* ***Магерыха,*** *убачыла, што я сваруся на цябе, засмяялася, падняла цябе на рукі і ў бабін двор прынесла* [3, с. 272–273]. *Іх жа тут прыкармілі, як рыбу, гарадоцкія татаркі з Балота і Каморы:* ***Цейчыхі, Майсючыхі, Калошыхі, Драніхі, Калабаніхі*** *і іншая прэвель…* [3, с. 293].

У згаданых мянушках выразна выяўляюцца два асноўныя семантыка-стылістычныя кампаненты – намінацыйны, пры дапамозе якога ідэнтыфікуецца асоба, і “канатацыйны, заснаваны на другасных, эмацыянальна-сэнсавых “прырашчэннях” да ўласнага імені” [10, с. 2].

Такім чынам, онімы з’яўляюцца яркімі элементамі культурна-гістарычнай прасторы твораў берасцейскіх пісьменнікаў. Гэтыя адзінкі не толькі адлюстроўваюць асаблівасці духоўнай культуры беларусаў, але і актуалізуюць дадатковыя асацыятыўныя звесткі пра персанажаў, падкрэсліваюць характар адносінаў паміж вяскоўцамі.

СПІС ЛІТАРАТУРЫ

1. Бензярук, Р. Дуб і жалуды : раман, аповесць, апавяданні / Р. Бензярук. – Брэст : Альтернатива, 2014. – 306 с.

2. Гардзей, В. Уратуй ад нячыстага : аповесці, апавяданні / В. Гардзей. – Мінск : Маст. літ., 1992. – 367 с.

3. Глушакоў, У. Развітанне на пачатку вясны : сямейн. хроніка / У. Глушакоў. – Мінск : Юнацтва, 2001. – 511 с.

4. Гніламёдаў, У. Валошкі на мяжы : раман / У. Гніламёдаў // Полымя. – 2010. – № 10. – С. 9–48.

5. Гніламёдаў, У. Валошкі на мяжы : раман / У. Гніламёдаў // Полымя. – 2010. – № 11. – С. 10–41.

6. Гніламёдаў, У. Валошкі на мяжы : раман / У. Гніламёдаў // Полымя. – 2011. – № 1. – С. 9–50.

7. Гніламёдаў, У. Валошкі на мяжы : раман / У. Гніламёдаў // Полымя. – 2011. – № 2. – С. 9–43.

8. Гніламёдаў, У. Пасля вайны : раман / У. Гніламёдаў // Полымя. – 2014. – № 12. – С. 3–48.

9. Крэйдзіч, А. Роднае, шчымлівае : кніга прозы / Анатоль Крэйдзіч. – Мінск : Літаратура і Мастацтва, 2012. – 208 с.

10. Юдзянкова, Г. В. Антрапанімікон мовы твораў беларускай літаратуры XIX стагоддзя: структура, семантыка, паходжанне : аўтарэф. дыс. … канд. філалаг. навук : 10.02.01 / Г. В. Юдзянкова ; НАН Беларусі, Цэнтр даследаванняў беларус. культуры, мовы і літаратуры. – Мінск, 2014. – 26 с.

УДК 811.111-26+811.161.1-26

Качалова Людмила Евгеньевна
Старший преподаватель кафедры профессионально ориентированной английской речи Белорусского государственного экономического университета, г. Минск, Беларусь
ludlusi@yahoo.com

ЯЗЫКОВЫЕ СРЕДСТВА ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВОЗДЕЙСТВИЯ В РЕЧИ АДРЕСАНТА (на материале англо- и русскоязычных художественных текстов)

Аннотация: В статье показано соотношение речевых приемов, входящих в спектр лексических, грамматических и стилистических средств воздействия, используемых адресантом речи с целью достижения коммуникативной интенции педагогического воздействия на английском и русском языках.
Ключевые слова: Педагогический дискурс, педагогическое воздействие, коммуникативная ситуация, адресант речи, языковые средства, речевой прием.

Kachalava Liudmila
Senior Lecturer, Department of Professionally Oriented English Speech, Belarus State Economic University, Minsk, Belarus

LINGUISTIC MEANS OF PEDAGOGICAL IMPACT IN THE SPEECH OF THE ADDRESSER (based on English and Russian Fiction)

Abstract: The paper studies language behaviour of the addresser of communicative situations of pedagogical discourse based on English and Russian fiction. The ratio of linguistic means of pedagogical impact used by the addresser is shown in the paper with regard to the frequency and specific character of their usage in speech.
Keywords: Pedagogical discourse, communicative situation, addresser, linguistic means of pedagogical impact.

Данная статья рассматривает языковые средства педагогического воздействия, используемые в речи адресанта в рамках частотных коммуникативных ситуаций педагогического дискурса, выделенных методом сплошной выборки из англо- и русскоязычных художественных произведений конца XX – начала XXI вв. Наиболее частотными коммуникативными ситуациями в проанализированном текстовом материале являются следующие: *учитель → ученик*, *директор школы → учитель*, *учитель → учитель*, *родитель → ученик*.

Целью статьи является, с одной стороны, показать наиболее частотные средства педагогического воздействия, характерные для речи адресанта рассматриваемых коммуникативных ситуаций, а с другой стороны – выявить возможные различия в частоте их употребления в рамках каждой из коммуникативных ситуаций. Для достижения поставленной цели задача исследования предполагает выявление спектра речевых приемов педагогического воздействия, используемых адресантом на обоих языках (английском и русском).

На базе проведенного сопоставительного анализа коммуникативных ситуаций педагогического дискурса (*учитель → ученик*, *директор школы → учитель*, *учитель → учитель*, *родитель → ученик*) с позиции употребления в речи ведущего участника коммуникации лексических, грамматических и стилистических средств воздействия на английском и русском языках, была составлена таблица наиболее частотных речевых приемов, используемых адресантом с целью реализации коммуникативной интенции педагогического воздействия на адресата речи. Полученные данные представим в виде Таблицы 1.

Таблица 1. – Частотные приемы педагогического воздействия в речи адресанта на английском и русском языках

Речевые приемы	**учитель → ученик**		**директор школы → учитель**		**учитель → учитель**		**родитель → ученик**	
	Англ. текст	Рус. текст	Англ. текст	Рус. текст	Англ. текст	Рус. текст	Англ. текст	Рус. текст
речевые конструкции с семой оценки	10,9%	**15,5%**	**55,4%**	**29%**	**41,6%**	16,2%	**27,2%**	8,4%
жаргонная лексика (сленг)	3,5%	**17,4%**	0,9%	12,4%	3,2%	**30,2%**	10,2%	8,4%
обращения	**44,7%**	**32,1%**	10,2%	**23,4%**	14,6%	15%	**25,2%**	**46,5%**
вводные слова	**15,5%**	**19,8%**	**21,5%**	**30,3%**	**20,5%**	**22%**	**17%**	**25,2%**
модальные глаголы	**22,5%**	9,4%	**19,2%**	**13,4%**	**18,6%**	16%	**19%**	8,2%
императивы	14,4%	**31,3%**	**12%**	**14,5%**	**15,9%**	**18%**	12,2%	**20,7%**
вопросительные предложения	**18,5%**	**17%**	2,1%	**16,1%**	**14,7%**	9,3%	**19%**	**45%**
восклицательные предложения	1,5%	**24,8%**	–	10,6%	8,2%	**21%**	3,4%	11,4%
местоимение we ‘мы’	12,4%	6%	**16%**	11,8%	6,7%	8,7%	12,2%	2,9%
повторы	**34,6%**	**26%**	**31,4%**	9,9%	**25,5%**	10,8%	**32,7%**	**19,5%**
анафора	**21,3%**	7,4%	11,7%	6,6%	**10%**	3,1%	6,9%	**27,2%**
конструкции-клише	6,5%	6%	**17,6%**	3,3%	0,7%	**10,8%**	**13,8%**	7,6%
риторический вопрос	0,6%	12,6%	–	**27,5%**	8,5%	**20,5%**	6,5%	–
прием иронии	2,1%	9,3%	5,8%	**17,5%**	**12,1%**	**13,8%**	4,3%	–

Согласно данным Таблицы 1, в рамках каждой из рассматриваемых коммуникативных ситуаций педагогического дискурса на английском и русском языках наиболее частотными приемами педагогического воздействия в речи адресанта выступают *речевые конструкции с семой оценки*, *жаргонная лексика* (*сленг*), *обращения* и *вводные слова*, входящие в спектр лексических средств, *модальные глаголы*, *императивы*, *вопросительные* и *восклицательные предложения*, *местоимение we* ‘мы’, входящие в спектр грамматических средств, *повторы*, *анафора*, *конструкции клишированного характера*, *риторический вопрос* и *прием иронии*, входящие в спектр стилистических средств.

Для наглядной иллюстрации сказанного выше речевые приемы, составляющие лексические, грамматические и стилистические средства воздействия, выявленные в речи адресанта коммуникативных ситуаций педагогического дискурса (*учитель → ученик*, *директор школы → учитель*, *учитель → учитель*, *родитель → ученик*) на английском и русском языках, представим в виде диаграмм (Рисунок 1.1 – 1.6).

Рисунки 1.1 и 1.2 показывают процентную составляющую частотных речевых приемов, входящих в спектр лексических средств (*речевые конструкции с семой оценки*, *жаргонная лексика* (*сленг*), *обращения*, *вводные слова*) в речи адресанта на английском и русском языках соответственно.

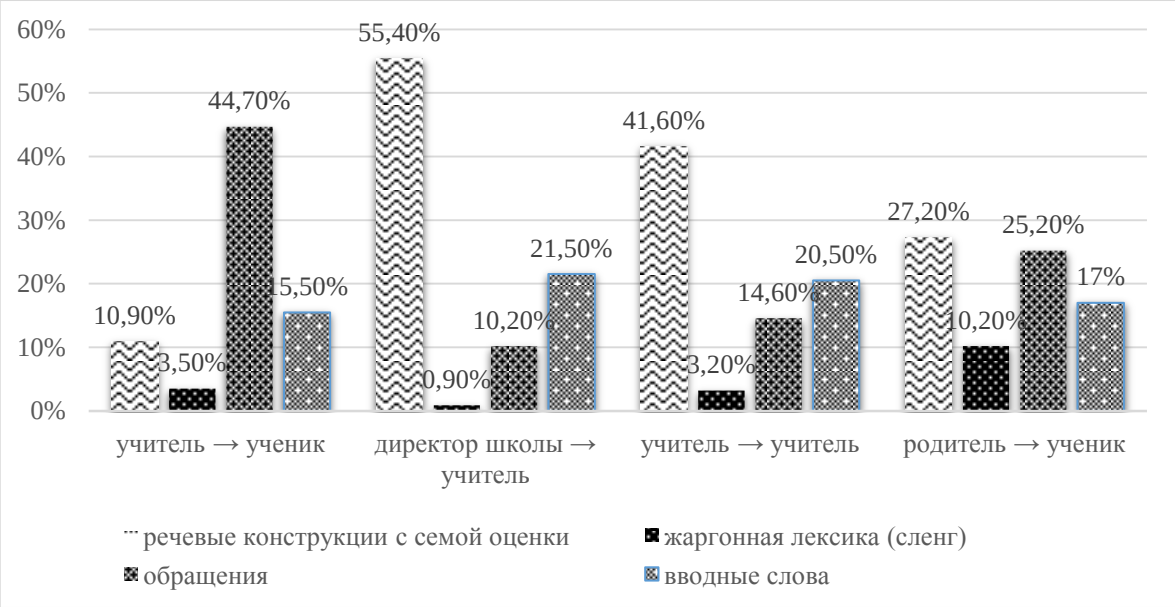


Рисунок 1.1. – Частотные лексические средства в речи адресанта на английском языке

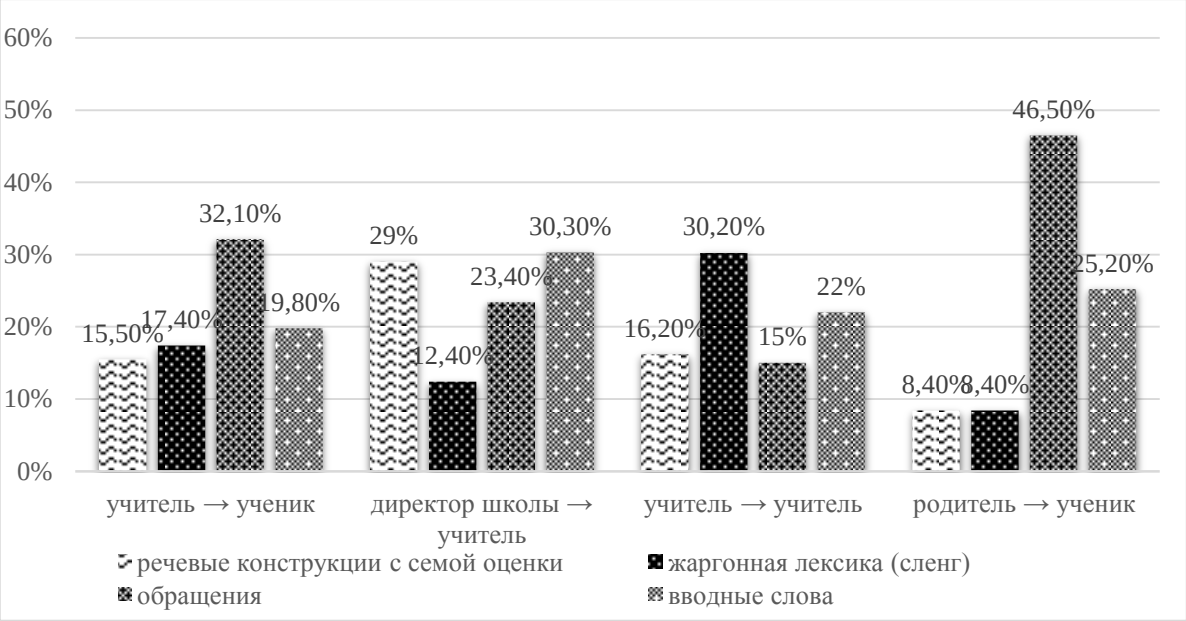


Рисунок 1.2. – Частотные лексические средства в речи адресанта на русском языке

Рисунки 1.3 и 1.4 показывают процентную составляющую частотных речевых приемов, входящих в спектр грамматических средств (*модальные глаголы*, *императивы*, *вопросительные* и *восклицательные предложения*, *местоимение we* ‘мы’) в речи адресанта на английском и русском языках соответственно.

Рисунок 1.3. – Частотные грамматические средства в речи адресанта на английском языке

Рисунок 1.4. – Частотные грамматические средства в речи адресанта на русском языке

Рисунки 1.5 и 1.6 показывают процентную составляющую частотных речевых приемов, входящих в спектр стилистических средств (*повторы*, *анафора*, *конструкции клишированного характера*, *риторический вопрос*, *ирония*) в речи адресанта на английском и русском языках соответственно.

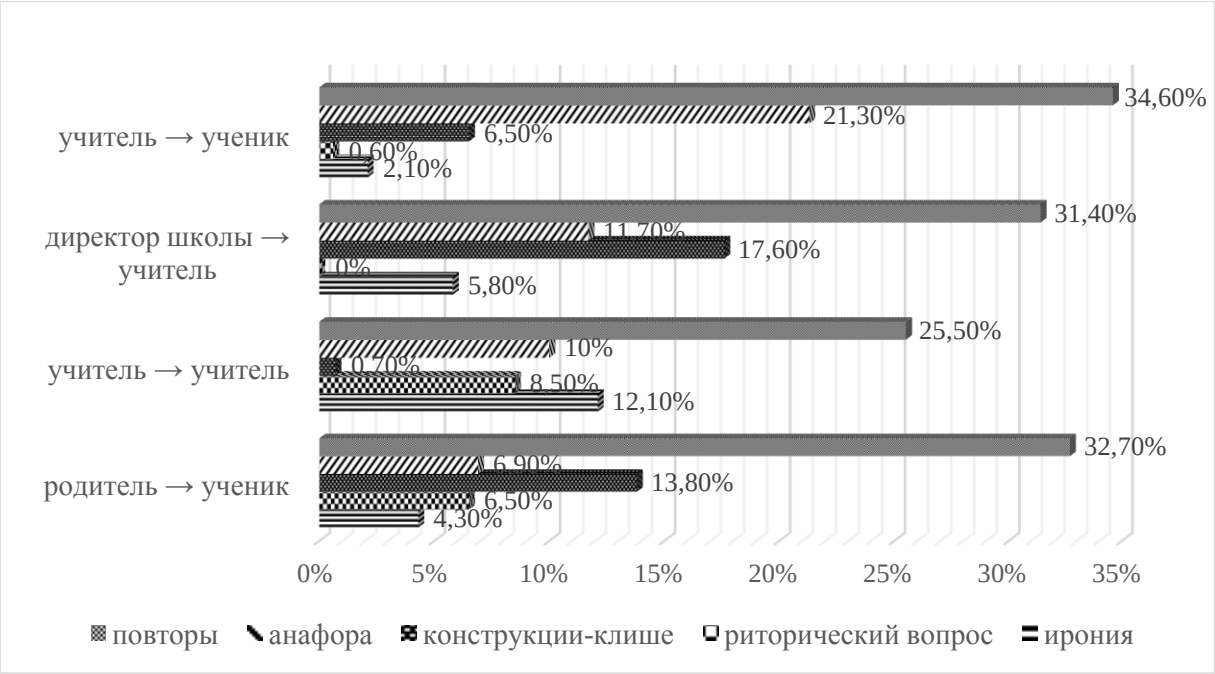


Рисунок 1.5. – Частотные стилистические средства в речи адресанта на английском языке

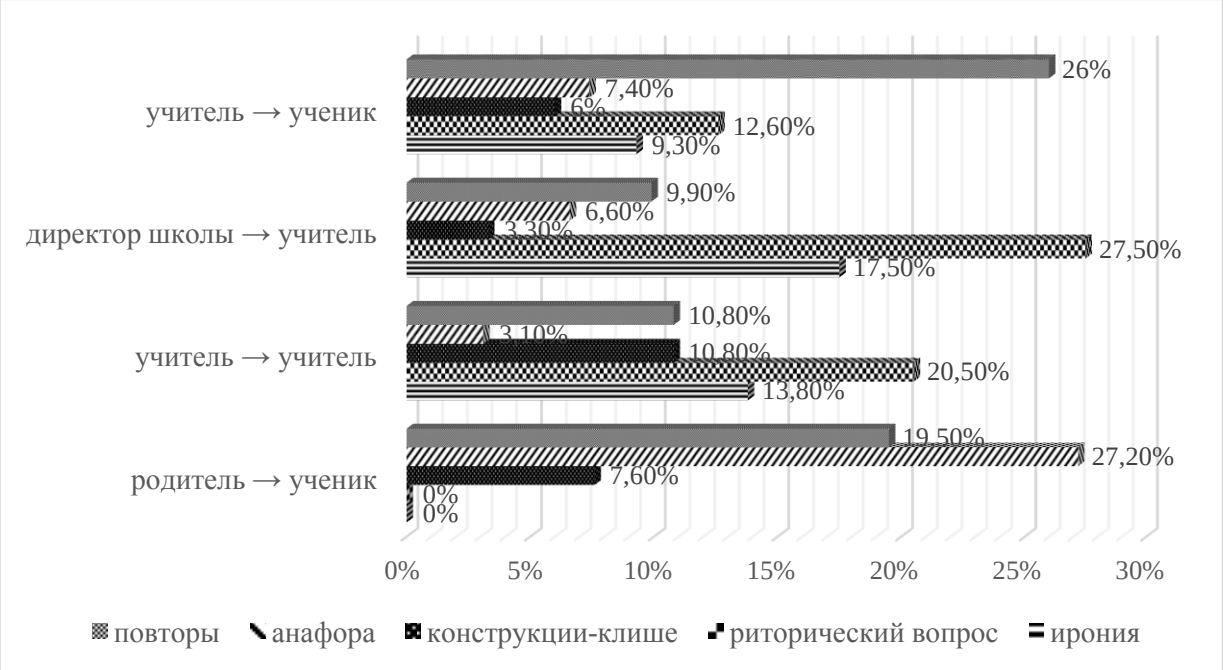


Рисунок 1.6. – Частотные стилистические средства в речи адресанта на русском языке

Полученные данные, представленные как в числовом, так и в графическом выражении (см. Таблицу 1; Рисунки 1.1 – 1.6), показывают в каком соотношении находятся речевые приемы, составляющие спектр лексических, грамматических и стилистических средств воздействия, используемых адресантом речи с целью достижения коммуникативной интенции педагогического воздействия в рамках частотных коммуникативных ситуаций на английском и русском языках. Проследим выявленные сходства и различия.

В рамках коммуникативной ситуации ***учитель → ученик*** выявлены следующие сходства и различия в употреблении адресантом речевых приемов на обоих языках. В речи адресанта на английском и русском языках зафиксирован высокий процент выборки ***обращений*** – 44,7% и 32,1% соответственно. В текстовом материале на английском языке превалирует форма обращения через *имя адресата* и уменьшительно-ласкательную лексику, в то время как в русскоязычной речи адресанта наиболее частотной выступает форма обращения через *фамилию адресата* и собирательные существительные. Приведем примеры из материала исследования: ***Sheila****, come over here, please. I have something for you to do. Come here,* ***hon****. I want you to do something with me…****Sweetheart****, you're doing a nice job… Oh, that's okay,* ***honey****. You aren't supposed to get them all right…* [7, p. 58–61]; ***Хохлов****, прекращай свой цирк. Неизвестно, что бы ты на их месте нагородил, так что особенно-то в остроумии не усердствуй…* [1, с. 383].

В обоих языках ***вводные слова*** составляют достаточно высокий процент выборки – 15,5% и 19,8% в речи адресанта на английском и русском языках соответственно. Выявлен достаточно высокий процент

присутствия ***жаргонной лексики*** в речи адресанта на русском языке в сравнении с соответствующим показателем в речи адресанта на английском языке (17,4% против 3,5%). В текстовом материале на английском и русском языках ***речевые конструкции с семой оценки*** составляют 10,9% и 15,5% от общей выборки лексических средств на каждом из сопоставляемых языков. В англоязычной речи адресанта выявлен значительный перевес в пользу употребления в речи речевых конструкций, имеющих положительный оценочный компонент, в то время как в речи адресанта на русском языке процент речевых конструкций с положительной и отрицательной семой оценки практически совпадает. В обоих языках преобладают речевые конструкции, через которые адресант речи характеризует *ученика* и дает характеристику *классу*.

В речи адресанта на английском языке ***модальные глаголы*** употребляются в два раза чаще, составляя 22,5%, а ***императивы*** – в два раза реже, составляя 14,4%. В текстовом материале на русском языке наблюдается обратная зависимость – 9,4% и 31,3% соответственно. В обоих языках превалирует модальный глагол *can* (*could*) ‘мочь/уметь’ и форма построения императива *Do* ‘Сделай/Сделайте’ – побуждение адресата речи к выполнению какого-либо действия. Приведем примеры из материала исследования: *You* ***can’t*** *just* ***lash out*** *and* ***attack*** *others… It* ***could cost*** *you – big-time… You* ***need to*** *learn to handle those situations civilly. You* ***need to*** *always keep control, because to lose it* ***could result in*** *something you don’t intend…* [5, p. 159]; *...Я запишу тебя в школу, но ты* ***не пугай*** *больше бабушку и* ***слушайся*** *маму.* ***Помни*** *– с этой минуты ты уже почти что школьница.* ***Веди себя*** *хорошо…* [3, с. 11–12].

Вопросительные предложения в речи адресанта на обоих языках составляют практически равный процент выборки – 18,5% и 17% в англоязычном и русскоязычном текстах соответственно, а ***восклицательные предложения*** зафиксированы, главным образом, в речи адресанта на русском языке (24,8% против 1,5%). В речи адресанта на обоих языках **местоимение *we*** ‘мы’ составляет невысокий процент выборки (см. Таблицу 1), однако функция данного местоимения в обоих языках совпадает – служит средством передачи факта вовлеченности в учебный процесс преподавателя наравне с обучаемыми при постановке конкретной учебной задачи.

В текстовом материале на английском языке ***повторы*** и ***анафора*** выступают наиболее частотной стилистической фигурой речи – 34,6% и 21,3% соответственно. В свою очередь в русскоязычной речи адресанта *анафора* составляет невысокий процент выборки в сравнении с соответствующим показателем употребления в речи *повторов* (7,4% против 26% соответственно). Приведем соответствующие примеры из материала исследования: *The exchange program* ***provided you with opportunities*** *to abandon each other, but you didn’t. Next year and beyond*

will provide the same opportunities*, and I hope you remain together then…* [5, p. 404–405]; *Вы ещё* ***не пионеры****. Это совсем не просто – стать* ***пионером****.* ***Пионер*** *должен быть* ***отличным*** *учеником,* ***отличным*** *товарищем, и вести себя он должен* ***отлично*** *и в школе и дома. Как видите, путь не близкий до* ***пионерской*** *организации… И Валя для того и пришла, чтобы помочь вам стать настоящими* ***пионерами****…* [3, с. 45–46].

Конструкции клишированного характера, ***риторический вопрос*** и ***прием иронии*** употребляются в целом достаточно редко в речи адресанта на обоих языках (см. Таблицу 1). Тем не менее, отметим, что в речи адресанта на русском языке прослеживается тенденция к употреблению *риторического вопроса* и *приема иронии* в большей степени в сравнении с соответствующим показателем в речи адресанта на английском языке. *Конструкции-клише* являются выводными конструкциями речи и носят обобщающий характер в речи ведущего участника коммуникации на обоих языках.

В рамках коммуникативной ситуации ***директор школы → учитель*** выявлены следующие сходства и различия на обоих языках. В речи адресанта на английском и русском языках ***речевые конструкции, имеющие оценочный компонент***, составляют 55,4% и 29% соответственно, т.е. в текстовом материале на русском языке данные конструкции употребляются практически в два раза реже. В материале исследования на обоих языках превалируют речевые конструкции, через которые адресант речи характеризует *учителя* с позиции его профессионального уровня и мастерства, умения/неумения найти подход к обучающимся и качества проведения учебных занятий. Приведем примеры из текстового материала исследования: *Your* ***methods of teaching*** *are* ***slack*** *and* ***old-fashioned****; your* ***personal habits*** *are* ***slovenly****; and you ignore my instructions in a way which, in a younger man, I should regard as rank insubordination… I understand, Mr. Chipping, that* ***your Latin and Greek lessons*** *are* ***exactly the same*** *as they were when I began here ten years ago?..* [A3. P. 56–60]; *...раньше* ***успеваемость была высокая****, всех все устраивало – зачем что-то менять, да еще в выпускном классе?.. к детям следует прислушиваться, у них* ***есть чему поучиться***, ***они в образовательном процессе практически наши партнеры****…* [1, с. 124–125].

Достаточно высокий процент выборки составляют ***вводные слова*** и ***обращения*** в речи адресанта на русском языке (30,3% и 23,4% соответственно). В речи адресанта на английском языке *обращения* употребляются более, чем в два раза реже, составляя 10,2% от общей выборки лексических средств. В текстовом материале превалирует традиционная для коммуникативного пространства педагогического дискурса обоих языков форма обращения к адресату речи (*Mr*/*Mrs* + *фамилия* адресата – в англоязычном тексте и *имя* + *отчество*

адресата – в русскоязычном тексте). Употребление ***жаргонной лексики***, процент которой в речи адресанта на русском языке составляет 12,4%, обусловлено ситуативными факторами общения. В речи адресанта на английском языке лексические единицы подобного рода составляют менее 1%.

В речи адресанта на английском языке процент выборки ***модальных глаголов*** в незначительной степени, однако превышает соответствующий показатель в речи адресанта на русском языке – 19,2% и 13,4% соответственно. В качественном отношении наблюдается различие – в англоязычном тексте наиболее частотным модальным глаголом выступает глагол *be to* ‘должен/обязан’, а в русскоязычном тексте превалируют модальные глаголы *can* (*could*) ‘мочь/уметь’ и *must* ‘должен’. Приведем примеры употребления модальных глаголов в речи адресанта на обоих языках: *LESSONS* ***ARE TO PROCEED*** *AS USUAL, WITH NO REFERENCE TO THE INCIDENT. TEACHERS* ***ARE TO DISCOURAGE*** *MORBID CURIOSITY ON THE PART OF THE STUDENTS.* [9, p. 617]; *А я сказала, Рубину оценки после праздников* ***должны быть выставлены****. И они выставлены. Вы не выполнили свои служебные обязанности, а сейчас говорите о каком-то самоуправстве. Я, между прочим, ваш курирующий завуч.* ***Благодарить должны*** *за то, что выполнила вашу работу, а вы еще предъявляете претензии!..* [1, с. 399–401].

В материале исследования ***императивы*** составляют приблизительно равный процент выборки – 12% и 14,5% в речи адресанта на английском и русском языках соответственно. В обоих языках превалирует форма построения императива *Do* ‘Сделай/Сделайте’. Процентная составляющая **местоимения *we*** ‘мы’ в речи адресанта на английском языке выше соответствующего показателя в речи адресанта на русском языке – 16% и 11,8% соответственно. В англоязычном тексте *местоимение we* ‘мы’ употребляется как в составе конструкций с модальными глаголами, так и в сочетании с глаголами чувственного восприятия, в русскоязычном тексте – лишь в сочетании с глаголами чувственного восприятия. Заметим, однако, что в обоих языках зафиксировано употребление данного местоимения в составе речевых *конструкций*, имеющих семантический компонент «школа». Типы предложений (***вопросительные*** и ***восклицательные предложения***) выявлены, главным образом, в речи адресанта на русском языке (16,1% и 10,6% соответственно). В текстовом материале на английском языке *восклицательные предложения* отсутствуют вообще (см. Таблицу 1).

В речи ведущего участника коммуникации на русском языке ***риторический вопрос*** *и* ***прием иронии*** составляют высокий процент выборки (27,5% и 17,5% соответственно) в сравнении с соответствующим показателем в речи адресанта на английском языке, где *прием иронии* имеет единичные случаи употребления, составляя 5,8%, а *риторический вопрос*

отсутствует вообще. Приведем соответствующие примеры из материала исследования: *...раньше успеваемость была высокая, всех все устраивало –* ***зачем что-то менять, да еще в выпускном классе?****.. к детям следует прислушиваться, у них есть чему поучиться, они в образовательном процессе практически наши партнеры…* [1, с. 124–125].

Конструкции клишированного характера встречаются в речи адресанта на обоих языках, однако в текстовом материале на английском языке *конструкции-клише* показывают высокий процент выборки (17,6%) в сравнении с единичными случаями употребления в речи адресанта на русском языке (3,3%). ***Повторы***, в свою очередь, имеют высокий процент выборки в речи адресанта на английском языке и употребляются в три раза чаще, составляя 31,4%, чем в речи адресанта на русском языке (9,9%): *It may sometimes be rather deflating to discover that a well-prepared lesson did not really excite* ***Johnny Smith's interest****, but, after all, the lesson was intended* ***to benefit Johnny Smith****, not his teacher; if it was uninteresting to him then the teacher must think again…* [6, p. 65–66].

Анафора, как фигура речи, в текстовом материале на обоих языках имеет невысокий процент выборки, составляя 11,7% и 6,6% на английском и русском языках соответственно.

В рамках коммуникативной ситуации ***учитель → учитель*** выделены следующие сходства и различия на обоих языках. В речи адресанта на английском языке ***речевые конструкции с семой оценки*** употребляются более, чем в два раза чаще, составляя 41,6% на фоне остальных лексических средств воздействия, чем в речи адресанта на русском языке (16,2%). В англоязычном тексте абсолютное большинство составляют речевые конструкции, характеризующие *учителя* как с положительной, так и с отрицательной стороны (практически в равной степени), а также речевые конструкции, характеризующие *ученика*, главным образом, с отрицательной стороны. В русскоязычном тексте подобной тенденции не прослеживается. Приведем примеры: *To me there are* ***greater compensations*** *when* ***a slow student*** *glimpses an idea, when* ***an apathetic or hostile kid*** *raises* ***a faltering hand****… Behind the* ***pedagese language*** *is a man who knows all about teaching… Your* ***lesson plan is excellent****…* [9, p. 341–342].

Однако, следует отметить, что в речи адресанта на русском языке выборка ***жаргонных слов и выражений*** показала достаточно высокий процент (30,2%) в сравнении с соответствующим показателем в речи адресанта на английском языке, где подобная лексика имеет единичные случаи употребления (3,2%): *Вы, Татьяна Павловна, не обижайтесь, но зачем нам и им нужны все эти синусы, косинусы и прочие логарифмы?.. Ну скажите, зачем мне было* ***мучиться над формулами и теоремами****, если я гуманитарий? Зачем* ***их мучить****?.. Зато у детей будет интерес, успеваемость выше. Зачем их* ***пичкать всем подряд****, будто они бездонные*

бочки? Люди должны жить в позитиве, а вы их все ***проблемами грузите****…* [1, с. 368–372].

Процентная составляющая ***вводных слов*** в речи адресанта на обоих языках показала практически равный и достаточно высокий процент выборки – 20,5% и 22% в текстовом материале на английском и русском языках соответственно. ***Обращения*** в материале исследования на обоих языках составляют невысокий процент выборки (см. Таблицу 1): в речи адресанта на английском языке наиболее частотной выступает форма обращения через *имя* адресата, а в речи адресанта на русском языке – через *имя* + *отчество* адресата.

В речи адресанта на английском языке процент выборки ***модальных глаголов*** (18,6%) в незначительной степени, однако превышает процент выборки ***императивов*** (15,9%). Приведем примеры из материала исследования: *I started out like you, too, but I found there's nothing you* ***can do****, so you* ***may*** *as well* ***give up****. Just wait till you've been here as long as I – You work yourself to the bone, and no thanks from anyone…* [9, p. 458–460]. В свою очередь в текстовом материале на русском языке наблюдается обратная зависимость (16% и 18% соответственно). В текстовом материале на обоих языках превалирует модальный глагол *can*/*could* 'мочь/уметь', а наиболее частотной формой построения императива выступает форма *Do* 'Сделай/Сделайте' в англоязычном тексте, и форма *Do* 'Сделай' – в русскоязычном тексте. Типы предложений в материале исследования показывают следующую зависимость: в речи адресанта на русском языке ***восклицательные предложения*** употребляются более, чем в два раза чаще, составляя 21% от общей выборки грамматических средств, чем ***вопросительные предложения*** (9,3%). Приведем соответствующие примеры: *…Во-первых, обучение приблизить к практике. У нас же парадокс получается:* ***педагогике учат те, кто сам в школе никогда не работал!*** *Вы можете представить, чтобы будущих хирургов учил человек, который операционную только в кино видел?.. Проработал десять лет в школе – можешь идти в институт…* ***И нечего словоблудием заниматься!..*** [1, с. 321–326]. В материале исследования на английском языке прослеживается обратная зависимость (см. Таблицу 1).

В речи адресанта на обоих языках **местоимение *we*** 'мы' выполняет консолидирующую функцию, т.е. через данное местоимение адресант речи выражает позицию не конкретного учителя, а позицию педагогического коллектива в целом. Процент выборки *местоимения we* 'мы' в англоязычном и русскоязычном материале исследования практически совпадает – 6,7% и 8,7% соответственно.

В текстовом материале на английском языке ***повторы*** употребляются более, чем в два раза чаще, составляя 25,5%, чем в речи адресанта на русском языке (10,8%). Приведем соответствующие примеры: *We all know* ***the old man's views*** *and ideas about teaching these kids, and we agree with*

them. But there's another side to it; ***the old man's views*** *are wonderful when considered from the safety of his office, but in the classrooms we have to try to put these views into effect, and that's a different kettle of fish…* [6, с. 55–56].

Тенденция к употреблению ***анафоры***, как фигуры речи, выявлена в материале исследования на английском языке (10%). В свою очередь ***конструкции клишированного характера***, зафиксированные в речи адресанта на русском языке (10,8%), показали единичный случай употребления в англоязычном материале исследования (0,7%). Если в речи адресанта на обоих языках ***прием иронии*** имеет приблизительно равный процент выборки – 12,1% и 13,8% в англоязычном и русскоязычном текстах соответственно, то ***риторический вопрос*** встречается более чем в два раза чаще в речи адресанта на русском языке, составляя 20,5%, в сравнении с соответствующим показателем в речи адресанта на английском языке (8,5%).

В рамках коммуникативной ситуации ***родитель → ученик*** выявлены следующие сходства и различия на сопоставляемых языках. В речи адресанта на английском языке ***речевые конструкции, имеющие оценочный компонент***, составляют абсолютное большинство от общего количества выявленных лексических средств воздействия (27,2%). В русскоязычном текстовом материале данные конструкции встречаются более, чем в три раза реже (8,4%). Следует подчеркнуть, что в речи адресанта на обоих языках преобладают речевые конструкции, в которых отражена характеристика *ученика*. Приведем следующие примеры: *You're growing into* ***a strong young woman, much tougher and wiser*** *than I ever was at your age…* [5, p. 432]; *Ernest's father and I sometimes worry about him. We sometimes feel he's not* ***a terribly good mixer****... He's* ***a very sensitive boy****. He's really never been* ***a terribly good mixer*** *with other boys. Perhaps he takes things a little more seriously than he should at his age…* [10, p. 63–68].

В речи адресанта на русском языке ***обращения*** употребляются практически в два раза чаще, составляя 46,5%, чем в речи адресанта на английском языке (25,2%). В обоих языках наиболее распространенной является форма обращения через *имя адресата речи*. В речи ведущего участника коммуникации на английском и русском языках ***вводные слова*** выявлены в соотношении 17% и 25,2% соответственно. Качественный анализ вводных конструкций не выявил какой-либо закономерности на сопоставляемых языках.

В речи адресанта на английском языке ***модальные глаголы*** употребляются более, чем в два раза чаще, составляя 19%, в сравнении с соответствующим показателем в речи адресанта на русском языке (8,2%). ***Вопросительные предложения*** в текстовом материале на английском языке встречаются более, чем в два раза реже, составляя 19% в сравнении с соответствующим показателем в речи адресанта на русском языке (45%): ***Значит, Галя правильно отобрала у тебя дежурство?.. А ведь вы с ней***

***дружили недавно?**.. Вот мальчики не ссорятся из-за таких пустяков…* [3, с. 71–72].

Однако ***императивы*** в материале исследования на русском языке употребляются практически в два раза чаще, составляя 20,7%, чем в материале исследования на английском языке (12,2%). В обоих языках наиболее частотной формой построения императива выступает форма *Do* ‘Сделай’ – побуждение адресата речи к выполнению какого-либо действия. Относительно употребления в речи адресанта ***восклицательных предложений*** и **местоимения *we*** ‘мы’ выявлена следующая закономерность: если в речи адресанта на английском языке прослеживается тенденция к более частому употреблению *местоимения we* ‘мы’ (12,2%), то в речи адресанта на русском языке – зафиксированы *восклицательные предложения*, составляющие практически аналогичный процент выборки (11,4%). Если в материале исследования на английском языке через *местоимение we* ‘мы’ в сочетании с глаголами чувственного восприятия (*want* ‘хотеть’, *know* ‘знать’, *feel* ‘чувствовать’, *understand* ‘понимать’) адресант речи передает позицию обоих родителей, то в русскоязычном тексте *местоимение we* ‘мы’ в сочетании с различными глаголами в будущем времени выступает собирательным элементом, т.е. адресант отождествляет себя с адресатом речи.

В речи ведущего участника коммуникации на русском языке наиболее частотными фигурами речи выступают ***повторы*** и ***анафора***, составляющие 19,5% и 27,2% соответственно: *...Ну,* ***обычно девочкам нравятся*** *умные, красивые, добрые мальчики. Да, еще спортивные.* ***Которые*** *говорят девочкам приятные слова, ухаживают за ними, помогают…* ***Еще девочкам нравятся*** *скромные мальчики.* ***Которые*** *не хвастаются…* [2, с. 370–372]. В свою очередь в речи адресанта на английском языке наиболее частотным речевым приемом являются ***повторы*** (32,7%) на фоне других стилистических фигур речи. Приведем примеры: *I think Mr. Terupt handled them the way he did because he was trying to teach you guys some personal* ***responsibility****…He let you play rough that day in the snow and hoped you* ***wouldn’t cross the line*** *– but he made it* ***your responsibility not to cross that line*** *because he didn’t intervene… But in the end, you’re still just kids, and asking you to assume that much* ***responsibility*** *isn’t fair…* [4, p. 366–370].

Вторым приемом по частотности употребления в речи адресанта на английском языке являются ***конструкции клишированного характера*** (13,8%). В свою очередь *анафора* показывает единичные случаи употребления в речи (см. Таблицу 1). ***Риторический вопрос*** и ***прием иронии*** в текстовом материале на русском языке составляют 6,5% и 4,3% соответственно, в то время как в речи адресанта на английском языке отсутствуют вообще.

Таким образом, проанализированный материал исследования показывает, что речевые приемы, используемые адресантом речи с целью достижения коммуникативной интенции педагогического воздействия, составляют спектр лексических, грамматических и стилистических средств воздействия в обоих языках (английском и русском). Частота употребления в речи адресанта языковых средств воздействия выявляет следующую тенденцию: в обоих языках превалируют лексические средства, за которыми следуют грамматические средства и, далее, стилистические средства педагогического воздействия.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Камаева, О. Ёлка. Из школы с любовью, или Дневник учительницы / О. Камаева [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.litres.ru/olga-kamaeva/elka-iz-shkoly-s-lubovu-ili-dnevnik-uchitelnicy-2/ – Дата доступа: 17.10.2014.
2. Шварц, Е. Л. Первоклассница / Е. Л. Шварц [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.e-reading.club/bookreader.php/64784/Shvarc_-_Pervoklassnica.html – Дата доступа: 17.10.2014.
3. Трауб, М. Дневник мамы первоклассника / М. Трауб [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.litres.ru/masha-traub/dnevnik-mamy-pervoklassnika/ – Дата доступа: 17.10.2014.
4. Hayden, T. L. One Child / T. L. Hayden. – AVON BOOKS. A division of The Hearst Corporation 1790, Broadway. – N. Y., 1980. – 221 p.
5. Buyea, R. Mr. Terupt Falls Again / R. Buyea [Electronic resource]. – Mode of access: http://robbuyea.com/books/mr_terupt_falls_again – Date of access: 20.10.2014.
6. Hilton, J. Goodbye, Mr. Chips / J. Hilton [Electronic resource]. – Mode of access: http://freeread.com.au/@rglibrary/JamesHilton/JamesHilton.html – Date of access: 03.10.2014.
7. Kaufman, B. Up the Down Staircase / B. Kaufman [Electronic resource]. – Mode of access: http://avidreaders.ru/book/up-the-down-staircase.html – Date of access: 15.10.2015.
8. Braithwaite, E. R. To Sir, With Love / E. R. Braithwaite. – New English Library. Mill Road, Dunton Green, Sevenoaks, Kent. Editorial office: 47 Bedford Square, London WC1B 3 DP, 1959. – 173 p.
9. Salinger, J. The Catcher in the Rye / Д. Сэлинджер. Над пропастью во ржи: Книга для чтения на английском языке / Д. Сэлинджер. – СПб. : Антология, КАРО, 2012. – 286 с.
10. Buyea, R. Because of Mr. Terupt / R. Buyea [Electronic resource]. – Mode of access: http://robbuyea.com/books/because_of_mr_terupt – Date of access: 20.10.2014.

УДК 378.147(=161.1)

Козлова Ирина Витальевна
Доцент кафедры технологии машиностроения Новгородского государственного университета имени Ярослава Мудрого, г. Великий Новгород, Россия
Irina.Kozlova@novsu.ru

Мельников Василий Евгеньевич

Доцент кафедры педагогики технологий и ремесел Новгородского государственного университета имени Ярослава Мудрого, г. Великий Новгород, Россия
Vasily.Melnikov@novsu.ru

ПОЛИКУЛЬТУРНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ СТУДЕНТОВ В СОВРЕМЕННОМ РОССИЙСКОМ ВУЗЕ

Аннотация: В статье представлен обзор наиболее распространенных в современной педагогике подходов к пониманию поликультурного образования. Раскрыто содержание поликультурного образования студентов в высшей школе. Показаны особенности формирования умений межкультурной коммуникации у бакалавров неязыковых направлений подготовки.
Ключевые слова: Поликультурное образование, межкультурная коммуникация, бакалавр технологического образования.

Kozlova Irina
Associate Professor, Department of Engineering Technology, Novgorod State University named after Yaroslav the Wise, Velikiy Novgorod, Russia

Melnikov Vasiliy
Associate Professor, Department of Pedagogy, Technology and Crafts, Novgorod State University Yaroslav the Wise, Velikiy Novgorod, Russia

MULTICULTURAL EDUCATION OF STUDENTS IN THE MODERN RUSSIAN UNIVERSITY

Abstract: The article presents an overview of the most common in modern pedagogy approaches to multicultural education. It reveals the content of students' multicultural education in higher education institution. Peculiarities of forming intercultural communication skills in the bachelors' nonlinguistic training are shown.
Keywords: Multicultural education, intercultural communication, modern University, bachelor of technological education.

Развитие российской системы высшего образования в настоящее время идет по пути модернизации содержания и повышения качества образовательного процесса в целом. Во многом это связано с интеграцией России в общеевропейские и мировые образовательные сообщества. Необходимость преобразования высшей школы возникла в российском государстве ещё в конце XX столетия и была обусловлена рядом факторов, среди которых наибольшее влияние на развитие высшего образования оказали: переход на новые экономические отношения и глобализация, происходящая в международных отношениях как на межгосударственном уровне, так и на уровне образовательных сообществ разных стран.

Подготовка современных специалистов с высшим образованием, которые были бы способны адаптироваться к новым условиям постиндустриального общества, стала наиболее важной и актуальной проблемой, решение которой стимулировало разработку новых подходов к

организации образовательного процесса в вузе. В настоящее время значимым становится переход высшего образования к концепции «высшее образование на протяжении всей жизни», а также все большее значение стало придаваться усилению роли понимания, интерпретации, сохранения, развития и распространения национальных, региональных, международных и исторических культур в условиях плюрализма и толерантности. При этом потребовалось достижение сбалансированности когнитивного освоения обучающимися учебных дисциплин и овладения ими компетентностью в сфере межкультурной коммуникации.

В современной педагогике сложилась новая образовательная парадигма, для которой характерны усиление полиэтнического (в этнокультурном смысле) содержания образования, повышение значимости родного языка в обучении, этнической идентификации и формирование культурного самосознания. Одновременно с этим поликультурное образование ориентируется на социализацию личности в многонациональной среде и предполагает предотвращение неуважительного, нетерпимого отношения к национальным и религиозным чувствам, традициям и обычаям разных народов, а также диалог с представителями различных культур, открывая возможности для сотрудничества и взаимопонимания, проявления открытости по отношению к другим странам, народам и культурам.

Развитием идей и подходов к поликультурному образованию занималось достаточно большое количество педагогов и исследователей этого направления как в России, так и за рубежом. Проблемы поликультурного образования в своих работах рассматривали выдающиеся философы и историки современности (М. Бахтин, Н. Данилевский, П. Гайденко, Э. Мейлер и др.). Они анализировали проблему целостности культурно-исторического развития человечества и наличия некоторых сходных принципов функционирования культур разных народов [2].

Существенное влияние на развитие поликультурного образования в различных странах мира оказывают процессы, связанные с активным включением в образовательный процесс идей открытости, партисипативности и толерантности. Можно выделить наиболее распространенные в мировой педагогике подходы к пониманию сущности поликультурного образования: аккультурационный (Б. Корнусов, Р. Хайруллин, У. Боос-Нюнинг и др.); диалоговый (В. Библер, М. Бубер, Л. Веденина, М. Певзнер, Е. Тарасов, А. Шафрикова, А. Ширин и др.); социально-психологический (Ш. Гайтанидес, Р. Бордо, А. Мемми, В. Хакль др.) [1; 7].

Наиболее содержательным, на наш взгляд, является определение поликультурного образования, которое 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» [1, с. 23].

С поликультурным образованием перекликается понятие «межкультурная (кросскультурная, межэтническая) коммуникация», которое ввели в научный оборот Г. Трейгер и Э. Холл. Ученые определяли данное понятие как идеальную цель, к которой должен стремиться человек в своем желании как можно лучше и эффективнее адаптироваться к окружающему миру [5].

Поликультурное образование в целом предполагает учет культур разных национальных и этнических меньшинств, предусматривая адаптацию личности к различным ценностям в ситуации существования множества разнородных культур, определяет принципы взаимодействия между людьми с разными традициями, стимулирует диалог культур и отказ от монополии в отношении других наций и народов, развивает способность и умение жить в многонациональной среде. Таким образом, поликультурное образование основывается на признании наличия множества разнообразных и равноценных между собой культур и благотворного их взаимодействия друг с другом в современном образовательном пространстве.

Расширение понятийного поля поликультурного образования в современных условиях прослеживается в ряде основополагающих документов и общих принципах государственной политики в области образования, которые закреплены в законодательстве Российской Федерации: поликультурное образование является неотъемлемой, органической частью единой системы образования и строится на основе расширения масштабов межкультурного взаимодействия [3; 6]. В связи с этим особую важность приобретает формирование умений межкультурной коммуникации у студентов вузов, которая предполагает наличие у обучающихся:

– достаточной информированности о культурной специфике того или иного культурного сообщества (включая историю, традиции, обычаи, этикет, религию, быт и т. д.);

– толерантного отношения ко всем культурным сообществам, существующим в том или ином социуме, и их культурным особенностям, особенно к тем, которые по тем или иным причинам не могут быть до конца приняты личностью, самоактуализирующейся в культурном пространстве, способности и готовности к межкультурному общению в контексте диалога культур и др.

Таким образом, с учетом активно развивающихся процессов глобализации, академической мобильности студентов образовательная

деятельность современного вуза основывается на поликультурном принципе, что обеспечивает возможность полноценной самореализации каждого выпускника независимо от его языковой и этнокультурной принадлежности. Формирование поликультурной личности становится необходимым компонентом социально-личностного развития будущих специалистов.

В качестве примера можно привести подготовку бакалавров по образовательной программе направления «Педагогическое образование» (профиль «Технология и информатика») в Новгородском государственном университете. Основной целью обучения в рамках данной программы является подготовка широко образованных людей, готовых работать в условиях повышенных требований к профессиональной мобильности, умеющих отойти от стереотипов, предлагать новые идеи и решать творческие проблемы. С этой целью содержание учебных модулей, входящих в образовательную программу, максимально ориентирует процесс обучения на развитие самостоятельной, творческой и исследовательской деятельности студентов, а также развитие их профессиональных компетенций, позволяющих «работать с различными в культурном отношении людьми, правильно понимать человеческое различие, быть толерантными к ним, уметь утверждать своими личными делами и словами культурный плюрализм в обществе» [4, с. 116].

Усилению поликультурной составляющей в подготовке будущих специалистов с технологическим образованием способствует освоение студентами таких учебных модулей вариативной части учебного плана, как «Проектирование образовательных программ», «Основы теории технологической подготовки», «Дизайн костюма», «Художественная обработка материалов» и др. Эти модули позволяют бакалаврам в большей степени изучить основы культур других народов, формируют интерес к традициям и обычаям разных национальностей. Важно отметить, что освоение выше перечисленных модулей не может быть однозначно названо поликультурным образованием, если студенты знакомятся лишь с культурой изучаемого языка. Они должны получить реальную возможность сравнивать, сопоставлять, находить сходства и различия одних и тех же явлений в культуре родной страны и в культурах других народов.

Разнообразные формы учебной деятельности (проведение учебных и педагогических практик, самостоятельная работа, научно-исследовательская работа и т. д.) способствуют более легкому вхождению обучающихся в поликультурное образовательное пространство, формируют у них качества, необходимые для успешной адаптации и самореализации в современном мире. Воспитанию открытости в процессе общения с представителями зарубежных стран также способствует проведение международных конференций, семинаров, конкурсов и

выставок по проблемам технологического образования как в России, так и в зарубежных странах. Общение в период проведения данных мероприятий обеспечивает полноценную ориентацию студентов в системе общечеловеческих и национальных ценностей и содействует их включению в диалог культур, мотивируя студентов неязыковых направлений подготовки к изучению языков межнационального общения.

Таким образом, поликультурное образование в современном вузе призвано сохранять и развивать многообразие содержания и форм культурного воспитания студентов, формировать их ценностно-идеологическую общность, основанную на гармоничном сочетании общечеловеческих ценностей и нравственных ориентиров. Применение элементов поликультурного образования в подготовке бакалавров технологического образования, существенно повышает качество подготовки студентов и способствует реализации межкультурной коммуникации в их дальнейшей профессиональной деятельности.

Содержание образовательных программ должно предусматривать социокультурную идентификацию личности, освоение системы понятий и представлений о поликультурной среде, воспитание положительного отношения к культурному окружению и развитие навыков социального общения.

Другими словами, поликультурное образование студентов предполагает учет культурных и воспитательных интересов разных национальных и этнических меньшинств и предусматривает: адаптацию человека к различным ценностям в ситуации существования множества разнородных культур; взаимодействие между людьми с разными традициями; ориентацию на диалог культур; отказ от культурно-образовательной монополии в отношении других наций и народов [8].

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Алексашенкова, И. В. Поликультурное образование в контексте мирового опыта / И. В. Алексашенкова // Вестник Новгородского университета. – Великий Новгород. – 2005. – №31. – С. 22–26.

2. Борисенков, В. П. Поликультурное образовательное пространство России: история, теория, основы проектирования / В. П. Борисенков, О. В. Гукаленко, А. Я. Данилюк. – М. – Ростов н/Д. : Изд-во РГПУ, 2004. – 576 с.

3. Государственная программа «Развития образования» на 2013–2020 годы. – М. : распоряжение правительства РФ от 7 февраля 2011 г., регистрационный № 163-р.

4. Дмитриев, Г. Д. Многокультурное образование / Г. Д. Дмитриев. – М. : Народное образование, 1999. – 208 с.

5. Интернационализация образования и российская молодежь: открытия, обретения, результативность // Информационно-аналитический бюллетень института социологии РАН – М. : Институт социологии РАН, № 4, – 2008.– 80 с.

6. Концепции модернизации российского образования до 2025 года [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://civilg8.ru/priority/education/4540.php. – Дата доступа: 19.11.2017.

7. Певзнер, М. Н. Билингвальное образование в контексте мирового опыта (На примере Германии) / М. Н. Певзнер, А. Г. Ширин – Новгород : НовГУ имени Ярослава Мудрого, 1999. – 96 с.

8. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования: Утвержден приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 22 декабря 2009 г. № 788. Зарегистрирован в Минюсте России 5 февраля 2010 г., регистрационный №16277.

УДК 82:81.111=161.3

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

РЭАЛІІ ЮРЫДЫЧНАЙ СІСТЭМЫ АНГЛІІ 19 СТАГОДДЗЯ Ў РАМАНЕ Ч. ДЫКЕНСА “ХАЛОДНЫ ДОМ”

Анатацыя: Артыкул прысвечаны праблеме адлюстравання рэалій англійскай юрыдычнай сістэмы 19 стагоддзя ў рамане Ч. Дыкенса “Халодны дом”. Аўтар звяртае ўвагу на спосабы перадачы ў творы асноўных недахопаў Канцлерскага суда як аднаго з двух асноўных судовых органаў Англіі, бясконцай зацягнутасці судовых працэсаў, гібельнага ўплыву на лёсы іх удзельнікаў і страты іх веры ў правасуддзе.

Ключавыя словы: Ч. Дыкенс, “Халодны дом”, англійская літаратура, віктарыянская эпоха, юрыдычная сістэма, Канцлерскі суд, судовая рэформа.

Powkh Iryna
Associate Professor, Foreign Languages Department, Brest State University named after A.S. Pushkin, Brest, Belarus

THE ENGLISH LEGAL SYSTEM OF THE 19TH CENTURY IN CH. DICKENS’S NOVEL “BLEAK HOUSE”

Abstract: The article considers the English legal system of the 19th century as represented in Ch. Dickens’s novel “Bleak House”. The author stresses the ways of rendering the main drawbacks of the High Court of Chancery as one of the two main English courts of the time, the excessive length of the litigation, its highly negative impact on people’s lives and the loss of confidence in justice.

Keywords: Ch. Dickens, Bleak House, English literature, the Victorian age, legal system, the High Court of Chancery, court reform.

Раман “Халодны дом” / “Bleak House” Ч. Дыкенса, апублікаваны ў поўнай версіі ў 1853 годзе, вылучаецца складаным перапляценнем сюжэтаў і персанажаў. Праз увесь твор праходзіць лейтматыў судовай сістэмы Віктарыянскай эпохі, што звязвае ў адно цэлае прадстаўнікоў розных сацыяльных груп і іх лёсы, у прыватнасці Канцлерскага суда, аднаго з двух асноўных судовых органаў тагачаснай Брытаніі.

Першапачаткова ён быў створаны ў эпоху Сярэднявечча ў складзе Каралеўскай Рады. Другім судовым органам Англіі быў Суд агульнага права. Канцлерскі суд, або суд справядлівасці, вырашаў усе пытанні давернага кіравання маёмасцю, зямельнага права, спадчыны, кіравання маёмасцю недзеяздольных асоб і апякунства непаўналетніх.

У пачатку 19 стагоддзя брытанскі Канцлерскі суд стаў увасабленнем карупцыі, працэсуальных недахопаў і злоўжыванняў. У найбольшай ступені гэта адчулі прадстаўнікі сярэдняга класу, якія не маглі дазволіць сабе пачаць судовы працэс, бо яго кошт перавышаў кошт усёй іх маёмасці.

У цэнтры рамана – судовы працэс пад назвай "Джарндзіс супраць Джарндзіса", вядомы як "судовае пудзіла" ("scarecrow of a suit"), якое з цягам часу стала настолькі складаным, што ніхто на гэтым свеце не ведае, што гэта такое. І менш за усё яго разумеюць самі ўдзельнікі працэсу:

"…has, in course of time, become so complicated, that no man alive knows what it means. The parties to it understand it least…" [1, с. 4].

Крытыкі мяркуюць, што ў аснову судовага працэсу, апісанага ў рамане, пакладзены сапраўдныя судовыя справы, у тым ліку працэс Джэненс супраць Джэненса, што цягнуўся 117 гадоў, з 1798 па 1915 год, г.зн. ужо амаль 50 гадоў на момант выдання рамана. Прадметам працэсу была спадчына вельмі заможнага чалавека, Уільяма Джэненса, вакол размеркавання якой пачаліся спрэчкі ў Канцлерскім судзе. У рэшце рэшт, усю спадчыну паглынулі судовыя выдаткі і ганарары адвакатаў, што прымалі ўдзел у працэсе [2].

Сам пісьменнік згадвае апісаны вышэй працэс ў прадмове да рамана, адзначаючы, што ён "пачаўся незадоўга да канца мінулага стагоддзя і каштаваў амаль удвая больш за семдзесят тысяч фунтаў" ("commenced before the close of the last century and in which more than double the amount of seventy thousand pounds" [1, с. 1]), якія "паглынулі выдаткі" ("swallowed up in costs" [1, с. 1]). Дыкенс характарызуе яго як "працэс па згодзе бакоў" ("friendly suit" [1, с. 1]), што наводзіць чытача на думку пра тое, што іншыя судовыя справы, па сапраўдных спрэчках, маглі цягнуцца яшчэ даўжэй і каштаваць яшчэ больш, часам паглынаючы ўсю маёмасць іх удзельнікаў. Нярэдка ў працэс міжволі ўцягваліся нават тыя, хто меў толькі ўскоснае дачыненне да яго.

Падчас праўлення каралевы Елізаветы I і надалей судовая сістэма вылучалася зацягнутасцю, значнай колькасцю незавершаных спраў і вялікімі выдаткамі. Такая сітуацыя захоўвалася на працягу ўсяго яе існавання, нягледзячы на пэўныя паляпшэнні ў выніку рэформ, што адбываліся на працягу 19 стагоддзя. Неэфектыўнасць судовых працэсаў, безліч часу, які яны марнавалі, і давядзенне да галечы менш заможных іх удзельнікаў, якія шукалі справядлівасці ў Канцлерскім судзе, сталі асноўнымі прычынамі рэфармавання англійскай судовай сістэмы ў сярэдзіне 19 стагоддзя. Так, у 50-х гг. 19 стагодзя пачаліся спробы аб'яднаць Канцлерскі суд з судамі

агульнага права, вынікам якіх сталі Законы аб судовым ладзе, прынятыя Вярхоўным судом у 1873 і 1875 гг. Адзначанымі законамі быў ліквідаваны Канцлерскі суд і створаны новы аб'яднаны Высокі Суд правасуддзя з Канцлерскім аддзелам – адным з трох аддзелаў Высокага Суда – раўнапраўным праваперaемнікам Канцлерскага суда [4].

Такім чынам, асноўная праблема рамана – рэфармаванне існуючай судовай сістэмы, рознабаковае апісанне яе рэалій і шляхі альтэрнатыўнага развіцця ў будучым. Вобраз Канцлерскага суда ў рамане ў значнай ступені міфалагізаваны і сімвалічны, што дазваляе аўтару глыбей перадаць яго нежыццяздольнасць як самастойнага дзяржаўнага інстытута.

У рамане "Халодны дом" Ч. Дыкенс ахоплівае асноўныя праблемы, уласцівыя тагачаснаму Канцлерскаму суду. Пісьменнік выдатна ведаў прававую сістэму свайго часу, дзякуючы вопыту працы ў якасці малодшага клерка ў адвакацкай канторы і незалежнага судовага рэпарцёра [5]. Больш глыбока з Канцлерскім судом пісьменнік пазнаёміўся, калі хадайнічаў аб судовай забароне супраць чалавека, які апублікаваў твор, вельмі падобны на яго аповесць "Калядны спеў" ("A Christmas Carol"). Ён выіграў працэс, але быў вымушаны аплаціць судовыя выдаткі, якія ў выніку перавысілі атрыманую ім кампенсацыю панесеных страт [4].

У прадмове да рамана Дыкенс сцвярджае, што ўсё ў ім, "што датычыцца Канцлерскага суда, па сваёй сутнасці праўда і не выходзіць за межы праўды". Галоўнай праблемай была запаволенасць судовых працэсаў і, як вынік, непамерныя выдаткі. Адной з прычын гэтага было тое, што канчатковае вырашэнне ўсіх спраў залежала ад аднаго чалавека, лорд-канцлера.

У рамане згадваецца шмат судовых працэдур і пасад (напрыклад, шэсць клеркаў). Так, ужо ў першым сказе першай главы чытач знаёміцца з тэрмінам "*Міхайлава сесія*", адной з чатырох судовых сесій года. Гэты перыяд доўжыцца з 2 па 25 лістапада і супадае з сесіяй у Оксфардскім і Кэмбрыджскім універсіэтах.

London. Michaelmas Term lately over, and the Lord Chancellor sitting in Lincoln's Inn Hall. Implacable November weather [1, с. 3].

Месцам, дзе адбываюцца судовыя паседжанні ў рамане "Халодны дом", вызначаны зал карпарацыі падрыхтоўкі адвакатаў імя Лінкальна, адной з чатырох, што існавалі на той момант. Школа была размешчана ў Хольбарне, раёне Цэнтральнага Лондана.

Дыкенс адзначае, што пасле перадачы ў Канцлерскі суд справа трапляла да соцень юрыстаў, ганарар якіх залежаў ад яе працягласці. Каб перадаць разбуральны ўплыў працэсу, прадметам якога была ўсяго толькі спрэчная спадчына, на лёсы людзей, пісьменнік прыпадабняе зацягнутыя, з бясконцымі паўторамі, працэдуры Канцлерскага суда да найбольш пакутлівых форм забойства: да жарнавоў, у якіх ператвараецца ў дробныя

кавалачкі ўсё, што туды трапляе, да пакутлівага смажання на павольным агні і г.д.:

It's being ground to bits in a slow mill; it's being roasted at a slow fire; it's being stung to death by single bees; it\s being drowned by drops; it's going mad by grains [1, c. 29].

Функцыі Канцлерскага суда ахоплівалі пытанні спадчыны, давернага кіравання і закладных. Тым не менш, сама працэдура была настолькі хітрасплеценай, закручанай і заблытанай, што на яе вырашэнне маглі пайсці дзесяцігоддзі. Праблемай была не сама скарга і адказ на яе, а шматлікія судовыя пошліны, ганарары адвакатаў і ўпаўнаважаных, а таксама неабходнасць купляць шматлікія копіі ўсіх дакументаў.

Everybody must have copies, over and over again… and must go down the middle and up again through such an infernal country-dance of costs and fees and nonsense and corruption [1, с. 49].

Апроч таго, калі нехта з удзельнікаў працэсу паміраў, падаваўся дадатковы іск, каб аднавіць склад бакоў працэсу. І без таго непамерную колькасць папер, патрэбных для суда, яшчэ больш павялічвалі злоўжыванні з боку служачых і клеркаў, якія атрымлівалі ганарар за кожны дакумент.

Так, і Джарндзіс, і Грыдлі скардзяцца на бясконцае ўцягванне ў судовы працэс ўсё новых людзей і немагчымасць выйсці з яго па ўласным жаданні.

We can't get out of the suit on any terms, for we are made parties to it, and must be parties to it, whether we like it or not [1, с. 49].

Зацягнуты судовы дакументазварот по справе Джарндзіс супраць Джарндзіса стаў прадметам сумных жартаў.

"*I expect a judgment*," неаднаразова сцвярджае міс Флайт на працягу рамана. "*Shortly. On the Day of Judgment*." [1, с. 108]

Дыкенс апісвае, як пасля абвяшчэння справы Джарндзіс супраць Джарндзіса ў судовую залу пачыналі ўносіць безліч папер ("bringing in of great heaps, and piles, and bags and bags – full of papers") [1, с. 172], як "дваццаць тры джэнтльмены ў парыках" крыху нешта абмяркоўваюць і пасля вяртаюць справу на дапрацоўку, як копіі дакументаў "накопліваюцца зноў яшчэ да таго, як унеслі ўсе папярэднія" ("bundled up again before the clerks had finished bringing them in" [1, с. 172]. Да таго ж, функцыі суда былі настолькі фармалізаванымі, а працэдуры настолькі зацягнутымі, што час, які патрабаваўся на вырашэнне нават тых спраў, па якіх адказчык не меў пярэчанняў, пазбаўляў усякай магчымасці ажыццяўляць правасуддзе. Гэтая сістэма была вядомая сваімі злоўжываннямі і патрабавала рэфармавання.

У першай главе рамана атмасфера Канцлерскага суда перадаецца праз апісанне неспрыяльнага надвор'я. Увесь Лондан, разам з будынкам суда, ахутаны густым туманам.

Fog everywhere. Fog up the river, where it flows among green aits and meadows; fog down the river, where it rolls defiled among the tiers of shipping, and the waterside pollutions of a great (and dirty) city. Fog on the Essex marshes, fog on the Kentish heights. Fog creeping into the cabooses of collier brigs; fog lying out on the yards, and hovering in the rigging of great ships; fog drooping on the gunwales of barges and small boats. Fog in the eyes and throats of ancient Greenwich pensioners, wheezing by the firesides of their wards; fog in the stem and bowl of the afternoon pipe of the wrathful skipper, down in his close cabin; fog cruelly pinching the toes and fingers of his shivering little 'prentice boy on deck. Chance people on the bridges peeping over the parapets into a nether sky of fog, with fog all round them, as if they were up in a balloon, and hanging in the misty clouds [1, с. 3].

Туман у прыведзеным прыкладзе не проста літаратурны прыём, які мае на мэце стварыць атмасферу жудасці і жаху. Гэта сімвал цемры і блытаніны, якую ўвасабляў сам Канцлерскі суд. “Туман найгусцейшы” ля самага суда, адзначае пісьменнік. І пасярод гэтага бясконцага туману сядзіць лорд-канцлер, з “німбам туману вакол галавы” (“foggy glory around his head”) [1, с. 3]. Лорд-канцлер узначальваў Канцлерскі суд і, як сведчыць воблака туману вакол яго галавы, замест таго каб забяспечваць яго эфектыўнасць як грамадскага інстытута, яшчэ больш узмацняў блытаніну і бязладдзе. Прыметнікі, выкарыстаныя ў гэтай главе, перадаюць агульнае адчуванне безвыходнасці: “sallow”, “murky”, “hopeless”, “pestilent”, “grimly writhed”, “haggard and unwilling” [1]. У далейшых главах рамана мы бачым Канцлерскі суд летам, у такую ж усёпаглынальную і цяжкую спёку.

The Courts are all shut up; the public offices lie in a hot sleep; Westminster Hall itself is a shady solitude where nightingales might sing, and a tenderer class of suitors than is usually found there, walk [1, с. 198].

Абодва прыведзеныя вышэй апісанні паядноўвае адчуванне недахопу паветра і варожасць да чалавека.

How many people out of the suit Jarndyce and Jarndyce has stretched forth its unwholesome hand to spoil and corrupt would be a very wide question. From the master upon whose impaling files reams of dusty warrants in Jarndyce and Jarndyce have grimly writhed into many shapes, down to the copying clerk in the Six Clerks’Office who has copied his tens of thousands of Chancery folio-pages under that eternal heading, no man's nature has been made better by it [1, с. 5].

Пачаткам гутаркі пра структуру судовай сістэмы віктарыянскай Англіі можа стаць кароткі маналог містэра Грыдлі, нявольнага удзельніка працэсу ў Канцлерскім судзе: *“I am violent, I know… I have been in prison for contempt of court. I have been in prison for threatening the solicitor. I have been in this trouble, and that trouble, and shall be again* [CD, с. 108].”

Грыдлі трапіў у турму за тое, што пагражаў салісітару. У англійскай судовай сістэме і дагэтуль існуе два тыпы адвакатаў – салісітары і барыстары. Салісітар – высокакваліфікаваны спецыяліст у сферы

юрыспрудэнцыі, які дае экспертныя юрыдычныя кансультацыі і забяспечвае суправаджэнне кліентаў. Кліентамі салісітара могуць быць як фізічныя, так і юрыдычныя асобы, прыватныя кампаніі або дзяржаўныя арганізацыі. Салісітары працуюць непасрэдна з кліентамі, прадстаўляюць неабходную юрыдычную кансультацыю і паслугі, зыходзячы з патрабаванняў кліентаў, кансультуць іх па пытаннях заканадаўства і прававых пытаннях, звязаных з іх канкрэтным выпадкам.

У абавязкі салісітараў уваходзіць напісанне дакументаў, лістоў і кантрактаў з улікам патрэб сваіх кліентаў; забеспячэнне дакладнасці юрыдычных кансультацый і працэдур, а таксама падрыхтоўка дакументаў для суда.

У сваю чаргу, барыстары ў Англіі і Уэльсе наймаюцца салісітарамі прадстаўляць справу ў судзе і ўваходзяць у працэс толькі на гэтым этапе. Функцыя барыстара заключаецца ў тым, каб перавесці і структураваць пункт погляду свайго кліента ў юрыдычныя аргументы і пераканаўча прадставіць іх у судзе, тым самым дасягнуўшы найлепшага выніку для кліента [3].

Такім чынам, аналіз рамана Ч. Дыкенса “Халодны дом” як аповяда аб прававой рэформе дапамагае зразумець яго ўнікальнасць як мастацкага твора, які меў непасрэдны ўплыў на ход гісторыі. Нягледзячы на тое, што Канцлерскі суд першапачаткова стваравуся як суд справядлівасці, насамрэч ён апынуўся поўнай супрацьлегласцю гэтай ідэі. Празмерна зацягнутыя працэсы і значныя выдаткі зрабілі брытанскую судовую сістэму аб’ектам іроніі, што і адлюстроўвае судовая справа, апісаная ў рамане.

СПІС ЛІТАРАТУРЫ

1. Dickens, Ch. Bleak House / Ch. Dickens // ЛитРес [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://www.litres.ru/charlz-dikkens/bleak-house/. – Дата доступа: 15.10.2017.

2. Dickens’ “Bleak House”: The Bleak State of the Victorian Legal System // Nineteenth-Century Studies [Electronic resource]. – Mode of access: http://c19.sunygeneseoenglish.org/2014/10/17/dickens-bleak-house-the-bleak-state-of-the-victorian-legal-system//. – Date of access: 25.10.2017.

3. Difference between a Lawyer, a Solicitor and a Barrister // Slater + Gordon Lawyers [Electronic resource]. – Mode of access: https://www.slatergordon.co.uk/media-centre/blog/2014/09/difference-between-a-lawyer-a-solicitor-and-a-barrister-explained/. – Date of access: 27.10.2017.

4. Matthews, M. Law Meets Literature: Bleak House and the British Court of Chancery / M. Matthews // Mimi Matthews: Romance – Literature – History [Electronic resource]. – Mode of access: https://www.mimimatthews.com/2015/04/06/law-meets-literature-bleak-house-and-the-british-court-of-chancery/. – Date of access: 20.10.2017.

5. Simkiss, Th. Bleak House and the Demise of Chancery: A Case Study in the Relationship between Fictional Literature and Legal Reform / Th. Simkiss. – Victoria University of Wellington, 2015. – 27 p.

УДК 409.34

Уланович Оксана Ивановна
Доцент кафедры теории и практики перевода Белорусского государственного университета, г. Минск, Беларусь
oksana.ulanovich@mail.ru

ОЦЕНОЧНОЕ СУЖДЕНИЕ КАК РЕЧЕВОЙ ФОРМАТ ЭКСПЛИКАЦИИ ОЦЕНОЧНОСТИ В ПОЛИТИЧЕСКОМ ДИСКУРСЕ

Аннотация: Статья посвящена объективации оценочности как аксиологической составляющей в политическом дискурсе. В качестве ключевого формата оценочности в политическом выступлении автором определяется оценочное суждение; выявляются его типы (проблематическое, ассерторическое, аподиктическое) и дифференцирующие типологические характеристики.
Ключевые слова: Оценочность, оценочное суждение, проблематические, ассерторические, аподиктические оценочные суждения; дескриптивная информация.

Ulanovich Oksana
Associate Professor, the Translation Theory and Practice Department, Belarusian State University, Minsk, Belarus

EVALUATIVE JUDGEMENT AS A VERBAL FORMAT OF EVALUATIVITY MANIFESTATION IN THE POLITICAL DISCOURSE

Abstract: In the article the ways of manifestation of evaluation seen as an axiological component of political discourse are considered. The author determines the evaluative judgement as a key format of evaluation in a political speech; three types of evaluative judgements are distinguished (problematic, assertoric, apodictical); their differentiating typological characteristics are revealed.
Keywords: Evaluation, evaluative judgement, problematic, assertoric, apodictical evaluative judgements; descriptive information.

Оценочность является одной из смыслоформирующих категорий действительности и ключевым маркером интеллектуальной деятельности человека, поскольку познание действительности неизбежно реализуется через оценку, которая в языковой семантике воплощается в виде оценочности. Языковая категория оценочности включает следующие компоненты: субъект, объект, основание и характер оценки, а также входит в поле смежных пересечений таких характеристик как эмоциональность, экспрессивность, субъективность и модальность.

Существует ряд типологий оценки, сформированных на основе различных критериев. По критерию полюса оценивания выделяют *положительную*, *нейтральную* и *отрицательную* оценочность; по фактору непосредственности / опосредованности выражения оценки в речи различают *эксплицитную* и *имплицитную* оценочность; по критерию сферы направленности рефлексии при выражении оценки различают *рациональную* и *эмоциональную* оценочность. Оценочность имеет

множество аспектов, характеризуется богатством форм и средств выражения, что объясняет существование ряда подходов к ее анализу и классификации.

Можно утверждать, что оценочность является обязательной характеристикой политических и масс-медийных текстов. При этом оценочное отношение выражается богатым арсеналом разноуровневых языковых средств: фонетических и просодических, лексических и словообразовательных, грамматических и синтаксических, пара- и экстралингвистических (невербальных). Различные виды оценочных вербальных средств формируют своего рода оценочную парадигму в языке, что не исключает возможность симультанного использования разноуровных средств оценки. Признавая особое разнообразие и богатство средств лексической оценочности, которые фактически «монополизировали» в качестве объекта исследования научно-исследовательскую теорию и практику, интересным представляется выделение нами нового речевого экспликатора оценочности – **оценочного суждения** – ключевого инструмента выражения оценки в парадигме оценочности в политическом дискурсе.

Наше исследование осуществляется в русле интеграции научных направлений современной лингвистики и смежных наук (логики, когнитивной психологии, теории дискурса, прагмалингвистики, психолингвистики, социолингвистики), а также аксиологии как философской теории ценностей. Такой подход, можно думать, будет способствовать теоретическому обоснованию и дальнейшему научному осмыслению ряда недостаточно освещенных вопросов относительно экспликаторов языковой оценки в публичных выступлениях политиков.

Для определения оценочного суждения обратимся к классической теории логики. Так, в философской логике *суждение* – это форма мысли, содержащая описание некоторой ситуации и утверждение или отрицание наличия этой ситуации в действительности [2, с. 26]. Отсюда, ***оценочное суждение*** определим как *высказывание, содержащее некоторое утверждение или отрицание о действительном положении вещей, устанавливающее* абсолютную или сравнительную ценность ситуации, явления, объекта, (т. е. дающее оценку).

Например: *… bigger nations* ***should not be able*** *to bully smaller ones, <…> people* ***should be able*** *to choose their own future* (B. Obama) [4]. В данном примере, с одной стороны, отрицается верность / правильность некоторых действий (***should not be able)***, во-вторых, утверждается необходимость верного (по мнению говорящего) положения дел (***should be able).*** Ядром оценочного суждения является модальный глагол *should / should not,* который выступает в роли оценочного оператора.

В классической теории логики при анализе *модальности* суждения (выраженной в суждении дополнительной оценочной информации, помимо

утверждения или отрицания чего-либо) рассматривается с какой квалификацией, т.е. каким образом, в суждении сказуемое приписывается подлежащему. Это определяет деление логических суждений по модальности на три разряда: *проблематические* (возможности), *ассерторические* (действительности) и *аподиктические* (необходимости) [3]. Основываясь на данной классификации логической категории суждения, можно предложить аналогичные типы оценочных суждений, которые отчетливо обнаруживаются в текстах публичных выступлений политиков. Итак, по критерию степени существенности для субъекта оценочного суждения (логического подлежащего) определенного свойства, выраженного предикатом суждения (то, что утверждается или отрицается о субъекте суждения), выделяются три типа оценочных политических суждений.

Проблематические оценочные суждения содержат оценку возможных / вероятных связей между субъектом и предикатом; оценивается возможное или вероятное положение дел. При этом важно заметить, что оценка выражается не в отношении степени возможности / вероятности, а атрибутируется самой возможной ситуации в квалификаторах «хороший / плохой» или «положительный / отрицательный»: вероятная ситуация будет положительной / отрицательной.

Например, *This is a vision of the world in which might makes right – a world in which one nation's borders* ***can*** *be redrawn by another, and civilized people* ***are not allowed*** *to recover the remains of their loved ones because of the truth that* ***might*** *be revealed* [4]. В приведенном высказывании Б. Обамы выражается отрицательная оценка в отношении несанкционированных возможных территориальных посягательств одной нации в отношении другой, перспективной невозможности родных проститься с трагически погибшими родственниками из-за вероятности вскрытия правды о причине трагедии. Данный комментарий, несомненно, является критикой действий российской стороны в известном украинском конфликте и в ситуации крушения малазийского самолета над территорией Украины (2014 г), но, будучи обобщенной *("a vision of the world", "a world in which…"),* ситуация предстает как критика подобного положения дел, вероятного здесь и сейчас, повторяющегося и ненаказуемого.

В **ассерторических** *(*от *англ. assert* 'утверждать'*)* **политических оценочных суждениях** высказывается оценка действительно существующих связей между субъектом и предикатом, оценивается истинное положение вещей. Так, в заявлении *"The very existence of this institution is a* ***unique achievement****"* Б. Обама весьма положительно оценивает Генеральную Ассамблею ООН. А в утверждении *"there is a* ***pervasive unease*** *in our world"* дается отрицательная оценка обстановки в мире. Важно заметить, что в ассерторических оценочных суждениях никоим образом не полемизируется сам факт той или иной ситуации (не

дискутируется ее истинность или ложность), а выражается оценка положения дел, подразумеваемого ‘de facto’.

Аподиктические оценочные политические суждения содержат оценку необходимости связи субъекта и предиката. В суждениях этого типа настаивается на необходимости определенного положения дел. Например, *“Each of these problems **demands urgent** attention”, “There is much that **must** be done to meet the test of this moment”, “big nations and small – **must** meet our responsibility to observe and enforce international norms”* [4]. Можно полагать, что именно аподиктические оценочные политические суждения в силу отчетливо обнаруживаемой регулятивной функции в наибольшей степени определяют ценность, полезность информации при принятии адресатом позиции, точки зрения, решения, т.е. обладают наибольшей прагматической значимостью.

Бесспорным видится утверждение Н. Д. Арутюновой об информативной недостаточности оценочных высказываний. Смысловая неполнота оценочных суждений, детерминированная «нестабильностью их смыслового объема и тех нормативов, на которых основана оценка» [1, с. 215], компенсируется, так или иначе, в тексте. Имеет место дескриптивное развертывание оценки, которое заключается в том, что вслед за оценочным суждением эксплицируется фактическое положение вещей. Таким образом, в политическом выступлении, как было замечено, информация, представленная как аксиологический итог, сопровождается фактической характеристикой объекта оценки.

Так, в выступлении Б. Обамы “Remarks by President Obama in Address to the United Nations General Assembly” (24.09.2014) следующее *ассерторическое* оценочное суждение *“But they are also symptoms of a broader problem – **the failure** of our international system to keep pace with an interconnected world”,* выражающее отрицательную оценку системы международного регулирования, сопровождается дескриптивной информацией: *“We, collectively, have **not** invested **adequately** in the public health capacity of developing countries. **Too often**, we have failed to enforce international norms when it’s inconvenient to do so. And we have **not** confronted forcefully **enough** the intolerance, sectarianism, and hopelessness that feeds **violent extremism** in **too** many parts of the globe”* [4]. Дескриптивная информация в отмеченном примере эксплицирует *основания оценки* через предоставления фактов истинного положения дел, что аргументирует негативную оценку этой ситуации говорящим *(the failure).*

Можно полагать, что дескриптивная информация – это необходимое продолжение суждения, что принципиально важно для реализации прагматической функции в политическом дискурсе. В этой связи Н. Д. Арутюнова отмечает: «Дескриптивные свойства объектов и фактические сведения могут быть поняты как выполняющие роль

оснований (мотивов, причины) оценки, либо как интерпретация, свое рода заполнение семантически выхолощенного текста» [1, с. 216].

Находит также и свое подтверждение на материале текстов политических выступлений выделение Н. Д. Арутюновой двух видов экспликативных отношений, существующих между оценочным суждением и дескриптивной информацией: ***интерпретирующих*** и ***каузальных***. *Интерпретация* общей оценки (а отмеченные нами оценочные суждения проблематического и ассерторического типов выражают именно общую оценку в диапазоне квалификаторов «положительный / отрицательный») имеет целью «указание на дескриптивные признаки объекта (предмета или ситуации) или на его частные достоинства или дефекты» [1, с. 217]. Отсюда, интерпретация может осуществляться либо через дескрипции, либо через частные оценки. *Каузальные* экспликативные отношения более конкретны и имеют место в случаях причинно-следственных отношений между оценочным суждением и дескриптивной информацией. Зачастую имеет место интегративная *каузально-интерпретирующая* дескриптивная информация, эксплицирующая оценку как через дескрипции, так и через причинно-следственную аргументацию (табл. 1).

Таблица 1 – Смысловое развертывание оценочных суждений в контексте политического выступления

№	Оценочное суждение	Дескриптивная информация	Тип дескриптивной информации
1	<…> there is a **pervasive unease** in our world…	As we gather here, an outbreak of Ebola **overwhelms** public health systems in West Africa and **threatens** to move rapidly across borders. **Russian aggression** in Europe recalls the days when large nations **trampled** small ones in pursuit of territorial ambition. The **brutality** of **terrorists** in Syria and Iraq forces us to look into the **heart of darkness**.	интерпретирующая
2	<…> this is **the best** time in human history to be born…	…for you **are more likely than ever before** to be literate, to be healthy, to be free to pursue your dreams.	каузальная
3	The very existence of this institution is a **unique achievement** –	the people of the world committing to **resolve** their differences **peacefully**, and to **solve** their problems **together**.	каузально-интерпретирующая

Замечено, что *проблематические* и *ассерторические* оценочные суждения обладают «сильной валентностью на смысловое развертывание» [1, с. 218] через дескриптивную информацию, тогда как *аподиктические* оценочные суждения вовсе не обязательно сопровождаются дескриптивной информацией, что, очевидно, вытекает из их некоторой

специфики. Как видно из следующего примера оценочного суждения *аподиктического* типа *“these are simple truths, but they **must** be defended”* [4] основой оценки здесь выступают не столько онтологические понятия (ценности бытия, существования), а скорее деонтологические понятия обязанностей (долг, долженствование, правильность поступков).

Так или иначе, бесспорным представляется факт информативной недостаточности суждений, в чем и воплощается их прагматический потенциал. Как замечает Н. Д. Арутюнова: «Будучи тесно связанным с ситуацией общения, прагматическое значение восполняется общими для собеседника знаниями и нормами. При отсутствии такого рода общих норм и знаний говорящий дополняет общую оценку дескриптивными характеристикам объекта или приводит фактические данные» [1, с. 218].

Таким образом, ключевым форматом оценочных высказываний, присутствующих в политических вступлениях, являются оценочные суждения, анализ которых по критерию отношений между логическим субъектом и логическим предикатом позволяет выделить три их возможных типа: проблематические, ассерторические и аподиктические. В силу информативной недостаточности оценочных суждений всех типов, их восприятие предполагает смысловое развертывание оценки либо через их дескриптивную экспликацию (интерпретирующего или каузального типов) в самом тексте, либо посредством актуализации соответствующих знаний самого адресата – т.е. имплицитного заполнения семантически выхолощенного текста.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Арутюнова, Н. Д. Язык и мир человека / Н. Д. Арутюнова. – М. : Языки русской культуры, 1999. – 905 с.

2. Дегтярев, М. Г. Логика : План-конспект лекционного курса / М. Г. Дегтярев. – М. : МИЭП, 1997. – 60 с.

3. Челпанов, В. Г. Учебник логики / В. Г. Челпанов. – М. : Научная библиотека. – 2010. – 128 с.

4. Obama, B. H. Remarks by President Obama in Address to the United Nations General Assembly. – [Электронный документ]. – Режим доступа: http://www.whitehouse.gov/the-press-office/2014/09/24/remarks-president-obama-address-united-nations-general-assembly. – Дата доступа: 14.05.2017.

УДК 821.111(73)

Яковенко Ирина Васильевна

Доцент кафедры германской филологии, Национальный университет «Черниговский коллегиум» имени Т. Г. Шевченко, г. Чернигов, Украина

irinagrischenko13@gmail.com

ПОЭТИКА И СТИЛЕВОЕ НОВАТОРСТВО СБОРНИКА ГАРРИЕТТ МЮЛЛЕН “SLEEPING WITH THE DICTIONARY”

Аннотация: В статье раскрываются художественно-стилевые особенности сборника поэзии “Sleeping with the Dictionary” современной афро-американской писательницы Гарриетт Мюллен в контексте творческих экспериментов поэзии «школы языка» (L=A=N=G=U=A=G=E poetry). Исследование фокусируется на анализе новаторских поэтических техник Мюллен и рассматривает ключевые стилистические приемы сборника “Sleeping with the Dictionary”, среди которых игра слов, каламбуры, цитация, пародия, кодированное письмо.

Ключевые слова: Афро-американская поэзия, поэзия «школы языка» (L=A=N=G=U=A=G=E poetry), лингвоцентризм, Гарриетт Мюллен, “Sleeping with the Dictionary”.

Yakovenko Iryna
Associate Professor, Department of Germanic Philology, T. Shevchenko National University “Chernihiv Collegium”, Chernihiv, Ukraine

HARRYETTE MULLEN’S “SLEEPING WITH THE DICTIONARY”: POETICS AND STYLE EXPERIMENTATION

Abstract: The article focuses on the analysis of Harryette Mullen’s poetry collection “Sleeping with the Dictionary” in terms of linguistic and stylistic experimentation of L=A=N=G=U=A=G=E poetry. The researcher investigates the linguistic aspects and complex syntax of works by language poets, and reads poems from “Sleeping with the Dictionary” as innovative texts. It is argued that Harryette Mullen’s own poetic procedures are accomplished via versatile linguistic games: word puzzles, puns, wordplay, citation, parody and various forms of coded writing.

Keywords: African American Poetry, L=A=N=G=U=A=G=E poetry, Harryette Mullen, “Sleeping with the Dictionary”.

Гарриетт Мюллен – современная афро-американская поэтесса, автор короткой прозы и литературоведческих исследований, лауреат многочисленных номинаций и литературных премий (Jackson Poetry Prize, Guggenheim Fellowship, United States Artist Fellowship, the National Book Critics Circle Award, the National Book Award, the Los Angeles Times Book Prize, 2007 PEN Beyond Margins Award) и профессор Калифорнийского университета в Лос-Анжелесе (UCLA). В сборниках поэзий “Tree Tall Woman” (1981), “Trimmings” (1991), “S*PeRM**K*T” (1992), “Muse & Drudge” (1995), “Sleeping with the Dictionary” (2002) Мюллен оперирует широким тематическим диапазоном, вплетая в канву художественного произведения афроцентрические, гендерные и социальные мотивы.

Творчество Гарриетт Мюллен американская критика преимущественно рассматривает в контексте афро-американской поэтической традиции, с акцентом на репрезентации расовой, феминистической, классовой и региональной проблематики [9; 11; 14; 17; 23]. Помимо того, что Гарриетт Мюллен справедливо можно назвать

«поэтическим голосом» «черной» диаспоры США, ее стихотворения отличаются стилевым новаторством и экспериментами в сфере формы и поэтического языка. Как отмечает Мета ДуЭва Джоунз (Meta DuEwa Jones), “publishers seeking to incorporate Mullen into an African American poetic tradition sought only work that seemed markedly inflected by race, class, gender, culture, and region, while readers of her prose poems, “Trimmings” and “S*PeRM**K*T”, failed to perceive them as “typical of a racial/ethnic group” or germane to “the emphatically ethnic poetic ‘voice’” of her first collection, “Tree Tall Woman”. The diasporically referential and formally experimental poetics of “Muse & Drudge” attempts to challenge and bridge the perceived division between “representative blackness”, “feminist,” and “regional” poet on the one hand and “aesthetic innovator” on the other” [13].

Новаторство Гарриетт Мюллен в сфере стихотворной формы обусловлено разнообразными литературными влияниями: модернистской поэтики Гертруды Стайн, творческих поисков афро-американских поэтов Гвендолин Брукс (Gwendolyn Brooks) и Натаниэла Макки (Nathaniel Mackey), эстетических канонов Движения за Черное Искусство (Black Arts Movement), экспериментальных поэтических стратегий поэзии «школы языка» и творческой группы Улипо (Oulipo). Гарриетт Мюллен создает поэзию, которая основывается на лингвистической игре и языковых трансформациях, наполненную культурными отсылками к поэзии нонсенса и экспериментам Льюиса Кэролла. В своем творчестве писательнице удается совместить традиционные и экспериментальные поэтические техники: “Her work challenges the binary oppositions that some writers establish between categories like canonical and experimental, oral and written, vernacular and academic, and black and female identity politics. Rather than consolidating such reductive logic, her poetry and criticism seek out the interactions, overlaps, and doublings that recur among contrasting approaches. Many of her scholarly articles argue, for instance, that such oppositions reflect the tenor of American racial history” [22, с. 142].

В данном исследовании предлагается анализ «авторской лингвистики» и художественно-стилистических приемов поэтического сборника Гарриетт Мюллен “Sleeping with the Dictionary” (2002) в контексте творческих экспериментов поэзии «школы языка».

Поэзия «школы языка» (L=A=N=G=U=A=G=E poetry) – авангардная, лингвистически инновационная поэзия, возникшая в начале 1970-х годов в США как реакция на появление литературных течений, таких как школа Черной горы (Black Mountain), Нью-Йоркская школа (New York School), поэзия стиля бит (Beat poetry). На страницах журналов “Tottel’s”, “This”, “Hills” поэты Лин Хеджиниан (Lyn Hejinian), Рон Силлиман (Ron Silliman), Чарльз Бернстин (Charles Bernstein), Брюс Эндрюс (Bruce Andrews), Боб Перельман (Bob Perelman) представили стихи, которые фокусировались исключительно на языковых, лингвистических аспектах и являлись

образцами, отличными от поэзии 1960-х, в основе которой были персонализованные импульсы. Как отмечают А. Премингер (Alex Preminger) и Т. Броган (T.V.F. Brogan), “the general thrust of this critical discourse has been to interrogate the expressive basis of much postwar American poetry, especially the earlier generation’s use of depth psychology, its interest in primitivism and mysticism, and its emphasis on the poetic line as a score for the voice” [20, с. 675]. Теоретические аспекты поэзии «школы языка» освещались в журналах “L=A=N=G=U=A=G=E”, “Open Space”, “Paper Air”, “Poetics Journal”, а экспериментальная поэзия была опубликована в антологии “In The American Tree”, изданной Роном Силлиманом, и в сборнике “The L=A=N=G=U=A=G=E Book” составителей Брюса Эндрюса и Чарльза Бернстина.

Ян Пробштейн указывает, что «американская языковая школа делает основной упор на форме, а не на содержании, и основывается на идеях ОПОЯЗа и русской формальной школы – на принципе «остранения», связывая его с «очуждением» Брехта и «обновлением» Паунда (“make it new”). <…> Отсюда и возврат к языку, к слову как таковому, и букве как таковой, и к звуку как таковому (отсюда и «звучащая поэзия» – «Пенсаунд», – основанная Бернстином)» [2]. Нерис Вильямс (Nerys Williams) отмечает: “The disruption of syntax, narrative and the foregrounding of language’s generative properties through its slippages, puns and word play serve to create a poetry of intense linguistic opacity. For language writing the rupturing of the text and divergence of poetic language from public discourse had a political agency” [25, с. 72]. Теоретик поэзии школы языка Чарльз Бернстин считает, что язык следует воспринимать не как сопутствующий элемент, а как составляющую мира (“not accompanying but constituting the world”) [5, с. 62].

Поэзия языковой школы характеризуется лингвоцентризмом и отказом от традиционалистской поэтики, отдавая предпочтение деперсонализованному дискурсу вместо персонализованного (само)выражения, репрезентации разрозненных идей, хаотичных и случайных мыслей, поэтике нонсенса вместо цельного и логически связного нарратива. Евгений Осташевский отмечает: «Поэтика «школы языка» антимиметична. Она мир не отображает. Она по преимуществу коллажна, и в ней вместо речи единого мыслящего и чувствующего субъекта слышно множество голосов, фрагментарных и никому не принадлежащих. В ее сочинениях нет ни начала, ни середины, ни конца; поэтический текст – не законченная вещь, а скорее некоторая длительность письма. Текст этим направлением рассматривается не как ряд пропозиций, утверждающих или отрицающих нечто о внешнем мире, а как множественность фрагментов из различных дискурсов и регистров речи» [1].

Выступая против традиционалистской поэтики, поэты «школы языка» фокусируются на соотношении «язык – окружающая действительность», и

при создании поэзии опираются на коллажные техники, нелинейную композицию, лексические и синтаксические трансформации. Эндрю Эпштайн (Andrew Epstein) так характеризует стилистику поэзии «школы языка»: “Language poets argue that the plain style and straightforward linear story of a poem <…> do not call into question language’s ability to convey an experience. In mainstream verse, they feel, language is treated as a transparent window on the world. Language poets, by contrast, tend to write collages – discontinuous statements that are intended to expose the workings of language. They prize texts that are disjunctive, nonlinear, and open ended, demanding a reader who will be an active participant rather than a passive consumer” [10, с. 47].

Читатель становится соавтором литературного текста – поэзия «школы языка» требует не только вдумчивого прочтения, но и расшифровки лингвистической игры: “Nevertheless, it is reductive of the scope of Language poetry to suggest that it always provides the reader with a resistant materiality of language prompting a challenge to the illusion of transparency. Far from being restricted to a feature of language, indeterminacy is very much a feature of the world. As such, many Language writers are preoccupied by dramatizing the experience of being a reader of that world” [21, с. 226].

Поэтесса и литературный критик Элизабет Александер (Elizabeth Alexander) отмечает, что поэзия «школы языка» экспериментирует с формой, смешивая стихотворные жанры и прозу, открывая новые возможности поэзии: “It is a poetry that experiments with what a poem can be, mixing the genres of verse and prose, discovering new measures, coming up with constructs that push beyond the limits of memory, emotion, and tradition that confine and diminish conventional verse” [3].

Нарушение правил грамматики и синтаксиса в поэтических произведениях «школы языка» служило протестом против буржуазных ценностей, негацией и неприятием политики капитализма. Вильямс пишет: “In an early essay, Bernstein suggests that the disruption of established rules of grammar and syntax is linked with a political agency, in effect opening the text to an affirmation of language as a shared commonality” [25, с. 72]. Как указывает Наталия Сесир (Natalia Cecire), “structurally as well as thematically, then, Language writers repeatedly turned their attention to the relationship between language and US imperialism. Mediating that relationship was a key third term, knowledge. <…> For these writers, knowledge and its verifiability were deeply at issue in any question of language’s right relation to the world, in ways that were profoundly politically consequential” [7, с. 8–9].

Таким образом, поэты языковой школы противопоставляют экспериментирование с художественной формой и лингвистической составляющей стиха институциональной пропаганде, которую они рассматривают как фальшивое воплощение отношений между языком и окружающей реальностью. Экспериментальная, новаторская поэзия травестирует пропагандистские дискурсы и средствами языка выступает

как оппозиция государственного империализма. Наталия Сесир приходит к выводу, что ключевым аспектом для поэзии «школы языка» является знание как таковое: “Language writing so heavily preoccupied itself with *knowledge and knowledge-production* in its dual poetic and critical projects. It sought to produce an “experimental” writing that was genuinely productive of knowledge, yet “alien” to the state-sanctioned, knowledge-producing language, and language-game, of defense strategy” [7, с. 10–11].

Сборник “Sleeping with the Dictionary” (2002) – пятый по счету в поэтическом наследии Гарриетт Мюллен, который критика называет наиболее новаторским в ее творчестве. Книга была номинирована на национальную книжную премию (The 2002 National Book Award) и премию сообщества американских критиков (The National Book Critics Circle Award). “Sleeping with the Dictionary” – сборник поэзии в прозе, особенностью которого является многообразие лингвистических трансформаций языка и поэтической формы, вариативность стилистических приемов (акростих, анаграммы, пародии, каламбуры): “In this work, language not only provides a conduit for discussing a subject but also becomes the subject of the discussion. The work riddled with duplicities, and laced with wordplay and word games subtly becomes about language. Just as Mullen directly treats blackness in “Tree Tall Woman” without directly discussing it, she illuminates language in “Sleeping with the Dictionary” without shining a spotlight on it” [24, с. 437].

Творческим импульсом для поэзии сборника послужили словари “The American Heritage Dictionary” и “Roget’s Thesaurus”. Как название сборника, так и композиционный принцип, который лежит в основе “Sleeping with the Dictionary”, содержат отсылку к словарю – 57 поэтических произведений сборника начинаются на буквы от A до Z и следуют в алфавитном порядке. В стихотворении, открывающем сборник, Гарриетт Мюллен вспоминает эпизод из своей жизни, который стал толчком для создания книги и дал ей название – однажды ночью писательница проснулась и обнаружила в кровати словарь. Так “American Heritage Dictionary” был воспет Гарриетт Мюллен в поэзии, и ее ода словарю в равной степени является и образцом любовной поэзии, воспевающей книгу, и жалобой влюбленного:

to go through all these motions and procedures, groping in the dark for an alluring word, is the poet’s nocturnal mission [19, с. 3].

Бенжамин Р. Лемперт (Benjamin R. Lempert) анализирует сборник “Sleeping with the Dictionary” в контексте джазовой поэзии (jazz poetry) и приходит к выводу, что Гарриетт Мюллен рассматривает поэтический текст как музыкальное произведение и создает поэзию, интернализируя джазовую музыку в текстовый (содержательный) и звуковой компоненты поэзии [16, с. 1060]. Как указывает Лемперт, влияние джазовой традиции на поэзию Мюллен проявляется не только на уровне формы, но в

многочисленных эксплицитных отсылках к джазу и известным джазовым музыкантам (Miles Davis, Charlie Parker, Douglas Ewart), в музыкальной тематике произведений (например, в стихотворении “Music for Homemade Instruments”), в авторских эпитетах (“saxophone streets and scratchy sidewalks”). Экспериментируя с литературной формой, Гарриетт Мюллен опирается на музыкальную, джазовую композицию: “It is rather that the book’s relation to jazz moves beyond mere reference, as it more profoundly understands many of its poems as literal forms of textual music, one composed with language rather than notes. <…> The poem “Music for Homemade Instruments” is a good example, as its title and subtitle, “improvising with Douglas Ewart,” make clear. From the beginning, music above all else seems this poem’s organizing conceit. Its first sentence, “I dug you artless, I dug you out,” treats the name “Doug Ewart” as a motif to be developed in multiple registers, both semantic and sonic: while “I dug you artless” homophonically reads as “I Doug Ewart-less” [16, с. 1060].

Гарриетт Мюллен импровизирует с разными литературными жанрами и художественными стилями, а кроме того в стихотворения в прозе она включает тексты инструкций, фрагменты рекламных лозунгов, стилизует поэзию под политические прокламации и создает пародии на литературные тексты классиков.

В стихотворении “Variation on a Theme Park” поэтесса пародирует сонет 130 Шекспира. Сохраняя синтаксическую структуру шекспировского сонета, Мюллен создает сатирическую поэзию, ключевыми образами которой выступают Микки Маус и герои тематического парка, созданные на основе кинематографических работ Уолта Диснея. Таким образом, “mistress” шекспировского сонета меняется на “Mickey Mouse,” а “cheek” превращается в “checkbook”:

My Mickey Mouse ears are nothing like sonar. Colorado is far less rusty than Walt’s lyric riddles. If sorrow is wintergreen, well then Walt’s breakdancers are dunderheads. If hoecakes are Wonder Bras, blond Wonder Bras grow on Walt’s hornytoad. I have seen roadkill damaged, riddled and wintergreen, but no such roadkill see I in Walt’s checkbook [19, с. 75].

Винсент Брокуа (Vincent Broqua), исследуя мотивы поэтического текста Мюллен и шекспировского сонета, приходит к выводу, что поэтесса создает свое стихотворение как семантическую синкопу прототекста и апеллирует к поэтике нонсенса: “The poem shifts from one motif to the other, sometimes interlocking them. Yet, though it concludes with an apparently easier, clearer twist, its semantic syncopation first breeds nonsense, which the reader could simply characterise as playful and funny with respect to Shakespeare’s text” [6]. Одним из ведущих мотивов стихотворения “Variation on a Theme Park” литературовед называет мотив звука: “The motif of sound recurs in the first, sixth and seventh sentences as lexical associations such as “sonar,” “sonogram” or “groan”. This constant reference to

sound leads to phonetic distortions and paronomasias guided by the haunting presence of Shakespeare's text in Mullen's semantic arabesques" [6].

Стихотворение "Dim Lady" [19, с. 20] – еще одна пародия на сонет 130 Шекспира. Сохраняя синтаксическую структуру сонета, Мюллен наполняет его новым содержанием и экспериментирует с языком, использует сленг и названия брендов (Red Lobster, Liquid Paper, Shakey's Pizza Parlors). Ренделл Кауч (Randall Couch) пишет: "Dim Lady" is at once a homolinguistic translation and a parody of Shakespeare's Sonnet 130; the poem grew from an assignment Mullen gave her students to parody famous sonnets. As a translation, a re-Englishing that preserves the sonnet's basic concepts and syntax, its interest lies in what's new about the language. Most striking is the lexicon – "synonymous slang words and commercial brand names," as Mullen describes it. From the first three words these create a comedic tone that becomes more outrageous as the poem moves toward its turn" [8]. Героиня поэзии Гарриетт Мюллен смуглая леди (Dim Lady) противопоставляется секс-символу Мерилин Монро и голливудским кинодивам:

I don't know any Marilyn Monroes. My ball and chain is plain from head to toe. And yet, by gosh, my scrumptious Twinkie has as much sex appeal for me as any lanky model or platinum movie idol who's hyped beyond belief [19, с. 20].

В "Bilingual Instructions" [19, с. 10] совмещаются двустишия, созданные на основе политических лозунгов ("Californians say No // to bilingual instructions in school", "Californians say No // to bilingual instructions on ballots") и предупредительных надписей на мусорных контейнерах ("Place container with arrow facing street", "Yard clippings only"). Экспериментируя с формой, поэтесса затрагивает проблему дискриминационных практик по отношению к испаноязычному населению США. Калифорнийцы выступают против введения испанского как второго языка в сфере государственного администрирования, но поддерживают введение двуязычных инструкций в повседневно-бытовой сфере, таким образом отказываясь признать участие испаноязычных меньшинств в общественной жизни страны: "Californians find it acceptable to use the Spanish language for the yard work, a stereotypical occupation of non-white immigrants, but not for participation in the cultural or democratic work. Of course, identifying the anti-Spanish sentiment as belonging to "Californians" suggests an imagined state in which Californians and Hispanics are two mutually exclusive categories, when, in fact, many Californians are Hispanic" [12, с. 82]. Таким образом, следуя традициям поэтов «школы языка», экспериментальная поэзия Гарриетт Мюллен служит для выражения протеста. Как пишет Роберт Гротджон (Robert Grotjohn), "the desire to both employ and exclude migrant labor is the focus of "Bilingual Instructions", in which Mullen translates American xenophobia to linguistic racism, perverting the language of newspaper headlines into a poem" [12, с. 81].

Стихотворение “We Are Not Responsible” [19, с. 77] создано на основе инструкций авиакомпаний, официальных предписаний и служит отсылкой к многочисленным формализованным клише. Используя грамматический параллелизм, императивные конструкции, Мюллен акцентирует внимание на расовых дискриминационных практиках, институте рабовладения в США и отказе американского общества принимать во внимание расовые проблемы или принести извинения потомкам бывших рабов: “This poem highlights the tenacity of racial division in the U. S. as Mullen brings together historical legal discrimination against black people with references to events of racial profiling that occurred not long before the publication of the book. The poem’s 18 sentences echo the legal disclaimers found throughout American culture, each with a twist, or “swerve” that highlights the politics of the statement” [12, с. 87].

Строка из стихотворения “We are not responsible for your lost or stolen relatives” отсылает к проблеме работорговли в истории США. Р. Гротджон указывает: “There have been consistent, often ignored or rejected, requests for reparations and/or apologies from the descendants of the slaves, who were stolen from their families during the slave trade, both trans-Atlantic and domestic. When the history of race enters the field of understanding, what it means to lose one’s relatives or have them stolen from one is compounded in its complexity. Furthermore, a disproportionate number of black people in the U. S. are lost to poverty, prison, and hopelessness as their dreams are still too often deferred” [12, с. 88].

Строка “You are not presumed to be innocent if the police have reason to suspect you are carrying a concealed wallet” возвращает читателя к убийству Амаду Диалло (Amadou Diallo) нью-йоркскими полицейскими в 1999 году. В 22-летнего иммигранта из Западной Африки было выпущена 41 пуля – полицейские приняли его кошелек, из которого чернокожий собирался достать удостоверение личности, за пистолет. Как считает Роберт Гротджон, в “We Are Not Responsible” поэтесса выражает протест против неолиберальной политики, которая игнорирует интересы и благосостояние граждан США: “The poem is also a general protest against the neoliberal policies that have been gaining momentum in the U. S. ever since the Ronald Reagan presidential administration of the 1980s. Those policies mold governments that assume less and less responsibility for the welfare of citizens, as well as less and less responsibility for simply assuring citizens’ rights rather than violating them” [12, с. 92].

Стихотворение Гарриетт Мюллен “Any Lit” синтаксически повторяет модель афро-американской фольклорной формулы, которая использовалась в ритуалах ухаживаний. В ответ на комплименты жениха девушка отвечала: “You are a huckleberry beyond my persimmon”, что означало ее нежелание продолжать диалог [4, с. 255–256]. Гарриетт Мюллен берет за основу фрагмент из негритянского ритуала и создает

стихотворение, которое строится на грамматическом параллелизме, аллитерационных (/k/-/b/-/n/-/m/; /n/-/b/-/m/) и ассонансных (/ju:/-/a:/-/ju:/-/ai/) звукоповторах:

You are a ukulele beyond my microphone
You are a Yukon beyond my Micronesia
You are a union beyond my meiosis
You are a unicycle beyond my migration
You are a universe beyond my mitochondria
You are a Eucharist beyond my Miles Davis [19, с. 6].

Стихотворение *Jinglejangle*, строфы которого обыгрывают буквы английского алфавита, представляет собой цепочки из слов, подобранных по принципу звуковых созвучий:

namby-pamby name game nature nurture near beer nice price
night light
nig-nog niminy piminy nitty-gritty nit wit
no finance, no romance
no glove, no love no go no muss, no fuss no pain, no gain [19, с. 39].

Подобная лингвистически-музыкальная импровизация в форме детской считалки, в которой Мюллен подбирает логически не связанные, но созвучные слова, является отсылкой к поэзии нонсенса, а ритмическая модель стихотворения следует образцам рэп-культуры.

В импровизации “Wipe That Simile Off Your Aphasia” [19, с. 80] поэтесса создает авторские метафорические сравнения (“as silverware as it were // as onion as I can // as cherries as feared”), а в поэтической миниатюре “Coo/Slur” [19, с. 17] обыгрывает прилагательные, обозначающие цвета (“yell ow // bro won t // an orange you // bay jaun // pure people // blew hue”). Творческий эксперимент Гарриетт Мюллен в лингвистической сфере значительно усложняет, а подчас и делает невозможным перевод ее поэзии. Об этом пишет поэтесса в эссе “Imagining the Unimagined Reader”, указывая, что для читателей, которые не владеют английским, язык может стать барьером для знакомства с ее поэзией. Осознавая сложности перевода ее поэтических текстов, Мюллен отмечает: “It is possible that my poetry might become more available, but it is unlikely that my poems will become any more translatable. As long as my poems remain untranslated, they are accessible only to those who can read English. It is not that I am a linguistic chauvinist, by any means, but simply that, as a more or less monolingual speaker of American English, I am working within the language that is mine. <…> My poetic idiom is a product of American English and its vernaculars, including those associated with black speakers of American English” [18, с. 5].

В поэзии Гарриетт Мюллен проявляется свойственный «поэзии языка» лингвоцентризм, эксперимент с поэтической формой, синтаксисом и пунктуацией, словесная игра и стремление «пересоздать» язык. Опираясь на новаторские техники «школы языка», в сборнике “Sleeping with the

Dictionary” поэтесса прибегает к фрагментации поэтического текста, деформирует язык, оголяя его способность порождать двойные смыслы, опирается на джазовые импровизации, рэп-культуру и синтаксические формулы негритянского фольклора, использует образы из арсенала поп-культуры и средств массовой информации, порождая новые смыслы и насыщая поэзию политическим и протестным подтекстом. Используя стилистику коллажа, Мюллен создает разнообразные в жанровом плане поэтические произведения, варьирует рифмованную поэзию и поэзию в прозе, пародирует классические стихотворные формы, демонстрируя музыкальность языка и раскрывая его потенциал в аспекте лингвистических трансформаций.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Осташевский, Е. Школа языка, школа барокко: Алеша Парщиков в Калифорнии [Электронный ресурс] / Евгений Осташевский // Новое литературное обозрение. – 2009. – № 98. – Режим доступа: http://magazines.russ.ru/nlo/2009/98/ost32.html. – Дата доступа: 18.11.2017.

2. Пробштейн, Я. Чарльз Бернстин: Испытание знака [Электронный ресурс] / Ян Пробштейн // Новое литературное обозрение. – 2011. – №4 (110). – Режим доступа: http://www.nlobooks.ru/node/1091. – Дата доступа: 18.11.2017.

3. Alexander, E. New Ideas About Black Experimental Poetry: The Hopwood Lecture, presented April 20, 2011 [Electronic resource] / Elizabeth Alexander // Michigan Quarterly Review. – 2011. – Vol. 50. –Issue 4. – Mode of access: https://lsa.umich.edu/content/dam/hopwood-assets/documents/Hopwood%20Lectures/HopwoodLecture-2011_AlexanderE.pdf. – Date of access: 18.11.2017.

4. Banks, F. D., Smiley P. Old-Time Courtship Conversation / Frank D. Banks, Portia Smiley // Mother Wit from Laughing Barrel: Readings in the Interpretation of Afro-American Folklore / Alan Dundes, ed. – Jackson; London: University Press of Mississippi, 1990. – P. 251–257.

5. Bernstein, Ch. Thought’s Measure / Charles Bernstein // Content’s Dream. – Los Angeles: Sun & Moon Press, 1986. – P. 61–86.

6. Broqua, V. Living-with Shakespeare? (Three American experimental poets’ compositions with Shakespeare’s sonnet 130) [Electronic resource] / Vincent Broqua // Transatlantica: Revue d’études américaines. American Studies Journal. – 2010. – Vol.1. – Mode of access: http://transatlantica.revues.org/4815. – Date of access: 18.11.2017.

7. Cecire, N. Experimentalism by Contact / Natalia Cecire // Diacritics. – 2015. – Vol. 43 (1). – P. 6–35.

8. Couch, Randall. A Eurydice beyond my maestro: Triangular desire in Harryette Mullen’s “Dim Lady” [Electronic resource] / Randall Couch // how2journal. – 2006. – Vol. 2.4. – Mode of access: https://www.asu.edu/pipercwcenter/how2journal/archive/online_archive/v2_4_2006/current/in_conference/couch.html. – Date of access: 18.11.2017.

9. Cummings, A. Public Subjects: Race and the Critical Reception of Gwendolyn Brooks, Erica Hunt, and Harryette Mullen / Allison Cummings // Frontiers: A Journal of Women’s Studies. – 2005. – Vol. 26.2. – P. 3–36.

10. Epstein, A. Verse vs. Verse: The Language Poets Are Taking Over the Academy. But Will Success Destroy Their Integrity? / Andrew Epstein // Lingua Franca. – 2000. – September. – P. 45–54.

11. Frost, E. A. An Interview with Harryette Mullen / Elisabeth A. Frost // Contemporary Literature. – 2000. – Vol. 41.3. – P. 397–421.

12. Grotjohn, Robert Mongrel Poethics: Harryette Mullen's "Sleeping with the Dictionary" / Robert Grotjohn // Feminist Studies in English Literature. – 2015. – Vol. 23. – No.1 – P. 73–102.

13. Jones, M. D. Mullen, Harryette. "Poetry and Identity" [Electronic resource] / Meta DuEwa Jones – Mode of access: https://uiowa.edu/ijcs/meta-duewa-jones. – Date of access: 18.11.2017.

14. Keller, L., Miller, C. Feminism and the Female Poet / Lynn Keller and Cristanne Miller // A Concise Companion to Twentieth-century American Poetry / Stephen Fredman, ed. – Malden: Blackwell Publishing, 2005. – P. 75–94.

15. Kim, E. Language Poetry: Dissident Practices and the Makings of a Movement [Electronic resource] / Eleana Kim. – Mode of access: http://home.jps.net/~nada/language1.htm. – Date of access: 18.11.2017.

16. Lempert, B. R. Harryette Mullen and the Contemporary Jazz Voice / Benjamin R. Lempert // Callaloo. – 2010. – Vol. 33. – № 4. – P. 1059–1078.

17. Mix, D. Tender Revisions: Harryette Mullen's "Trimmings" and "S*PeRM**K*T" / Deborah Mix // American Literature. – 2005. – Vol. 77.1. – P. 65–92.

18. Mullen, H. Imagining the Unimagined Reader: Writing to the Unborn and Including the Excluded / Harryette Mullen // The Cracks Between What We Are and What We Are Supposed to Be: Essays and Interviews. – Tuscaloosa: The University of Alabama Press, 2012. – P. 3–7.

19. Mullen, H. Sleeping with the Dictionary / Harryette Mullen. – Berkeley: University of California Press, 2002. – 85 p.

20. The New Princeton Encyclopedia of Poetry and Poetics // Alex Preminger and T.V.F. Brogan, eds. – Princeton, New Jersey: Princeton University Press, 1993. – 1383 p.

21. Perril, S. Language Poetry / Simon Perril // A Companion to Twentieth-Century Poetry // Neil Roberts, ed. – Malden, MA: Blackwell Publishing, 2003. – P. 220–231.

22. Ryan, J. D. Jazz's Word for It: Harryette Mullen and the Politics of Intellectualism / Jennifer D. Ryan // Post-Jazz Poetics. – New York: Palgrave Macmillan, 2010. – P. 141–172.

23. Spahr, J. What Stray Companion: Harryette Mullen's Communities of Reading / Juliana Spahr // Everybody's Autonomy: Connective Reading and Collective Identity. – Tuscaloosa: University of Alabama Press, 2001. – P. 89–118.

24. Taylor, O. W. Harryette Mullen / Ordner W. Taylor // Encyclopedia of African American Women Writers / Yolanda Williams Page, ed. – Westport, Connecticut; London: Greenwood Press, 2007. – P. 436–438.

25. Williams, N. Contemporary Poetry / Nerys Williams. – Edinburgh: Edinburgh University Press, 2011. – 264 p.

II. АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ СОВРЕМЕННОЙ ЛИНГВИСТИКИ И ТЕОРИИ КОММУНИКАЦИИ

УДК 808.26 – 541.2

Бут-Гусаім Святлана Феадосьеўна
Дацэнт кафедры беларускай філалогіі Брэсцкага дзяржаўнага ўніверсітэта імя А.С. Пушкіна, г. Брэст, Беларусь
svfbg@tut.by

УЛАСНЫЯ АСАБОВЫЯ ІМЁНЫ Ў КАНТЭКСЦЕ ТВОРАЎ ГЕОРГІЯ МАРЧУКА

Анатацыя: У артыкуле аналізуецца дыяпазон фармальнага і эмацыянальнага вар'іравання уласных асабовых імён, якія з'яўляюцца элементам ідэйна-тэматычнага зместу мастацкага тэксту і важным сродкам намінацыі, характарыстыкі і ацэнкі персанажаў у літаратурных творах Георгія Марчука. Асаблівая ўвага надаецца разуменню ролі кантэксту ў выяўленні семантычнага і эмацыянальна-экспрэсіўнага патэнцылаў онімаў.
Ключавыя словы: літаратурная анамастыка, онім, антрапонім, паэтонім.

But-Gusaim Svetlana
Associate Professor, Department of Belarusian Philology, Brest State University named after A.S. Pushkin, Brest, Belarus

PROPER PERSONAL NAMES IN THE CONTEXT OF LITERARY WORKS BY GEORGE MARCHUK

Abstract: The article analyses the diapason of sense and formal variations of proper personal names, which are an essential element of ideological and thematic content of a literary text and an important means of nomination, characterization and evaluation of the characters in George Marchuk's literary works. Special emphasis is given to understanding of the role of context in showing the semantic and emotional-expressive potential of poetonims.
Keywords: Literary onomastics, onim, anthroponym, poetonym (poetic name).

Уласнае асабовае імя – найбольш старажытнае найменне асобы. Яно ацэньваецца кожным чалавекам як яго неад'емная прыналежнасць, каштоўнасць, якой ён даражыць. У імёнах адчуваецца ўплыў культуры народа – матэрыяльнай, сацыяльнай, духоўнай. Імёны літаратурных персанажаў, хоць і з'яўляюцца кампанентам ***анамастычнай прасторы мастацкага твора***, падпарадкоўваюцца характэрным для ***рэальнага анамастыкону*** пэўнай мовы і пэўнага часу заканамернасцям. Як вядома, аўтар у творы па-мастацку ўзнаўляе рэальны свет, і антрапонімы павінны быць максімальна набліжанымі да рэальнасці.

Антрапанімікон твораў Г. Марчука з'яўляецца адлюстраваннем багацця беларускага іменаслову, які характарызуецца маляўнічай палітрай. Як вядома, уласныя асабовыя імёны – адзін з найважнейшых сродкаў стварэння нацыянальнага, рэгіянальнага, гістарычнага каларыту. У творах

Г. Марчука, прысвечаных нядаўняму мінуламу нашага краю (раманы «Крык на хутары», «Прызнанне ў забойстве», «Кветкі правінцыі», «Вочы і сон»), знаходзім многа надзвычай прыгожых беларускіх імёнаў: ***Юзік, Цімох, Лісавета, Адолік, Вінцусь, Сілуян, Тадэвуш, Тэкля, Даміцэля, Здзіслава, Язэп, Адарка, Альдона, Вулляна, Анэта, Змітро, Лаўрэнт, Люцына, Багуслава, Яўхім, Прося, Лявон, Ціфан, Юстын, Карней, Сымон і інш***. На жаль, многія імёны цяпер архаізаваліся, выйшлі з актыўнага ўжытку. Іх можна сустрэць хіба што ў прадстаўнікоў старэйшага пакалення. Гэтае збядненне айчыннага іменаслову адлюстравана ў творах Г. Марчука, прысвечаных сучаснасці (у навелах і рамане «Год дэманаў»). Пісьменнікам фіксуюцца змены, якія адбыліся ў антрапаніміконе беларусаў у савецкі час. Гэтыя змены праявіліся ва ўжыванні штучных імёнаў, утвораных на базе найменняў правадыроў альбо на аснове агульных назоўнікаў, што адлюстроўваюць новыя з'явы ў грамадскім жыцці і ў навуцы. Так, гераіня рамана «Вочы і сон» носіць імя ***Сталіна***. А імя ***Электрон***, якое належыць персанажу навелы «Сустрэча», утворана на базе навуковага тэрміна.

Дзякуючы гнуткасці, пластычнасці, асабовае імя ў нашай мове набывае статус своеасаблівага пасведчання нацыянальнасці, узросту, веравызнання асобы. Варыяцыі імені з'яўляюцца паказчыкамі значнасці, аўтарытэту, вагі чалавека ў грамадстве. Відазмяненні онімаў перадаюць тонкія нюансы чалавечых узаемаадносінаў. Г. Марчук умела выкарыстоўвае ў сваіх творах прагматычны патэнцыял антрапонімаў і іх шматлікіх формаў. У творах пісьменніка знаходзім багаты россып марфалагічных, лексічных і фанетычных варыяцый імёнаў, напр.: ***Леан – Лявон, Фёдар – Хведар – Хведарка – Федзя – Федзечка, Уладзімір – Валодзя – Валодзька – Вовік – Вальдэмар, Юрый – Юрко – Юрась – Юраська, Базыль – Васіль – Васільчык – Васька – Васілёк, Іван – Іванко – Ян – Янэк – Янак – Янка –Вано –Ваня – Ванюша – Яська – Ясько, Аляксандр – Саша – Сашык, Міця – Міцечка – Мітусь, Грыгорый – Рыгор – Грышачка – Грыня – Грынька, Марыя – Марыйка – Марыся – Маня – Манечка – Манька – Мэры – Марыета, Лісавета – Лісанька – Ліска, Ганначка – Анця – Анцюся*** і інш**.** Гэтыя варыяцыі – сродак перадачы нацыянальнага і мясцовага каларыту, спосаб адлюстравання статусу асобы ў соцыуме і выражэння шырокага спектра эмоцый і пачуццяў у адносінах да носьбіта імені.

Большасць твораў давыд-гарадоцкага пісьменніка прысвечана мінуламу і сучаснаму жыццю Палесся. Героі мастацкіх палотнаў Г. Марчука – жыхары Давыд-Гарадка, Століна, палескіх вёсак і мястэчак. Таму натуральна і арганічна ўплятаюцца ў моўную тканіну твораў пісьменніка формы імёнаў, якія адлюстроўваюць рысы народна-дыялектнай мовы: оканне (***Олена, Юрко, Міхалко, Іванко***), замену

гука [ф] спалучэннем [хв] (***Хведар***), гукам [п] (***Прося***), гукам [х] (***Халімон***), наяўнасць прыстаўнога [в] (***Вулляна***).

Большасць сучасных асабовых імёнаў – словы, запазычаныя з грэчаскай, лацінскай, старажытнаяўрэйскай і іншых моў. Гэтыя онімы прыйшлі на Беларусь разам з прыняццем хрысціянства. “Зацемненая” ўнутраная форма імёнаў можа ўтрымліваць немалаважную інфармацыю пра літаратурнага героя. Такія антрапонімы адносяцца да ліку ***схаванагаваркіх.*** А.Ф. Рогалеў адзначаў: «Кантэкстуальная выразнасць імені літаратурнага героя сама па сабе можа быць гаваркой для таго ці іншага чытача (не будзем забываць, што “гавораць” імёны па-рознаму ў залежнасці ад таго, каму яны “гавораць”)» [6, с. 64]. Зразумела, не кожны чытач задумваецца над этымалогіяй імені персанажа. Між іншым, этымалагічная семантыка антрапоніма дазваляе адкрыць цікавыя грані вобраза героя.

Так, невыпадкова, на нашу думку, галоўны герой рамана «Кветкі правінцыі» названы рэдкім у наш час іменем біблейскага першага чалавека ***Адам*** (дакладней, беларусізаванай яго формай ***Адась***). Паходзіць імя са старажытнаяўрэйскай мовы і азначае ‘*чалавек’* [8, с. 13]. Падобна да біблейскага героя, марчукоўскі Адам адкрывае для сябе свет, шукае сваё месца на зямлі, пакутуе за свой грэх, праз усё жыццё праносячы пачуццё віны за смерць маці, імкнецца спасцігнуць сэнс жыцця і таямніцу смерці і ў рэшце рэшт пачынае адчуваць прысутнасць Бога ў існаванні кожнага чалавека.

У навеле «Як памёр Даніла Штоўба» сцвярджаецца ідэя расплаты чалавека за грахі. Сярод сродкаў выражэння гэтай ідэі – сэнс імені галоўнага персанажа. Антрапонім паходзіць ад старажытнаяўрэйскага выразу ‘*Бог мой суддзя’* [8, с. 26]. ***Даніла*** не можа болей жыць на свеце, бо яго нявесткай стала дзяўчына, якую ён у гады нямецкай акупацыі Беларусі міжволі асудзіў на смерць, загадаўшы спалоханай маці пакінуць у лесе крыклівае немаўля, якое сваім плачам магло выдаць бежанцаў. Аўтар твора сцвярджае: на зямлі ёсць суд сумлення і Бога. І абавязкова прыходзіць час, калі чалавек адказвае за сваё жыццё перад Богам і людзьмі.

Падзеі, што разгортваюцца ў творы, адбываюцца ў пэўную гістарычную эпоху, у пэўным соцыуме. І пісьменнік, называючы сваіх герояў, выбірае адпаведныя ўмовам *этасу*: часу, месцу, узаемаадносінам герояў, аўтарскай іх ацэнцы – варыяцыі імёнаў, беручы іх непасрэдна з жыцця, будуючы па вядомых у мове мадэлях. Кожная з разнавіднасцяў уласнага асабовага імя з’яўляецца носьбітам сацыяльнай інфармацыі. Так, поўнай (пашпартнай) формай імені называюць людзей паважаных, сталых, якія маюць вагу ў грамадстве. Напрыклад, у рамане «Кветкі правінцыі» менавіта такую форму наймення выбірае аўтар у дачыненні да аўтарытэтнага ў Давыд-Гарадку доктара Урбановіча: «*Ды як можна было чакаць непрыемнасці ад такога вясёлага чалавека, як наш давыд-гарадоцкі*

ўрач ***Іосіф*** *Урбановіч, чалавек пацешны, вялікі аптыміст і майстра на ўсе рукі.* ***Іосіфа*** *паважалі і любілі ўсе, і ніхто не карыстаўся такой вядомасцю ў гарадку, як ён. А некаторыя найбольш блізкія ягоныя сябры, сярод якіх быў і дзядзька Міхалка, якія добра ведалі мінулае жыццё* ***Іосіфа****, дык проста гатовы былі насіць яго на руках*» [4, с. 26].

Асаблівы прагматычны эфект узнікае, калі поўная форма наймення ўжываецца ў адносінах да маладых людзей. Так, менавіта гэтую форму іменавання выбірае Георгій Марчук у дачыненні да адной з гераінь рамана «Сава Дым і яго палюбоўніцы». Поўная форма імя дзяўчыны, пазней маладой жанчыны – сведчанне павагі да духоўна багатага чалавека, які годна вытрымаў жыццёвыя выпрабаванні: «*Дзіўна, колькі сябе помніць Сава, ён не чуў, каб яго аднакласніцу называў хто інакш, як* ***Галіна****. Мажліва, гэта ішло ад яе зусім не дзіцячай сур'ёзнасці, удумлівых адносін да вучобы, яе дабрыні і сціпласці*» [3, с. 26].

У неафіцыйных абставінах, у штодзённым жыцці асабовыя імёны найчасцей ужываюцца ў скарочаных і эмацыйна-ацэначных формах. П. Фларэнскі пісаў: «Імёны гнуткія і ёмістыя, здольныя змясціць самыя розныя прыватныя абставіны, у якіх жыве асоба. <…> Імя перапрацоўваецца, прыстасоўваючыся да <…> своеасаблівых адценняў асабістых адносінаў» [7, с. 94]. На старонках Марчуковых твораў ужыта багата формаў суб'ектыўнай ацэнкі асабовых імёнаў. Дыяпазон эмоцый і пачуццяў, якія выражаюцца з дапамогай такіх формаў, надзвычай шырокі. Гэта пяшчота, сяброўская фамільярнасць, знявага, ласка, афарбаваная іранічнымі адценнямі і інш. Ужыванне той ці іншай формы імені абумоўлена прагматычным кантэкстам. Такі кантэкст уключае ўмовы камунікацыі, час і месца камунікацыі, саміх камунікантаў, іх узаемаадносіны. Напрыклад, так званыя памяншальна-ласкальныя формы імені, ужытыя ў адносінах да дзяцей і падлеткаў, выражаюць любоў, замілаванне: «***Юзіку****, самаму маленькаму, купляць нанач паўлітра малака*» [5, с. 21]. «*Еўдакіі так спадабаўся маленькі Іванаў сынок,* ***Міхаська****, нібыта яго аднаго і чакала ўсё жыццё і яна, і Пятрок*» [2, с. 60].

Адценне насмешкі, фамільярнасці мае памяншальна-ласкальная форма імя ***Косцік***, якой названы герой навелы «Начная рыбалка». Гэта хоць і не вельмі здатны да працы, няспрытны ў кар'еры, але дабрадушны, бяскрыўдны, немалады ўжо чалавек: «*Кастусю Іванавічу Пузану да пенсіі засталіся лічаныя гады, але ж да гэтага часу мястэчка не перавучыцца, каб не клікаць яго неяк іначай. Як прычапілася да Пузана з дзяцінства гэтае дзіцяча-пацешнае* ***Косцік****, так і не змог ён з гадамі выкарчаваць ці перайначыць яго. І малыя, і старыя клікалі* ***Косцікам*** *дый годзе. Змірыўся, прызвычаіўся, не злаваўся ні на кога за такое панібрацтва, нават не крывіўся. Жонка, праўда, усё яго кароткае сямейнае жыццё таўкла ў плечы: "І што гэта ты, як местачковы дурань. З малюзгою водзішся, у*

футбол, у лапту гуляеш. Галава пасівела, а цябе ўсё Косцік ды Косцік…” Нічога ён тады ёй не адказаў» [4, с. 400].

Заўважым, што дастаткова часта імёны з суфіксамі суб’ектыўнай ацэнкі не нясуць дадатковых адценняў ні ласкальнасці, ні зневажальнасці. Гэта хутчэй перадача звыклай размоўнай формы імені для беларусаў, напр.: «*А **Еўка**? Дапытлівая, файная! З характарам*» [5, с. 260]; «*Трое хлопцаў неахвотна знаёмяцца, як бы каўтаюць свае імёны: “Васіль. **Тадзік. Юрка**”*» [2, с. 205].

Важную інфармацыю пра характар чалавечых узаемаадносінаў нясе і факт свядомага неўжывання ўласнага імя. Гэта сведчыць пра тое, што носьбіт імя не мае для другога чалавека асаблівай каштоўнасці, значнасці. Так, герой рамана «Сава Дым і яго палюбоўніцы», узгадваючы некалі любімую жанчыну, адзначае: «*Я ад яе, паверыш, ніводнага разу не пачуў сваё імя. Далібог, ніколі не сказала: “Ваня, я цябе кахаю” ці “Ваня, пацалуй мяне”. За два гады імя сваё ад яе не пачуў*» [3, с. 308]. Відавочна, жанчына, якая пазбягае ўжываць імя мужчыны, не перажывае ў адносінах да яго шчырых і глыбокіх пачуццяў.

Паслядоўнае ўжыванне розных формаў асабовага імені выконвае ў мастацкім творы функцыю перадачы дынамікі вобраза. Так, у навеле Г. Марчука «Яўдоха Шабуня» знаходзім радкі: «*Цётка **Еўдакія** пасівела і зрабілася бабай **Яўдохай***» [2, с. 206]. Змена формаў іменавання сведчыць ад сталенні гераіні, якая падыходзіць да канца свайго жыццёвага шляху, пераносячы цяжкія выпрабаванні: страціла мужа, пахавала трагічна памерлую лепшую сяброўку. А ў рамане «Без ангелаў» чытаем: «*Вось мой **Сашык**, цяпер **Аляксандр Сяргеевіч**, прывёз нам на агледзіны сваю будучую жонку Ларысу*» [2, с. 216]. Змяненне формы імені героя (ад памяншальна-ласкальнай да поўнай) з’яўляеццам пасведчаннем зменаў яго сацыяльнага статусу: хлопец пасталеў, атрымаў адукацыю, намерваецца стварыць сям’ю.

Георгій Марчук у сваіх творах выкарыстоўвае ўласныя асабовыя імёны метафарычна. Базай анамастычнай метафары з’яўляюцца імёны вядомых гістарычных асоб, персанажаў літаратурных твораў. Найбольш ярка пісьменнік выражае думку, параўноўваючы свайго героя з вядомай персонай, якая стала ўвасабленнем пэўных чалавечых якасцяў. І. А. Ганчароў у гэтай сувязі пісаў: «Каму якая справа была б, напрыклад, да звар’яцелых Ліра і Дон-Кіхота, калі б гэта былі партрэты дзівакоў, а не тыпы, г.зн. люстэркі, якія перадаюць бясконцыя падабенствы ў старым, новым і будучым чалавечым грамадстве» [1, с. 300]. Так, у аснове характарыстыкі аднаго з марчукоўскіх герояў Савы Дыма – аматара прыгожых жанчын – імя вядомага персанажа заходнееўрапейскай літаратуры: «*Хоць бы адным вокам глянуць на гэтага сучаснага **Дон Жуана***» [3, с. 260]. Персанаж навелы «Трагікі і комікі» – бяздарны рэжысёр, гатовы дзеля таго, каб выжыць з тэатра канкурэнта, на інтрыгі,

што могуць давесці саперніка да смерці. Персанаж лаканічна акрэсліваецца праз параўнанне з шэкспіраўскім героем: «*Ён **Яга**, каварны **Яга***» [4, с. 389].

Лаканічныя і яркія ацэначныя характарыстыкі анамастычных метафар забяспечваюць арыгінальнасць мастацкага тэксту.

СПІС ЛІТАРАТУРЫ

1. Гончаров, И. А. Собрание сочинений : в 8 т. / И. А. Гончаров. – М. : Госполитиздат, 1950 – 1955. – Т. 8 : Статьи, заметки, рецензии, автобиографии, избранные письма. – 1955. – 576 с.

2. Марчук, Г. Без ангелаў : раман, апавяданні / Г. Марчук. – Мінск : Маст. літ., 1993. – 256 с.

3. Марчук, Г. Вочы і сон. Сава Дым і яго палюбоўніцы / Г. Марчук. – Мінск : Маст. літ., 1990. – 381 с.

4. Марчук, Г. Кветкі правінцыі : раман, навелы, афарызмы / Г. Марчук. – Мінск : Маст. літ., 2004. – 416 с.

5. Марчук, Г. Крык на хутары. Кветкі правінцыі / Г. Марчук. – Мінск : Юнацтва, 1998. – 494 с.

6. Рогалев, А. Ф. Ономастика художественных произведений : пособие / А. Ф. Рогалев. – Гомель : Изд-во ГГУ, 2003. – 194 с.

7. Флоренский, П. Имена / П. Флоренский. – М. : Купина, 1994. – 216 с.

8. Чыж, А. Беларускі іменьнік / А. Чыж. – Гомель : Collegium sarmacum, 1998. – 60 с.

УДК 81’373.612.2

Гайдук Лариса Дмитриевна

Старший преподаватель кафедры профессионально ориентированной английской речи Белорусского государственного экономического университета, г. Минск, Беларусь

gailarissa55@gmail.com

КОНЦЕПТУАЛЬНАЯ МЕТАФОРА ВОЙНЫ В СОВРЕМЕННОМ ЭКОНОМИЧЕСКОМ ДИСКУРСЕ

Аннотация: В статье проводится исследование концептуальной метафоры войны с представлением фреймовой структуры концепта ‘war’ в экономическом дискурсе. Выявляются особенности метафорического использования и языковой реализации концепта ‘war’ с точки зрения когнитивно-дискурсивного подхода.

Ключевые слова: Экономический дискурс, когнитивно-дискурсивный подход, фрейм, концептуальная метафора, метафорическая модель.

Gaiduk Larissa

Senior Lecturer, Department of Professionally Oriented English Speech, Belarus State Economic University, Minsk, Belarus

CONCEPTUAL METAPHOR OF WAR IN MODERN ECONOMIC DISCOURSE

Abstract: The paper deals with the research of the conceptual metaphor *war* and its frame structure illustration in the economic discourse. The *war* concept metaphoric usage and language realization peculiarities are identified within the cognitive-discourse approach.

Keywords: Economic discourse, cognitive-discourse approach, frame, conceptual metaphor, metaphorical model.

Экономика наряду с политикой и наукой тесно связана с человеческим социумом, присутствуя в повседневной жизни каждой отдельной личности. Ю. С. Степанов относит экономику к одному из аспектов поля культуры [4, с. 17]. Экономика – это область знаний о мире, где отчетливо проявляются языковая динамика, изменения в общественном сознании носителя языка, что мгновенно сказывается на особенностях языковых средств при вербализации сведений экономического характера специалистом-экономистом.

На современном этапе развития общества и лингвистики не ослабевает повышенный интерес к исследованию экономического дискурса и его различных аспектов [2, 3, 4, 6]. Он активен во всех своих проявлениях.

Экономический дискурс представляет собой один из видов институционального дискурса, поскольку экономика пронизывает все сферы жизни, стержнем которых выступает наша многообразная экономическая деятельность. В *широком* смысле экономический дискурс представляется нам как все сказанное / написанное об экономике (не)профессионалами в экономической сфере: экономистами, политиками, аналитиками, профессорами, студентами, журналистами и обывателями. В *узком* смысле экономический дискурс – это речь / коммуникация внутри любого экономического предприятия / отдельной компании.

Доминирующей лексической чертой экономического дискурса является наличие экономических терминов, научной и общеупотребительной лексики, раскрывающей тему экономической направленности. Язык экономики следует справедливо отнести к языкам интернациональной профессиональной коммуникации.

Целью данной статьи является исследование особенностей использования концептуальной метафоры войны ‘*war*’ в экономическом дискурсе. Материалом для исследования послужили аутентичные англоязычные статьи экономической направленности из американских и британских периодических изданий на примере обзора новостей по экономике, обсуждаемые со студентами БГЭУ на английском языке.

Обычно читатель аутентичной литературы сталкивается с двумя основными проблемами в своей деятельности: «выбор оптимального переводческого принципа для текста в целом и перевод метафор» [7, с. 104].

Под *метафорой* мы понимаем любое образное выражение слова или словосочетания, использованное в его переносном значении или

персонификация. Например: *With regard to a* ***nuclear test detonation****, the article offers analyses of the current upswing in C-suite level recruitment of the CEO, with an emphasis on candidates who would innovate and create considerable revenue. Being a company chairman, he does all difficult stuff. He is a trouble* ***shooter*** *and* ***fires*** *low-performing employees observing a* ***chain of command****.*

Лингвисты отмечают основные аспекты метафоры в зависимости от ее трех функций: номинативный (переосмысление значений слова по фонетическому звучанию), образный (способность создавать новые образы) и когнитивный. В первых двух аспектах метафора выступает как феномен индивидуального, авторского переживания в стилистике и риторике.

Когнитивный аспект метафоры, являясь формой категоризации действительности, сохраняется в сознании всего общества, не отдельного автора. Это способ структурирования понятийной системы, принцип мышления и отражения результатов познания мира в языковой форме. Метафора участвует в «специфических операциях над знаниями», позволяет эффективно усвоить новую информацию, приобрести знания и осмыслить недоступные для прямого восприятия явления действительности. Налицо ее концептуальная, а не лингвистическая природа. В рамках когнитивной лингвистики метафора определяется как когнитивный процесс, как ментальная операция, формирующая новые понятия, продукт нашего опыта. Без нее невозможна концептуализация бытия человека.

Согласно известному утверждению исследователей когнитивной и дескрипторной теории метафоры Дж. Лакоффа и М. Джонсона, наша обыденная понятийная система, в рамках которой мы мыслим и действуем, метафорична по самой своей сути и пронизывает нашу жизнь. Авторы подчеркивают когнитивную роль метафоры [2, с. 3–45], проявляющуюся в языке, в мышлении и в действии.

Через метафору выявляются обусловленные национальным сознанием особенности ментальных процессов представления и оценивания окружающей действительности, чему служат образные средства языка.

Любая метафора основана на способности мышления провести аналогию между понятиями разной природы. *Аналогия* как когнитивный механизм позволяет человеку воспринимать новую незнакомую информацию путем соотнесения ее с известной. Метафора с помощью неожиданных и точных образов-словосочетаний обеспечивает выражение непривычного образа в новом (метафорическом) значении через уже известное явление.

К числу языковых военных метафор, зафиксированных нами при чтении экономических текстов, можно отнести: ***armed*** *with information, makes a theoretical* ***breakthrough****,* ***launches*** *current debates about new*

products and services, ***war-worn*** *flat economy, price* ***war,*** *hard currency* ***war****.* Например: *Regardless of this shortcoming, a limited company remains a fascinating addition in the* ***battlefield*** *to a variety of other business forms.*

Хорошо знакомы не только автору современной экономической статьи, носителю английского языка, но и широкой читательской аудитории такие словосочетания, как: *i****ndefensible*** *argument, a* ***defense*** *of principles, a* ***war*** *of words,* ***support*** *one's views,* ***attack*** *the opponent's positions, take control over activities,* ***struggle*** *desperately, lead the* ***struggle****,* ***win*** *in* ***defending*** *a thesis,* ***surrender*** *in an argument.* Например: *The central auditing activity represents a comprehensive expertise of book-accounting documents in order* ***to defend*** *the company finance principles.*

Когнитивно-дискурсивный подход в нашей статье синтезирует изучение экономического текста в виде структур представления знаний / опыта в сознании автора и читателя в области экономики в их языковой реализации с учетом многообразных экстралингвистических факторов, исходящих из социальной экономической сферы. Метафоре отводятся ключевые позиции в структурировании новой информации, осмыслении недоступных для прямого восприятия явлений действительности. Представители этого направления видят в метафоре не собственно языковое, а концептуальное явление, связанное с жизненным опытом человека, как видение одного объекта через другой, способ репрезентации в языковой форме знания и результатов познания мира [1, с. 55].

Базовое понятие когнитивно-дискурсивного подхода – это *концепт*, понимаемый нами как многомерная ментальная единица знаний индивида и когнитивного опыта нации в целом. Здесь концепт '*war*' представлен как обобщенная *фреймовая структура*, имеющая в центре *ядро* определяемого концепта и *слоты* с конкретной информацией о данном концепте.

Современные значения концепта *war* синтезирует в себе 'вооруженная борьба', 'противостояние', 'нападение', 'преследование', 'захват', 'конфликт', 'долг', 'преданность убеждениям' и связаны со значениями глаголов 'покорять, 'противостоять', 'разрушать', 'уничтожать', 'преследовать', 'обогащаться'. Например: The argument that personnel should be allowed to use networking sites at work because they promote good relations between employer and employee does not hold ***war.***

Большинство исследователей выделяют в экономическом дискурсе значимые параметры информативности, оценочности и экономности средств выражения. Адекватная и удачная метафора войны '*war'* позволяет мгновенно мысленно осознать самую сущность понятия. Она «экономична» как «стратегическая языковая единица, … поскольку сберегает время и слова, необходимые для пространных объяснений» [3, с. 74]. Например: *So if you have everything but not the relationships, you will not obtain results. This is not* ***war****. You* ***are not in the army****, where you have to do things, full stop.*

Структурно метафоры подразделяются на *простые,* которые представлены одной лексической единицей (*This is on par with the 50% who rate* ***launching*** *extension products and services over the next five years as extremely important, and the 48% who say the same about* ***launching*** *entirely new products or services)* и *развернутые, сквозные,* в виде словосочетания, фразы, предложения или целого текста, например: *Companies have to keep up with newer, more complex regulations, and be able to* ***recruit*** *individuals who encompass both the scientific knowledge and leadership abilities. The nature of* ***recruitment*** *in finance has been vastly different. Last year, the finance industry saw an upswing in C-suite level* ***recruitment.*** Сквозная метафора, повторяющаяся на протяжении трех абзацев текста, пронизывает ткань повествования, выстраивает образ приема на работу менеджера высшего звена, уточняя и дополняя его, делая образ более сложным и многогранным.

В силу своего универсального характера метафора войны не ограничена в применении и активно вовлечена в насыщенный терминами экономический контекст, однозначно интерпретируя феномены из сферы экономики. Вся концептуальная система оказывает влияние на выбор той или иной языковой метафоры, например: *The Board of Directors must* ***confront*** *the difficult task of switching from an* ***aggressive*** *strategy of "****shock and awe****" to one of consolidation and recovery. Such* ***attacks*** *against* ***intelligence*** *professionals hope to* ***undermine*** *the sources of expertise… They* ***advance*** *in their new discussion.*

Концептуализация экономических явлений и событий, как было выявлено нами, часто осуществляется в терминах военной направленности. Метафоричность достигается за счет помещения военной лексики в несвойственное ей тематическое окружение экономической направленности и создания метафорической модели.

В *метафорической модели* (ММ) мы видим образец существующего в сознании носителей языка типового соотношения семантики первичных и вторичных значений лексических единиц, ведущих к возникновению метафор по принципу подобия. Рассредоточенная по всему тексту, ММ оказывается в основе его «связности и способствует его восприятию как единого целого» [5, с. 164].

В данной статье за основу берем одну из 7-ми универсальных ММ «*война – экономическая операция»* [6], трансформировав ее в модель «*экономическая операция – война»* с концептом '*war*' и многообразными проявлениями военной лексики.

Например: Disregarding the relatively weak ***strategic*** *economic resources which Russia possesses, the Strategic Planning Department managers state with their belief that by 2020 the US will be turning to Russia for the newest* ***weapons*** *help – the natural resources deposits.* В приведенном примере заключена

также и имплицитная оценка экономической ситуации РФ и США, представленная в точках зрения экономистов этих стран.

Важным компонентом ММ «*экономическая операция – война»* является использование военной профессиональной терминологии сферы-источника *война / военный* в текстах экономического дискурса. ММ, источник которых основан на военных концептах, выступает эффективным способом прямого воздействия на читателя.

Метафоры войны способны вызвать интерес у читателя и придать текстам экономического дискурса яркий, конкретный характер. Они представляют сложный экономический материал в доступном для неспециалиста виде. Они есть неиссякаемый источник пополнения лексического запаса, например: *The executives are also looking to other countries experiencing rapid rises in consumerism – although China is not top of the list* ***digging trenches****, as it is believed its economy will eventually cool off and* ***defuse.*** *The Chief Executive Officer has lots of facts* ***to support his arguments*** *in IT-updating new assembly lines and they are persuasive.*

Семантика сферы-источника военной модели предполагает использование *стратегий и тактик при ведении боевых действий, вербовку личного состава, исход боя, заключение перемирия с противником, несение потерь* в ходе проведения экономических операций, прием на работу специалистов экономической специальности, заключение сделок, составление бизнес-планов и смет, риск, получение прибыли, оплату товара, несение убытков и затрат. Как видим, в военную метафору типа *the outcome of transaction/negotiation*/contract/agreement органично вплетаются отношения «свои / чужие»: *… a more recent idea is to have a network of flexible groups or teams instead of the traditional departments, which* ***are*** *often* ***at war*** *with each other.* Наглядно представлена фреймовая структура концепта ‘*war*’ с многоуровневыми слотами.

Метафорическая модель	Фрейм модели	Слоты фрейма	
		сфера реципиента (экономическая)	сфера-источник (военный)
экономическая операция – это война	товар – это война	продавец	государство – 1-й участник войны
		покупатель	противостоящая сторона, 2-й участник войны
		доход продавца	материальная прибыль государства
		цена товара	затраты, материальный ущерб
		ресурсы для производства товара	совокупность ресурсов для участия в войне

Как видим, в экономическом дискурсе концепт ‘*war*’ получает свое воплощение в метафорической модели, заимствованной из военного сферы-источника. Метафора войны в экономическом дискурсе обеспечивает адекватное понимание смысла прочитанного, активно участвует в продуктивных процессах смысло- и терминообразования, эмоционально воздействуя на читателя.

Исследование показало, что современный экономический дискурс зиждется на широком спектре экстралингвистических факторов и реализован в сложной системе экономических знаний социума. Специфика экономического дискурса объясняется особенностями восприятия и отношения к действительности современных профессионалов-экономистов, их эмоциональной реакции на экономическое состояние в мире, что отражается и в языковой коммуникации.

Лексический пласт экономических статей свидетельствует об активно протекающем процессе изменения в менталитете экономистов, в их картине мира. Военные термины выходят за пределы своего узкого профессионального обихода в экономический дискурс широких СМИ по причине своей актуальности в жизни общества, возникновения новых концепций и проблем в области мировой экономики.

Активное использование метафоры войны характерно для текстов экономической направленности и ярко иллюстрирует экономию языковых средств при интерпретации экономических явлений / событий экономистами. Концептуальная метафора войны, широко представленная в современном экономическом дискурсе, базируясь на когнитивном багаже автора и читателя, снимает расплывчатость и двойственность, обеспечивает адекватность восприятия сложной специальной информации. Метафора войны оказывается эффективным приемом описания и пояснения, поскольку выражает основные представления языкового экономического сообщества. В силу своей специфики она убедительно воздействует на целевую аудиторию экономистов в сообщении фактов экономической тематики. Как правило, наиболее яркие метафоры войны размещены в самых сильных позициях текста и связаны с нестабильной экономической ситуацией в мире.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Краткий словарь когнитивных терминов / Е. С. Кубрякова [и др.]; под общ. ред. Е. С. Кубряковой. – М. : Филол. фак. МГУ, 1997. – 245 с.
2. Лакофф, Дж., Джонсон, М. Метафоры, которыми мы живем: Пер. с англ. / Под ред. и с предисл. А. Н. Баранова. – М. : Едиториал УРСС, 2004.
3. Мельник, О. Г. Перевод метафоры в экономическом дискурсе / О. Г. Мельник // Современная наука: Актуальные проблемы теории и практики. Серия «Гуманитарные науки». – 2014. – № 5–6. – С. 74–77.
4. Степанов, Ю. С. Изменчивый «образ языка» в науке XX века / Ю. С. Степанов // Язык и наука конца XX века. – М., 1995. – С. 7–34.

5. Чудинов, А. П. Политическая лингвистика: учебное пособие / А. П. Чудинов. – М. : Флинта : Наука, 2006. – 256 с.
6. Lakoff, G. Metaphor and War: the metaphor system used to justify war in the Gulf // [Electronic resource]. – 1991. – Vol. 3, № 3. – Mode of access: http:// shu.bg/tadmin/upload/storage/161.pdf. – Date of access: 10.11.17.
7. Newmark, P A Textbook of Translation. – Harlow : Pearson Education Limited, 2008. – 292 p.

УДК 811.111’42(045)

Казимирова Ольга Владимировна
Доцент кафедры германской филологии Витебского государственного университета имени П.М. Машерова, г. Витебск, Беларусь
okazimirova@mail.ru

ПРОБЛЕМА МОДЕЛИРОВАНИЯ СЕМАНТИЧЕСКОЙ СТРУКТУРЫ ТЕКСТА

Аннотация: В статье рассматриваются основные подходы к изучению семантической структуры текста, которая основывается на единой системе положений, развитых в концепциях разных научных школ: мотивированности языковых знаков, иерархической организации, вариативности интерпретации содержания, учета говорящего и слушающего, функциональной направленности и др.
Ключевые слова: Текст, семантическая структура текста, психолингвистический подход, концепт, денотатная структура, логический подход, когнитивное направление, фрейм, суперструктура.

Kazimirova Olga
Associate professor, German Philology Department, Vitebsk State University named after P.M. Masherov, Vitebsk, Belarus

THE PROBLEM OF MODELLING THE SEMANTIC TEXT STRUCTURE

Abstract: The article is devoted to the major approaches to the semantic text structure analysis, which is based on a single system of propositions developed in the concepts of various scientific schools: the motivation of linguistic signs, hierarchical organization, the variability of content interpretation, the role of the addresser and the addressee, functional orientation, etc.
Keywords: Text, semantic text structure, psycholinguistic approach, concept, denotative structure, logical approach, cognitive approach, frame, superstructure.

В отечественной и зарубежной науке на протяжении последних десятилетий наблюдается возрастающий интерес к тексту как объекту лингвистического анализа. Причина этого заключается в переориентации дисциплин на изучение функциональной стороны языка. Исследование языковой системы в действии привело к «укрупнению» различных областей лингвистики, расширив их предмет и выдвинув на одно из первых мест проблематику текста.

Обращение к тексту как к целостному коммуникативному образованию выдвигает вопрос об организации его содержательной стороны. Подчеркнем, что на сегодняшний день функционируют разнообразные подходы к изучению семантической структуры текста. Происходит это по той причине, что она по-разному интерпретируется всевозможными направлениями лингвистической науки и в каждом конкретном случае анализируются определенные свойства и качества текста. Целью статьи является рассмотрение подходов к изучению семантической структуры текста, способствующих дальнейшему развитию теории текстов различных типов.

Будучи особым образом организованным коммуникативным целым, текст имеет относительную структурную и семантическую законченность. Структурная характеристика выражается в линейности и членимости его конституентов, семантический же параметр подразумевает «когерентность», т.е. связность [22, с. 123]. Следует при этом обратить внимание на тот факт, что одни и те же элементы языкового уровня могут участвовать как в семантической, так и структурной организации, реализующей основное коммуникативное намерение субъекта речи. Следовательно, структуру текста невозможно исследовать без его содержательной стороны.

По мнению Л. Ельмслева, структура является ключевым словом, определяющим основное направление современной лингвистики и понимается как «автономная сущность с внутренними зависимостями» [9, с. 8]. Семантикой, в свою очередь, обозначается «все содержание, информация, передаваемые языком или какой либо его единицей» [13, с. 435].

В дальнейшем, говоря о семантике текста, мы будем иметь в виду содержание текста в его отношении к средствам выражения. По мнению А. В. Бондарко, структурные функции способствуют оформлению мысли при коммуникации, однако по сравнению с семантическими функциями они служат этой цели косвенно, участвуя в организации тех языковых элементов, которые являются носителями семантического содержания [2, с. 64]. Под структурно-семантической организацией текста вслед за Э. Ф. Щербиной и В. Г. Гаком мы понимаем то, о чем и как говорится в тексте и каким образом он организован как целостная система [22; 5].

Психолингвистические модели представлены в работах А. А. Смирнова, А. Н. Соколова, Н. И. Жинкина и др. Под содержанием текста исследователи понимают иерархически организованную систему его смысловых единиц [16; 17; 10]. Так, в своих экспериментальных исследованиях процесса запоминания А. А. Смирнов констатирует, что ориентация в семантической структуре текста происходит посредством выделения испытуемыми ряда смысловых вех [16, с. 175]. Чаще всего это «заглавия» разделов текста – слова в обобщающем виде, заключающие в себе основное содержание текста

[16, с. 219]. «Носителями» смысла, т.е. опорными пунктами могут быть и возникающие образы или эмоции, связанные с чтением той или иной части текста и заключающие содержание определенного раздела текста [16, с. 221]. В экспериментальных исследованиях А. Н. Соколова доказана важнейшая роль ключевых слов, ориентирующих на дальнейшее содержание текста [17].

Идея смысловых центральных элементов процесса понимания является неотъемлемой частью теории перекодирования текста в смысл, разработанной Н. И. Жинкиным и его научной школой. Исследователь констатирует, что смысловое восприятие осуществляется на уровне универсального кода, который является предметным по своей сути, так как его элементы коррелируют не с элементами поверхностной сферы текста, а с теми явлениями действительности, которые эти элементы описывают [10, с. 16]. Согласно теории Н. И. Жинкина, текст в процессе восприятия трансформируется в концепт, заключающий в себе смысловое ядро всего текстового отрезка. Этот концепт находится в семантической памяти реципиента и всегда может быть восстановлен в словах, в которых интегрирован тот же смысл, что и в воспринятом высказывании [10, с. 84].

А. И. Новиков с опорой на идеи Н. И. Жинкина разрабатывает методику экспликации смыслового содержания текста на основе *денотатной* структуры [15]. Указанная методика ориентирует на определение содержательных единиц текста и способов их организации в целостную структуру [15, с. 147]. В ходе анализа выявляются ключевые элементы на уровне денотатов. Формальным показателем выделения таких элементов служит количество внутренних связей, которые соединяют данный денотат с другими. Анализ показал, что структура содержания текста представляет собой многоуровневое образование и поэтому ключевые элементы понимания должны быть определены на более высоких ступенях системы: на уровне главного содержания микротем, субподтем, подтем и темы текста. Как констатирует А. И. Новиков, воспринимаемая информация преломляется сквозь призму субъективного опыта и включается в индивидуальную систему знаний, дополняя или перестраивая её [15, с. 45]. Ученый отмечает, что элементы языка – причины начала анализа и обработки текста. Таким образом, отличием метода А. И. Новикова является возможность формализации смысла не в обобщенных категориях, характерных для данной предметной области, а в более конкретных понятиях, описывающих определенные тексты.

Л. А. Черняховская при анализе смысловой структуры текста предлагает использовать сетку денотатов с привлечением иерархически связанных друг с другом информационных комплексов, которые состоят из фоновых знаний адресата. Исследователь выявляет три основополагающих типа внутритекстовой связи:

– *одинарная* (приписывание свойства предмету);
– *внешняя групповая* (взаимная характеризация между двумя

семантическими единицами);

– *зонтичная* (связь одной единицы с другими единицами).

К слову, предложенная методика может быть успешно применена при анализе базового яруса семантики текста, однако не является моделью смысловой структуры текста в целом [21].

С позиций *логики* рассматривают содержательную структуру текста А. Наес, Г. Фреге, Р. Карнап и др. [24; 19; 12]. Согласно данному подходу, значение представляет собой объективную сущность предмета; смысл есть некоторое приближение к этому значению, заключающееся в способе данности предмета; представление – это субъективная интерпретация значения. В семантической структуре выделяются номинаторы и операторы, понимаемые как единицы собственно семантического плана (семемы) и как единицы, устанавливающие функциональные отношения между семемами (номинаторы). За основную единицу исследуемой семантической структуры принимается в этом случае высказывание, которое строится на соотношении номинаторов и операторов. Получаемая в обобщенных терминах некая структура содержания может быть определена как семантическая модель. Можно сказать, что применение логического метода является продуктивным в том случае, если в ходе исследования достигается хотя бы небольшой объем точной информации о семантических отношениях.

Информационно-целевое направление, основываясь преимущественно на исследованиях Т. М. Дридзе, синтезирует психолингвистический и логический подходы [7; 8]. Информативность текста трактуется как психолингвистическая и лингвопсихосоциологическая проекция текста. Информативность может быть выявлена на уровне «логико-фактологической цепочки», фиксирующей опорные семантические вехи текста. Результаты экспериментов Т. М. Дридзе подтвердили существование так называемых «семиотических групп», которые обладают определенным тезаурусом и обусловливают интерпретацию текста [8, с. 49]. Необходимо отметить, что разработанный Т. М. Дридзе метод наиболее адекватно отражает основные смысловые вехи, используемые адресатом при смысловом восприятии текста, и позволяет глубже уяснить проблему моделирования структуры внутреннего плана текста в сознании его автора.

Решение проблемы формализации структуры текста на уровне его цельности и связности указано в работах В. Б. Апухтина [1, с. 112–122]. Но если в работах Т. М. Дридзе текст выступает как объект восприятия, понимания и оценки его реципиентом, то в трудах В.Б. Апухтина текст анализируется и подвергается формализации в качестве «униполярного» объекта. Реципиентом в этом случае выступает сам исследователь текста. Исследование В. Б. Апухтина позволяет решить сложную проблему темарематической организации текстов, принадлежащих разносистемным по своему характеру языкам. Предлагаемые В. Б. Апухтиным приемы

выявления смысловой структуры текста с учетом «мощности» и «глубины погружения» смысловых блоков, а также устанавливаемые им типы «смыслового структурирования» представляют надежный инструмент анализа смысловой структуры текста

В исследованиях А. А. Брудного делается попытка выявить концепт текста [3, с. 3–6; 4, с. 116]. Результаты экспериментов ученого показывают, что в тексте наличествуют фрагменты различной степени «жесткости» и «гибкости», а концепт текста, будучи некоторым эталоном восприятия и оценки, носит «внетекстовый характер».

Когнитивное направление представлено, прежде всего, трудами М. Минского, У. Кинча, Т.А. ван Дейка, Р. Солсо, К.А. Андреевой и др. С позиций указанного подхода текст предстает как фиксация какого-либо фрагмента человеческого опыта и его осмысления, как источник возбуждения в сознании многочисленных ассоциаций и когнитивных структур. Так, в теории фреймов, разработанной М. Минским, внеязыковая информация записывается в виде рамок или фреймов. Фреймовая модель представления знаний образует упорядоченную иерархию, отражающую некоторую стереотипную ситуацию действительности [14]. В ее основе лежит положение о восприятии действительности через сопоставление имеющихся в памяти фреймов, каждый из которых связан с конкретным концептуальным объектом памяти и информацией, получаемой из окружающего мира. Наряду с термином ‘фрейм’ также употребляются термины ‘сценарий’, ‘скрипт’, ‘ситуационная модель’, ‘когнитивная модель’, ‘схема’ [18, с. 75; 20, с. 37]. Представление текста как иерархии фреймов отражает закономерности текстопостроения и распределения информации. Тем самым, анализ фреймов дает возможность построить иерархическую систему семантических взаимоотношений внутри текста. К недостаткам фреймового подхода можно отнести нечеткое различие между концептами как таковыми и организацией концептуального знания во фреймы.

К сказанному выше можно добавить, что в зарубежной литературе популярна концепция *тема-рематической* организации [23, с. 106–128]. Сначала определяются тематические и рематические компоненты каждого предложения текста, затем – характер связи между ними, т.е. так называемая «тематическая прогрессия», которая организует предложения в более крупные единицы: абзацы, главы, и наконец, целый текст.

Наиболее продуктивным подходом к анализу семантической структуры текста, на наш взгляд, представляется концепция когнитивной обработки дискурса, развитая Т. А. ван Дейком, поскольку она, с одной стороны, позволяет учесть ***специфику*** различных типов текста, а с другой – допускает ***вариативность*** структуры. В исследованиях ученого показано, что понимание текста опирается на знание суперструктуры – синтаксической формы организации текста как целого. При этом суперструктура может быть задана набором характерных категорий, которые варьируют в зависимости от

жанровой принадлежности текста [6]. Как отмечает Т. А. ван Дейк, каждая категория соответствует последовательности пропозиций текста. Высший уровень выражается категориями *заголовок* и *вводка,* которые в совокупности могут представлять категорию *краткое содержание.* Среди других общеизвестных компонентов он выделяет *фон,* представляющий события, и цитатную речь, называемую *вербальные реакции.* Составными частями *фона* являются *контекст,* служащий целью упорядочить информацию о подлинной ситуации, и *история,* описывающая события прошлого, косвенно соотносящиеся с настоящим. Нередко в составную часть *истории* входит *предшествующее событие* для того, чтобы напомнить читателю о каком-либо отдельном факте, случившемся ранее. Сообщение также включает и категорию *комментарий,* в которую входят размышления автора, оценка, выводы, прогноз [6, с. 256]. Подчеркнем, что исследователь называет представленные категории факультативными, т.е. они могут варьироваться в зависимости от индивидуальной интерпретации текста [6, с. 259].

Развивая теорию Т. А. ван Дейка, отметим, что наша концепция строится на основе стратегического подхода, главный принцип которого заключается в отборе наиболее значимой в тексте информации (см. об этом более подробно [11]).

Материалом для исследования послужили 70 очерков из печатных и цифровых англоязычных авторитетных журналов (“The New Yorker”, “Time”, “Newsweek”, “The Spectator”, “Reader’s Digest”, “Harper’s Magazine”, “The Atlantic” и др.) за 2015–2017 гг. В частности, анализу была подвергнута такая жанровая разновидность очерка, как **очерк-повествование** (*the personal experience feature*). Поясним, что очерк-повествование представляет собой хроникальную организацию текста, при которой адресант выстраивает материал сообщения исходя из последовательной смены различных периодов и эпизодов. Повествованием, как правило, является рассказ о событии, действии из жизни говорящего, которому присуще обязательное изображение во времени. Размещение информации осуществляется по схеме: когда – кто (что) – что делает/сделал (происходит) – с кем – где. В рамках разработанной Т. А. ван Дейком методологической базы текст очерка подвергается анализу, как с позиции традиционных компонентов композиции, так и суперструктуры – структурной схемы текста, включающей конкретные семантические компоненты и отражающей замысел говорящего. Проведенный анализ демонстрирует, что к компонентам семантической структуры очерка-повествования относятся: *заголовок, подзаголовок;* во вступлении – *описание ситуации;* в основной части – *ход событий,* который имеет ряд вариантов: *рассказ, воспоминание, рассуждение-размышление, комментарий;* в заключении – *итог.* Установлено, что *ход событий* содержит в себе наибольшее количество языковых маркеров, что позволяет говорить о высокой степени

авторского присутствия, обусловливающего разнообразные формы субъективно-чувственного отражения действительности.

В заключение необходимо отметить, что разнообразные теории смысла и значения позволяют существенно углубить концепцию понимания текста через выделение в семантической структуре как общих компонентов, так и индивидуальных вариантов толкований. Однако следует иметь в виду, что при изучении текста помимо семантического параметра особую значимость приобретает коммуникативно-прагматический фактор, который свидетельствует о том, что форма, содержание, функции текста подчинены выражению авторской интенции и ее экспликации.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Апухтин, В. Б. О смысловой структуре связного текста / В. Б. Апухтин // Психолингвистические проблемы общения и обучения языку. М., 1976. – С. 112–122.

2. Бондарко, А. В. Понятийные категории и языковые семантические функции в грамматике / А. В. Бондарко // Универсалии и типологические исследования: Мещаниновские чтения. – М. : Наука, 1974. – С. 54–79.

3. Брудный, А. А. К анализу процесса понимания текстов / А. А. Брудный // Знак и общение / отв. ред. А. А. Брудный. – Фрунзе : Илим, 1974. – С. 3–6.

4. Брудный, А. А. Понимание как философско-психологическая проблема / А. А. Брудный // Вопросы философии. – 1975. – №10. – С. 109–117.

5. Гак, В. Г. Теоретическая грамматика французского языка. Синтаксис / В. Г. Гак. – 2-е изд., испр. и доп. – М. : Высшая школа, 1986. – 220 с.

6. Дейк, Т. А. ван. Язык. Познание. Коммуникация: пер. с англ. / Т. А. ван Дейк; сост. В. В. Петрова; под ред. В. И. Герасимова; вступ. ст. Ю. Н. Караулова, В. В. Петрова. – М. : Прогресс, 1989. – 312 с.

7. Дридзе, Т. М. Опыт экспериментального подхода к изучению проблемы информативности публицистического текста / Т. М. Дридзе // Психологические и психолингвистические проблемы владения и овладевания языком. – М. : Изд-во МГУ, 1969. – С. 116–122.

8. Дридзе, Т. М. Текст как иерархия коммуникативных программ (информативно-целевой подход) / Т. М. Дридзе // Смысловое восприятие речевого сообщения. М. : Наука, 1976. – С. 48–57.

9. Ельмслев, Л. Можно ли считать, что значения слов образуют структуру? / Л. Ельмслев. – Благовещенск : БГК им. И. А. Бодуэна де Куртенэ, 1998. – 138 с.

10. Жинкин, Н. И. Речь как проводник информации / Н. И. Жинкин. – М. : Политиздат, 1982. – 250 с.

11. Казимирова, О. В. Фактор адресанта как жанрообразующая категория публицистического текста (на материале англоязычного очерка): автореф. дис. … канд. филол. наук: 10.02.04 / О. В. Казимирова; Мин. гос. ун-т. – Минск, 2017. – 25 с.

12. Карнап, Р. Значение и необходимость. Исследования по семантике и модальной логике / Р. Карнап. – пер. с англ. Н. В. Воробьевой, общ. ред. Д. А. Бочвара. – Биробиджан : ТРИВИУМ, 2000. – 379 с.

13. Лингвистический энциклопедический словарь / АН СССР, Ин-т языкознания; гл. ред. В. Н. Ярцева. – М. : Совет. энциклопедия, 1990. – 685 с.

14. Минский, М. Фреймы для представления знаний / под ред. Ф. М. Кулакова / М. Минский. – М. : Энергия, 1979. – 151 с.

15. Новиков, А. И. Семантика текста и ее формализация / А. И. Новиков – М. : Наука, 1983. – 215 с.

16. Смирнов, А. А. Проблемы психологии памяти / А. А. Смирнов. – М. : Просвещение, 1966. – 423 с.

17. Соколов, А. Н. Внутренняя речь и мышление / А. Н. Соколов. – М. : Просвещение, 1968. –248 с.

18. Филлмор, Ч. Основные проблемы лексической семантики / Ч. Филлмор // Новое в зарубежной лингвистике. Вып. XII. М., 1983. – С. 74–122.

19. Фреге, Г. Логико-философские труды. Логические исследования. Основоположения арифметики / Г. Фреге. – Новосибирск : Сиб. унив. изд-во, 2008. – 287 с.

20. Чейф, У. Л. Память и вербализация прошлого опыта / У. Л. Чейф // Новое в зарубежной лингвистике. Вып. XII. М., 1983. – С. 35–73.

21. Черняховская, Л. А. Перевод и смысловая структура / Л. А. Черняховская. – М. : Изд-во ИМО, 1999. – 262 с.

22. Щербина, Э. Ф. К вопросам внутренней и внешней структуры текста / проблематика / Э. Ф. Щербина / Текст, структура и семантика: Межвузовский сб. науч. трудов. – Пятигорск : ПГПИИЯ, 1981. – С. 117–129.

23. Danes, F. FSP and the organization of the text / F. Danes // Papers on Functional Sentence Perspective. Ed. by F. Danes. Prague : Academia, 1974. – P. 106–128.

24. Naess, A. Toward a theory of interpretation and preciseness / A. Naess // Semantics and the philosophy of language. – ed. by L. Linsky, Urbana : The Univ. of Illinois, 1952. – P. 247–269.

УДК 811.112.2’373.612.2

Кириллова Фирюза Михайловна

Старший преподаватель кафедры германской филологии Витебского государственного университета имени П.М. Машерова, г. Витебск, Беларусь

firusa.kirillowa@gmail.com

К ВОПРОСУ О ПАРАДИГМАТИЧЕСКОМ АСПЕКТЕ СТРУКТУРНОЙ АСИММЕТРИИ В СФЕРЕ АДЪЕКТИВНОЙ ЛЕКСИКИ (НА МАТЕРИАЛЕ СОВРЕМЕННОГО НЕМЕЦКОГО ЯЗЫКА)

Аннотация: В данной статье рассмотрен механизм и причины возникновения структурной асимметрии в сфере качественных прилагательных современного немецкого языка. По результатам исследования выявлена основная причина структурной асимметрии – нейтрализация семантического компонента в бинарных оппозициях некоторых групп качественных прилагательных, обозначающих размерные, весовые, временные и другие признаки предметов.

Ключевые слова: Структурная асимметрия, адъективная лексика, полисемия, семантический синкретизм, полярность, рациональные и эмпирийные количественно градуируемые прилагательные современного немецкого языка, когнитивная семантика.

Kirillova Firuza

Senior Lecturer, Department of German Philology, Vitebsk State P.M. Masherov University, Vitebsk, Belarus

ON THE ISSUE OF THE PARADIGMATIC ASPECT OF STRUCTURAL ASYMMETRY IN THE FIELD OF ADJECTIVAL VOCABULARY (ON THE MATERIAL OF MODERN GERMAN)

Abstract: This article describes the mechanism and causes of structural asymmetry in the field of qualitative adjectives in modern German. The analysis identified the main cause of the structural asymmetry – the neutralization of the semantic component in the binary oppositions of some groups of qualitative adjectives denoting dimension, weight, time and other attributes of objects.

Keywords: structural asymmetry, adjectival vocabulary, polysemy, semantic syncretism, polarity, rational and empirical quantitatively gradable adjectives of the modern German language, cognitive semantics.

До недавнего времени методологические принципы, лежащие в основе исследований естественных и гуманитарных наук, практически не были взаимосвязаны. Однако в последнее время все чаще высказывается мнение, что такое дробление знаний не позволяет создать общей картины видения мира. Поэтому на рубеже столетий появилась необходимость в синтезе накопленных знаний из различных наук. В рамках новой общенаучной тенденции современная лингвистика приобретает новые черты. Это антропоцентризм и экспансионизм. Антропоцентричность лингвистики выражается в рассмотрении человека как «точки отсчета» в процессе осознания им объективной действительности. Экспансионизм лингвистической науки, прежде всего, проявляется в признании того факта, что для адекватного познания языка и его единиц целесообразно использовать методологические принципы, а также термины и понятия, заимствованные из области негуманитарных наук. К числу таких понятий относится понятие асимметрии, рассматриваемое в самом широком смысле как нарушение или тенденция к нарушению равновесия между отдельными элементами системы. Рассмотрению категорий симметрии/асимметрии и их манифестации в языковой системе посвящен ряд работ (С. Д. Карцевский, В. Г. Гак, В. С. Готт, А. Ф. Перетурин и др.). В. Г. Гак определяет асимметрию в языке как «отступление от регулярности, единообразия» и различает три типа асимметрии: а) асимметрию системы, которая находит свое проявление в неодинаковой развитости звеньев; б) асимметрию структуры, выражающуюся в отсутствии постоянного соответствия плана выражения и плана содержания; в) асимметрию функционирования, которая проявляется в том, что в речи одна и та же функция может быть выражена различными языковыми формами и, напротив, одна и та же языковая форма может использоваться в различных функциях [4, с. 54].

Несоответствие плана выражения и плана содержания языковых единиц находит свое отражение в трех аспектах: синтагматическом, парадигматическом и семиотическом. Асимметрия в парадигматическом аспекте или качественная асимметрия выражается в несовпадении числа

элементов плана выражения и содержания. При нарушении симметрии в парадигматическом плане возникают два вида асимметрии: полисемия и синонимия. Полисемия обладает для нас наибольшей значимостью, поскольку одним из ее проявлений является семантический синкретизм формы, находящем свое выражение в том, что «в контексте реализуется сразу два значения формы, которые в других случаях могут различаться» [4, с. 57].

Как показали исследования, проводимые на материале имен прилагательных современного немецкого языка, явление семантического синкретизма формы имеет широкое распространение в бинарных оппозициях исследуемого класса слов, однако являясь характерным, на наш взгляд, не для всех его представителей, а только для качественных прилагательных. Пользуясь семантической классификацией качественных прилагательных русского языка, подробнейшим образом разработанной А. Н. Шраммом, мы вслед за автором различаем подкласс эмпирийных (называющих признаки, воспринимаемые органами чувств) и рациональных (обозначающих признаки, не воспринимаемые органами чувств) прилагательных [5, с. 21–22]. В поле нашего зрения на материале исследования, в качестве которого выступили текстовые примеры, отобранные из произведений художественной литературы немецких писателей XX века (Э. М. Ремарк, М. Фриш, Х. Белль, Х. Хессе, Х. Конзалик и др.), попадают прилагательные, относящиеся как к подклассу эмпирийных, так и рациональных прилагательных. А именно в подклассе эмпирийных явление семантического синкретизма формы является характерным для прилагательных рода AI (прилагательные, обозначающие зрительно воспринимаемые признаки предмета) и рода AVI (прилагательные, обозначающие признаки, определяемые мышечным напряжением), в подклассе рациональных прилагательных – род БI (прилагательные, обозначающие признаки человека) и род БIII (прилагательные, обозначающие признаки предметов).

Анализируя эмпирийные прилагательные, а именно род AI, мы на основе контекста пришли к выводу, что семантический синкретизм находит самое широкое распространение среди прилагательных, относящихся к виду AI-2 (прилагательные, обозначающие особенности строения предмета), подвида AI-2б (прилагательные, обозначающие размеры предмета), разряда AI-2$б_1$ (прилагательные, обозначающие линейные размеры предмета). К ним относятся: *breit, dick, hoch, lang, tief.*

Разряд AI-2$б_2$ (прилагательные, обозначающие совокупный размер предмета или количественный признак чего-либо, причем признак воспринимается зрительно), а именно группа AI-2$б_{2\text{-}1}$(прилагательные, непосредственно обозначающие совокупный размер предмета) на предмет наличия исследуемого явления представлена двумя прилагательными: *groß, stark.* Семантический синкретизм формы проявляется и в прилагательном *“weit”* вида AI-3 (прилагательные, обозначающие

пространственные признаки предмета), подвида AI-3a (прилагательные, обозначающие статические пространственные характеристики предмета), разряда AI-3a$_2$ (прилагательные, обозначающие положение предмета в пространстве по отношению к другому предмету). На основе контекста были найдены неопровержимые доказательства наличия исследуемого явления и в прилагательном *“schwer”,* относящемуся к роду AVI (прилагательные, обозначающие признаки, определяемые мышечным напряжением), а именно вида AVI-1 (прилагательные, обозначающие весовые признаки предмета).

В подклассе рациональных прилагательных явление семантического синкретизма формы находит свое выражение в прилагательном *“alt”* и в прилагательном *“lang”.* Прилагательное *“alt”* относится как к роду БI (прилагательные, обозначающие признаки человека), вида БI-1 (прилагательные, обозначающие признаки человека, не обусловленные его отношением к кому или чему-либо), подвида БI-1a (прилагательные, обозначающие признаки человека, определяемые его физической природой), разряда БI-1a$_2$ (прилагательные, обозначающие возрастные признаки человека); так и к роду БIII (прилагательные, обозначающие признаки предметов, процессов, явлений, состояний). Прилагательное *“lang”* принадлежит к роду БIII (прилагательные, обозначающие признаки предметов, процессов, явлений, состояний), вида БIII-4 (прилагательные, обозначающие признаки предметов и т.д., связанные со временем, в том числе и характеристики самого времени). В данном случае речь идет о прилагательном *“lang”* со значением *“sich über einen bestimmten Zeitraum erstreckend, von bestimmter zeitlicher Ausdehnung, Dauer (in Verbindung mit Maßangaben, diesen nachgestellt) ”* [7]. Например,

Aber daß ich daran dachte, ihren Studebaker zu verkaufen, das fand sie unmöglich, beziehungsweise typisch für mich, dass ich nicht <u>*eine Sekunde lang*</u> *an ihre Garderobe dächte,…* [8 с. 35].

Zum Glück hatten wir schönes Wetter auch über Land, …; <u>*Minuten lang*</u> *flog man vollkommen ruhig, dann wieder ein Stoß, so daß die Tragflächen wippten, und wieder das Schlenkern, bis die Maschine sich fing und stieg, als wäre es für immer in Ordnung, und wieder sackte – wie üblich bei Böen* [8, с. 21].

Daß ich grungsätzlich nicht heirate, das hatte ich oft genug gesagt, zumindest durchblicken lassen, zuletzt aber auch gesagt, und zwar auf dem Flugplatz, als wir <u>*drei Stunden lang*</u> *auf diese Super-Constellation hatten warten müssen* [8, с. 35].

Интересным представляется вопрос о том, что же является основой явления семантического синкретизма формы в сфере исследуемых прилагательных, находящем свое проявление в том, что в контексте реализуется сразу два значения формы, которые в других случаях могут различаться.

Говоря о значении данных прилагательных, следует отметить, что их инвариантным значением является значение величины любого объективного качества (пространства, количества, веса и т.д.), а они количественно градуируемы и их характеристики уже априори имеют векторную направленность, достигающую на градуальной шкале определенной, условно определяемой полярности. Данная полярность основана на сравнении с принятой нормой, неким эталоном. По мнению А. Н. Шрамма, «эталон», или «точка отсчета», это представление, с которым соотносится реальный, воспринимаемый органом чувства признак реального предмета» [5, с. 18]. Понятие нормы участвует в толковании значений признаковых слов (прежде всего прилагательных и наречий) и соответствует среднему значению данного параметра для некоторого класса объектов (например, *hoch: an Höhe, Ausdehnung nach oben über den Durchschnitt oder einen Vergleichswert hinausgehend…; niedrig: an Höhe unter dem Durchschnitt oder einem Vergleichswert liegend…; lang: in räumlicher Ausdehnung nach einer Richtung den Durchschnitt oder eine Vergleichsgröße übertreffend…; kurz: von [vergleichsweise] geringer räumlicher Ausdehnung, Länge in einer Richtung;* [7]). Зона нормы при этом располагается в срединной части шкалы, полюсы «меньшего» и «большего» количества признака направлены в обе стороны от нормы. Градуированные шкалы параметрических признаков строятся по схеме, предполагающей для меньшего полюса наличие предела, иначе говоря, нуля параметра, а для большего полюса – отсутствие предела, бесконечное нарастание признака. Ю. Д. Апресян это различие между двумя типами прилагательных описывает «как различие в предельности-непредельности: прилагательные, обозначающие малый полюс, являются предельными, а их антонимы – непредельными» [1, с. 66].

На большое значение «полярности» в структурах прилагательных указывает ряд зарубежных ученых (Т. Гивон, М. Бирвиш, У. Чейф, З. Вендлер, О. В. Афанасьева). М. Бирвиш пишет о связи явлений полярности и языковой антонимии с субъективным фактором, с врожденными глубинными свойствами человеческого организма и перцептивного аппарата [6, с. 13]. По мнению О. В. Афанасьевой, факт полярности характеризует ядерную часть непроизводной адъективной лексики, которую можно представить в виде семантически бинарных единиц [2, с. 87].

На наш взгляд, исследуемые нами прилагательные могут служить убедительным доказательством того, что так называемая полярность признаков, явлений и т.д. связана напрямую с восприятием реального мира, с процедурой их категоризации. Следует признать, что значение многих качественных прилагательных как эмпирийных, так и рациональных лежит в области когнитивной семантики, которая связана с визуальными и образными представлениями об объекте.

Анализ бинарных оппозиций или антонимичных пар исследуемых прилагательных позволил сделать важное наблюдение, а именно, способность одного члена антонимичной пары выступать в определенных контекстах общим представителем данной пары, подвергаясь нейтрализации. О. С. Ахманова определяет понятие нейтрализации как «неосуществление (снятие) семиологически релевантного противопоставления единиц языка на разных его уровнях» [3, с. 258]. Факт нейтрализации наиболее очевидным образом реализуется в контекстах, включающих прямую количественную характеристику. Текстовый пример, описанный выше, может служить тому ярким доказательством. В данном случае анализу подвергается антонимичная пара *lang: kurz (Zeit).* Разделяя параметр временной протяженности, прилагательные различно ориентированы на его описание, а именно один из членов бинарной оппозиции (прилагательное *"lang"*) имеет положительный маркер (полюс), а другой (прилагательное *"kurz"*) – отрицательный, т.к. представляется логичным характеризовать свойство, мыслимое как протяженное, положительно, а его противочлен – отрицательно. Из предложенного контекста становится очевидным, что, благодаря нейтрализации семантического компонента «степень признака (больше нормы/меньше нормы)», указывающего, к какому полюсу относится слово, прилагательное *"lang"* берет на себя роль общего представителя данной антонимичной пары и обозначает лишь вид параметрического свойства, в данном случае – временную протяженность. На наш взгляд, нейтрализация семантического компонента приводит к асимметрии, т.к. происходит нарушение равновесия между членами антонимичной пары и в контексте один из них реализует сразу два значения.

Мы предполагаем, что именно нейтрализация семантического компонента служит основой семантического синкретизма формы, который является одним из проявлений полисемии. Полисемия же в свою очередь является одним из видов асимметрии в парадигматическом плане.

Подводя итог вышесказанному, можно выделить следующее: 1) явление семантического синкретизма формы находит широкое распространение в сфере качественных имен прилагательных, а именно прилагательных, обозначающих а) линейные размеры предмета, б) совокупный размер предмета или количественный признак чего-либо, в) положение предмета в пространстве по отношению к другому предмету, г) весовые признаки предмета, д) возрастные признаки человека, е) признаки предметов, процессов, явлений, состояний, связанные со временем, в том числе и характеристики самого времени; 2) основой явления семантического синкретизма формы в сфере исследуемых прилагательных служит, на наш взгляд, нейтрализация семантического компонента.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Апресян, Ю. Д. Избранные труды: Т. 1. Лексическая семантика. 2-изд., испр. и доп. / Ю. Д. Апресян. – М. : Школа «Языки русской культуры», 1995. – 472 с.

2. Афанасьева, О. В. Имя прилагательное и его место в системе частей речи // Теория грамматики: Лексико-грамматические классы и разряды слов: сборник научно-аналитических обзоров. – М. : ИНИОН, 1990. – С. 74–93.

3. Ахманова, О. С. Словарь лингвистических терминов / О. С. Ахманова. – М. : Советская энциклопедия, 1966. – 608 с.

4. Гак, В. Г. Теоретическая грамматика французского языка: Учеб. для студ. высш. учеб. заведений. / В. Г. Гак. – М. : Добросвет, 2000. – 832 с.

5. Шрамм, А. Н. Очерки по семантике качественных прилагательных / А. Н. Шрамм. – Л. : Изд-во ЛГУ, 1979. – 134 с.

6. Bierwisch, M. Some semantic universals of German Adjectives // Foundation of Language. – Dordrecht, 1967, v. 3, № 1, P. 1–37.

7. Duden Deutsches Universalworterbuch / hrsg. und bearb. vom Wiss. Rat und den Mitarb. der Dudenred. unter der Leitung von G. Drosdowski ; [unter Mitw. von M. Dose [et al.]]. – 2., vollig neu bearb. u. stark erw. Aufl. – Mannheim [etc.] : Dudenverlag, 1989. – 1816 S.

8. Max Frisch. Homo faber. Suhrkamp Verlag, Frankfurt am Main, 1997. – 237 S.

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

РЕАЛИЗАЦИЯ КОНЦЕПТА «ОТРИЦАНИЕ» В СЛОВООБРАЗОВАНИИ НЕМЕЦКОГО ЯЗЫКА

Аннотация: В данной статье речь идет о словообразовательных способах реализации концепта «отрицание» в немецком языке. Показаны особенности сочетания аффиксов со значением отрицания с различными основами, рассматриваются как исконно немецкие, так и заимствованные префиксы и суффиксы. Показана связь отрицания и утверждения, отрицание рассматривается как категория логики, психологии, лингвистики.

Ключевые слова: Категория, концепт, словообразование, отрицание, утверждение, аффикс, семантика.

Korolyuk Irina

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

REALIZATION OF THE CONCEPT OF NEGATION IN WORD FORMATION IN THE GERMAN LANGUAGE

Abstract: The article discusses the derivational means used to realize the concept of negation in the German language. It shows the peculiarities of combination of affixes with the

meaning of negation with various derivation bases. The study considers original German prefixes and suffixes as well as borrowed ones. The connection between negation and affirmation is displayed, negation is viewed as a category of logic, psychology and linguistics.

Keywords: Category, concept, derivation, negation, affirmation, affix, semantics.

Еще в древности, определяя важнейшие понятия мироздания, отрицание было названо одной из важнейших категорий бытия. «Первая единая высказывающая речь – это утверждение, затем – отрицание» [1, с. 96]. Отрицанию посвящены труды Платона, И. Канта, Г. Гегеля, множества других логиков, философов, психологов, лингвистов. Однако проблемы отрицания исследованы недостаточно. Поэтому и сегодня отрицанию, одному из важнейших вопросов языкознания, проблемам соотношения его содержания и формы, посвящены труды ряда ученых.

С точки зрения современной лингвистики, трактующей отрицание как «элемент значения предложения, который указывает, что связь, устанавливаемая между компонентами предложения, по мнению говорящего, реально не существует» [2, с. 354], особого внимания заслуживает концепция отрицания как выражения отсутствия объективной связи. В предложениях, содержащих отрицание, может быть выражено отсутствие связи между подлежащим и сказуемым или отсутствие связи между другими членами. В первом случае мы говорим об общем отрицании, во втором – о частном.

Языковое отрицание по объему гораздо шире логического, так как «логические категории едины для всех людей, языковые формы и правила их функционирования бесконечно многообразны» [3, с. 130]. Отрицание в языке является противопоставлением утверждению. Утверждение и отрицание – фундаментальные понятийные категории, они рассматриваются как равноправные формы отражения и познания процессов развития окружающего мира. Внутренняя связь утверждения и отрицания в рамках этой категории носит характер единства противоположностей.

Отрицание невозможно без утверждения, оно рассматривается как реакция на утверждение. Отрицательное предложение используется в контексте, в котором соответствующее утвердительное предложение было употреблено ранее, или говорящий полагает, что слушающий верит в существование утвердительного предложения. Также и при обучении иностранному языку объяснение отрицательных предложений дается как производных от утвердительных предложений.

Понятие «категория» берет свое начало в античности. В трудах Платона и Аристотеля отражен принцип формирования категорий, который впоследствии назовут традиционным или классическим, и который долгое время будет доминировать и в логике, и в лингвистике, и в

психологии. Это принцип жесткого набора признаков, которыми должны обладать все элементы, соотносимые с данной категорией.

В первой половине 20-го века был сформирован новый взгляд на структуру категорий, отрицается четкость и абсолютный характер категорий, считается, что категории имеют нечеткие границы и условный характер, что они во многом обусловлены целями и мотивами их использования. Предполагается, что категории создаются самим человеком по мере их надобности. Такой взгляд был частично заложен в полевом подходе к изучению лексики, в рамках которого функционально-семантическое поле рассматривалось как имеющее центр и периферию. При этом центром считается элемент, семантически инвариантный по отношению ко всем другим элементам поля, которые и образуют его периферию. В настоящее время неравнозначность элементов в структуре категории признается многими исследователями и находит подтверждение в многочисленных фактах использования языка.

Лингвисты-когнитологи придерживаются третьей точки зрения, представляющей собой компромиссное решение по отношению к выше названным. Исследования последних лет, в первую очередь по когнитивной психологии, показывают, что классифицирующая деятельность человеческого сознания может быть основана на прототипическом принципе. Этот же принцип действует и в отношении языковых категорий. Суть принципа заключается в том, что формирование и структура категорий основана на семейном сходстве объектов, определяемых наличием однотипных характеристик. Объект, содержащий наибольшее число характеристик, образует ядро или прототип категории. На том или ином удалении от ядра располагаются другие члены категории в зависимости от числа прототипических характеристик.

Н. Н. Болдырев рассматривает категорию как концептуальное объединение объектов или объединение объектов на основе общего концепта, который служит основанием для объединения этих объектов в одну категорию. Лингвист рассматривает языковые категории как «особый формат знаний» [4, с. 5], под которым он понимает определенную форму или способ представления знаний на мыслительном или языковом уровне. Н. Н. Болдырев выделяет категории трех типов: лексические, грамматические и модусные. Автор объясняет необходимость такой классификации потребностью совмещения и одновременного выполнения языком двух его основных функций – когнитивной и коммуникативной. Лексические категории отражают онтологию мира и результаты его познания человеком, т. е. категоризацию естественных объектов. В лексической категоризации реализуется гносеологическая функция языка. Грамматическая же категоризация – это деление на естественные для языка категории, отражение онтологии самого языка. В своих грамматических категориях язык обобщает те стороны окружающего мира,

которые представляются человеку наиболее регулярными и менее подверженными влиянию тех или иных факторов и потому с большей степенью обязательности и регулярности передаются в языковых формах. Кроме этого, в языке можно выделить целый ряд модусных, или оценочных, категорий, категорий модусного типа, обеспечивающих возможности различной интерпретации говорящим того или иного концептуального содержания и формирования на основе этого отдельных смыслов [5, с. 15]. Модусные категории объединяют определенные языковые средства на основе общности их концептуальной или интерпретирующей функции. Интерпретирующий характер модусных категорий говорит об их особой природе и месте в общей концептуальной системе человека. Модусные категории отражают онтологию человеческого сознания, его интерпретирующей функции, это формы проявления индивидуального опыта, знания и оценок.

Категория отрицания является модусной. Концепт «отрицание» является продуктом человеческого сознания, результатом концептуализации определенной коммуникативной функции. В реальном мире нет отсутствия или наличия как такового, и только человек постулирует его, выражая свое восприятие определенной ситуации в процессе общения, используя при этом собственную систему ценностей, мнений, оценок, ожиданий. Все это свидетельствует о модусном характере концепта «отрицание», который не обладает собственной информацией, но приобретает определенное содержание, будучи соотнесен с другим концептом или концептуальной структурой. Отрицание, таким образом, по своей природе является коммуникативно-обусловленным, модусным концептом, ориентированным на говорящего субъекта и на систему языка [5, с. 21].

Общий список немецких словообразовательных отрицательных элементов выглядит следующим образом: *a- (an-), aber-, aus-, auf-, anti-, de- (des-), dis-, ent-, fehl-, gegen-, in-(il-, im-, ir-,), miß-, nicht-, nichts-, non-, ohne-, pseudo--, quasi-, sau-, schein-, un-, ver-, wider-, zer-; -arm, -los, -frei, -leer, -fremd, -widrig.* Из всех перечисленных префиксов отрицательный характер только двух *un-* и *miß-* не вызывает сомнений практически ни у кого. Некоторые лингвисты не учитывают как отрицательные заимствованные префиксы *in-(il-, im-, ir-,), anti-, non-*.

К числу немецких отрицательных словообразовательных элементов мы относим исконно немецкие аффиксы *un-, nicht-, nichts-, miss-*; иноязычные отрицательные префиксы *a-, an-, anti-, de-, (des-), dis-, in-, (il-, im-, ir-), non-*, немецкие полусуффиксы *-los, -frei,-leer*.

Все перечисленные аффиксы сочетаются с именами прилагательными, обнаруживая, естественно, ряд различий.

Nicht- принадлежит к числу малоизученных отрицательных словообразовательных элементов немецкого языка. Лингвисты обычно ограничиваются лишь упоминанием о нем, однако единодушно отмечают

его высокую продуктивность. *Nicht-* является самым нейтральным отрицательным префиксом. Он обозначает просто отсутствие чего-либо, не содержит никакого коннотативного значения. Префикс *nicht-* соотносится, в первую очередь, с именами прилагательными, используемыми для классификации предметов или описания каких-либо обстоятельств в текстах специального характера. Например: *metallische Elemente – nichtmetallische Elemente, leitende Metalle – nichtleitende Metalle*

Наряду с отрицательной морфемой *nicht-* существует отрицательный префикс *nichts-*, встречающийся в отглагольных прилагательных и в некоторых причастиях: *die nichtsahnende Ehefrau, eine nichtssagende Antwort.*

Префикс *miss-* является весьма продуктивным в современном немецком языке. В его смысловой структуре выделяется два семантических компонента: сема «отрицание» и сема «неправильно, плохо». При этом основы, с которыми соединяется данный префикс, обычно обозначают положительные явления и имеют позитивную оценочнсть. Данный префикс взаимодействует с основами имен существительных, прилагательных и глаголов. Наиболее продуктивен *miss-* с именами существительными. Отрицательный префикс *miss-* встречается в именах прилагательных редко: в производных от существительных с таким же префиксом *ein mißtrauischer Mensch*, в прилагательных с таким же префиксом *ein mißgestimmter Alter,* в отглагольных причастиях *der mißratene Sohn*.

Иноязычные префиксы немецкого языка со значением отрицания представляют собой греко-латинские заимствования. Древнегреческий и латинский языки, не будучи разговорными языками ни в одной из сфер коммуникации, и в настоящее время остаются источником заимствования словообразовательных морфем при создании производных единиц, относящихся большей частью к научной терминологии.

Префикс *a-(an-)* заимствован из греческого языка. Соединяясь с заимствованными именами существительными и прилагательными, данный префикс придает им значение отрицания, иногда противоположности: *anormal, Abiogenese, Adynamie, apolitisch.*

Префикс *in- (ir-, il-, im-*) заимствован из латыни. Этот префикс также сочетается с заимствованными именами прилагательными и существительными и также придает значение отрицания или противоположности основам, относящимся к научной терминологии: *Inaktivität, illegal, inakzeptabel* и др.

Префикс *non-* восходит к латинскому синтаксическому отрицанию *non* «нет». Большинство слов с этим префиксом происходят из английского или французского языков: *nonstop, Nonkonformismus*. Из всех перечисленных словообразовательных элементов со значением отрицания префикс non- наиболее редко встречается в языке.

Префикс *des-*, представляющий собой латинско-французское заимствование, редко сочетается с немецкими основами. *Des-* придает как правило основам абстрактных имен значение противоположности или отрицания: *Demontage, Desinfektion* и др. Префиксу *des-* близок префикс *dis-: disloyal, disqualifizieren*. В ряде случаев префикс *dis-* придает производному значение «неправильное, фальшивое»: *Disproportion, disproportioniert*.

Префикс *anti-*, заимствованный также из латинского языка, в отличие от всех выше перечисленных префиксов иноязычного происхождения, может соединяться не только с заимствованными основами, но и также с немецкими основами: *antifaschistisch, antisozial* и др.

Существует еще два префикса: *quasi-, pseudo-*, выражающие не только отрицание, но и указывающие на то, что определенная норма не достигнута: *quasiromantische Gefühle, pseudowissenschaftliche Argumentation*.

Суффиксы *-leer, -frei, -los* можно только условно отнести к отрицательным морфемам. Они не столько отрицают признак, сколько указывают на его отсутствие. Данные полусуффиксы моносемичны и являются синонимами, все они указывают на отсутствие чего-либо у предмета или явления: *ruhelos, taktlos, wasserfrei, luftleer* и др.

Из всех отрицательных словообразовательных элементов немецкого языка наибольший интерес представляет префикс *un-*, который является одним из самых древних и, по сей день, одним из самых продуктивных аффиксов немецкого языка. Из всех словообразовательных элементов со значением отрицания данный префикс наиболее широко представлен в языке. Среди имен прилагательных, содержащих словообразовательный элемент со значением отрицания, производные с префиксом *un-* образуют самую многочисленную группу (около 52%) [6, с. 17]. В современном немецком языке *un-* является словообразовательной морфемой существительных и прилагательных с доминирующей семой отрицания: *untief, unnötig, unscharf* и др.

Таким образом, словообразовательные аффиксы отличаются друг от друга характером сочетаемости с основами. Одни аффиксы обладают почти неограниченной сочетаемостью, другие сочетаются только с определенными основами.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Аристотель Сочинения в 4-х томах. Т. 2. / Аристотель. – М. : Мысль, 1978. – 687 с.
2. Языкознание. Большой энциклопедический словарь / Гл. ред. В. Н. Ярцева. – 2-е изд. – М. : Большая Российская энциклопедия, 1998. – 685 с.
3. Шендельс, Е. И. Отрицание как лингвистическое понятие / Е. И. Шендельс // Общее языкознание, лексикология и стилистика. Уч. записки МГПИИЯ им. М. Тореза, Т. 19.– М. : 1959. – С. 125–142.

4. Краткий словарь когнитивных терминов / Под общей ред. Е. С. Кубряковой. – М. : 1996. – 245 с.
5. Болдырев, Н. Н. Языковые категории как формат знания / Н. Н. Болдырев // Вопросы когнитивной лингвистики. – 2006. – № 2. – С. 5–22.
6. Чурносова, Т. Ф. Антонимия в именном словообразовании немецкого языка: автореф. Дис. …канд. филол. наук: 10.02.04 / Т. Ф. Чурносова. – Самара, 2004.– 22 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

УСТОЙЛІВЫЯ АДЗІНКІ З КАМПАНЕНТАМІ-НАЗВАМІ НАСЯКОМЫХ У БЕЛАРУСКАЙ І НЯМЕЦКАЙ МОВАХ

Аннотация: В статье проводится сравнительно-сопоставительный анализ фразеологических единиц белорусского и немецкого языков, содержащих компонент-название насекомого. Отражены сходства и отличия в восприятии насекомых носителями двух языков. Подчеркивается, что фразеологический образ насекомого определяют такие черты как небольшой размер, слабость, незначительность, надоедливость и многочисленность.
Ключевые слова: Белорусский язык, немецкий язык, фразеологическая единица, фразеологический образ, сопоставительный анализ, олицетворение негативных качеств и пороков.

Milach Sviatlana
Senior lecturer, Foreign Languages Department, Brest State University named after A.S. Pushkin, Brest, Belarus

PHRASEOLOGICAL UNITS WITH COMPONENT-NAMES OF INSECTS IN THE BELARUSIAN AND GERMAN LANGUAGES

Abstract: The article gives comparative and contrastive analysis of phraseological units of the Belarusian and German languages with the component “insect”. Similarities and differences in perception of insects by German and Belarusian speakers are revealed. It is emphasized that the phraseological image of insects is defined by such features as their small size, weakness, insignificance, importunity and multiplicity.
Keywords: Belarusian, German, phraseological unit, phraseological image, contrastive analysis, personification of negative features and vices.

Нашу планету насяляе незлічонае мноства насякомых. Цяжка нават уявіць сабе свет без іх. Жукі і матылькі, мурашкі і пчолы, конікі і стракозы, прусакі і мухі – усе яны па праву лічацца гаспадарамі Зямлі, таму што складаюць самы шматлікі клас жывёл. Свае назіранні за шматмільённай арміяй насякомых народ адлюстраваў у мове, выкарыстоўваючы

ўстойлівыя параўнанні і фразеалагічныя адзінкі (далей – ФА) з кампанентам-назвай насякомага для перадачы ўнутранага стану і настрою чалавека, яго эмацыянальных якасцей, духоўных і разумовых здольнасцей, для характарыстыкі прадметаў і абставін. У дадзенай рабоце мы паспрабуем правесці аналіз семантыкі і ўнутранага вобраза ФА з кампанентам-назвай насякомага ў беларускай і нямецкай мовах з мэтай выяўлення магчымага падабенства, а таксама спецыфікі ўжывання такіх зваротаў у дзвюх мовах.

Заонімы з класа насякомых па сваёй актыўнасці ў фразеатворчасці займаюць сярэдняе месца паміж млекакормячымі і птушкамі з аднаго боку і земнаводнымі, паўзунамі і рыбамі з другога боку. Клас насякомых (у тым ліку і клас павукападобных) прадстаўлены ў фаўністычнай фразеалогіі беларускай мовы 21 найменнем: *авадзень, акрыды, аса, блыха, божая кароўка, вош, гніда, жук, камар, клешч, клоп, матыль, мурашка, муха, павук, прусак, пчала, сляпень, хрушч, чмель, шэршань* (усяго больш за 140 ФА), а ў фразеалогіі нямецкай мовы – 16 найменнямі: *Ameise, Biene, Fliege, Floh, Grille, Hummel, Käfer, Laus, Maikäfer, Motte, Mücke, Schmetterling, Spinne, Tarantel, Wanze, Wespe* (усяго каля 90 ФА). Адзначым, што ў беларускай мове адсутнічаюць ФА з кампанентамі “цвыркун – die Grille”, “моль – die Motte”, а ў нямецкай мове – з кампанентамі “акрыды – die Heuschrecke (саранча)”, “божая кароўка – der Marienkäfer”, “гніда – die Nisse”, “прусак – die Schabe”, “авадзень, сляпень – die Bremse”, “шэршань – die Hornisse”.

Мяркуем, што адметнымі рысамі ўсіх насякомых можна назваць іх невялікі памер, іх агромную колькасць і іх надакучлівасць (гаворка ідзе, у першую чаргу, пра насякомых-крывасмокаў і кусаючых насякомых).

Шэсць заонімаў сталі эталонам невялікіх памераў чаго-, каго-небудзь, увасабленнем нязначнай вартасці, малаважнасці, мізэрнасці, нікчэмнасці. Сярод іх: блыха, комар, клоп, муравей, муха, пчала.

У беларускай мове гэтыя прыкметы рэалізуюцца, напрыклад, праз абазначэнне фразеалагічнымі адзінкамі чалавека невялікага росту, а таксама чаго-небудзь вельмі маленькага: *з блаху (камара, клапа, муху); па мушачцы; пчале па крылле* – зусім маленькі; *мурашцы па калена* іран. – невялікага росту хто-н.; *з камароў (камарыны) нос* разм. – невялікі па колькасці, памерах і пад.; *з камарову дзюбу* – пра што-н. надта малое, мізэрнае.

Асацыіраванне атрыбутаў *маленькі* → *нязначны* адбываецца ў ФА *лавіць блох* праст. неадабр. – вышукваць дробязныя недахопы, хібы ў каго-н., у чым-н.; *шукаць блох* разм. – вышукваць нязначныя недахопы ў чым-н.; *як (што) сабаку муха* для каго, каму. разм. – нічога не значыць для каго-н., зусім недастаткова каму-н. (пра ежу, пітво); *за мухай з абухам*; *Mücken seihen und Kamele verschlucken [verschlingen]* бібл. – за дробязямі не бачыць галоўнага (літар.: працэджваць камара, а вярблюда праглынаць);

sich über eine Mücke an der Wand ärgern; nach jeder Mücke schlagen – злавацца па пусцяках; браць да сэрца ўсялякія дробязі (літар.: злавацца на камара на сцяне; біць па кожным камары); *j-n ärgert / stört die Mücke an der Wand; j-n ärgert [stört] die Fliege an der Wand; j-d ärgert sich über die Fliege an der Wand* – каго-н. злуе / каму-н. перашкаджае кожная дробязь (літар.: каго-н. злуе / каму-н. перашкаджае камар на сцяне; каго-н. злуе / каму-н. перашкаджае муха на сцяне; хто-н. злуецца з-за мухі на сцяне).

У наступных ФА праз супрацьпастаўленне маленькага насякомага і вялікай жывёліны актуалізуецца сема «моцна перабольшваць»: *рабіць з мухі слана; зрабіць з мухі слана* разм. неадабр.; *з камара каня рабіць (зрабіць)* – беспадстаўна перабольшваць што-н., надаваць чаму-н. нязначнаму вялікае значэнне; *з блыхі слана зрабіць*; *з блыхі (з мухі) вала рабіць* – моцна перабольшваць; *einen Floh für einen Elefanten ansehen* разм.; *aus einer [jeder] Mücke einen Elefanten machen* разм. – беспадстаўна перабольшваць што-н.; рабіць з мухі слана (літар.: прымаць блыху за слана; рабіць слана з (кожнага) камара); *aus einer Floh einen Elefanten machen* разм. – бачыць справу горшай, чым яна ёсць; вельмі расхвалявацца з-за дробязі; перабольшваць (літар.: рабіць з блыхі слана). Швабы кажуць таксама: *nach der Muck schlagen und den Elephanten springen lassen* – успрымаць вельмі важным што-н. нязначнае (літар.: біць па камары і прымушаць скакаць слана).

З агульным значэннем «вельмі мала чаго-небудзь» выкарыстоўваюцца ФА з вобразнай асновай «памерам з частку цела насякомага (камара)» ці «як у насякомага (мухі)»: *камарова жменя; з камарову дзюбу (лытку); як камаровы насок; з камароў (камарыны) нос* разм.*; з камарову душу; як у мухі* – вельмі мала; *das nimmt eine Mücke mit dem Schwanz hinweg* – вельмі мала (літар.: гэта камар на хвасце знясе).

Насякомыя – гэта сімвал чагосьці шматлікага. Паралелі са светам насякомых праводзяцца ў выпадку абазначэння вялікай колькасці людзей, у тым ліку, і смерці вялікай колькасці людзей: *як мурашак; як пчол у караніку*; *wie die Fliegen* – масамі; як мухі (наляцелі); *da wimmelt es wie in einem Bienenstock* разм. – там і да т. п. вельмі многа людзей, вельмі неспакойна (літар.: там і да т. п. кішыць як у пчаліным вуллі); мруць, гінуць, валяцца *як мухі* разм. – у вельмі вялікай колькасці; пра людзей і адуш. прадметы; *sterben wie die Fliegen* разм.; *umfallen wie die Fliegen* – у вялікай колькасці за кароткі час паміраць; павальна паміраць; траціць прытомнасць (літар.: паміраць (падаць) як мухі).

Абстрактнае паняцце «вялікая колькасць чаго-небудзь» абазначаюць наступныя фразеалагізмы: *з мухамі* – вельмі многа, праз меру; *як у сабакі блох* чаго. – вельмі многа чаго-н.; *як Мурза блох* асужд. – вельмі многа, праз меру (набрацца, назапасіць чаго-н.); *даўгоў як у сабакі кляшчоў (блох)*; сядзець у даўгах *як сабака ў блыхах* неадабр. – моцна, у вялікай меры

(сядзець у даўгах); *Schulden haben wie der Hund Flöhe* – літар.: мець даўгоў як сабака блох.

Вобразы кусаючых насякомых і насякомых-крывасмокаў суадносяцца ў народнай свядомасці з надакучлівасцю, назойлівасцю, неадчэпнасцю, настырнасцю і нахабнасцю. Цэлы шэраг ФА беларускай мовы прадстаўляе семы «назойліва прыставаць, дакучаць» і «вельмі моцна надакучыць»: *прыліп як муха да мёду*; *прыліп як пчала да смалы*; *прычапіўся як клешч да сабачага хваста*; *лезці як муха* куды незадав. – дакучаць каму-н.; назойліва ўмешвацца ў чые справы; *аваднём лезці ў вочы* неадабр.; *асою (слепнем, сляпіцаю) лезці ў вочы* – настойліва дакучаць, назаляць; *як вашывы кажух* неадабр. – вельмі моцна (надакучыць, абрыдзець).

У нямецкай мове надакучлівасць насякомых была пераасэнсавана і пераўтворана ў такую якасць як нахабнасць і бесцырымоннасць: *frech wie eine Mücke* разм.; *frech wie eine Fliege* разм. – нахабны, дзёрзкі’ (літар.: нахабны як камар (муха)).

Зразумела, такія паводзіны насякомых нязносныя і выклікаюць раздражненне і злосць. Кампаненты *муха, пчала, аса, сляпень, вош* увасабляюць «носьбіта» гневу і незадавальнення. У першую чаргу, прычынай раздражнёнасці становяцца іх укусы, агрэсіўнае накідванне на чалавека ці проста з’яўленне насякомага: *шалёная муха ўкусіла <за вуха>* каго. разм. неадабр. – хто-н., нечакана раззлаваўшыся, занадта гарачыцца; *як пчолы пакусалі* каго. іран. – неспакойны, злы, раздражнёны хто-н.; *лезці сляпіцай у вочы* <каму> праст. неадабр. – раздражняць, злаваць каго-н. непрыемным уздзеяннем; *кідацца (кінуцца) асой у вочы* каму. разм. неадабр. – раптоўна накідвацца на каго-н. з папрокамі; *ihm ist eine Laus über die Leber gelaufen [gekrochen]* разм. фам. – ён не ў духу; яго нейкая муха ўкусіла; ён не ў гуморы (не ў настроі); хто-н. злуецца з-за чаго-н. (літар.: яму вош па печані прабегла (прапаўзла)). Тым не менш, злосць могуць сімвалізаваць і самі насякомыя: *злосны як спасаўская муха*.

У сучаснай нямецкай мове на ўзроўні значэнняў некаторых заонімаў (моль, камар, цвыркун) замацавалася канатацыя «дзівацтва, капрыз / нораў, дур». У сувязі з гэтым распаўсюджаны ўстойлівыя адзінкі з названымі кампанентамі (+ чмель) мадэлі «мець насякомае / насякомых (у галаве) = быць з дзівацтвамі, капрызамі; мець назойлівую ідэю»: *<wunderliche> Grillen <im Kopf> haben* – мець дзівацтвы, дзівачыць; быць фантазёрам, мець дзіўныя планы, мець дзіўныя думкі, клопаты (літар.: мець <дзіўных> цвыркуноў <у галаве>); j-d *hat Grillen im Kopf* разм. – у каго-н. у галаве нейкая дур; *Motten im Kopfe haben* – быць з дзівацтвамі, мець дзіўныя ідэі, мець неабгрунтаваныя, несправядлівыя прэтэнзіі (літар.: мець моль у галаве); *Mucken haben / Mücken haben* – мець дзівацтвы, капрызы (літар.: мець камароў); *Hummeln im Kopfe haben* – быць капрызным (літар.: мець чмялёў у галаве). У беларускай мове выяўлены толькі адзін фразеалагізм

падобнай мадэлі: *прусакі ў галаве* – пра чалавека бесталковага, з дзівацтвамі, норавам.

Вышэйпрыведзеныя выразы пабудаваны па прадуктыўнай схеме. Звароты такога тыпу могуць выражаць унутраныя станы і настрой чалавека: дурасць, звар'яцеласць, упартасць, капрызнасць. Яны звязаны са старажытнымі вераваннямі, адпаведна якім д'ябал мог ператварацца ў мух, сляпнёў, жукоў і іншых насякомых і праз пранікненне ў рот, нос, вуха чалавека або праз укус рабіў яго дзіўнаватым, прыдуркаватым і г.д., прымушаючы злавацца, выходзіць з сябе.

Унутраным вобразам беларускіх фразеалагізмаў з абазначэннем дзіўных паводзін чалавека служыць насякомае як прычына такіх паводзін: *мазгі хрушчы выелі* каму. груб. – хто-н. неразумны, бесталковы, з дзівацтвам; *камар укусіў* – пра невытлумачальныя паводзіны. А для характарыстыкі ўпартага, капрызнага чалавека выкарыстоўваюцца ФА мадэлі «мець насякомых у носе = быць упартым, капрызным»: *з мухамі ў носе* праст. неадабр.; *з мухамі; мухі ў ноздрах* у каго. неадабр.; *чмялі мае ў носе* – вельмі ўпарты, капрызны, наравісты; *мець мух у носе* праст. неадабр. – быць упартым, капрызным, наравістым.

У нямецкай мове зафіксаваны таксама азін фразеалагізм мадэлі «мець насякомае ў вусе = быць звар'яцелым»: *einen Floh im Ohr haben* разм. – быць не ў сваім розуме, быць звар'яцелым (літар.: мець блыху ў вусе).

Адпаведна, пазбаўленне ад насякомых вядзе да спынення капрызаў: *мухі з носа выкінуць* – перастаць злавацца, капрызнічаць; *j-m die Grillen vertreiben (austreiben)* – адвучваць каго-н. ад капрызаў.

Агульнай для дзвюх моў з'яўляецца актуалізацыя фраземамі такіх характарыстык чалавека, як дабрадушнасць, лагоднасць, рахманасць, бяскрыўднасць праз выкарыстанне матыву «не магчы зрабіць зло насякомаму – найбольш безабароннай істоце»: *мухі (-у) не пакрыўдзіць (не пакрыўдзіў)* разм. адабр.; *мухі не зачэпіць* адабр.; *і камара не зачэпіць (не скрыўдзіць); камара не заб'е* – вельмі ціхі, лагодны, пакорлівы; *keiner Fliege etwas zuleide tun / ein Leid zufügen; keiner Fliege ein Bein ausreißen können* разм.; *keiner Fliege ein Bein krümmen können* – быць вельмі дабрадушным, лагодным і не магчы каго-н. пакрыўдзіць (літар.: не магчы пакрыўдзіць муху; не магчы вырваць мусе нагу; не магчы пагнуць мусе нагу).

Калі папярэднія ФА ўтрымліваюць станоўчую канатацыю (ацэнка адабрэння), то фразема *божая кароўка* з'яўляецца неадабральным найменнем ціхага, бяскрыўднага чалавека, які не можа за сябе пастаяць.

Сімвалам працавітасці і руплівасці ў многіх народаў з'яўляюцца пчала і муравей. Гэтыя якасці адлюстроўваюць і ўстойлівыя адзінкі беларускай і нямецкай моў: *працавіта (праворна) як мурашачка (мурашка); рупліва як пчала (як мурашка); fleißig wie eine Biene (bienenfleißig) sein* – літар.: быць працавітым як пчолка; *einen Bienenfleiß entwickeln [an den Tag legen]* – працаваць без перадышкі, не пакладаючы рук (літар.: праяўляць пчаліную

стараннасць); *mit Bienenfleiß* – старанна, рупліва, скрупулёзна, карпатліва; *emsig wie eine Ameise* – літар.: працавіты як мурашка.

Далей назавём яшчэ некалькі агульных для дзвюх моў семантычных груп. Яны прадстаўлены невялікай колькасцю ўстойлівых адзінак у кожнай мове. Фразеалагізмы могуць адрозніваццa адценнямі значэння і эмацыянальна-экспрэсіўнай афарбоўкай.

Аднолькава выкарыстоўваецца ў фразеалогіі беларускай і нямецкай моў вобраз асінага гнязда. Асіным гняздом носьбіты дзвюх моў называюць прыстанішча, зборышча небяспечных, шкодных людзей, шкодных для грамадства: *асінае гняздо* пагард.; *Wespennest n* (літар.: асінае гняздо). У нямецкай мове асінае гняздо таксама паўстае як крыніца злосці і непрыязнасці, варожасці: *in ein Wespennest greifen (stechen)* разм. – узяцца за небяспечную справу і настроіць людзей супраць сябе; закрануць далікатнае пытанне, небяспечную тэму і выклікаць гэтым нянавісць іншых (літар.: праткнуць / схапіцца за асінае гняздо); *sich in ein Wespennest setzen* разм. – нажыць сабе ворагаў (літар.: сесці ў асінае гняздо).

Шляхам апісання пэўных дзеянняў з насякомымі перадаецца ў фразеалогіі дзвюх моў ухіленне ад якой-небудзь карыснай дзейнасці, гультаяванне: *мух пасвіць* іран.; *мурашак пасціць* асудж. – 1) гультаяваць, займацца пустымі справамі; 2) не працаваць, лодарнічаць; *Fliegen fangen* – гультаяваць (літар.: лавіць мух), а таксама фізічнае пакаранне: *мух ганяць (паганяць)* каму. разм. жарт. – караць каго-н., небалюча б'ючы, звычайна для выгляду; пра дзяцей; *j-m die Motten ausklopfen (aus dem Fell / Pelz klopfen, vertreiben)* – выбіць у каго-н. дур з галавы; аддубасіць каго-н., надаваць каму-н. пад бакі (літар.: выбіваць (выганяць) у каго-н. моль <з футра>).

Некалькі ФА характарызуюць стан чалавека, менавіта ап'яненне і моцную стомленасць: *пад мухай* разм. неадабр. – у стане ап'янення; *einen Käfer haben* – крыху выпіўшы, у стане лёгкага алкагольнага ап'янення (літар.: мець жука); *матыліцы ўваччу <бегаюць>* у каго. – хто-н. вельмі стомлены, фізічна знямоглы; *matt sein wie eine Fliege* разм. – быць вельмі стомленым, бяссільным, вялым.

З вобразамі насякомых звязаны і такія характарыстыкі як гарэзлівасць, свавольства, непаседлівасць: *як (што) муха на сцякле; як муха на варэнні (на веніку, у веніках, на матоцыку, на сцяне, на скле, на шкле)* іран. – гумар. – залішне, празмерна (прыдурвацца, сваволіць і да т. п.); *eine wilde Hummel* – непаседа, гарэза, свавольніца (літар.: дзікі чмель).

Неад'емны атрыбут насякомых «кусаецца» выкарыстоўваецца ў фразеалогіі для ўказання на раптоўнае ўскакванне з месца: *як муха ўкусіла* – іран. – нечакана, раптоўна; *aufspringen [auffahren] wie von der Tarantel gestochen* разм. – ускочыць як уджалены, раптам і рэзка (літар.: (ускочыць) як уджалены (укушаны) тарантулам).

Праз вобразы насякомых у дзвюх мовах характарызуецца маўленчая дзейнасць чалавека. У рамках гэтага фразеасемантычнага поля рэалізуюцца семы «гаварыць глупствы» (у беларускай мове) і «гаварыць пра пусцякі» ці «рэпеціраваць тост» (у нямецкай мове): *павукоў наплесці* – нагаварыць абы-чаго; *блохі кашляюць* іран. – хто-н. гаворыць не да месца, не да толку, абы-што; *über die Unsterblichkeit der Maikäfer reden [erzählen, philosophieren]* разм. жарт. – гаварыць пра што-н. нязначнае, пусцякі (літар.: гаварыць (расказваць, філасофствацаць) пра бессмяротнасць хрушчоў); *zählen wie ein Maikäfer* іран. – шэптам рэпеціраваць тост (прамову), седзячы за святочным сталом (літар.: лічыць як хрушч). У беларускай мове таксама выкарыстоўваецца фразема для абазначэння нежадання гаварыць: *як мух аб'еўшыся; (быццам, нібы) муху праглынуў* – маўкліва, без жадання гаварыць (сядзець).

Зразумела, што ў вобразнасці насякомых у фразеалогіі дзвюх моў нямала і разыходжанняў. Адзначым пераважныя ў адной з моў семантычныя групы, якія ўключаюць у сябе ФА з рознымі кампанентамі-заонімамі.

Беларускай фразеалогіяй актуалізуюцца такія чалавечыя заганы, як сквапнасць, зазнайства, празмерная самаўпэўненаць і пагарда да слабых: *за капейку вош (блыху) у Маскву (да Масквы) пагоніць (папрэ)* іран.; *і з камара кроў высмакча (выссе)* – вельмі дробязны ў сваёй скупасці, прагнасці, сквапнасці; *за капейку вош (блыху) да Масквы (Мінска) пагнаць (загнаць)* іран. – быць вельмі прагавітым, жадлівым; *вош за каўнер запаўзла* іран. – пра зазнайства ад некаторага прыбытку; *вош за каўняром шаволіцца (шавеліцца, капошыцца)* гумар. – пра зазнайства ад некаторага прыбытку; пра наяўнасць прыбытку; *зух супроць мух* разм. – смелы, самаўпэўнены толькі сярод слабых; *гнэмбіць муху* – прыгнятаць, здзеквацца са слабейшага, малодшага.

Група ФА беларускай мовы апісвае непрыемны стан чалавека – злосць, крыўду, дрэнны настрой ці моцны страх: *як вош на мароз (на марозе)* неадабр. – выяўляючы крыўду, злосць (надзьмуцца, насупіцца і да т. п.); надзьмуцца, надуцца *як вош пад струпам* іран. – вельмі моцна; пра стан незадаволенасці, крыўды; *<усе> блохі падохлі (памерлі)* у каго. праст. іран. – хто-н. страшэнна спалохаўся, адчувае моцны жах; *(і) гніды падохлі* у каго. – моцна спалохаўся; ціхае бясшумнае знаходжанне дзе-небудзь: *як (што) клоп у шчэліне; як (што) камар за печкаю* – ціха, бясшумна; сядзець *як вош пад струпам* іран. – ціха, спакойна.

Урэшце, з вобразамі насякомых звязваюцца ў беларускай мове непрыемнасці, цяжкасці, неспрыяльныя жыццёвыя ўмовы. Кампаненты *муха* і *прусак* у спалучэнні з назвай ліпкага, вязкага рэчыва сімвалізуюць непрыемную, нязручную, бязвыхадную сітуацыю: *ублытацца як муха ў павуцінне; улезці як муха ў смалу (як прусак у рошчыну); уліпнуць як муха ў саладуху; трапіць як прусак у саладуху.*

Будучыя жыццёвыя цяжкасці абазначаюцца фразеалагізмамі *вошы заядуць* каго. – хто-н. зазнае шмат цяжкасцяў, каб выканаць, завяршыць працяглую справу, працу; *свая вош укусіць (укусіла)* каго. разм.; *укусіць муха за вуха* каго. – каму-н. непасрэдна самому прыйдзецца сутыкнуцца з жыццёвымі клопатамі, адчуць жыццёвыя цяжкасці.

Антысанітарныя ўмовы жыцця апісвае фразема *карміць блох (вошай, клапоў)* дзе. праст. неадабр. – знаходзіцца ў цяжкіх, антысанітарных умовах.

У нямецкай мове сярод фразеалагізмаў з назвамі насякомых (апрача ўжо разгледжаных) пераважаюць устойлівыя выразы, якія перадаюць, галоўным чынам, адмоўнае ўздзеянне аднаго чалавека на другога: *j-m einen Floh ins Ohr (in den Pelz) setzen* разм. – 1) узбударажыць каго-н., разахвоціць каго-н., распаліць чыю-н. фантазію; 2) нашаптаць каму-н. што-н., будзіць у кім-н. нязбытныя жаданні, мары (літар.: саджаць каму-н. блыху ў вуха (футра)); *j-m die Läuse (eine Laus) in den Pelz (ins Fell) setzen* разм. фам. – 1) зрабіць каму-н. непрыемнасць; насаліць каму-н.; нарабіць клопатаў каму-н.; 2) пасеяць у кім-н. недавер, падазронасць (літар.: саджаць каму-н. вошы (вош) у футра); *j-m die Grillen vertreiben (austreiben)* разм. – 1) адвучваць каго-н. ад капрызаў; выбіваць дур з каго-н. (з чыёй-н. галавы); 2) адцягнуць увагу каго-н. ад сумных думак, развесяліць каго-н. (літар.: праганяць (выганяць) у каго-н. цвыркуноў).

Можна таксама вылучыць групу ФА з агульным значэннем «хутка і непрыкметна знікнуць»: *eine / die Mücke machen* разм. – (паціху) знікнуць, рэціравацца (літар.: зрабіць камара); *eine Biene machen / drehen* разм. – хутка (непрыкметна) адысці, знікнуць (літар.: прыкінуцца пчалой / круціць пчалу); *eine / die Fliege machen* разм. – 1) хутка пайсці, знікнуць; 2) збягаць, ратавацца ўцёкамі, рэтыравацца (літар.: прыкідвацца мухай).

З усяго вышэйсказанага можна зрабіць выснову, што фразеалагічны вобраз насякомага надзелены ў дзвюх мовах наступнымі рысамі: невялікі памер, нікчэмнасць і нязначнасць, слабасць, надакучлівасць і неадчэпнасць, злосць, шматлікасць. Насякомыя выклікаюць дрэнны настрой, незадавальненне і раздражненне, з’яўляюцца прычынай дзіўных паводзін і капрызаў (у беларускай мове яшчэ і ўпартасці) і г.д. Гэта азначае, што іх вобразы звязваюцца часцей за ўсё з непрыемнымі станамі, пачуццямі і абставінамі, а таксама выкарыстоўваюцца для абазначэнне негатыўных якасцей чалавека, яго заганаў.

СПІС ЛІТАРАТУРЫ

1. Der Duden in 12 Bänden. Redewendungen. Wörterbuch der deutschen Idiomatik. Band 11. – Mannheim/Leipzig/Wien/Zürich : Dudenverlag, 2008. – 959 S.

2. Krüger-Lorenzen, K. Deutsche Redensarten und was dahinten steckt / K. Krüger-Lorenzen. – München : Wilhelm Heyne Verlag, 2001. – 864 S.

3. Лепешаў, І. Я. Слоўнік фразеалагізмаў: у 2 т. / І. Я. Лепешаў. – Мінск : Беларус. Энцыклапедыя імя П. Броўкі, 2008. – 2 т.

4. Немецко-русский фразеологический словарь / Сост. Л. Э. Бинович, Н. Н. Гришин. – М. : Русский язык, 1975. – 656 с.
5. Тлумачальны слоўнік беларускай літаратурнай мовы / Пад рэд. М. Р. Судніка, М. Н. Крыўко. – Мінск : БелЭН, 2005. – 784 с.

УДК 811.112.2

Моцук Татьяна Сергеевна
Магистрант кафедры немецкой филологии и лингводидактики Брестского государственного университета имени А.С. Пушкина, г. Брест, Беларусь
motsuk.tanya@mail.ru

ВЕРБАЛЬНЫЕ ПРОЯВЛЕНИЯ НАЦИОНАЛЬНОГО КОММУНИКАТИВНОГО СТИЛЯ НА ПРИМЕРЕ НЕМЕЦКОГО ЯЗЫКА

Аннотация: Данная статья посвящена проблеме национального коммуникативного стиля и его вербальным проявлениям. В статье даётся общая трактовка понятия «коммуникативный стиль», объясняется связь между коммуникативным стилем и коммуникативным поведением, показано как данное явление отражается в системе немецкого языка и культуре общения немцев.
Ключевые слова: Коммуникативный стиль, национальный коммуникативный стиль, лингвокультура, коммуникативное поведение, национально-культурное пространство.

Motsuk Tatsiana
Graduate Student, Department of the German Philology and Linguodidactics, Brest State University named after A.S. Pushkin, Brest, Belarus

VERBAL EXPRESSIONS OF NATIONAL COMMUNICATIVE STYLE ON THE EXAMPLE OF GERMAN

Abstract: This article is devoted to a problem of national communicative style and its verbal manifestations. The article gives a general interpretation of the concept of “communicative style”, explains the relationship between communicative style and communicative behavior, shows how this phenomenon is reflected in the German language system and the German communication culture.
Keywords: communicative style, national communication style, culture of language, communicative behavior, national cultural space.

«Man kann nicht nicht kommunizieren.
Man kann sich nicht nicht verhalten»
П. Вацлавик

Коммуникативный стиль в том смысле, который придаётся ему в настоящее время, связан с межкультурным аспектом коммуникации. Значимые в каждой культуре нормы и ценности проявляются в коммуникативных действиях представителей культуры. Используемые при

этом коммуникативные средства комбинируются особым, типичным для данной лингвокультуры способом, определяя общие языковые образцы, которые следует рассматривать как коммуникативный стиль лингвокультуры [1]. Сходное понимание находим в работах немецких лингвистов К. Кнапп и А. Кнапп-Поттхоф, по мнению которых языковые предпочтения в рамках конкретного лингвокультурного сообщества «уплотняются» до специфичных коммуникативных стилей.

Поскольку природа коммуникативного стиля, в общем, определяется природой коммуникации, а его своеобразие проявляется на фоне взаимодействия представителей разных лингвокультур, это позволяет говорить о возможности изучения особенностей национального коммуникативного стиля на основе анализа ситуаций межкультурного общения.

Под коммуникативным поведением понимается совокупность норм и традиций общения народа, социальной, возрастной, гендерной, профессиональной и т.д. групп, а также отдельной личности.

Коммуникативное поведение народа в силу своей национально-культурной специфики является неотъемлемым компонентом культуры и выступает как аспект проявления в общении языковой личности [2, с. 51].

По мнению Н.И. Формановской, именно в речевом поведении, являющемся, в свою очередь, важной составляющей коммуникативного поведения, «обнаруживает себя» языковая личность, «принадлежащая данному времени, данной стране, данному региону, данной социальной группе, данной семье.

Она несет в себе опыт языкового развития поколений, в том числе и опыт страны, среды, а также и свой собственный неповторимый опыт и облик. Общаясь, мы всегда обнаруживаем себя как личность и всегда находимся в рамках заданного многообразными условиями речевого поведения. Следовательно, речевое поведение человека необходимо рассматривать как разновидность и составную часть его социального поведения».

Под национальным коммуникативным стилем понимается устойчивая совокупность коммуникативных представлений, правил и норм, опосредованных культурой как макроконтекстом коммуникации, проявляющихся в отборе языковых средств, организации смысла и национально маркированном коммуникативном поведении носителей языка.

Процесс формирования стиля коммуникации в рамках национально-культурного пространства относится к числу таких явлений, которые осуществляются в скрытом виде и проявляются лишь как результат без явного выражения механизма его достижения [3, с. 30].

То, как национальный коммуникативный стиль отражается в языке, рассмотрим на примере немецкого языка и культуры общения немцев.

Немецкий индивидуализм и преобладание мужского начала в культуре – логично дополняющие друг друга, взаимосвязанные качества. Подобное сочетание ценностных установок немецкого общества обусловливает, прежде всего, стремление его членов к независимости и лидерству, настрой на конкуренцию.

Классификация культур, по мнению Р. Льюиса, согласуется с делением культур на монохронный и полихронный типы, в которых важным критерием для разграничения является способ использования времени. Как известно, время служит показателем темпа жизни и ритма деятельности, принятого в той или иной культуре. В монохронных культурах время распределяется таким образом, что в один и тот же отрезок времени возможен только один вид деятельности. Ярким примером является немецкая культура [4, с. 236].

Времени как организационному и коммуникативному фактору придаётся чрезвычайно большое значение в немецкой лингвокультуре. Не будет преувеличением сказать, что концепт, заключённый в немецком слове *“Zeit”,* реализуемый в понятиях *“Pünktlichkeit”, “Planung”, “Terminkalender”, “Organisation*”, относится к ключевым элементам национальной культуры.

Приоритетным для немецкого дискурса является прямой, эксплицитный коммуникативный стиль. Содержательный аспект (*что сказать*) ценится выше, чем поддержание межличностных отношений. Эмоциям и чувствам придаётся мало значения; доминируют достоверность, логика и аргументация высказывания, фактические знания и риторические способности партнёров по коммуникации. В первую очередь в расчёт принимается дело, а не эмоции и гармоничность взаимоотношений: *“Das ist völlig unakzeptabel”,“Bei einem solchen Preis brauchen wir gar nicht mehr weiterzudiskutieren!”* Прямой открытый стиль коммуникации, принятый среди немцев, означает также, что всё услышанное ими воспринимается дословно. Особенно это относится к выражению согласия и принятию приглашений в деловой и приватной сферах. В Германии не принято говорить «да» только для того, чтобы не обидеть, например, коллегу, зная заранее, что приглашение не будет принято: *“Leider kann ich Ihre Einladung nicht annehmen.Am Sonntag habe ich schon eine Verabredung”.*

Ложное обещание расценивается как ненадёжность и несерьёзность партнёра, который говорит не то, что думает, а делает не то, что говорит. Кроме того, подобное поведение всегда вызывает недоумение, поскольку ясный отказ считается вполне приемлемым и, по крайней мере, честным: *“Der Freitag paßt mir überhaupt nicht. Da habe ich bereits einen Termin im Kalender”* или *“Diese Woche sind wir leider schon total ausgebucht. Wie wäre es denn nächste Woche?”* [1, с. 226].

Для немцев в большей степени характерно ограждение «своего» пространства. Как правило, комфортной зоной при разговоре считается расстояние между собеседниками в один метр. Нарушение этой дистанции воспринимается как вторжение в личное пространство, вызывающее негативные эмоции [5, с. 74].

При обращении в справочное бюро гарантию персонального пространства людей обеспечивают указатели, типа: *“Bitte Diskretionsabstand halten”*. Минимальное расстояние между клиентами часто определяют ограничительные линии в сопровождении надписей: *“Bitte hier warten”*. Необходимость соблюдения границ общественной и приватной территории регулируется также либо вербальными знаками, например: *“Achtung! Privatgrundstück! Betreten verboten!”*. На уровне высказывания можно выделить некоторые тенденции в употреблении личных местоимений, что также отражает особенности Я-пространства в немецкой культуре. Например, в научном стиле речи немецкое местоимение 1-го л. ед. ч. *“*ich*”* вытесняет местоимение 1-го л. мн. ч. *“*wir*”*: *“Bei meiner Untersuchung bin ich davon ausgegangen, dass…”, вместо “Bei unserer Untersuchung sind wir davon ausgegangen, dass…”* [1, с. 227].

Согласно перечисленным детерминантам немецкому коммуникативному стилю характерно следующее: прямое эксплицитное общение, с ярко выраженной тенденцией к монохронному коммуникативному поведению; с незначительной долей неформального общения и ярко выраженным стремлением к персональной дистанцированности и пространственной приватности, что свидетельствует о проявлении в немецком стиле коммуникации такой черты, как коммуникативная замкнутость. К особенностям коммуникативного стиля немцев относятся также рациональность, точность, аргументативность, логичность, линейность и аналитичность структурирования и подачи информации.

Национальный коммуникативный стиль, рассматриваемый в данной работе на примере реального функционирования немецкого стиля коммуникации, являясь частью сфер институционального общения и обладая базисными чертами-доминантами немецкого стиля коммуникации, приобретает специфические черты, характерные для каждого отдельного дискурса. Учёт основных тенденций общения в рамках конкретной языковой культуры, отражённых в коммуникативном стиле её носителей, позволяет с достаточной долей вероятности прогнозировать процесс межкультурного взаимодействия и минимизировать возможные коммуникативные фиаско.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Куликова, Л. В. Коммуникативный стиль в межкультурной парадигме: монография / Л. В. Куликова. – Красноярск, 2006. – 392 с.

2. Красных, В. В. «Свой» среди «чужих»: миф или реальность? / В. В. Красных. – М. : ИТДГК «Гнозис», 2003. – 375 с.

3. Формановская, Н. У. Культура общения и речевой этикет / Н. У. Формановская – М. : Издательство ИКАР, 2005. – 2-е изд. – 250 с.

4. Стернин, И. А. Коммуникативное поведение в структуре национальной культуры / И. А. Стернин // Этнокультурная специфика языкового сознания. – М. : ИЯ РАН, 1996. – С. 97–112.

5. Павловская, А. В. Особенности национального характера итальянцев, англичан, немцев, норвежцев и финнов, американцев, исландцев / А. В. Павловская. – М. : Изд-во ф-та иностранных языков и регионоведения МГУ, 2007. – 172 с.

УДК 811.133.1’34

Пантелеева Ирина Викторовна

Старший преподаватель кафедры романских языков Белорусского государственного экономического университета, г. Минск, Беларусь

vetter75@inbox.ru

ПРОСОДИЧЕСКИЕ СРЕДСТВА ЭМОТИВНОСТИ ВО ФРАНЦУЗСКОЙ УЧЕБНОЙ ЛЕКЦИИ

Аннотация: В статье рассматриваются просодические средства создания эмотивной экспрессивности во французской учебной лекции как жанре дидактического дискурса. Определены условия эмотивной маркированности учебной информации, выделены группы эмотивных значений, определен их состав. Выявлены просодические средства эмотивности, ведущим из которых является мелодия.

Ключевые слова: Дидактический дискурс, учебная лекция, экспрессивность, эмотивность, субъективная модальность, коммуникативная модальность, просодия эмотивности.

Pantsialeyeva Iryna

Senior teacher, Department of Romance languages, Belarus State Econimic University, Minsk, Belarus

THE EMOTIVE PROSODY MEANS IN FRENCH ACADEMIC LECTURE

Abstract: The article deals with the emotive prosody means creating expressivity in French academic lecture as a genre of didactic discourse. The conditions for emotive markedness of the information at the lecture are presented. The emotive meaning groups, their composition as well as the emotive prosody means with a particular role of the melody are revealed.

Keywords: Didactic discourse, academic lecture, expressivity, emotivity, subjective modality, communicative modality, emotive prosody.

Интерес к просодической стороне речи – одна из черт современной лингвистической науки, обусловленная ориентацией исследований на коммуникативную сторону общения [1, 2, 3] и изучение дискурса как

ситуативно обусловленной речевой деятельности [4, 5, 6]. Дискурсивный подход к просодической организации учебной лекции как жанровой разновидности дидактического дискурса, ориентированный на условия речевой ситуации, ее участников, учет прагматических намерений говорящего и слушающего, позволяет выявить просодические характеристики, обеспечивающие просодическое своеобразие лекции.

Одним из наиболее важных аспектов изучения просодии дискурса является вопрос об экспрессивности, значение которой не сводится только лишь к аффективному и эмоциональному отношению говорящего к содержанию сообщения или к слушающему [1]. Дискурсивная гетерогенность категории «экспрессивность» [1, 7] и понимание ее как эффекта, производимого прагматическим употреблением языковых средств и как свойства текста передавать содержание с увеличенной логической или эмоциональной интенсивностью, позволяет признать существование двух форм экспрессивности: интеллективной и эмотивной (аффективной) [7].

Эмотивная экспрессивность, отражающая степень заинтересованности, эмоциональной вовлеченности говорящего, апеллирует к эмоциональной сфере с целью воздействовать на слушающего эмоционально и индуцировать у него соответствующую эмоцию/эмоционально-модальное отношение к сообщаемой информации. В учебной лекции возможность эмотивной маркированности логико-смысловой части реализуется при помощи языковых средств, отражающих как эмоциональное состояние говорящего, так и передающих разного типа отношение: к информации, слушающему, ситуации коммуникации [8, 9]. Несмотря на то, что просодическое выражение эмоционального состояния говорящего носит универсальный характер и составляет скорее предмет исследования психолингвистики [10], значимой для слушающего оказывается идентификация этого состояния, необходимая для понимания характера эмоции, психологического состояния говорящего. Эмоциональные значения являются категорией языковой семантики и имеют свое собственное просодическое выражение [10, 11].

Исследование проводилось на материале записей фрагментов 4 аудиторных учебных лекций по гуманитарным дисциплинам, размещенных на сайтах университетов Франции [12, 13, 14, 15] и прочитанных без опоры на письменный текст. Общее время звучания фрагментов составило 145 минут. Проведенное исследование позволило выделить две группы эмоциональных значений в лекции (табл.).

Таблица

Эмоциональные значения в учебной лекции

субъективно-модальные	**модально-коммуникативные**
заинтересованность эмоциональная вовлеченность	уверенное/настойчивое/ категоричное утверждение

удивление изумление ирония (ироничный триумф) эвиденциальность	контраст/противопоставление

Аудиторная учебная лекция характеризуется значительной аффективной импликацией (заинтересованностью и эмоциональной вовлеченностью) говорящего, просодически выражающейся как в более высокой частотности эмфатического выделительного ударения сильной степени выделенности (1), так и в использовании структур, имеющих иконическую природу: одновременно сочетающих элементы просодии и звукосимволическую базу языка. Так, удлинение и интенсификация произнесения группы начальных согласных *[tr]* в сочетании с просодическим тембром и эмфатическим ударением создают особый экспрессивный эффект (2).

(2) On pourrait penser donc à la fin de ce chapitre sept le le contrat de lecture passé par Machiavel lors du chapitre un a été rempli que le ***''texte*** *pourrait même s'arrêter là*[1]*. Таким образом, в конце главы семь можно было подумать, что заключенный Макиавелли договор, о котором шла речь в первой главе, был завершен, и что* ***текст*** *здесь мог бы даже закончиться.*

*(2) Il dit à cette occasion: «****\On ne \peut non\'plus*** *appeler vertu, tuer ses concitoyens,* ***''trahir*** *ses amis,* ***'être sans /foi, sans pi/tié, sans reli/gion*** *et de telle façon on peut faire acquérir le commandement mais non la gloire». По этому случаю он говорит: «****Нельзя также*** *призывать к добродетели, убивать своих сограждан,* ***предавать*** *своих друзей,* ***быть беспощадным и бесчестным, не верить в Бога*** *и, таким образом, добиваться командования, но не славы».*

Использование символического потенциала не только звуков, но и просодии также характерно для лекции: следующие друг за другом серии нисходящих и восходящих тонов в периферической части тонального контура формируют особый просодический «рисунок» высказывания: происходит значительное увеличение интенсивности (2).

Просодия может усиливать значения, реализуемые с помощью лексики, как, например, недоумение. Функционально значимым в таких случаях оказываются характер и уровень тонального движения (3).

(3) <...> et le premier chapitre qui en quelque sorte nous ***dé/\route*** *(сву) par rapport au programme initial <...>. <...> и первая глава, которая в*

---

[1] Здесь и далее длительность пауз обозначается: ‖ – (сверхдолгая), | – (долгая), ¦¦ – (средняя), ¦ – (краткая); логическое ударение – (') , эмфатическое ударение – ("); уровень и интервал тонального движения обозначается буквами с – (средний), св – (средневысокий), н – (низкий), у – (узкий), ш – (широкий); направление тона обозначается значками \ – (нисходящий), / – (восходящий) /\, \/ (сложные: восходяще-нисходящий, нисходяще-восходящий), ↑ ↓– (резко восходящий, резко нисходящий).

некоторой степени нас ***вводит в заблуждение*** *по сравнению с первоначальной программой <...>.*

Очевидная диалогичность общения в учебной лекции требует от говорящего, в том числе, установления эмоционального контакта со слушающим, в связи с чем вероятно наличие некоторых элементов субъективной модальной оценки: иронии (ироничного триумфа), удивления, изумления, восхищения, внутреннего волнения. При просодической реализации изумления происходит эмоциональная деформация тонального контура, участие в которой принимает сложный (восходяще-нисходящий) тон, характеризующийся расширенным тональным интервалом (4).

(4) Si on cherche uniquement Ambroise on va trouver ***quatre cent /\onze***¦¦ *(сш) euh passages d'Ambroise ce qui fait de lui est assez loin le premier des pères dans l'ordre des citations. Если искать только цитаты Амвросия, найдется* ***четыреста одиннадцать*** *отрывков из трудов Амвросия, что говорит о том, что он далеко не первый в списке цитируемых отцов церкви.*

Повышенный общий тональный регистр и эмфатизированное логическое ударение, по своим акустическим и перцептивным характеристикам напоминающее эмфатическое (изменение долготы, высоты и напряженности начального согласного в ударном слоге, значительный скачок интенсивности), характерны для субъективно-модального значения удивления, выраженного просодически (5).

(5) D'autres noms en revanche disparaissent notamment ***'ceux des empe\reurs,***¦¦ *d'autres* ***''\dates****, des dates, euh des indications concrètes, tout cela ça ça exaspère les historiens <...>. Другие имена, наоборот, исчезают, в частности* ***имена императоров****, другие* ***даты****, даты, э-э конкретные указатели, все это это это приводит в отчаяние историков <...>.*

При выражении субъективно-модального значения эвиденциальности, являющегося частью эпистемической модальности, говорящий подчеркивает достоверность и надежность информации, свою уверенность в ней, повышая при этом степень доверия слушающего, а значит – принятие и усвоение учебной информации. Эвиденциальность, содержащая нюанс ироничного триумфа, может быть выражена в лекции при помощи сложного (восходяще-нисходящего) тона и эмфатического ударения (6).

(6) Et bien parce qu'il plaçait la parole plus ***↑haut*** *que l'écrit, parce qu'il voulait s'adresser directement au coeur, parce que la parole elle va droit au coeur alors que l'écrit lui* est¦ ***''ra/len\ti*** *, est* ***''/mé\diat*** *effectivement <...>. Вот это потому, что он ставил слово* ***выше****, чем написанный текст, потому что он хотел достучаться до самого сердца, потому что слово получает отклик непосредственно в сердце, тогда как письменный текст, он имеет* ***замедленное действие****, он фактически* ***опосредованный*** *<...>.*

Иллокутивные значения, в передаче которых участвует просодия, не всегда совпадают в числе и по содержанию с существующими грамматическими значениями утверждения, вопроса и восклицания и могут быть представлены гораздо бóльшим числом. В перечень выявленных прагматических вариантов иллокутивных модальных значений в учебной лекции входят несколько видов утверждения: уверенное, настойчивое и категоричное. Их наличие отражает иерархический характер отношений между говорящим и слушающим, связанный с прагматической установкой: информированием с целью убеждения и «принятия» учебного знания. Различия в эпистемическом характере модально-коммуникативных значений (уверенное/настойчивое/категоричное утверждение) основываются на формальных признаках характера и направления тонального движения: для выражения настойчивого утверждения употребляется резко восходящая разновидность тона (6) и нисходящая разновидность тона средневысокого уровня, сопровождаемая резким скачком интенсивности для категоричного утверждения (7).

*(7) De fait Agathocle ne fit donc pas preuve des "**ver\tus** (сву) d'un homme excellent mais pourtant il possédait quand même les vertus d'un excellent capitaine.* Фактически Агафокл не зарекомендовал себя достойным человеком, притом он обладал, тем не менее, всеми качествами великого полководца.

Настойчивое эмоциональное утверждение может дополняться семантическими нюансами контраста/противопоставления, связанными с познавательными установками говорящего. Говорящий может сравнивать и указывать на несоответствие некоторой ситуации типичной или ожидаемой, подчеркивать ложность принятых презумпций о связях событий или фактов и т. п. Просодически это может выражаться через эмфатическое ударение и сложные (восходяще-нисходящий, нисходяще-восходящий) тоны (8).

*(8) Lorsque Isidore de Séville affirme que les hymnes ambrosiens sont appelés ainsi je le cite dans ses étymologies parce que l'on commença à les chanter à l'époque d'Ambroise dans l'église de Milan, parce qu'on **"↓commen↑ça à les chanter à l'époque d'\Ambroise/**. Ça veut dire que ambrosien c'est tradition qui **"↑co↓mmence** avec Ambroise <...>. Когда Исидор Севильский утверждал, что гимны Амвросия имеют такое название, я цитирую, этимологически, потому что петь гимны в Миланском соборе начали во времена Амвросия, потому что **их начали петь во времена Амвросия**. Это означает, что амвросианское пение – это та традиция, которая **началась** во времена Амвросия.*

Мелодические структуры, выражающие уверенное утверждение, могут завершаться как сложным (восходяще-нисходящим) терминальным

тоном средневысокого уровня (9), так и нисходящим терминальным тоном низкого уровня (10).

(9) <...> donc on parle effectivement des gens qui écrivent à la manière d'eux mais mais mais mais mais comme euh effectivement euh pour pour rendre ***ho/\mmage*** *(сву) euh à une tradition. <...> таким образом, фактически речь идет о людях, которые пишут как они, но но но но но как э-э фактически э-э чтобы чтобы воздать* ***должное*** *э-э традиции.*

(10) Et de fait on orga'nise un culte, euh une liturgie des quatre docteurs latins qui est inégré ***au cre\do*** *(ну) <...>. И действительно, в присутствии четырех католических отцов церкви совершается культовый обряд, э-э литургия, которая включена в* ***символ веры*** *<...>.*

Результаты проведенного исследования позволили сделать вывод о том, что эмотивный компонент экспрессивности является частью экспрессивной просодической структуры учебной лекции и связан с прагматическими факторами ее реализации: наличием прямого контакта со слушающим. Набор модальных значений включает субъективно-модальные и модально-коммуникативные значения, формируемые под влиянием оценки говорящим ситуации общения, учебной информации, прагматических целей и имеющие собственные средства просодического воплощения. Субъективно-модальные значения включают несколько видов: заинтересованность и эмоциональная вовлеченность, удивление, изумление, ирония и ироничный триумф, эвиденциальность. Модально-коммуникативные значения принадлежат к группе иллокутивных значений «утверждение» и различаются эпистемически. К просодическим средствам эмотивной экспрессивности следует отнести эмфатические и эмфатизированные логические ударения, эмфатические тоны и просодический тембр. Ведущая роль в выражении эмотивности в учебной лекции принадлежит мелодическим структурам, все характеризующие признаки которых (направление, уровень, интервал, характер тонального движения) имеют перцептивную значимость. Умение отбирать и уместно использовать эмотивные языковые средства просодического уровня является частью профессиональной компетенции лектора и объясняется желанием создать определенную эмоциональную атмосферу на лекции, требующуюся для удержания внимания и стимулирования интеллектуальной деятельности слушающего.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Lacheret, A. Le corps en voix ou l'expression prosodique des émotions / A. Lacheret // Evolutions psychomotrices. 2011. Volume 23, №90. P. 1–10.

2. Янко, Т. Е. Коммуникативные стратегии русской речи / Т. Е. Янко. М. : Языки славянской культуры, 2001. – 384 с.

3. Morel, M.-A. Grammaire de l'intonation. L'exemple du français oral / M.-A. Morel, L. Danon-Boileau. – Paris : Ophrys, 1998. – 292 p.

4. Lucci, V. Etude phonétique du français contemporain à travers la variation situationnelle / V. Lucci. – Grenoble : Publications de l'Université des langues et lettres de Grenoble, 1983. – 360 p.

5. Bouacha, A. A. Le discours universitaire La rhétorique et ses pouvoirs / A. A. Bouacha. – Berne ; Francfort-s. Main ; Nancy ; New York : Peter Lang, 1984. – 244 p.

6. Карасик, В. И. Языковой круг: личность, концепты, дискурс / В. И. Карасик. – Волгоград : Перемена, 2002. – 331 с.

7. Morozova, L. Moyens prosodiques d'expressivité dans le discours didactique français / L. Morozova, I. Pantélééva // Regards sur l'oral et l'écrit / sous la direction de K . Wróblewska-Pawlak [et autres]. – Warszawa, 2015. – P.194–200.

8. Рускевич, Л. В. Взаимодействие просодических и лексико-семантических средств в выражении экспрессивности в современном английском языке (экспериментально-фонетическое исследование) : автореф. дис. … канд. филол. наук : 10.02.04 / Л. В. Рускевич ; Минск. гос. лингв. ун-т. – Минск, 2013. – 25 с.

9. Брызгунова, Е. А. Эмоционально-стилистические различия русской звучащей речи / Е. А. Брызгунова. – М. : Из-во Моск. ун-та, 1984. – 116 с.

10. Светозарова, Н. Д. Интонационная система русского языка / Н. Д. Светозарова. – Л. : Изд-во ЛГУ, 1982. – 175 с.

11. Нушикян, Э. А. Типология интонации эмоциональной речи / Э. А. Нушикян. – Киев Одесса : Вища школа, 1986. – 160 с.

12. Zancarini, J.-Cl., Le laboratoie florentin - 2ième partie L'at de gouverner à Florence [Ressource électronique] / J.-Cl. Zancarini // École Normale Supérieure de Lyon. – 2006. – Mode d'accès: https://www.canal-u.tv/video/ecole_normale_superieure_de_lyon/03_le_laboratoire_florentin_2eme_partie.3147. – Date d'accès: 04.07.2014.

13. Grenet, F. Le fait urbain dans l'Asie centrale préislamique: approche diachronique, approche syncronique [Ressource électronique] / F. Grenet // Collège de France. – 2013. – Mode d'accès: https://www.college-de-france.fr/site/frantz-grenet/course-2013-11-21-14h30.htm. – Date d'accès: 04.07.2014.

14. Boucheron, P. Canonisation et «décanonisation» d'une autorité patristique [Ressource électronique] / P. Boucheron // Collège de France. – 2016. – Mode d'accès: http://www.college-de-france.fr/site/patrick-boucheron/course-2016-02-01-11h00.htm. – Date d'accès: 21.07.2016.

15. Fournel, J.-L. Machiavel – chapitre 8 du Prince – La question de la morale en politique [Ressource électronique] / J.-L. Fournel // École Normale Supérieure de Lyon. – 2008. – Mode d'accès: https://www.canal-u.tv/video/ecole_normale_superieure_de_lyon/machiavel_chapitre_8_du_prince_la_question_de_la_morale_en_politique.5084. – Date d'accès: 04.07.2014.

УДК 808.51

Стефановская Екатерина Игоревна

Преподаватель кафедры теории и практики перевода факультета социокультурных коммуникаций Белорусского государственного университета, г. Минск

stefanovskayak@gmail.com

СТИЛИСТИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ ЛЕКСИЧЕСКИХ СРЕДСТВ

ВЫРАЗИТЕЛЬНОСТИ В СПОРТИВНОМ ЗАГОЛОВКЕ (НА ПРИМЕРЕ РУССКО-, БЕЛОРУССКО- И АНГЛОЯЗЫЧНОГО СПОРТИВНОГО ДИСКУРСА)

Аннотация: В работе рассматривается разнообразие лексических средств выразительности, используемых при создании заголовков англо-, белорусско- и русскоязычных спортивных публикаций, и их стилистический потенциал. Поддается статистическому анализу репрезентативность лексических средств в спортивных заголовках на трех языках.

Ключевые слова: Заголовок, спортивный заголовок, тропы, средства выразительности, лексические средства выразительности, спортивный дискурс, экспрессивность.

Stefanovskaya Catherine
Lecturer, the Translation Theory and Practice Department, Faculty of Social and Cultural Communications, Belarusian State University, Minsk, Belarus

STYLISTIC POTENTIAL OF LEXICAL EXPRESSIVE MEANS IN SPORTS ARTICLES HEADLINES (IN RUSSIAN, ENGLISH AND BELARUSIAN SPORTS DISCOURSE)

Abstract: The work considers the variety of lexical expressive means used to create the headlines of sports articles in English, Belarusian and Russian, as well as their stylistic potential. There is also given a statistical analysis of the representativeness of lexical means in sports headlines in these three languages.

Keywords: Headline, sports headline, tropes, expressive means, lexical expressive means, sports discourse, expressiveness.

Создавая любой текст (спортивной направленности в частности), журналист всегда выполняет следующую задачу: он не только информирует читателя о социально значимых фактах, событиях и явлениях действительности, но и обязательно даёт оценку сообщаемому. Тем самым единство стиля того или иного издания обеспечивается перманентной реализацией в текстах информативных и оценочных элементов, что, безусловно, находит своё отражение и в заголовке.

Заголовок является главным инструментом в борьбе за привлечение внимания и интереса аудитории. От того, насколько он экспрессивен, эмоционален и выразителен, во многом зависит успех всей статьи. Создание удачного заголовка – это не что иное, как самое настоящее искусство, т.к. он неизменно является результатом активной творческой деятельности журналиста.

В. Г. Белинский отмечал, что «название произведения всегда важно, потому что оно всегда указывает или на главное из действующих лиц, в котором воплощается мысль сочинения, или на прямо на эту мысль» [1, с. 6].

Занимая «стилистически сильную позицию» [3, с. 3], заголовок

относится к тем «композиционным элементам текста, которые привлекают повышенное внимание при первом знакомстве с публикацией» [4].

Несмотря на неугасающий интерес учёных (работы Э. А. Лазаревой, Е. А. Земской, А. В. Невского, М. Шостак, Е. Н. Басовской, Г. В. Векшина, Ю. А. Воронцовой, Э. С. Денисовой, О. Б. Дружининой, М. Р. Желтухиной, Е. Н. Казицкой, И. Н. Качаловой, Г. Мельника и А. Тепляшиной, С. Г. Михейкиной, Л. А. Коробовой, Т. С. Мониной, А. С. Попова, А. Н. Кулакова, А. С. Подчасова, В. Г. Костомарова, А. А. Сафонова и др.) к особенностям заголовка, данная тема видится нам чрезвычайно важной и актуальной на любой стадии развития журналистики.

Повышенная экспрессивность, эмоциональность и выразительность заголовков в пространстве спортивного дискурса (СД) достигается благодаря использованию широчайшего арсенала средств, особого внимания среди которых занимают лексические средства выразительности речи.

В ходе исследования лексических средств выразительности речи в спортивных заголовках англо- (АЯ), белорусско- (БЯ) и русскоязычных (РЯ) статей нами был сформирован экспериментальный корпус заголовков спортивных статей, посвященных различным видам спорта (академическая гребля, гребля на байдарках и каноэ, биатлон, шорт-трек, футбол, хоккей, теннис, гандбол, конькобежный спорт, плавание, спортивная и художественная гимнастика, синхронное плавание и т.д.).

К **лексическим средствам выразительности** относятся: синонимы; антонимы; историзмы; архаизмы; неологизмы; паремии; тропы. В нашем исследовании особое внимание было уделено функционированию неологизмов, паремий и тропов в спортивных заголовках.

Так, в АЯ СД был зафиксирован один случай употребления **неологизма (окказионализма)**: *Olympic champion Adam Peaty has changed breaststroke forever after his 'Usain Bolt-like' display in Rio* (окказионализм *“Usain Bolt-like”*). Примеры употребления данного средства выразительности в созданной выборке из материалов БЯ и РЯ СД отсутствуют.

Паремии – фразеологизмы, пословицы, поговорки, афоризмы, устойчивые сочетания, речевые клише. Примечательным является то, что паремии в спортивных заголовках встречаются как в исходной, так и в трансформированной форме. Трансформация паремических единиц используется, можно полагать, главным образом для достижения эффекта комичности, наибольшей выразительности, эмоциональности и экспрессивности, что находит своё отражение как в пространстве СД: *Coquelin’s calamity opens the door for Robben* (паремия в исходной форме – to open the door); *LIVING THE DREAM* (паремия в исходной форме – “to live the dream”); *Фатос усяму галава!* (трансформация паремической единицы «хлеб усяму галава»)*; «Цмокі» ухапілі ўдачу за хвост* (паремия в исходной форме – «ухапіць удачу за хвост»); *Увидеть Бразилию и не*

умереть (трансформация паремической единицы «увидеть Париж и умереть»); *О брёвнах в канадском глазу* (трансформация паремической единицы «в чужом глазу соломину видеть, в своём – бревна не замечать»).

Стоит отметить отсутствие в представленной выборке из материалов РЯ СД примеров использования паремических единиц в исходной форме, что, можно полагать, свидетельствует о большей экспрессивности и эмоциональности РЯ СД по сравнению с АЯ и БЯ СД.

Тропы – результат реализации ментального и языкового механизмов, состоящих в уподоблении одного элемента действительности другому с последующим переносом наименования или трансформации значения [3, с. 40]. Существует широчайшее разнообразие тропов, эксплуатация которых нашла полное отражение в спортивных заголовках:

1) метафора: *Euro giants reject chance to sign unwanted Chelsea star* (метафора – “giant”, “star”); *KING OF THE DESERT* (метафора – “king”); *How one man turned Arsenal into a ruthless money-making machine* (метафора – “a money-making machine”); *Хакеіст мінскага* «*Дынама*» *Яўген Кавыршын увайшоў у зборную зорак Кубка Шпенглера* (метафора – «зорка»); *Магнус Карлсен захаваў шахматную карону* (метафора – «захаваць карону); *Фундамент спартыўных перамог* (метафора – «фундамент»); *МАХОВ: ПОВЕРЖЕННЫЙ ТИТАН* (метафора – «титан»); *Грустный дембель Слуцкого* (метафора – «дембель»); *Художественная гимнастика, чемпионат мира: Кудрявцева, Мамун и Солдатова начинают выяснять отношения* (метафора – «выяснять отношения»);

2) олицетворение (персонификация): *Unique African marathon offers hope to street children* (олицетворение – “to offer”); *WALTERS: Why the Premier League MUST be made to care about England* (олицетворение – “to care about”); *Шчаслівая вада Мілана* (олицетворение – «шчаслівая»); *Хуткі лёд* (олицетворение – «хуткі»); *Счастливый подиум в Сочи* (олицетворение – «счастливый»); *Дыхание большого хоккея* (олицетворение – «дыхание»);

3) эпитет: *Kazakh swimmer claims shock 200m breaststroke gold* (эпитет – “shock”); *Swashbuckling Palmer brought golf into the mainstream* (эпитет – “swashbuckling”); *Бліскучая акрабатыка! 20-гадовы віцябчук Уладзіслаў Ганчароў перамог у скачках на батуце* (эпитет – «бліскучая»); *Рыа-2016. Баскетбол. Беларусь – Бразілія – драматычная перамога 65:63* (эпитет – «драматична»); *ГЕДУЕВ: КРОВАВЫЙ ФИНАЛ* (эпитет – «кровавый»);

4) метонимия: *Sochi 2014: snowboarder Jenny Jones wins Britain's first ever medal on snow* (метонимия – “snow”); *Veterans plus Youth Equal Gold For Norway* (метонимия – “gold”); *«Залатыя» вёслы Заслаўя* (метонимия – «залатыя»); *Беларускія спартсмены «ўзялі» Афрыку* (метонимия – «Африка»); *ЧУДО В БАССЕЙНЕ. РОССИЙСКИЕ ВАТЕРПОЛИСТКИ ВЗЯЛИ БРОНЗУ!* (метонимия – «бронза»);

РОЖДЕННЫЙ В ДЕНЬ ПОБЕДЫ, И ДЛЯ ПОБЕД. САДУЛАЕВ ПРИНЕС РОССИИ ЗОЛОТО! (метонимия – «золото»);

5) синекдоха: *«РОСТОВ» ПОЗДРАВИЛ БЕРДЫЕВА С ДНЕМ РОЖДЕНИЯ* (синекдоха – «Ростов»)*; СЕРБИЯ УНИЧТОЖИЛА РОССИЮ. ВОЛЕЙБОЛИСТКИ ПОКИДАЮТ ОЛИМПИАДУ* (синекдоха – «Сербия», «Россия»). Примеры употребления данного средства выразительности в подобранной нами выборке из материалов БЯ и РЯ СД отсутствуют;

6) ирония: *'Stupid' Sven Kramer takes wrong lane in Vancouver speed skating* (ирония – “wrong”); *Спаборніцтвы па плаванні адклалі, бо Герасіменю адвезлі на лёгкаатлетычны стадыён замест воднага* (ирония – «Герасіменю адвезлі на лёгкаатлетычны стадыён замест воднага»); *Алімпійскі «рэкорд» беларусаў – тыдзень без мэдалёў* (ирония – «рэкорд»); *У люксембуржцев трудный стул* (ирония – «трудный стул»); *Выпрыгнули из штанов* (ирония – «выпрыгнули из штанов»);

7) гипербола: *Bitter sweet for Barr after the run of his life* (гипербола – “of his life”); *Плаванне – спорт на ўсё жыццё, або Як падтрымліваць спаборніцкі дух і проста быць здаровым* (гипербола – «на ўсё жыццё»); *АЛОЯН УПУСТИЛ ШАНС ВСЕЙ ЖИЗНИ* (гипербола – «шанс всей жизни»);

8) сравнение: *Laurie Hernandez had more fun than even Beyonce at the VMAs* (сравнение – “than even Beyonce at the VMAs”); *Златан Ібрагімавіч: Я перамагаю ўсюды, куды прыходжу, як Індыяна Джонс* (сравнение – «як Індыяна Джонс»); *Тихо, как в консерватории* (сравнение – «как в консерватории»);

9) антитеза: *Quinn and Ryan impress but fail to progress* (антитеза – “fail – progress”); *From the Slowest Swim to the Fastest Bike, Gold Medal Racing Speeds on the Same Scale* (антитеза – “slowest – fastest”); *З нябёсаў – на зямлю* (антитеза – «нябёсы – зямля»); *Шантаровіч: хацелася перамог на вяслярных дарожках, а не ў судзе* (антитеза – «вяслярныя дарожка – суд»); *НАС ТОПИЛИ, А МЫ НЕ ТОНУЛИ. РОССИЯ ПОБОРЕТСЯ ЗА МЕДАЛЬ!* (антитеза – «топили – не тонули»); *«Зубры» – выдохнули, мы – вздохнули* (антитеза – «выдохнули – вздохнули»);

10) оксюморон (оксиморон): *For Angelique Kerber, the Australian Open Just Got a Lot Less Boring* (оксюморон – “a Lot Less Boring”). Примеры употребления данного средства выразительности в подобранной нами выборке из материалов БЯ и РЯ СД отсутствуют;

11) каламбур (игра слов): *MIXED FORTUNES* (игра слов – “mixed fortunes – misfortunes”); *KONTROLLED EXPLOSION: Having burst into the world top 20, Britain’s Johanna Konta is out to make an impact at Wimbledon* (игра слов – “controlled” (от фамилии спортсменки Konta – “controlled”); *«Зубры» прапяСочылі «леапардаў»* (игра слов – «прапясочылі» – обыграли в Сочи); *КОРОЛЬ ТРЕФ! РОССИЯ РАЗВЕНЧАЛА НОРВЕГИЮ* (игра слов – «Треф – Трефилов (фамилия главного тренера женской сборной

Российской Федерации по гандболу); *Гут – это хорошо!* (игра слов – «Гут (фамилия швейцарской спортсменки, победившей в соревнованиях по слалому) – good (англ. *хорошо*)»); *Первоокрылятель* (игра слов – «первоокрылятель – первооткрыватель»);

12) перифраза (перифраз, парафраз, парафраза): *Сёння ў Расіі наступае экватар папярэдняй стадыі ЧС па хакеі* (перифраз – «наступает середина предварительной стадии ЧМ по хоккею»)*; У Мінску б'ецца хакейнае сэрца!* (перифраз – «чемпионат мира по хоккею проходит в Минске»); *СМОЖЕТ ЛИ ИСИНБАЕВА ПРОБИТЬ СТЕНУ?* (перифраз – «сможет ли Исинбаева выступить на Олимпиаде»); *Австрийский орешек не по русским зубам* (перифраз – «сборная России не смогла победить сборную Австрии»). Примеры употребления данного средства выразительности в подобранной нами выборке из материалов АЯ СД отсутствуют;

13) риторическое обращение: *Can You Beat Usain Bolt Out of the Blocks?*; *А ВЫ ПРОПУСТИЛИ БЫ ПО РЮМОЧКЕ С ТРЕФИЛОВЫМ?* Примеры употребления данного средства выразительности в подобранной нами выборке из материалов БЯ СД отсутствуют;

14) риторический вопрос: *Should anyone be concerned about Lucas Giolito's velocity?; Manchester derby: Most anticipated EPL match ever?*; *«Сакральныя лічбы» ці «лыжка дзёгцю»?; Ці трапіць жаночая гандбольная зборная на планетарнае першынства?* Примеры употребления данного средства выразительности в подобранной нами выборке из материалов РЯ СД отсутствуют;

15) умолчание: *Разграмілі…; У адным кроку*. Примеры употребления данного средства выразительности в подобранной нами выборке из материалов АЯ и РЯ СД отсутствуют;

16) аллюзия – в качестве источника аллюзивного образа может выступать литературное, музыкальное, кинематографическое произведение, общественно-политическая, экономическая, социальная обстановка, историческое событие и т.п.: *Records tumble as Hungary's Iron Lady strikes gold* (аллюзия на Маргарет Тетчер (Iron Lady), источник аллюзивного образа – историческая эпоха); *WHAT HAPPENS IN VEGAS* (аллюзия на кинофильм «Однажды в Вегасе» (What Happens in Vegas), источник аллюзивного образа – произведение кинематографа); *Goodbye seems to be the hardest word* (аллюзия на песню «"Sorry seems to be the hardest word" группы Blue, источник аллюзивного образа – музыкальное произведение (стоит отметить следующую трансформацию: слово 'sorry' заменено на слово 'goodbye' для достижения эффекта наибольшей выразительности и наиболее точной передачи сложившейся ситуации)); *Эўрапейскія гульні як кірмаш славалюбства* (аллюзия на роман Уильяма Мейкписа Теккерея «Ярмарка тщеславия», источник аллюзивного образа – литературное произведение); *Как ты ни крути, но мы не пара: фигуристы Базарова/Депутат объявили о распаде* (аллюзия на песню дуэта Потап и

Настя Каменских «Не пара», источник аллюзивного образа – музыкальное произведение); *В бой пошли «старики»* (аллюзия на советский художественный фильм «В бой идут одни «старики», источник аллюзивного образа – произведение кинематографа (стоит отметить следующую трансформацию: слово «идут» заменено на слово «пошли» (модификация временной категории глагола), а также опущено слово «одно» для достижения эффекта наибольшей выразительности и наиболее точной передачи сложившейся ситуации)); *И снова здравствуйте! Расширенный список сборной РБ по футболу не претерпел серьёзных изменений* (аллюзия на телевизионную передачу «И снова здравствуйте», источник аллюзивного образа – культура).

Количественное и процентное распределение лексических средств выразительности речи в заголовках статей на спортивную тематику в англо-, белорусско- и русскоязычном СД представлено в таблице 1:

Таблица 1. Количественное и процентное распределение лексических средств выразительности речи в заголовках статей на спортивную тематику в англо-, белорусско- и русскоязычном СД

№	Средство	АЯ СД	БЯ СД	РЯ СД
1	Окказионализм	1 (1,3%)	0 (0%)	0 (0%)
2	Метафора	34 (44,16%)	26 (29,21%)	24 (26,37%)
3	Метонимия	4 (5,2%)	8 (8,99%)	6 (6,59%)
4	Синекдоха	0 (0%)	0 (0%)	3 (3,3%)
5	Олицетворение	2 (2,5%)	5 (5,62%)	3 (3,3%)
6	Эпитет	6 (7,79%)	10 (11,24%)	1 (1,1%)
7	Ирония	1 (1,3%)	2 (2,25%)	4 (4,39%)
8	Гипербола	3 (3,9%)	2 (2,25%)	2 (2,2%)
9	Сравнение	2 (2,5%)	1 (1,12%)	1 (1,1%)
10	Антитеза	2 (2,5%)	7 (7,87%)	3 (3,3%)
11	Оксюморон	1 (1,3%)	0 (0%)	0 (0%)
12	Перифраз	0 (0%)	4 (4,49%)	4 (4,39%)
13	Игра слов	3 (3,9%)	1 (1,12%)	6 (6,59%)
14	Аллюзия	8 (10,39%)	12 (13,48%)	20 (21,98%)
15	Риторический вопрос	4 (5,2%)	5 (5,62%)	0 (0%)
16	Риторическое обращение	1 (1,3%)	0 (0%)	1 (1,1%)
17	Умолчание	0 (0%)	2 (2,25%)	0 (0%)
18	Паремия	5 (6,49%)	4 (4,49%)	13 (14,29%)
Всего		77	89	91

Таким образом, в группе лексических средств художественной выразительности в англоязычном СД преобладают метафоры (34 из 77) (относительно высока частотность употребления аллюзий (8 из 77)),

в белорусскоязычном СД также преобладают метафоры (26 из 89) (относительно высока частотность употребления эпитетов (10 из 89) и аллюзий (12 из 89)), в русскоязычном СД лидером в данной группе также оказались метафоры (24 из 91) (весьма часто встречающимися также являются аллюзии (20 из 91), паремии (13 из 91)).

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Блисковский, З. Д. Муки заголовка / З. Д. Блисковский. – М. : Книга, 1981. – 111 с.
2. Лагута, О. Н. Стилистика. Культура речи. Теория речевой коммуникации. Учебный словарь терминов. Учебное пособие для студентов и аспирантов отделений филологии и журналистики / О. Н. Лагута. – Новосибирск, 2000. – 152 с.
3. Лазарева, Э. А. Заголовок в газете : Учеб. пособие для студентов-журналистов / Э. А. Лазарева. – Свердловск : Изд-во Урал. ун-та, 1989. – 96 с.
4. Харченко, Н. П. Заголовки-цитаты в современной газетной публицистике (Тезисы) [Электронный ресурс] / Н. П. Харченко. – Режим доступа: http://language.psu.ru/bin/view.cgi?art=0006&th=yes&lang=rus. – Дата доступа: 27.10.2017.

УДК 81’373:821.11

Суббота Екатерина Игоревна, Прашко Татьяна Алексеевна
Преподаватель кафедры лингвистических дисциплин и межкультурных коммуникаций Международного государственного экологическего института имени А.Д. Сахарова Белорусского государственного университета, г. Минск, Беларусь
k.subbota@yandex.ru, Prashkotanya@mail.ru

СТРУКТУРЫ ДИНАМИЧЕСКОГО СИНТАКСИСА В АНГЛИЙСКОЙ ЛИТЕРАТУРЕ

Аннотация: В данной статье представлен анализ понятия «языковая экономия», принцип которого основан на стремлении человека к минимизации собственных усилий при передачи той или иной информации, как в разговорной речи, так и в художественных текстах. В статье рассматриваются различные средства проявления языковой экономии и способы их употребления в английской художественной литературе.

Ключевые слова: Языковая экономия; лингвистическая экономия; неполные предложения; имплицитность; эллипсис; номинативные предложения; сегментация; редукция; препозитивность; постпозитивность.

Subbota Ekaterina, PrashkoTatsiana
Lecturer, Department of Linguistic Disciplines and Intercultural Communication, International Sakharov Environmental Institute of Belarusian State University, Minsk, Belarus

DYNAMIC SYNTAX STRUCTURES IN ENGLISH LITERATURE

Abstract: This article presents an analysis of the notion “linguistic economy”, the principle of which is based on the aspiration to the minimum of effortsin a communication of

ideas, both in spoken language and in literature. The article discusses various means of linguistic economyand ways of using in English literature.

Keywords: Linguistic economy, elliptical sentence, implicitness, nominative structures, segmenting, reduction, preposition, postposition, etc.

В любом языке присутствуют тенденции к языковой экономии средств. Что вполне обосновано, так как в основе принципа лежит представление о достижении конечной цели с наименьшей затратой усилий. В лингвистике же проявление экономии относят к числу самых разнообразных языковых явлений и процессов, неподдающихся количественной оценке. Наличие актуализированных и лаконичных структур, синтаксических расчлененных конструкций свидетельствует о тенденции к разговорности и экономии языковых средств и в английской литературной речи, где внешние факторы оказывают прямое влияние на развитие современного синтаксиса. Такие признаки, как фрагментарность, динамизм, имитация спонтанности высказывания являются частым явлением в английской современной художественной прозе.

Понятие «экономия в языке» возникло еще в XVII–XVIII вв. в связи с появлением различных проектов создания искусственных языков. Искусственный язык подразумевался как «экономный» в отличие от естественных. Он должен иметь, по мысли Р. Декарта, лишь «один способ спряжения, склонения и построения слова». Затем и в естественных языках была замечена тенденция к унификации и упрощению. Сравнительно-историческое языкознание давало неопровержимые свидетельства того, что языки в ходе своей эволюции «упрощаются» – сокращаются избыточные грамматические формы, исчезают целые типы склонения.

Принцип экономии в языке был сформулирован французским лингвистом Андре Мартине. Согласно этому принципу, изменение языка – это компромисс между потребностями коммуникации и стремлением человека к минимизации усилий. А. Мартине отмечал: «Практические потребности общения предполагают постоянную или очень значительную избыточность языковой формы, характерную для всех уровней последней» [2, с. 537]. В то же время он выделял тот факт, что постоянное противоречие между потребностями общения человека и его стремлением свести к минимуму свои умственные и физические усилия может считаться определяющим в изменении языковой системы [2, с. 532–533]. Принцип экономии носит универсальный характер, так как он выступает в качестве одной из основных причин изменений во всех языках.

Если говорить о средствах языковой экономии, прежде всего необходимо иметь в виду те средства языка, которые позволяют правильно понимать, переводить английские художественные тексты, а также сократить протяженность высказывания и площадь самого текста. К ним

можно отнести использования неполных, эллиптических конструкций, номинативных предложений, имплицитность и др.

Неполные предложения отличаются своей краткостью, динамичностью, решают задачу экономии языковых средств, придают речи живость, естественность, непринужденность, характеризуются эмоциональностью изложения. Они весьма разнообразны по своей структуре и составу. Чаще такие предложения встречаются в разговорной речи, но являются весьма употребительными и в английских художественных текстах. Они передают исключительно смысловую информацию, опуская избыточную, несущественную информацию, которую легко можно восстановить: *(Are you) Coming, Sasha? – (Ты) Идешь, Саша?*

Говоря о неполных предложениях, отдельно хочется выделить эллиптические предложения. Эллипсис представляет собой пропуск в речи или тексте подразумеваемой языковой единицы, структурную неполноту синтаксической конструкции. Опущение языковой единицы возможно на основе общей ситуации, контекста, пресуппозиции. Е.А. Земская называет такое явление речевой номинацией, подразумевающей не только факты речи конкретных сообщений, но также и факты языка как системы.

Раскрывая понятие «эллипсис», следует упомянуть об имплицитности, так как эти понятия весьма схожи, но имеют существенные различия. В эллиптических построениях экспликация предикативных единиц носит характер восполнения недостающих в содержательном и в структурном плане компонентов высказывания, в то время в имплицитных высказываниях подобная экспликация обычно означает добавление информации к относительно законченному смысловому содержанию высказывания или же конкретизацию, развертывание этого содержания. Метод умолчания и является полной имплицитностью. В определенной коммуникативной ситуации говорящие сознательно делают паузу, и незаконченная мысль приводит к размышлению слушающего. В поэтическом тексте автор, ставя в конце предложения многоточие, дает возможность самому читателю понять полное содержание текста [4, с. 174–176].

Номинативные предложения занимают особое место в синтаксической системе любого языка и представляют несомненный интерес. Они способствуют созданию подтекста, который формируется путем пропуска некоторых деталей или компонентов конструкции. Номинативные предложения воздействуют на структурирование частей текста. Введение номинативных предложений в текст обусловлено стремлением к более образному и эмоциональному отображению действительности. Чаще всего номинативные предложения используются в описательных контекстах поэтической и прозаической речи. Довольно широко распространены они и в лирике. Номинативные предложения

позволяют представить отдельные детали описываемой обстановки в виде ярких штрихов, они сосредоточивают внимание на этих деталях.

Сегментация – еще одна синтаксическая структура, которая позволяет говорить о динамике современного английского художественного текста. Сегментированные конструкции являются не только синтаксическим средством, но и интонационным приёмом, который служит для выделения определенной части текста. Именно это синтаксическое явление является причиной использования изолированных сегментированных номинативов, которые могут находиться в препозиции и постпозиции. Например: ***A mother!*** *A curiously intense expression came into his eyes, a sadness or longing* (D. Setterfield). Сегментированные номинативы не обладают какими-либо приметами предложения, так как не выполняют никакой коммуникативной функции без сопутствующей информации.

Номинативные сегментированные структуры могут находиться в препозиции и постпозиции. Главная функция препозитивных номинативов – представить тему высказывания: ***The truth.*** *If I die, the truth will be lost forever* (Dan Brown). Как видим, при наличии препозитивного сегмента значимость высказывания возрастает, где эмоциональность и экспрессия играют ключевую роль. Препозитивные сегментированные структуры являются не только актуализированными конструкциями, но также имеют определенную эмоциональную и интонационную окраску, что на письме выражено графически*: **A book?** Would that do it? In the library the shelves were lined with dead words. Nothing there could help me;* ***A ruin****? Most of the golden stone looked as clean and as fresh as the day it had been quarried* (D. Setterfield). Сегментированные существительные в препозиции на письме отделяются от основной части текста при помощи вопросительных и восклицательных знаков, что делает художественный текст приближенным к разговорной речи.

Номинативные сегментированные существительные могут находиться и в постпозиции, подводя итог вышесказанному, называя тему и давая определенную оценку сложившейся ситуации: *At the end of the tunnel was light.* ***The sky****; The doctor looked at first surprised, then his eyes turned misty.* ***Original research!*** (D. Setterfield). Функции номинативов в постпозиции более широкие по сравнению с препозитивами. Постпозитивы являются в первую очередь экспрессивными конструкциями, которые употребляются в художественном тексте для того, чтобы обратить внимание адресата на определенный фрагмент высказывания или текста. Сегментированные конструкции в английской литературной речи имеют широкие функциональные возможности. Довольно частое явление – это так называемая кольцевая конструкция, где именительный темы находится одновременно в препозиции и постпозиции, образуя замкнутое кольцо: ***A sin.*** *She had given her attention elsewhere. Determined, foraging attention to something other than the child.* ***A sin*** (Alice Munro). Пример показывает, что

главная цель употребления такого рода номинатива – это эмоциональная окраска повествования, которая осуществляется через повтор существительного.

Тенденция к экономии синтаксических средств в современной английской художественной литературе может выражаться имплицитно при помощи синтаксической редукции, которая характеризуется опусканием определенной части предложения. Проведенный анализ показывает, что в большинстве случаев редуцирование определенных словесных компонентов наблюдается в английских художественных текстах, где повествование происходит от первого лица: *What have I done? Have I… (done anything)? Is it possible that… (I could have done anything)? I cannot bear to know. I cannot bear not to know* (D. Setterfield)*; This symbol here, and the way his body is so oddly…(positioned)* (Dan Brown).

Литературный язык, представленный современными англоязычными авторами, характеризуется широким наличием редуцированных конструкций, где усечение в большей степени происходит в сложных предложениях, в результате чего отсутствует одна часть предложения: *He could smell the cheery aroma of midway saw dust, and yet…* (Stephen King). Имплицитно выраженную часть высказывания нужно определить из контекста. Однако, редуцируются не только сложные, но и простые предложения: *Miss Winter? I'm afraid she… (won't see me); By the time she came around, your operation had already taken place and your sister… (had died)* (D. Setterfield). Как показал анализ, в простых предложениях чаще всего выражается имплицитно сказуемое, которое легко восстанавливается из контекста. Использование сжатых структур в английском литературном языке свидетельствует о сближении устной и письменной речи, что влечет за собой изменения в синтаксической организации языка. Динамические процессы в современном английском синтаксисе нуждаются в их систематизации, поэтому сегментированные конструкции, эллиптичные высказывания, неполные и редуцированные предложения нуждаются в структурировании.

Подводя итог сказанному выше, можно с уверенностью заключить, что языковая экономия средств является неотъемлемой частью каждого языка, помогая выражению его оптимализма. Причем лингвистическая экономия имеет историческую основу. Каждый народ стремится кратко и ясно выражать свои мысли, минимизируя свои усилия при передаче информации.

Формальная экономия, являясь основным критерием художественного текста, помогает глубже узнать его содержание. При осознанном использовании средств синтаксической экономии языковых средств возникает явление текстовой семантизации (раскрытия значения). Семантизация представляет собой движение значения слова к концепту и

концепта к слову, что помогает активизировать как основные компоненты значения слова, так и смысловые варианты его семантики.

Принцип экономии находит свое применение и распространение не только в разговорной речи, но и в художественных тестах. Они изобилуют разного рода языковыми средствами, целью употребления которых является минимализация усилий на всех уровнях языковой системы. К ним можно отнести неполные иноминативные предложения, эллиптические и имплицитные конструкции, сегментацию и др. Существует ряд причин использования лингвистической экономии: 1) для устранения неудобств при произношении; 2) дабы не допустить тавтологию; 3) для сохранения силлабического равенства; 4) для определения коннотативного значения [2, с. 174–176]. Все эти признаки дают возможность легко и быстро понимать информацию, изложенную в художественном тесте.

Таким образом, использование сегментированных, редуцированных структур, неполных и эллиптических предложений является проявлением языковой экономии, позволяя с большей точностью и меньшими языковыми средствами передать информацию, приблизить литературную речь к разговорной. Наличие вышеперечисленных синтаксических структур свидетельствует о динамике языка в современном английском художественном тексте.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Земская, Е. А. Русский язык как иностранный. Русская разговорная речь. Лингвистический анализ и проблемы обучения : учеб. пособие; 3-е изд., перераб. и доп. / Е. А. Земская. – М. : Флинта : Наука, 2004. – 240 с.

2. Мартине, А. Основы общей лингвистики / А. Мартине // Новое в лингвистике. – Вып. 3. – М. : Прогресс, 1963. – С. 366–566.

3. Пан, Г. В. Языковая экономия и коммуникативная насыщенность текстов : автореф. дис. … канд. филол. наук : 10.02.20 / Г. В. Пан. – Л., 1977. – 16 с.

4. Юсубова, Р. Н. Принципы лингвистической экономии и избыточности в поэтических методах / Р. Н. Юсубова // Молодой ученый. – 2010. – №7. – С. 174–176.

УДК 811.11+81’373(07)

Тарасевич Наталья Анатольевна

Заведующий кафедрой английской филологии Брестского государственного университета имени А.С. Пушкина, г. Брест, Беларусь

tarasevich56@gmail.com

РЕАЛИЗАЦИЯ ПРИНЦИПА ВЕЖЛИВОСТИ В МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ

Аннотация: В статье анализируются условия, от которых зависит успешность межкультурной коммуникации, точки зрения на феномен вежливости, его проявления и

соблюдения участниками общения. Внимание уделяется национально-культурной специфике выражения категории вежливости и стратегий её реализации в межкультурном дискурсе.

Ключевые слова: Межкультурная коммуникация, категория вежливости, речевые максимы, позитивная вежливость, негативная вежливость; формальная, неформальная, интимная вежливость.

Tarasevich Natalya
Head of the Department of English Philology, Brest State University named after A.S. Pushkin, Brest, Belarus

REALIZATION OF POLITENESS PRINCIPLE IN CROSS CULTURAL COMMUNICATION

Abstract: The article deals with the analysis of successful cross-cultural communication factors, the points of view on the category of politeness, its demonstration and realization by the participants of communicative process. Attention is paid to the cultural specifics of the politeness category and the strategies of its realization in cross-cultural discourse.

Keywords: Cross-cultural communication, the category of politeness, speech maxims, positive politeness, negative politeness; formal, informal, intimate politeness.

В теории межкультурной коммуникации принцип вежливости рассматривается как соблюдение некоего коммуникативного контракта и заключается в следовании релевантному для данной ситуации общения набору взаимных прав и обязанностей коммуникантов.

Среди существующих концепций проявления вежливости в вербальной коммуникации можно выделить несколько основных. Вежливость как социальная норма практически означает соблюдение этикета, согласно которому всё, что не является грубым, удовлетворяет требованиям вежливости в коммуникации. При таком ракурсе рассмотрения вежливость интерпретируется как соответствие социальным нормам поведения, которые существуют в каждом обществе и содержатся в описаниях правил поведения в социуме, например, запрет тем, связанных с событиями или обстоятельствами, которые могут быть восприняты болезненно и чаще всего относятся к так называемым социальным табу. Это исторически связано со стилем речи, что прагматически отражает ситуацию коммуникации: чем выше формальность общения, тем выше степень вежливости. С другой стороны, проявление формальности в неформальной обстановке не воспринимается как вежливость и часто относится к стилистическим приёмам выражения сарказма, насмешки, нелестного отношения к говорящему или предмету обсуждения. В таких ситуациях вступает в действие принцип уместности, который основан на адекватном выборе регистра лексико-семантических средств речи.

Определение вежливости в терминах речевых максим было сформулировано П. Грайсом и Дж. Личем в книге *Logic and Conversation,* опубликованной в 1975 году − первая попытка сформулировать правила

поведения коммуникантов в процессе общения. За основу был взят принцип сотрудничества *(cooperative principle)*, который обусловливается заинтересованностью сторон в эффективности коммуникативного взаимодействия. Принцип кооперации, сотрудничества включает 4 постулата: количества, качества, отношения и манеры речи. Каждый состоит из более специфичных максим, которые регулируют речевое поведение: сообщай столько информации, сколько требуется для осуществления конкретных целей общения; не говори больше, чем требуется; не говори того, что наверняка неверно; выражай свои мысли ясно; избегай неточности выражения; избегай неоднозначности; будь краток (избегай ненужного многословия); излагай свои мысли чётко.

Максимы речевого общения качественно отличаются от правил грамматики. Если нарушение правил грамматики свидетельствует о не высоком уровне владения языком, то нарушение речевых максим может быть воспринято как сигнал об определённых намерениях говорящего – от заинтересованности во взаимодействии до отказа продолжать общение. В одной ситуации коммуникации, как правило, используется несколько максим, которые, по утверждению самого автора, подходят для делового, а не повседневного общения.

Категория вежливости в рамках речевого общения получила дальнейшее развитие в книгах Дж. Лича *Language and Tact* и *Principles of Pragmatics*, в которых она рассматривается как прагматический фактор, регулирующий вербальную коммуникацию. Выделяя текстуальную и межличностную риторику, Дж. Лич оперирует шестью максимами: такта, великодушия, одобрения, скромности, согласия и симпатии. При этом принцип вежливости преобладает над принципом сотрудничества, поскольку устанавливает социальное равновесие и заинтересованность в сотрудничестве. Однако в рамках межкультурного взаимодействия предпочтение может отдаваться различным максимам. В каждом обществе есть свои представления о количестве, качестве, релевантности и ясности речи. Именно поэтому во многих культурах выделенные максимы регулярно нарушаются, что свидетельствует о культурно-исторических и этнических различиях в речевом поведении.

Прагматические правила к процессу коммуникативного взаимодействия применила Р. Лакофф, которая сформулировала два основных правила прагматической компетенции: ясность изложения и вежливость. Следует отметить, что, по мнению Р. Лакофф, ясность и вежливость достаточно часто не совместимы. Ставя своей главной целью передачу информации, говорящий сосредоточивается на ясности изложения, в то время как статус собеседника и ситуация общения обязывают сконцентрироваться на вежливости. Очень часто эти два правила вступают в конфликт. В таких случаях чаще всего ясность приносится в жертву вежливости, так как в общении установление и

поддержание социальных отношений оказывается важнее точной передачи информации. Особенно ярко это видно при разделении речи на формальную и повседневную: в формальной речи превалирует ясность.

Сама категория вежливости представляется комплексной по своему характеру; вежливость может быть разделена на формальную, неформальную и интимную. Формальная вежливость связана с дистанцией, с правилом, предостерегающим от навязывания себя и своего мнения. Неформальная вежливость предписывает предоставлять выбор, а с помощью интимной вежливости устанавливаются дружелюбные отношения.

Исследования в области межкультурной коммуникации предоставляют материал для дальнейшего уточнения компонентов категории вежливости. Так, в русскоязычной культуре правило предоставления выбора (особенно в неформальной ситуации общения) оказывается наименее релевантным.

Вежливость в коммуникации может рассматриваться как способ «сохранения лица», который предложен П. Брауном и С. Левинсоном. Понятие *лица* как важнейшей социальной ценности было введено впервые Э. Гоффманом в 1967 году. П. Браун и С. Левинсон, развивая этот взгляд на вежливость, называют «лицо» универсальным понятием, представляющим собой не столько физическое явление, сколько социальный имидж, в сохранении которого заинтересован каждый член общества. Действительно, в русском языке, например, мы можем встретить выражения, в которых слово *лицо* соответствует понятию *социальный имидж: сохранить лицо, потерять лицо, не ударить лицом в грязь, плевать в лицо, лицо кампании.*

В процессе общения участники коммуникации заинтересованы в сохранении как своего лица, так и лица партнера. При этом сохранение лица – это не цель коммуникации, а условие, без выполнения которого социальное общение невозможно. Уметь выполнять это условие должен каждый член общества. В теории коммуникации различают «негативное лицо» и «позитивное лицо». Под негативным лицом, как правило, понимают желание каждого взрослого человека обладать свободой действий, что означает недопустимость вмешательства со стороны других участников процесса общения; под позитивным – желание произвести благоприятное впечатление, вызвать потребность общения именно с ним. Для этой цели применяется целая система коммуникативных стратегий, которые известны как *позитивная вежливость* (positive politeness) и *негативная вежливость* (negative politeness), которые выполняют коммуникативную функцию и несут в себе определённую информацию. Так, в высказываниях *“I would really like it if you would close the window”, “Would you mind closing the window?”* говорящий выражает не только просьбу, но и своё намерение быть вежливым, в то время как в

высказывании *“Close the window”,* употреблённом в тех же условиях общения, информация о таком намерении отсутствует.

Несмотря на то, что вежливость может иметь культурные различия, она признаётся в качестве универсалии. Таким образом, приверженцы западноевропейской модели реализации принципа вежливости в коммуникации предложили новый ракурс рассмотрения речеповеденческих характеристик вербального взаимодействия.

Такие категории, как *вежливость, лицо, власть, выгода, импозиция* имеют неодинаковое содержание в разных культурах. Так, коммуникативное поведение, свойственное представителям Великобритании, отличается более ярко выраженной ориентацией на сохранение лица, чем у выходцев из России. В восточных культурах, в частности китайской, японской, нормы поведения ориентированы в большей степени на сохранение лица группы, а не индивида. Кроме того, западноевропейская теория вежливости в коммуникации отражает чрезмерно пессимистичный взгляд на общественное взаимодействие, которое рассматривается как наличие угрозы лицу коммуникантов и предполагает изобретение новых стратегий её преодоления, что, в определённой степени, лишает процесс общения всякого удовольствия.

Р. Уоттс рассматривает теорию реализации языковой вежливости с противоположного аспекта поведения – невежливости – в таком проявлении, как агрессивность, грубость, оскорбление, рассматривая вежливость только с позиции субъекта, без учёта ответной реакции со стороны объекта и без оценки этих действий, что значительно сужает категорию. Отнесение вежливости к явлениям дискурса позволяет оценить действия субъекта с точки зрения объекта. Кроме того, рамки дискурса не ограничиваются дихотомической оценкой поведения участников коммуникации, а рассматривают его шире – как вежливое, невежливое и социально допустимое, или социально уместное. Таким образом, вежливость рассматривается как средство адаптации нашего поведения к тому или иному типу взаимодействия, в который мы оказались вовлечены, благодаря чему оно оказывается уместным, соответствующим ожиданиям.

При этом, несмотря на универсальный характер категории вежливости, конкретная её реализация имеет национальную специфику, которая и проявляется в особенностях коммуникативного поведения представителей различных лингвокультур.

На лексическом уровне предпочтение отдаётся нормативной лексике, нейтральному регистру. Универсальными средствами вежливости являются не только клишированные, стандартные фразы, но и коннотативно положительно окрашенные слова: *fine, nice, good, please, kind, happy, very well* и др.

На уровне грамматики используются полные, законченные предложения правильной грамматической формы, содержащие семы

вежливости в формах условного наклонения, риторических и разделительных вопросов, а также модальных глаголов.

На уровне фонетики требуется чёткость и тщательность полного варианта произношения, умеренная громкость звучания и использование просодических маркеров вежливости, например, кинетический тон низкого подъёма или падения-подъёма.

Все эти факторы необходимо учитывать в сфере межкультурного общения для достижения положительного коммуникативного эффекта, определённого воздействия на партнёра по диалогу, а также для поддержания с ним добрых отношений.

Установление отношений сотрудничества во многом зависит и от понимания национально-культурной специфики категории вежливости и стратегий её реализации в межкультурном дискурсе.

В заключение следует отметить, что категория вежливости и правила её употребления достаточно сложны в различных языках. Но принцип вежливости применяется в любой ситуации, особенно в рамках межкультурного общения.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Ларина, Т. В. Национальный стиль коммуникации и категория вежливости / Т. В. Ларина // Guzman Tirado и др. Русский язык и литература в международном образовательном пространстве: современное состояние и перспективы. – СПб. : Гранада, 2007. – Т. 2. – С. 973–979.

2. Лихачев, Д. С. Русская культура / Д. С. Лихачёв. – М. : Искусство, 2000. – 440 с.

3. Кубрякова, Е. С. В поисках сущности языка / Е. С. Кубрякова // Когнитивные исследования / Ин-т. языкознания РАН. – М. : Знак, 2012. – 208 с.

УДК 811.111:001

Хоменко Екатерина Викторовна

Старший преподаватель кафедры иностранных языков Белорусского национального технического университета, г. Минск, Беларусь

eng1@tut.by

ИНТЕРПРЕТАЦИЯ ПИСЬМЕННОГО НАУЧНО-ПОПУЛЯРНОГО ТЕКСТА: ПРЕСУППОЗИЦИЯ И ИМПЛИКАЦИЯ

Аннотация: В статье рассматриваются вопросы обучения магистрантов восприятию и интерпретации репрезентируемой в тексте информации посредством построения денотатных граф. Дается описание методики денотативного анализа англоязычного научно-популярного текста. Автор делает вывод о преобладающей роли импликации.

Ключевые слова: Пресуппозиция, импликация, научно-популярный текст, эксплицитная информация, имплицитная информация, денотатный граф.

Khomenko Ekaterina
Senior lecturer, Foreign Languages Department, Belarusian National Technical University, Minsk, Belarus

INTERPRETATION OF WRITTEN POPULAR SCIENCE TEXT: PRESUPPOSITION AND IMPLICATION

Abstract: The article deals with the issues of teaching postgraduates to percept and interpret the information represented in the text by constructing denotatory graphs. The description of the methodology of denotative analysis of an English popular science text is given. The author comes to the conclusion that the implication plays a dominant role.
Keywords: Presupposition, implication, popular science text, explicit information, implicit information, denotative graph.

Профессионально направленное преподавание иностранного языка в техническом университете связано с проблемой смыслового восприятия и интерпретации репрезентируемой в научном тексте информации. Принимая за основу дискурсивно-когнитивную природу текста и его функционально-прагматическое предназначение, мы рассматриваем научный текст как средство коммуникации, прагматически ориентированное на адресата научной информации. Согласно Т. А. ван Дейку, «говорящий может только тогда успешно осуществить намеченный речевой акт, когда он уверен, что прагматический контекст (под которым автор понимает фактор адресованности) удовлетворяет условиям этого речевого акта» [1, с. 26]. В. Е. Чернявская рассматривает фактор адресата в двойном ракурсе: как объект воздействия со стороны адресанта и как самостоятельный субъект интерпретации, представленной в тексте информации [2, с. 23]. Проблема интерпретации уточняет категорию адресованности, что проявляется в более частных категориях текста – экспликативности и импликативности [3, с. 248].

Ученые выделяют два вида информации, представляющие содержание научного текста: известные знания, являющиеся основой для осмысления новых фактов (пресуппозиция); новую информацию, передаваемую содержанием текста, в основе которой лежат известные связи (импликация). Содержание текста, таким образом, формируется *эксплицитной информацией*, которая определяется как нечто сказанное, написанное, то есть то, о чем непосредственно говорится в тексте и не требует дополнительных комментариев, и *имплицитной информацией*. Последняя представляет собой основанные на содержании текста новые знания, представленные новыми взаимоотношениями между описываемыми понятиями/предметами, а также не вербализованную, но предоставляемую автором информацию, которая выводится из содержания текста. Имплицитная информация формирует смысл текста, репрезентируя авторские концепции.

Завершающим этапом процедуры анализа текста, отраженной в трихотомии *восприятие – понимание – интерпретация,* согласно В. Ф. Беркову, считается интерпретация [4]. Научный текст в аспекте интерпретации представляет собой реализацию концепции автора, актуализированную в тексте при помощи адекватно отобранных языковых средств, которые адресованы реципиенту, воспринимающему текстовую информацию с позиции собственной профессиональной компетенции. Уровень профессионально обусловленной коммуникативной компетенции адресата определяется его социокультурными и профессиональными знаниями, а также знаниями основных принципов, регулирующих коммуникативную деятельность.

При обучении магистрантов Белорусского национального технического университета восприятию, пониманию и интерпретации научного текста различной жанровой принадлежности мы используем методику денотативного анализа текста, разработанную А. И. Новиковым [5]. Согласно данной методике за единицу структуры содержания текста принимается денотат, понимаемый как любой предмет, процесс или явление действительности и определяемый в результате анализа используемых в тексте языковых средств. На поверхностном уровне денотат может быть представлен отдельным словом или сочетанием слов. В процессе денотативного анализа текста магистранты выявляют денотаты – основные структурно-содержательные элементы текста (смысловые вехи) – и устанавливают отношения между ними. Затем они строят денотатные графы, наглядно иллюстрирующие денотаты пресуппозиционного и импликационного характера.

Рассмотрим это на примере научно-популярной статьи “How to make customers fall in love with your products through packaging” [6]:

The quality of packaging boxes used to showcase and deliver your product matters a lot. When it comes to increasing a product’s awareness or getting customers to buy a product, whether new or existing, the packaging box creates the first impression about the product that would make the customer have more interest in buying it.

So here you have it; ways to make customers fall deeply in love with your product through printed boxes for products.

1. *Pay attention to color*

No matter the type or nature of the product you are showcasing, using packaging boxes printed with premium and highly captivating colors will make that product stand out of the crowd. It is not rocket science but how things work for humans. Our eyes are attracted to beautiful things, so when you create packaging boxes with beautiful and captivating colors, the same thing is bound to happen.

Tips: If you really want customers to fall in love with your product, do not rely on just packaging products for protecting them but how the packaging looks

should be a major concern for you. Create highly captivating boxes with bright and emotionally appealing colors. For special events like Valentine's Day, products packaged in red colored boxes are sure to win the heart of Valentine's Day shoppers.

The color should also be of high quality. Many professional printing companies utilize sophisticated and modern color techniques such as the CMYK and PMS color that is why their packaging boxes stand out of the crowd.

2. *Shape of the packaging box*

The shape of the packaging material has great impact. It can make customers fall in love with a product. Rectangular and square shaped boxes are great options for storage, though packaging companies have evolved so much that they can create packaging boxes of any shape, sizes and length.

Tips: Your aim should not only be to create packaging boxes that would protect the product from getting damaged. Be creative with the shape of packaging for products you create. The shape of the box should not only be unique but captivating.

3. *The usefulness of the packaging boxes*

Most people love to use their packaging boxes for other things after completely utilizing the content. They can use it to store other valuable items. Most use it to store jewelry and other small valuable items that can get lost if not stored properly.

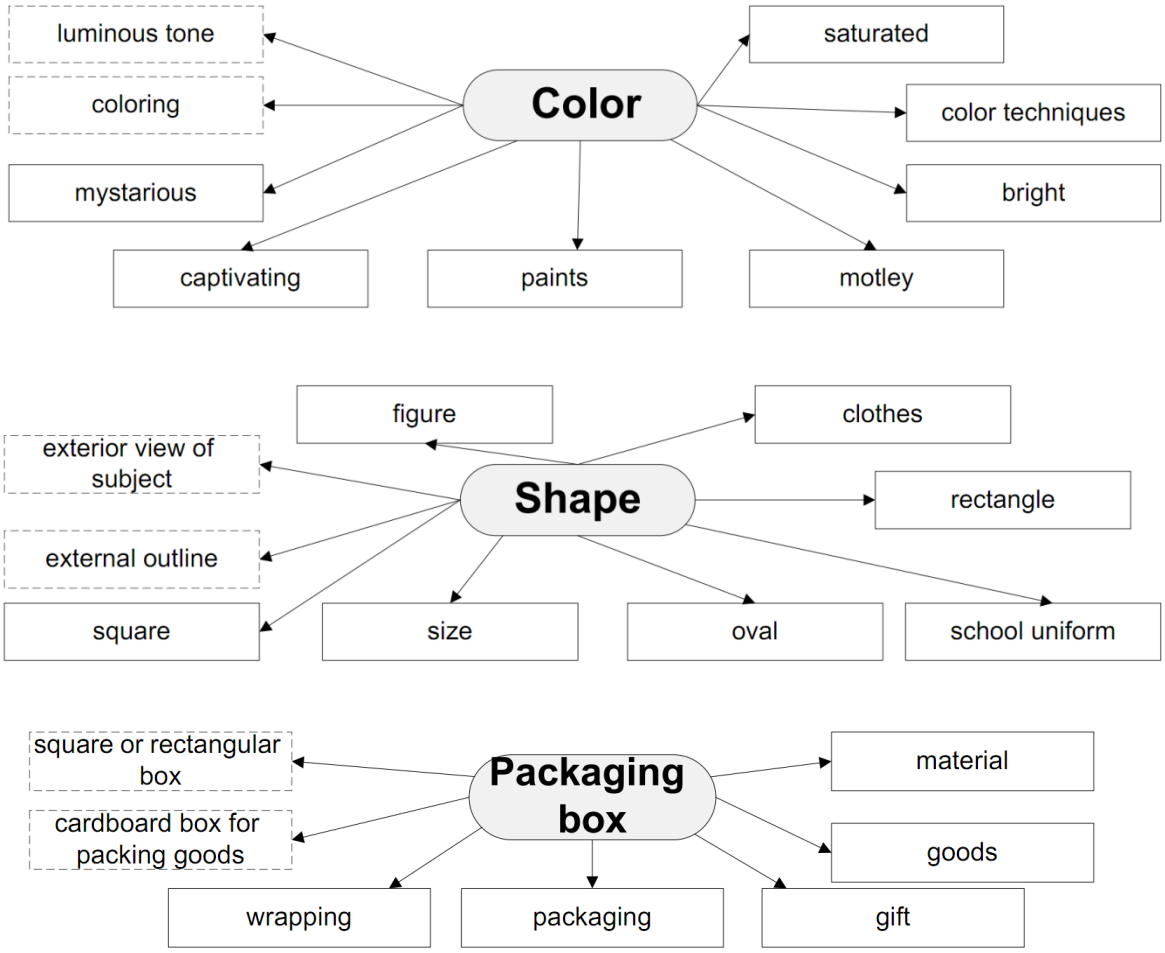
In this case, customers would fall in love with products packaged in boxes that they can use to store other items. They might because of the usefulness of the packaging boxes include its appeal, consider purchasing the product.

Tips: Create packaging boxes with size that stores the product completely. The box should also be sturdy enough to withstand the product's weight while on the shelf. The box can be rectangular or square shaped. But should be stable when placed on the shelf or when other items are placed in it.

If the packaging box is the type that customers can make use of, try to make it suitable for that purpose even as you consider protecting the content in a cost effective way.

Интерпретируя данный текст, магистранты выделяют смысловые вехи, представляющие определенные содержательные фрагменты текста. Так, например, в качестве таких смысловых вех в первом параграфе текста "Pay attention to color" были выделены следующие денотаты: *luminous tone, coloring, mysterious, captivating, paints, motley, bright, color techniques, saturated*. Во втором параграфе текста "Shape" выявлены такие денотаты, как: *figure, exterior view of subject, external outline, square, size, oval, school uniform, rectangle, clothes*. В третьем параграфе текста "Packaging box" установлены денотаты: *square or rectangular box, cardboard box for packing goods, wrapping, packaging, gift, goods, material* (см. рис.).

Рис. Денотатные графы текста



После построения общего графа, представляющего содержание текста, выявляются связанные с выделенными смысловыми вехами денотаты пресуппозиционного и импликационного характера. На нашем рисунке денотаты пресуппозиционного характера обозначены пунктиром, денотаты, не вербализованные во внешней структуре текста, – сплошной линией. Количество денотатов пресуппозиционного характера составило: в первом параграфе – 2, во втором параграфе – 2, в третьем параграфе – 2. Количество денотатов, имеющих природу импликации, составило: в первом параграфе – 7, во втором параграфе – 7, в третьем параграфе – 5.

Полученные данные позволяют сделать вывод о том, что в структуре содержания научно-популярного текста преобладают денотаты импликационного характера. Поскольку импликация при понимании текста играет существенную роль, магистрантам предлагается проанализировать языковые средства, которые помогают им выделить денотаты, имеющие природу импликации.

С этой целью 1) определяются прагматические установки автора, реализуемые в структурно-семантических компонентах текста (прагматические установки, направленные на эффективное восприятие авторской концепции адресатом, использование мнений других ученых;

активизацию оценочного отношения автора к репрезентируемой информации и др.); 2) анализируется интенциональное использование разнообразных комбинаций рационально-, эмоционально-, контекстуально-оценочных лексических единиц, образных лексических средств, а также синтаксических средств выдвижения информации на уровне текста в целом и его структурно-семантических компонентов (синтаксического параллелизма, инверсии, инициальных сочинительных союзов, эмфатических конструкций, парентетических конструкций, лексического повтора, риторического вопроса и др.).

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Дейк, Т. А. ван. Язык. Познание. Коммуникация : сб. работ / Т. А. ван Дейк ; сост. В. В. Петров ; пер. с англ. под ред. В. И. Герасимова. – М. : Прогресс, 1989. – 312 с.

2. Чернявская, В. Е. Текстуальность как когнитивный феномен / В. Е. Чернявская // Интерпретация. Понимание. Перевод : сб. науч. ст. / С.-Петерб. гос. ун-т экономики и финансов ; отв. ред. В. Е. Чернявская. – СПб., 2005. – С. 14–28.

3. Карасик, В. И. Языковой круг: личность, концепты, дискурс / В. И. Карасик. – М. : Гнозис, 2004. – 390 с.

4. Берков, В. Ф. Философия и методология науки : учеб. пособие / В. Ф. Берков. – М. : Новое знание, 2004. – 336 с.

5. Новиков, А. И. Семантика текста и ее формализация / А. И. Новиков. – М. : Наука, 1983. – 213 с.

6. Leed, M. How to make customers fall in love with your products through packaging [Electronic resource] / M. Leed. – Mode of access: http://ezinearticles.com/?How-To-Make-Customers-Fall-In-Love-With-Your-Products-Through-Packaging&id=9789960. – Date of access: 14.11.2017.

УДК 811.111

Хомуськова Наталья Федоровна

Старший преподаватель кафедры мировых языков Витебского государственного университета имени П.М. Машерова, г. Витебск, Беларусь

khomuskova_nf@mail.ru

СЕМАНТИЧЕСКАЯ ДЕРИВАЦИЯ КАК СПОСОБ НАИМЕНОВАНИЯ ГЛАГОЛОВ СО ЗНАЧЕНИЕМ РАЗРУШЕНИЯ (НА МАТЕРИАЛЕ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА ДОНАЦИОНАЛЬНОГО ПЕРИОДА)

Аннотация: В данной статье представлены результаты исследования семантической деривации как способа наименования глагольных единиц со значением разрушения в английском языке донационального периода. Делается вывод о продуктивности данного способа вторичной глагольной номинации, а именно метафоры и метонимии. Рассматриваются основные модели семантической деривации.

Ключевые слова: Семантическая деривация, вторичная номинация, метафора, метонимия, семантическая модель, глаголы разрушения, сема, производное значение.

Khomuskova Natallya
Senior Lecturer, Department of the World Languages, Vitebsk State University named after P.M. Masherov, Vitebsk, Belarus

SEMANTIC DERIVATION AS A MEANS OF NOMINATION OF VERBS OF DESTRUCTION (ON THE DATA OF THE ENGLISH LANGUAGE OF THE PRE-NATIONAL PERIOD)

Abstract: The article presents the results of the research of semantic derivation as a means of nomination of verbs with the meaning of destruction in the English language of the pre-national period. The conclusion is made about the productivity of this method of secondary verbal nomination, namely metaphor and metonymy. The main models of semantic derivation are considered.

Keywords: Semantic derivation, secondary nomination, metaphor, metonymy, semantic model, verbs of destruction, sema, derivative meaning.

В теории номинации семантическая деривация известна как один из продуктивных способов вторичного наименования. В. Н. Телия определяет вторичную лексическую номинацию как использование уже имеющихся в языке номинативных средств в новой для них функции наречения [1, с. 129]. В отличие от первообразных единиц все вторичные наименования формируются на базе того значения слова, чье имя используется в новой для него функции называния. Обусловленность одного из значений слова другим или переосмысление значения языковой формы без изменения формы знака составляют сущность механизмов семантической деривации: метафоры и метонимии. Известно, что такого рода семантические сдвиги представляют собой весьма продуктивные способы обогащения словарного состава языка и характерны для всех частей речи. В данной статье мы остановимся на возможностях семантических сдвигов в сфере глагольной лексики, составляющей лексико-семантическую группу глаголов разрушения.

Объектом исследования настоящей статьи являются глагольные лексемы с вторичным значением разрушения в английском языке донационального периода. Лексемы были отобраны методом сплошной выборки из таких лексикографических источников, как “A New English Dictionary on Historical Principles” (далее NED), “Borsworth-Toller Anglo-Saxon Dictionary”.

Цель исследования заключается в определении продуктивности семантической деривации как способа образования глаголов со значением разрушения и определении наиболее активных семантических моделей.

Исследование фактического материала показало, что и метонимия и метафора имеют место в образовании семантически производных глаголов со значением разрушения в анализируемый период.

Рассмотрим некоторые модели метонимических переносов, основу которых составляет смежность признаков того, что уже обозначено

в предшествующем значении слова и нового обозначаемого. Как отмечает В. Н. Телия, это создает основание для более «плавного» перехода одного смысла в другой и объективную ясность метонимического перехода [1, с. 190].

1. ‘Падать’→ ‘разрушаться’ / ‘погибать’

По указанной модели осуществляется семантическое развитие древнеанглийского глагола *fallan* / *feallan* (NE *fall*) ‘падать’, одно из первых употреблений которого фиксируется в IX в.: *Him on innan felþ muntes mægenstán*. ‘Большой горный камень падает на него’ (890 г.) [NED, 38]. В среднеанглийский период сема ‘движение вниз’, представленная в первичном значении, реализуется в производных значениях ‘разрушаться’/ ‘погибать, умирать’. Этот семантический компонент определяет характер деструктивного действия. Так, в первом из значений речь, как правило, идет о тотальном разрушении высотных объектов, что связано с движением вниз: *Þine walles fulle*. ‘Тонкие стены разрушились’ (1275 г.) [NED, 39]. В случае со вторым значением смерть или гибель человека также всегда сопровождается его падением на землю: *As he homward wende he ful ded.* ‘По дороге домой он упал замертво’ (1300 г.) [NED, 39]. Следует отметить, однако, что в этом случае деструктивное значение глагола определяется еще и семантическим распространителем в составе устойчивого сочетания *fall dead* ‘падать замертво’.

2. ‘Валить’→ ‘разрушать’ / ‘убивать’

По сходной модели значение разрушения развивается и у древнеанглийского глагола *fellan / fyllan* (NE *fell*), представляющего собой каузатив описанного выше *fallan* / *feallan.* Лексическая единица входит в употребление в X в. в первичном значении ‘валить, сбивать с ног’: *Hwæðere we ðær <greotende> gode hwile stodon on staðole ... þa man fyllan ongan ealle to eorðan.* ‘Хотя мы подарками приветствовали, которые прочно стояли, они повалили их все на землю’ [3]. Дальнейшее семантическое развитие осуществляется аналогично описанному для *fellan / fyllan.* Так, уже в древнеанглийский период в семантической структуре глагола в результате метонимического переосмысления формируются вторичные значения ‘разрушать’ / ‘убивать’, т.е. валить на землю, однако большинство примеров, засвидетельствованных в XIV–XV вв., говорит об активности глагола в данном употреблении и в среднеанглийский период: 1) *... arleas cyning ... cwealde cristne men, circan fylde.* ‘Нечестивый король христиан убивал, церкви разрушал’ [3]; 2) *I shal felle þat freke in a fewe dayes.* ‘Я убью этого воина через несколько дней’ (1362 г.) [3]. В первом значении, как и в случае с *fallan* / *feallan*, объект разрушения представлен существительными, обозначающими здания или иные высотные конструкции.

3. ‘Кончать’/ ‘заканчиваться’ → ‘убивать’ / ‘умирать’

Такую семантическую модель представляет развитие значений древнеанглийского глагола *endian* / *endien* / *enden* (NE *end*), известного с X в. в первичном переходном значении ‘заканчивать, завершать’ и фиксируемого в XI в. в непереходном значении ‘заканчиваться’: *... ic endigo weorc his.* ‘Я закачиваю его работу’; *Ær þou endien alle gesceafte* (1000 г.) ‘Все же преждевременно заканчивается существование’ [NED, 155]. Сема ‘окончание’ или ‘завершение’, представленная в указанных значениях, выступает в основе формирования вторичных значений ‘убивать’, ‘умирать’: *All his enmys he endid ...* ‘Он убил всех своих врагов’ (1400–50 гг.); *After þatt tatt Herode king Wass ended inn hiss sinne.* ‘После этого король умер в своих грехах’ (1200 г.) [NED, 155].

Названные модели метонимического переноса представляют собой так называемый каузальный вид глагольной метонимии, когда обозначаемые действия находятся в отношениях причины и следствия. Семантические переносы такого типа можно отнести к общей модели ‘действие’ – ‘результат’, которая оказывается достаточно продуктивной в образовании вторичных глагольных наименований со значением разрушения.

Продуктивным в создании глаголов со значением деструкции является и метафорический перенос, представляющий собой перенос наименования того или иного предмета или явления на другой предмет или явление на основании их сходства [1, с. 191]. В отличие от метонимии метафора более экспрессивна и образна, так как в основе метонимического переноса лежат объективно существующие в экстралингвистическом мире признаки смежности между какими-либо предметами, а метафора «вскрывает более глубинные связи – сходства, аналогии (подмеченные или приписываемые объектам)» [4, с. 59]. Обратимся к рассмотрению таких моделей семантического развития.

4. ‘Косить’ → ‘уничтожать’

Согласно такой модели семантической деривации осуществляется формирование деструктивного значения у среднеанглийского глагола *mouen* (NE *mow*). Глагол известен еще в древнеанглийский период (OE *mawan*) в первичном значении ‘косить косой траву, кукурузу и т.д.’: *Ðǽr nǽnig mann ... heg ne máweþ.* ‘Никто сено не косит’ (900 г.) [NED, 731]. В среднеанглийский период в семантике глагола наблюдается развитие метафорически производного значения ‘отрезать стремительным ударом, как у косы, уничтожать, или убивать без разбора в большом количестве; разрушать’: *It is thilke that moweth the lyfe and the gost out of the bodi*. ‘Это они уничтожили наше тело и душу’ (1430 г.) [NED, 731]. Как правило, в таком значении лексема употребляется в контексте описания военных действий, объектная сочетаемость глагола представлена разрушения может, как одушевленными, так и неодушевленными существительными.

5. ‘Глотать’→‘уничтожать’

Такая модель семантического перехода представлена в смысловой структуре глагола *swelgan* (NE *swallow*), фиксируемого в древнеанглийском языке в значении ‘глотать’ (о приеме пищи): *Laures leaf ceowe and ðæt seaw swelge.* ‘Лаурес жует лист и проглатывает его сок’ (1000 г.) [NED, 276]. На основе образного уподобления двух действий в семантике глагола развивается переносное деструктивное значение ‘поглощать, уничтожать’ с субъектом разрушения, представленным, как одушевленными, так и неодушевленными существительными: *Wyth þe swayf of þe sworde þat swolged hem alle.* ‘Он убил их всех взмахом меча’ [NED, 276]; *Wælstreámas werodum swelgaþ*. ‘Смертельный поток поглощает врагов’ [там же].

Аналогичным представляется и семантическое развитие глагола *dēvŏuren* (NE *devour*), заимствованного из французского языка в XIV в. Лексема ведет свое происхождение от старофранцузского глагола *devorer* ‘пожирать, поглощать’, восходящего к латинскому глаголу *devorare* ‘проглатывать, принимать с жадностью’ (< *de-* ‘вниз’ + *vorare* ‘глотать’) [NED, 295;]. В английском языке глагольная единица фиксируется в значениях, аналогичных латинскому и французскому: ‘есть с жадностью (о человеке)’, ‘глотать, есть прожорливо, как хищный зверь’: *The briddes of helle shul deuouren hem*. ‘Птицы ада будут пожирать его’ (1390 г.) [NED, 295; 6]. В данном случае можно говорить о наличии в смысловой структуре глагола первичного деструктивного значения, описывающего разрушение с помощью природных приспособлений у животных. К среднеанглийскому периоду относится и формирование вторичных деструктивных значений с субъектом разрушения, представленным как человеком, так и силами природы или иными обстоятельствами: 1) ‘уничтожать бессмысленно, безрассудно имущество или его владельцев’: *He wolde his holy blood honoure Thogh that he holy chirche sholde deuoure.* ‘Он хотел чтить свою святую кровь, хотя должен был уничтожить священную церковь’ (1390 г.) [NED, 296]; 2) ‘уничтожать (огнем, мечом, мором и т.д.)’: *The terrible fire … and deuored his shepe and Shepherdes all.* ‘Страшный огонь уничтожил всех овец и пастухов’ (1500 г.) [6].

О продуктивности такой модели позволяет говорить еще один пример. Древнеанглийский глагол *fretan* (NE *fret*) известен в письменных памятниках в значении ‘есть, поглощать (преимущественно о животных)’: *He fræt … fyftyne men.* ‘Он сожрал пятнадцать человек’ [NED, 539]. В своем исходном значении этот глагол также уже принадлежит к лексико-семантической группе глаголов разрушения. Сема ‘уничтожение’ служит мотивационным признаком и для формирования вторичного значения разрушения ‘уничтожать, разрушать’ в смысловой структуре лексической единицы: *Fyr fryt land mid his wæstme* ‘Огонь уничтожил землю с урожаем’ (1000 г.) [там же]. Здесь, как и в случае с остальными глаголами данной

семантической модели, субъект разрушения – это зачастую силы природы: огонь, наводнение и т.д.

Известно, что важнейшей чертой метафоры является ее антропоцентрический характер, согласно которому явления природы, абстрактные понятия и т.д. мыслятся как живые существа или лица [5]. Это подтверждают и приведенные выше примеры синонимичных глаголов. Так, в основе формирования деструктивного значения данных глагольных лексем наблюдаем уподобление разрушительных действий сил природы действиям человека.

Таким образом, приведенные выше семантические модели позволяют говорить о семантической деривации как об одном из возможных способов наименования глагольного действия со значением разрушения в указанный период развития языка. При этом для метонимического переноса характерной оказывается связь с предметно-логической деятельностью, в то время как метафора «широко эксплуатируется в квалификативно-оценочной деятельности сознания, так как здесь всегда превалирует субъективное начало во взгляде на действительность» [1, с. 191].

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Телия, В. Н. Вторичная номинация и ее виды // Языковая номинация (виды наименований) / А. А. Уфимцева [и др.]; под общ. ред. Б. А. Серебреникова, А. А. Уфимцевой. – М., 1977. – С. 129–221.

2. A New English Dictionary on Historical Principles: in 10 vol. / edited by sir James A. H. Murray. – Oxford : Clarendon Press, 1909. – 10 vol.

3. The Dictionary of Old English. [Electronic resource]. – Mode of access: – http://www.doe.utoronto.ca. – Date of access: 15.11.2017.

4. Сатарова, А. И. Механизмы косвенной номинации / А. И. Сатарова // Семантические механизмы в системе лексической номинации и в актах коммуникации. – М., 1989. – С. 54–62.

5. Харитончик, З. А. Лексикология английского языка: учебное пособие для институтов и факультетов иностранных языков / З. А. Харитончик. – Минск : Вышэйшая школа, 1992. – 228 с.

6. The Middle English Dictionary [Electronic resource]. – Mode of access: https://quod.lib.umich.edu/m/med/. – Date of access: 15.11.2017.

III. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ СОПРОВОЖДЕНИЯ ЛИЧНОСТИ В ПРОЦЕССЕ ЛИНГВОКУЛЬТУРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 378.14

Бартош Дана Казимировна
Главный научный сотрудник лаборатории международных проектов Московского городского педагогического университета, г. Москва, Россия
bartosch@inbox.ru

Мария Витальевна Харламова
Доцент кафедры иностранных языков Института общественных наук Российской академии народного хозяйства и государственной службы при Президенте РФ, г. Москва, Россия
kharlamariya@yandex.ru

ТЕХНОЛОГИИ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ В ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ СФЕРЕ У БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

Аннотация: Статья посвящена вопросам организации практико-ориентированного обучения в педагогическом вузе с целью повышения качества образования, а именно уровня сформированности навыков и умений обучающихся в психолого-педагогической сфере. В статье рассматриваются приемы обучения будущих учителей успешному взаимодействию с учащимися. Предлагаемые приемы учитывают особенности профессиональной подготовки учителей иностранного языка, специфику предмета иностранный язык, а также современные тенденции в развитии общества и образования.
Ключевые слова: Психолого-педагогическая компетенция, качество образования, будущие учителя иностранного языка, взаимодействие, профессиональная подготовка.

Bartosh Dana
Chief Researcher, Laboratory of International Projects, Moscow City University, Moscow, Russia
bartosch@inbox.ru

Kharlamova Maria
Associate Professor, Foreign Languages Department, Institute of Social Sciences, Russian Academy of National Economy and State Service under the RF President, Moscow, Russia
kharlamariya@yandex.ru

TECHNOLOGIES OF DEVELOPING PROFESSIONAL COMPETENCE OF THE FUTURE FOREIGN LANGUAGE TEACHERS IN PSYCHO-PEDAGOGICAL FIELD

Abstract: The article is devoted to the issues of practice-based training in pedagogical university aimed at the improvement of education quality, namely, the level of developing professional psycho-pedagogical competence of students. The article depicts the methods of training students to organize successful interaction with the pupils. These methods consider features of vocational training of teachers of a foreign language, specifics of the foreign language subject, as well as current trends in society and educational development.

Keywords: Psycho-pedagogical competence, quality of education, teachers of a foreign language, cooperation/interaction, vocational training.

Активные инновационные процессы в социально-экономической и политической жизни современного общества обусловили необходимость повышения качества обучения в школе. Как известно, успешная реализация главной образовательной цели – развитие личности школьника, в том числе его языковых и речевых способностей, – зависит от целого ряда факторов. Среди них особое место занимает профессиональное мастерство учителя, которое, как справедливо отмечается в методике обучения иностранным языкам, представляет собой взаимосвязь профессионально значимых знаний, навыков, умений и опыта преподавания учителя, его творческих и личностных качеств [2, с. 34]. Развитие профессионализма – это сложный и долгий путь, по которому человек идет на протяжении всей своей жизни. Объясняется это многоаспектностью основ профессионализма учителя иностранного языка. Учитель-профессионал знает психолого-педагогические и методические закономерности построения современного образовательного процесса, творчески относится к своей профессии, преломляя свой педагогический опыт с точки зрения индивидуальных особенностей учащихся и конкретных условий обучения, испытывает желание преподавать язык, имеет положительный настрой по отношению к учительскому труду и потребность совершенствовать свои профессиональные знания и умения [1, с. 161].

Одна из сфер профессиональной компетенции учителя иностранного языка – психолого-педагогическая – требует умения осуществлять психолого-педагогическую оценку личности ученика, а также организовать общение на уроке и во внеурочное время, вовлекая в него всех учащихся и создавая благоприятный психологический климат, способствующий раскрытию индивидуальных возможностей каждого из них [1, с. 162].

Профессионал – это человек, который обладает, прежде всего, высокой мотивацией к своей профессии, понимает перспективы своего личностного и профессионального роста и стремится реализовать их на протяжении всей профессиональной биографии. Учителю иностранного языка – профессионалу надо многое знать и очень многое уметь, поскольку ему приходиться играть разные профессиональные роли. Это и роль «посредника» между разными культурами, и режиссера-постановщика, воплощающего в реальность авторские сценарии учебных пособий, и воспитателя, и психолога, и др. Уровень исполнения этих ролей зависит, в первую очередь, от личностных качеств учителя, но также от уровня владения им профессионально-методическими умениями.

Следует отметить, что в методике наблюдается все более последовательный перенос акцента с исключительно лингвистического

аспекта языка на психологический, рассматривающий язык как систему и как социальное явление. Обращение к идеям психологизма обусловило актуальность проблемы практического овладения человеком неродным языком как средством общения. Состоявшаяся в 80-ые и в первую половину 90-х годов парадигмальная трансформация в сторону коммуникативно-прагматических идей породила интерес методистов к коммуникативной модели обучения иностранным языкам, предполагающей усвоение учащимися иностранного языка непосредственно в его функции средства общения и фактически в условиях взаимодействия лингвистического, психологического и социального аспектов языка. В современной методике обучения иностранным языкам учащийся рассматривается как субъект речевого общения и как субъект познания. Соответственно и обучение иностранным языкам приобретает двусторонний характер: включает в себя в их единстве преподавательскую деятельность учителя и учебную деятельность (изучение языка и культуры) учащегося, направленную на усвоение языка. Степень согласованности и взаимосвязанности обучающей деятельности учителя и учебной деятельности учащегося во многом обусловливает эффективность процесса обучения иностранным языкам. Таким образом, деятельностная сторона обучения иностранному языку представлена категорией взаимодействия участников/субъектов данного процесса.

В связи с вышесказанным, наряду с профессионально значимыми навыками и умениями в информационно-коммуникационной сфере, социально-трудовой области, сфере личностного самосовершенствования, области коммуникативной деятельности, управления и обучения иностранному языку не менее важными являются навыки и умения в психолого-педагогической сфере. Для успешного взаимодействия субъектов обучения учитель должен уметь:

– осуществлять психолого-педагогическую оценку личности ученика, в том числе особенностей его учебной, коммуникативной и познавательной мотивации, творческих, когнитивных и языковых способностей;

– организовать общение на уроке и во внеурочное время, вовлекая всех учащихся в это общение, создавая благоприятный психологический климат, способствующий раскрытию индивидуальных возможностей каждого из них и стимулирующий процесс овладения учащимися запланированным содержанием обучения;

– использовать знания в области психологии и педагогики в практике организации познавательных процессов личности учащегося с учетом её индивидуальных особенностей, интересов и потребностей;

– объединять обучающихся в коллектив посредством личностно и общественно значимой, интересной для них исследовательской, проектной, коммуникативной деятельности;

– понимать психологию коллектива учащихся конкретной возрастной

группы.

Речевое и неречевое поведение учителя как партнера по общению, организатора и модератора данного общения на уроке, как главного «мотиватора» учащихся к изучению иностранного языка определяет во многом успех всего процесса обучения.

Так, учитель должен уметь создавать в учебном процессе благоприятную образовательную среду, включающую учащегося в общение, осуществляемое на изучаемом языке, и развивающую его способность самостоятельно осуществлять как свою учебно-познавательную деятельность, так и общение на межкультурном уровне. Лишь в условиях совместной творческой деятельности учителя и учащихся, имеющей для каждого из них личностный смысл (то есть в условиях личностного взаимодействия), складываются между ними отношения партнерства. Эти отношения проявляются во взаимосвязи и взаимовлиянии учителя и учащихся, в согласованности их речевых и неречевых поступков. В условиях соактивности основными орудиями учителя становятся просьбы, советы, похвала, одобрение или доброжелательное порицание.

Одним из наиболее эффективных средств психологической поддержки является содержательная оценка. Положительная оценка помогает преодолевать трудности, возникающие в связи с неуверенностью многих учащихся в самих себе, неадекватной оценкой своих личностных качеств. При этом убеждённость учителя в способностях своих учеников является одним из положительных условий эффективного обучения. Например, в ответ на неуверенные высказывания «Я не умею писать стихи», «У меня не получится», учитель может ответить «Может быть, умеешь, просто ещё не знаешь об этом», «Попробуй. Научиться никогда не поздно», «Что-то мне подсказывает, что ты напишешь очень красивые стихи», «Я тоже не умею. Давай сегодня попробуем. Вдруг получится?» и т.д. Функции учителя – ориентировать учащегося в правильности его деятельности, закрепить успех на этом пути, стимулировать его движение в том же направлении. Высказывания: «Интересная / удачная идея!», «Это настоящая находка!», «Я бы до этого никогда не додумалась», «Фантазии нет предела», «Я и не подозревала о твоём таланте» и другие, мотивируют учащихся.

Именно от учителя зависит, будет воспринято учениками задание как формальное или как приглашение к совместной деятельности, к общению. Задача преподавателя – моделировать естественные ситуации общения, в которых учащимся хотелось бы выражать свое мнение. С этой целью учителю целесообразно принимать спонтанные идеи самих учащихся, их пожелания, давать им возможность самим развить ситуацию. Неизбежно меняется функциональная нагрузка учителя: на уроке, например, он акцентирует внимание учеников не на выполнении упражнений («Прочти!», «Прослушай!», «Повтори!» и т.д.), а на содержательном

аспекте деятельности, раскрывая цель и мотив каждого задания (что нужно сделать и для чего). Основной формой учебной деятельности в этом случае является не слушание, говорение или чтение на изучаемом языке, а совместная увлеченность коммуникативно-познавательно-предметной деятельностью, живое общение учителя с учащимися. Ведущим девизом их совместной деятельности является лозунг «Действуем вместе!» [1, с. 183]. В связи с этим немаловажное значение при организации мотивированного взаимодействия на уроке имеет эффект резонанса – совпадение эмоционального настроя группы и учителя. В этой связи необходимым может оказаться умение учителя импровизировать. Импровизация – это мастерство учителя, умение в любой момент, на любом этапе урока отойти от плана, от учебника, программы и перестроить урок в соответствии с настроением, потребностями, эмоциями группы.

В зависимости от ситуации на уроке учитель в глазах учеников выступает в роли речевого партнера, или помощника и консультанта, или инициатора общения, а в случае необходимости и арбитра. Что касается ученика, то благодаря благоприятным межличностным отношениям он не испытывает страха сделать языковую ошибку, быть непонятым, чувствует себя раскованно и свободно. Следствием доброжелательных взаимоотношений учителя и учащихся является повышение уровня мотивации поведения последних.

Интонационная, мимическая, жестовая вариативность, импровизация, экспрессия, динамизм в поведении учителя, варьирование ритмического рисунка урока не только снижают стресс, повышают концентрированность внимания учащихся, но создают у них потребность в таком же экспрессивном проявлении своих чувств. Сравним ритуальный вопрос в начале урока *“Wie ist das Wetter heute?”* («Какая сегодня погода?») и высказывание учителя: *“Das Wetter heute ist super! Wie meint ihr?”* («Погода сегодня чудесная! А вы как считаете?»). В первом случае учитель спрашивает о том, что хорошо известно и ему и ученикам, то есть задаёт не имеющий смысл, а формальный вопрос, целью которого является повторение лексики. Во втором случае учителя интересует мнение учеников. Общение становится неформальным, личностным.

Таким образом, поведение учителя на уроке предполагает не только знание технологий и приемов создания на уроке мотивированного общения, но и умение их использовать в соответствии с особенностями и потребностями той или иной группы.

Само собой разумеется, что теоретические курсы занимают важное место в обучении будущих бакалавров-учителей иностранного языка и посвящены актуальным теоретическим вопросам обучения иностранным языкам. Проведение «мастер-классов» имеет своей целью познакомить студентов со спецификой проведения различных видов заданий по обучению речевой деятельности. В наглядной форме демонстрируются

этапы работы, особенности составления опор, предъявления ситуации, формулирования задания и т.д.

Но наиболее эффективными в плане развития у будущих учителей навыков и умений в психолого-педагогической сфере являются практические задания:

– метод инцидента. Студентам излагается проблемная ситуация, связанная с их будущей профессиональной деятельностью и предлагается принять быстрое решение (например, – что делать, если ученик не готов к уроку или нагрубил учителю?). Время решения задачи резко ограничено, при оценке учитывается не только правильность ответа, но и быстрота реакции, которая имеет важное значение в реальной ситуации;

– анализ конкретной ситуации. Обучающимся предлагается обширная информация о конкретной ситуации. Требуется провести анализ ситуации, при этом студент должен учитывать, что часть информации – лишняя, но есть возможность добыть дополнительную информацию (воспользовавшись справочником или задав вопрос). После анализа принимается мотивированное решение;

– деловые ролевые игры. Это метод моделирования профессиональной деятельности, при котором студенты не просто теоретически выбирают пути решения предложенных задач, а «проигрывают» их в своем поведении. Например, они проводят «урок», выступая в роли учителя, классного руководителя и т.д.

Непосредственно погрузиться в профессию, проявить главные качества педагогической компетентности учителя иностранного языка позволяет педагогическая практика.

В этом случае целесообразной является госпитация – наблюдение за уроком. По мнению американского психолога Н. Фландерса [3, с. 95], наблюдение за уроком является своего рода зеркалом, в котором преподаватель видит себя со стороны и которое помогает ему вносить коррективы в свою работу. Учитывая, что поведение учителя как речевое, так и неречевое, относится в большей степени к области психологии и, соответственно, труднее всего поддается какому-либо измерению, мы считаем целесообразным фиксировать наблюдения в анкетах, которые далее обсуждаются со студентом. Приведем пример анкеты, разработанный Б. Цибель [4, с. 45]. Предлагаемые ею анкеты применимы в различных ситуациях наблюдения за уроком: посещение урока с целью получения консультации; взаимное наблюдение с целью самосовершенствования; а также для самоанализа:

Неречевое поведение учителя

– Как можно охарактеризовать:

- взаимодействие учителя и учащихся (отношение учителя к учащимся, реакция на вопросы, высказывания, непредвиденные обстоятельства и т.д.)

- манеру обращения и поведения учителя (например, как дружелюбную, открытую, терпеливую, мотивирующую к каким-либо действиям, угнетающую и т.д.)
- отношение учителя к проводимому им уроку и к самим учащимся
- целесообразны ли голос, мимика, жесты, позы, движение учителя по классу. Если нет, укажите, почему.

Помимо анкетирования может использоваться также прием использования видео. Урок или его фрагмент снимается на камеру, а затем наблюдаемый просматривает снятый материал и самостоятельно анализирует свое поведение. Как правило, студенту в этом случае не приходится говорить, как надо было вести урок – он, наблюдая себя со стороны, сам определяет, что у него получается хорошо, а что плохо, и делает соответствующие выводы по изменению собственного поведения.

Но есть еще и другой путь/способ/технология развития профессионализма студентов – будущих учителей иностранного языка, который, если анализировать другие профессиональные сферы деятельности, может быть реализован только в педагогическом образовании. Речь идет о профессиональном развитии студентов через организацию самого учебного процесса, через собственный пример преподавателя, как тот организует и проводит занятия, ведет себя на уроке и взаимодействует со студентами. Проводя занятия по практике речи, по теоретическим языковым дисциплинам, мы не касаемся проблем методики, не обсуждаем и не обращаем внимание студентов на использование тех или иных технологий, приемов или средств. Но самой организацией урока, использованием определенных интересных заданий, ситуаций и т.д. воспитываем студентов, ориентируем их на использование данных образцов в их дальнейшей практической деятельности. Таким образом, начиная с первого дня обучения в вузе, происходит профессиональная подготовка будущих учителей иностранного языка. И учет в становлении их профессионализма всех аспектов профессиональной компетентности обеспечивает воспитание учителей, соответствующих по своим качествам, навыкам и умениям современным тенденциям развития образования и общества.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Бартош, Д. К. Мониторинг качества школьного языкового образования (иностранные языки): монография / Д. К. Бартош, Н. Д. Гальскова, Н. С. Трухановская, М. В. Харламова. – М. : МГПУ, 2016. – 268.

2. Гальскова, Н. Д. Основы профессиональной подготовки учителя иностранных языков / Н. Д. Гальскова, Д. К. Бартош, А. Ф. Будько. – Минск : МГЛУ. – 2013. – 116 с.

3. Flanders, N. A. Analyzing Teaching Behavior / N. A. Flanders. – Addison-Wesley, Reading/Mass., 1970. – 154 p.

4. Ziebell, B. Materialen zur Unterrichtsbeobachtung / B. Ziebell H.-J. Krumm. – München : Goethe-Institut, 1998. – 243 S.

УДК 378.011

Бобырь Светлана Леонидовна
Заведующий кафедрой педагогики и методики преподавания иностранных языков Национального университета «Черниговский коллегиум» имени Т. Г. Шевченко, г. Чернигов, Украина
sabobyr@ukr.net

ОСНОВНЫЕ ДИДАКТИЧЕСКИЕ И МЕТОДИЧЕСКИЕ ТРЕБОВАНИЯ К СОВРЕМЕННОМУ ЗАНЯТИЮ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В ВУЗЕ

Аннотация: В статье рассматриваются дидактические и методические требования к современному занятию по иностранному языку в вузе, которые определяют успех профессиональной деятельности преподавателя и должны учитываться им в процессе планирования практических занятий. Статья адресуется магистрантам специальности «Язык и литература (английский)», готовящимся к педагогической практике в вузе.
Ключевые слова: Занятие по иностранному языку, высшее учебное заведение, магистратура, дидактические и методические требования.

Bobyr Svetlana
Head of the Department of Pedagogy and Methodology of Foreign Language Teaching, National University “Chernigov Collegium” named after Taras Shevchenko, Chernigov, Ukraine

BASIC DIDACTIC AND METHODOLOGICAL REQUIREMENTS TO A CONTEMPORARY UNIVERSITY CLASS IN A FOREIGN LANGUAGE

Abstract: Summarized in this paper are the didactic and methodological requirements to a contemporary University class in a foreign language. Following these requirements guarantees the effectiveness of the teacher’s professional activity and should be kept in mind while planning an FL class. The article is addressed to Master Course students doing English and getting ready for their teaching practice in the University.
Keywords: A class in a foreign language, University, Master Course, didactic and methodological requirements.

Система высшего образования XXI века выдвигает новые требования к профессиональной подготовке преподавателя, являющиеся результатом активизации инновационных процессов в образовательной сфере, диверсификации учебных программ высшей школы, повышения технического оснащения учебного процесса, межпредметной интеграции, изменений в запросах рынка интеллектуального труда, повышения ролевой активности преподавателя высшей школы [3]. Все это требует пересмотра в том числе и требований к современному практическому занятию по иностранному языку в языковом вузе.

Как известно, практическое занятие является одновременно звеном целостного учебного процесса по иностранному языку и самостоятельной и самодостаточной его единицей. В методике преподавания иностранных языков практическое занятие рассматривается как основная

организационная единица учебного процесса по предмету в вузе, заданием которой является достижение завершенной, но частной цели обучения [2]. Оно проводится по расписанию, с постоянным составом студентов, в соответствии с рабочей учебной программой и должно отвечать целому ряду разноплановых требований, касающихся организации занятия и управления деятельностью студентов, этических, психологических, санитарно-гигиенических, дидактических, методических и других.

Так, к *организации* занятия предъявляются такие требования, как: четкость планирования и проведения занятия, рациональное использование времени, надлежащее оборудование, дисциплина и тому подобное [5; 6].

Относительно *управления деятельностью студентов* существуют такие требования, как: целенаправленность, оперативность, конкретность, деловой стиль управления.

К *этическим* требованиям относятся такие, как: решительность, требовательность, принципиальность, справедливость, тактичность, доброжелательность и др.

Существуют и *психологические* требования: учет индивидуально-психологических особенностей студентов, психического состояния студентов и преподавателя и др.

К *санитарно-гигиеническим* требованиям относим температуру в помещении, свежий воздух, наличие посторонних шумов, освещение, комфортность рабочего места, переутомление и др.

Кратко остановимся на основных *дидактических и методических* требованиях к занятию по иностранному языку в вузе.

В дидактике известны такие общие требования к аудиторному занятию, которые распространяются и на занятие по иностранному языку:

–четкое определение образовательных задач и их творческое объединение с общей целью изучения предмета и формирования личности студента;

–оптимальное определение содержательного компонента каждого занятия с учетом личностной направленности учебно-воспитательного процесса;

–использование методов, приемов и способов активизации учебно-познавательной деятельности студентов и их творческого развития;

–творческий подход к методике проведения каждого занятия;

–опора на общечеловеческие ценности в применении принципов обучения;

–обеспечение активной обратной связи, действенного контроля и управления и много других [2].

К современному занятию по иностранному языку в вузе предъявляются также определенные методические требования, которые мы рассмотрим здесь более подробно.

Во-первых, современное занятие по иностранному языку должно быть коммуникативно направленным, а это значит, практически ориентированным; тренировка в общении должна быть основной задачей такого занятия, а сообщение знаний о языке – второстепенной. Каждое занятие должно иметь конкретные практические цели по формированию языковых и речевых навыков и развитию речевых умений. Упражнения должны иметь коммуникативный характер. Даже такие упражнения, как: перевод, построение предложений по аналогии, трансформация, пересказ текста и т.п. должны быть коммуникативно обусловленными, решать какую-то речемыслительную задачу в определенной ситуации общения. Коммуникативная атмосфера должна пронизывать все занятие, начиная с сообщения целей и задач и заканчивая подведением итогов [2; 4].

Во-вторых, исходя из особенностей предмета «иностранный язык», где язык является и целью, и средством обучения, и где речь преподавателя является важным средством языковой наглядности и образцом для подражания, к его речи предъявляются очень высокие требования. Она должна быть выразительной, убедительной, грамотной, экономной, образцовой, аутентичной, адаптивной, разнообразной в плане использования средств выражения мысли, создавать иноязычную атмосферу на занятии. Однако, не смотря на всю важность и значимость речи преподавателя, она не должна занимать больше 10% времени на практическом занятии. Преподаватель должен только организовывать, стимулировать, направлять и корректировать иноязычную речевую деятельность студентов [1].

В-третьих, эффективность современного занятия по иностранному языку определяется активной речемыслительной деятельностью студентов. К факторам, которые стимулируют ее, относится постановка целей, которые побуждают к решению коммуникативных задач и выражению собственных мыслей; использование содержательного и информативного учебного материала, который соответствует интеллектуальному развитию студентов; применение приемов обучения, предполагающих участие каждого в речевой деятельности и максимально увеличивающих ее объем (интерактивная работа в парах и в малых группах, коллективные формы обучения и взаимообучение, проектная работа и т.п.). Доминировать на практическом занятии должен студент, а не преподаватель [2].

В-четвертых, разнообразие форм работы, которые побуждают к активной работе каждого и дают возможность студентам самим регулировать темп выполнения задания. Это особенно важно для обучения устной речи, поскольку в отличие от аудирования и чтения, которые легко организовать как синхронную деятельность, устная речь требует взаимных контактов, которые должен установить преподаватель. Особенный эффект дает сочетание индивидуальных форм работы с коллективными. К индивидуальным формам относят работу во фронтальном режиме (ответы

студентов по очереди, опрос отдельных студентов, индивидуально-массовая тренировка, которая включает синхронное выполнение заданий по аудированию, чтению, письму, говорению и проговариванию). Коллективные формы работы охватывают тренировку в парах (напр., приемы «шеренги», «карусель», «толпа») и в малых группах от трех до пяти участников, хоровое реплицирование в режиме «группа – группа», «группа – студент», «студент – группа». Коллективные формы работы не только увеличивают время речевой деятельности студентов, но и снижают состояние их тревожности, помогают преодолеть страх перед ошибкой, учат взаимодействовать, помогать друг другу [2].

В-пятых, современное занятие по иностранному языку требует квалифицированного мотивационного обеспечения учебной деятельности студентов. Мотивация как побуждающая сила к овладению предметом обусловлена субъективным миром студента и определяется целым рядом факторов, таких как: интересный материал, отвечающий вкусам и предпочтениям обучающихся (например, познавательный текст, современная песня, поэзия, юмор и т. д.); приемы работы с учебным материалом, где студент чувствует себя субъектом общения (конкурсы, соревнования, игры на догадку, ролевые игры, буквенные игры, драматизация, использование мобильных и информационно-коммуникационных технологий и пр.), которые требуют решения проблемных задач и способствуют интеллектуальному развитию студента; осознание уровня своего успеха в процессе овладения иностранным языком, которое вызывает чувство удовлетворения прогрессом в учебе и др. [2].

Успешность обучения достигается также доступностью и посильностью заданий, объективной оценкой результатов. Чтобы задание было посильным, студент должен иметь возможность пользоваться образцом выполнения действия, необходимыми опорами, ключами для самоконтроля и самокоррекции, что можно обеспечить с помощью использования разнообразных вспомогательных средств обучения (как технических, так и нетехнических) и обучающих программ, например, на платформе Moodle. Оценка успешности выполнения задания может даваться как в баллах, так и в поощрительных репликах. Положительное подкрепление на занятии порождает уверенность в себе и усиливает мотивацию. Этому также способствует соответствующий психологический климат на занятии – спокойная дружественная атмосфера, взаимное уважение и доверие, доброжелательность, чувство равноправия и партнерства в общении. Положительно влияют на мотивацию также релаксационные моменты (музыкальный фон, пение, физкультпаузы, танцы), которые снимают усталость и повышают общий тонус участников учебного процесса [3].

Таким образом, успех профессиональной деятельности вузовского преподавателя иностранного языка в решающей степени зависит от глубокого знания им основных дидактических и методических требований к

современному практическому занятию. В статье кратко рассмотрены такие дидактические требования, как: четкое определение образовательных задач и их объединение с целью изучения данного предмета и формирования личности студента; определение содержания занятия с учетом личностной направленности всего учебно-воспитательного процесса; использование методов, приемов и способов активизации учебно-познавательной деятельности студентов и их развития; творческий подход к методике проведения занятия; опора на общечеловеческие ценности в применении принципов обучения; обеспечение активной обратной связи, действенного контроля и управления и др.

Из всей совокупности методических требований к современному практическому занятию по иностранному языку в вузе мы остановились на таких, как: коммуникативная направленность занятия; высокая речемыслительная активность студентов; низкий удельный вес речи преподавателя, принятие им роли фасилитатора, который организовывает, стимулирует, направляет и корректирует иноязычную речевую деятельность студентов, но не подменяет ее своей активностью; разнообразие форм и режимов работы, среди которых доминируют интерактивные; мотивационное обеспечение учебной деятельности; доступность и посильность заданий, создающих ситуацию успеха; объективная оценка результатов, стимулирующая дальнейшую учебную деятельность; широкое использование информационно-коммуникационных технологий; благоприятный психологический климат на занятии и другие. Знание этих дидактических и методических требований к современному практическому занятию иностранного языка существенно влияет на его целесообразное планирование и эффективное проведение, что приобретает особое значение для магистрантов специальности «Язык и литература (английский)», которые готовятся к педагогической практике в вузе.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Майер, Н. В. Вимоги до сучасного викладача іноземних мов вищого навчального закладу // Іноземні мови. – 2013. – № 3. – С. 19–24.

2. Методика навчання іноземних мов і культур: теорія і практика : підручник для студ. класичних, педагогічних і лінгвістичних університетів / Бігич О. Б., Бориско Н. Ф., Борецька Г. Е. та ін. / за загальн. ред. С. Ю. Ніколаєвої. – К. : Ленвіт, 2013. – 590 с.

3. Національна доктрина розвитку освіти у XXI столітті [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/347/2002. Дата доступа: 11.11.2017.

4. Програма з англійської мови для університетів / інститутів (п'ятирічний курс навчання): / Колектив авт.: С. Ю. Ніколаєва, М. І. Соловей, Ю. В. Головач та ін. – К. : КНЛУ, 2001. – С. 3–10.

5. Handsworth, S. How Do You Structure an English Language Lesson? / S. Handsworth [Электронний ресурс] – Режим доступа: http://EzineArticles.com/?expert=Sarah_Handsworth – Дата доступа: 15.10.2017.

6. Propst, David. Same Old Dog, New Tricks: Lesson Planning as Friend Not Foe // English Teaching Forum. – Vol. 35. – No. 4. – 1997. – P. 47–52.

УДК 81’23

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

Ковалев Игорь Петрович, Стасевич Елена Владимировна
ООО «Эксклюзив Тренинг-инвест», г. Москва, Россия
religionskeeper@mail.ru, selenav18@mail.ru

ВЫЯВЛЕНИЕ РЕПРЕЗЕНТАТИВНЫХ СИСТЕМ СОИСКАТЕЛЯ НА ВАКАНСИЮ В ПРОЦЕССЕ СОБЕСЕДОВАНИЯ

Аннотация: В статье приводятся результаты пилотажного исследования по выявлению репрезентативных систем кандидатов, претендующих на вакансии менеджеров среднего управленческого звена.
Ключевые слова: Репрезентативная система, каналы восприятия информации, «визуал», «аудиал», «кинестетик», «дигитал».

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

Kovalyov Igor, Stasevich Alena
LLC «Exclusive Training-invest», Moscow, Russia

INVESTIGATION OF A REPRESENTATIVE SYSTEM OF A CANDIDATE FOR A JOB VACANCY IN COURS OF CONVERSATION

Abstract: The article presents the results of a pilot survey on the identification of representative systems of candidates applying for vacancies for middle management managers.
Keywords: A representative system, channels of information perception, «visual», «audial», «kinesthetic», «digital».

В процессе кадрового отбора кандидат на вакансию, как правило, проходит собеседование с работодателем. Цель проведения собеседования – познакомиться воочию, понять, насколько работодатель и соискатель подходят друг другу. Интервью позволяет получить и обобщить слабо структурируемую информацию о кандидате – первое впечатление, его мотивацию, эмоциональность, особенности поведения на собеседовании и др. Поскольку каждый человек по-своему воспринимает внешний мир, то в процессе собеседования порой возникает необходимость распознать его репрезентативную систему, а также ведущие каналы восприятия и переработки информации.

В психологической науке под ведущей репрезентативной системой принято понимать систему, при помощи которой человек воспринимает и утилизирует поступающую из внешнего мира информацию [1].

Описано, как минимум, два похода к типологии репрезентативных систем: по ведущей модальности восприятия и по их соотношению. Первый подход – по ведущей модальности – предложен российским психологом Э. Цветковым (таблица 1):

Таблица 1. – Типология репрезентативных систем (по Э. Цветкову) [3]

Каналы восприятия	Принцип восприятия	Формула осознавания
Визуальный	в-сматривание	Я – режиссер, мой глаз - камера
Аудиальный	в-слушивание	Я – композитор, я слышу музыку мира
Кинестетический	в-чувствование	Я – сенсорная система, моё тело – тончайший сенсорный приемник
Осмический	в-нюхивание	Я – парфюмер, я познаю мир по самому сокровенному – по запахам
Вкусовой	в-едание	Я – дегустатор, всё в мире имеет вкус, и ни один нюанс вкуса не скроется от меня

Следовательно, репрезентативная система является визуальной, если доминирует визуальный канал, когда человек прежде всего воспринимает и запоминает зрительные образы; аналогично – она является аудиальной, если преобладают слуховые впечатления и образы, и т.д. Кроме того, выделяют *дигитальную* репрезентативную систему, которая основана на аналитическом восприятии и более характерна для личности, думающей логически уже в процессе восприятия информации.

В соответствии со вторым подходом, типология репрезентативных систем выстраивается по соотношению у каждого конкретного человека тех или иных модальностей восприятия. Несмотря на то что репрезентативные системы не являются взаимоисключающими, у человека есть один ведущий канал восприятия, обработки и хранения информации, второй – вспомогательный, третий – наименее развитый. В этом случае, например, можно говорить о визуально-аудиально-кинестетической репрезентативной системе или о кинестетико-визуально-аудиальной и др.

Существуют исследования, в которых выявляются гендерные различия по репрезентативной системе в юношеском возрасте. Так, установлено, что у юношей доминирует дигитальная, а у девушек – кинестетическая [2].

Так, А. П. Лобановым, Н. П. Радчиковой получены результаты на выборке студентов учреждений высшего образования, обучавшихся с разницей в десятилетие, касающиеся иерархии репрезентативных систем: «У студентов учреждений высшего образования имеет место попарная иерархия репрезентативных систем: доминирующую диаду образуют дигитальная и кинестетическая репрезентативные системы;

субдоминантную пару – аудиальные и визуальные каналы восприятия информации. Вне зависимости от годов обучения речь может идти об оппозиции дигитальной репрезентативной системы и систем других модальностей» [1].

Существует целый ряд индикаторов (например, стиль поведения, речевые высказывания, паттерны глаз), выявляющих ведущую репрезентативную систему кандидата. Все эти индикаторы легко оценить с помощью методики описательного или, в практическом наименовании, «мгновенного» понимания другого человека. Методика включает в себя три уровня:

– визуальную психодиагностику – самый нижний уровень – уровень элементарных признаков;

– оперативную психодиагностику – средний уровень – уровень личностных психотипов;

– инсайт-диагностику – высший уровень – уровень интуитивных образов и инсайтов.

Визуальная психодиагностика – это способность определять психологические особенности кандидата по внешне наблюдаемым признакам и невербальному поведению. Она позволяет оценить жесты, мимику, пантомимику кандидата, его эмоциональное состояние, цвет одежды, вазомоторные реакции, особенности голоса, речи, динамику движений и др.

Оперативная психодиагностика позволяет по визуальным признакам (внешний вид, стиль поведения, манера общения) определить составляющие характера – т.н. психотипы, радикалы или акцентуации характера. Таким образом, в режиме реального времени, без применения тестовых исследований можно увидеть психологические особенности кандидата, определить характер и спрогнозировать его поведение.

Инсайт-диагностика – это технология, направленная на интуитивное понимание другого человека через использование инструментов социального восприятия, специальных техник раскрытия интуиции и обучающих методик. Всё это в целом обеспечивает построение и верификацию портрета изучаемого кандидата. Инсайт-диагностика – это «высший» уровень диагностики, своеобразная надстройка над визуальной и оперативной психодиагностиками, использующая для понимания другого человека. Инсайт-диагностика использует такие инструменты, как эмпатия, идентификация, рефлексия, антиципация, сензитивность и др. Именно инсайт-диагностика сводит воедино все аспекты восприятия другого человека и рождает его целостный интуитивный образ.

Непосредственно оценка репрезентативной системы кандидата осуществляется в рамках оперативной психодиагностики. Известно, что человек опирается на ведущую сенсорную репрезентативную систему, как

в поведении, так и в речи, а также организует с её помощью своей стратегии мышления.

По результатам пилотажного исследования, в котором приняло участие 55 кандидатов на вакансии среднего управленческого звена в компании различного профиля, была подтверждена эффективность известных из литературы индикаторов репрезентативных систем, а также были поставлены им в соответствие результаты стандартизированных тестовых испытаний. Полученные материалы исследований отдельно для каждой из репрезентативных систем были обработаны с помощью контент-анализа и в настоящее время апробируются. В приведенных ниже таблицах представлены наиболее типичные внешние признаки представителей той или иной репрезентативной системы, особенности их поведения на собеседовании и характерные речевые обороты.

Результаты тестирования позволили выделить личностные особенности кандидата-«визуала»:

– хороший рассказчик, может представить и красиво описать слушателям любую жизненную ситуацию;

– хорошо планирует;

– отличается хорошим воображением, развитостью креативных способностей,

– им свойственен правополушарный, чувственный (наглядно-образный) стиль мышления,

– зрение и слух работают как одна модальная система – если не видит, то и «не слышит».

Визуал обращает внимание на сочетание цветов и гармоничные формы. Как правило, в характере присутствует демонстративный тип акцентуации. Его личностный девиз – «все должно быть красиво».

Таблица 2. Внешние признаки и речевые шаблоны кандидата-«визуала»

Внешние признаки изучаемого кандидата	**Наиболее часто используемые речевые шаблоны**
Прямая, расправленная осанка, голова приподнята. Верхнее дыхание. Движения несколько скованные, на уровне верхней части туловища. Высокий, звонкий, быстрый, громкий аритмичный голос, темп речи заметно ускоренный. Направление взгляда в глаза	**Слова:** увидеть главное, проглядеть, некрасивый, яркая личность, посмотрим, тусклый, осматриваться, показать, просмотреть, красиво выглядит, взгляд, яркий, перспектива, фокус, красочный, туманный, неясный, размытый, радужный, искристый, чёткий, цветной, видимый, ослепительный, красивый, выглядит, ясно, ярко, перспектива, картинка, взгляд, точка зрения, картина, фильм, рассматривать, освещать, иллюстрировать, наблюдать, осматривать, обозревать, сверкать, показывать, фокусировать, глаза таращить, пялить, бросать взгляд, представлять (наглядно), уставиться, сиять, сияние, проблеск и т.п.

своему собеседнику. Дистанция большая, чтобы видеть; не любят прикосновений.	**Характерные фразы**: С моей точки зрения … Давайте посмотрим на эту проблему иначе. Я смотрю на это с точки зрения … Если теперь оглянуться назад, то все выглядит иначе. Это был яркий и выразительный пример. Его позиция наглядно иллюстрировала … и др.

Личностные особенности кандидатов-«аудиалов» несколько иные:

– у них выражена любовь к общению;

– в процессе разговора она «живет» в их звуках, мелодиях и ритмах, поскольку они чаще всего обладают хорошим музыкальным слухом;

– свойственен правополушарный, целостный, эвристический (интуитивный) стиль мышления,

– в характере присутствуют выраженные черты экзальтированного, экстравертированного, эмотивного и циклоидного типа акцентуации.

Их личностный девиз – «все должно быть гармонично».

Таблица 3. Внешние признаки и речевые шаблоны кандидата-«аудиала»

Внешние признаки изучаемого кандидата	**Наиболее часто используемые речевые шаблоны**
В схеме тела проявляется наклон головы набок (т.н. «телефонная поза»), посадка прямая. Характерно полное дыхание. Движения небольшие по амплитуде, на среднем уровне туловища. Мелодичный, выразительный, грудной, приятный, ритмичный, модулированный, хорошо поставленный голос, свободное владение тональностью, меняющийся тон, темп речи средний. Направление взгляда чаще вниз. Дистанция от собеседника небольшая, но предохраняются от прикосновений.	**Слова**: услышать основное, не услышать, неблагозвучный, громкое имя, обговорим, однозвучный, прислушиваться, рассказать, прослушать, хорошо звучит, тон, громкий, отзвук, послышалось, звучит как..., ритмичный, тихо, слушать, разговор, беседовать, слышать, говорить, звонить, звать, кричать, усиливать (звук), стонать, шипеть, болтать, плакать, послушать, орать, выслушивать, шумный, звучный, сказано, диссонанс, модуляция, ритм, болтовня, голос, акустика, тишина, тон, мелодия, вопль, гармония, это звучит как … **Характерные фразы**: Я вас слышу. Наши позиции созвучны. Что-то подсказывает мне, что надо соблюдать осторожность. Я никак не могу настроиться на ваш лад. Я, конечно, постараюсь себя уговорить сделать это. Все происходит как-то не в такт. Сама жизнь подсказала решение и др.

Результаты тестирования позволили составить обобщенный психологический портрет кандидата-«кинестетика» с доминирующей

обонятельной, вкусовой и кинестетической системой восприятия, который выглядит следующим образом:

– ценит удобство, комфорт;

– внимательно относится к собственному телу, главный инструмент восприятия – тело, а способ восприятия – движение, действие;

– слабо планирует, живет текущей ситуацией;

– если читает инструкцию, то ему необходимо тут же попробовать то, что там написано, на практике, иначе текст не воспримет;

– в книгах и фильмах его в основном интересует сюжет;

– свойственен правополушарный, целостный, эвристический (интуитивный) стиль мышления;

– в характере часто присутствуют черты гипертимического типа акцентуации, могут проявляться черты интровертированного или тревожного типа акцентуации.

Личностный девиз – «все должно быть удобно».

Таблица 4. Внешние признаки и речевые шаблоны кандидата-«кинестетика»

Внешние признаки изучаемого кандидата	**Наиболее часто используемые речевые шаблоны**
Тело расслаблено, голова и плечи опущены, сидит с наклоном вперед. Дыхание нижнее, брюшное. Движения свободные, плавные, обычно на уровне нижней части туловища. Голос низкий, густой, темп речи замедленный, в ритме с дыханием. Направление взгляда вниз. Дистанция очень близкая, чтобы для убедительности прикоснуться к собеседнику.	**Слова:** уловить суть, упустить, неприятный, сильная личность, прикинем, вялый, заострить внимание, прочувствовать, гладко выходит, чувствую, схватывать, касание, прочный, теплый, спокойный, двигаться, тепло, мокро, сухо, прохладно, уютно, касаться, прикасаться, держать в руках, схватывать, причинять боль, трястись, проникать, поглощать, нащупывать, дрожать/дрожь, мягкий, твёрдый, плотный, гладкий, жёсткий, грубый, натянутый, конкретный, неуклюжий, расслабленный, надутый, взволнованный, режущий, давление, неловкость, напряжение, «ползание мурашек», вкус, запах, аромат, привкус, пикантность, оскомина, острый (на вкус), вкусный, терпкий, душистый, пряный, слащавый, надушиться, пахнуть, оставить плохой привкус и др. **Характерные фразы**: Было бы неплохо это как следует распробовать. Я почувствовал вкус к работе. Он чрезмерно горячий человек. Разрядить ситуацию, снять давление обстоятельств … Постарайтесь всё хорошенько взвесить. Я чувствую, что смогу справиться с этим. Я заставлю себя это сделать и др.

Результаты тестирования позволили выделить также личностные особенности кандидата-«дигитала», у которого преобладает логическая, смысловая, абстрактная система восприятия:

– практически не жестикулирует, так как это не несёт для него никакой информации,

– предпочитает контроль, написанное как бы является реальностью,

– хорошо работает с документами,

– свойственен левополушарный, синтетический, рациональный (формально-логический) или левополушарный, абстрактно-аналитический (вербальный) стиль мышления,

– в характере в определённой пропорции присутствуют черты педантичного, застревающего и эпилептоидного типа акцентуации, возможно проявление черт дистимического типа акцентуации характера.

Личностный девиз – «все должно быть функционально».

Таблица 5. Внешние признаки и речевые шаблоны кандидата-«дигитала»

Внешние признаки изучаемого кандидата	**Наиболее часто используемые речевые шаблоны**
Скрещенные руки, прямая осанка, приподнятая голова. Дыхание верхнее, зажатое. Движений, как правило, мало, обычно «застывшая» схема тела. Голос монотонный, прерывистый, «зажатый». Смотрит поверх головы или в лоб собеседнику. Дистанция выраженно отдалённая от собеседника.	**Слова**: понять смысл, известный человек, обдумаем, быть внимательным, объяснить, осознать, все правильно, разумный, логичный, знаю, понимаю, язык цифр, функционально, проявлять, продемонстрировать, отсутствовать, игнорировать, сделать заметным, изложить, воспроизвести, повторить, придумать, напомнить, замечать, обычный, привычный, привлекающий внимание и др. **Характерные фразы:** Как показывает статистика, … Это норма … Исходя из логики … Внутренний диалог позволяет … Какой же в этом смысл … Не пойму, как это связано … Хотелось бы привести всё в систему. Надо это как-то упорядочить.

Безусловно, как и отмечалось выше в статье, в каждом из кандидатов не наблюдается какого-либо одного типа восприятия, как правило репрезентативные системы в личности смешиваются и могут, несмотря на ведущий характер одной из них, актуализироваться в зависимости от обстановки и условий социального взаимодействия. Но выявление в процессе собеседования ведущей репрезентативной системы кандидата позволяет лучше понимать его личностные особенности и качественно доносить психологу свои мысли.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Лобанов, А. П. Ведущая репрезентативная система и динамика ее развития в контексте теории сенсорно-перцептивных способностей / А. П. Лобанов, Н. П. Радчикова // Вестник Псковского государственного университета. Сер. «Психолого-педагогические науки». – 2016. – № 4. – С. 125–131.
2. Лобанов, А. П. Когнитивная психология: от ощущений до интеллекта : учеб. пособие / А. П. Лобанов. – Минск : Новое знание, 2008. – 376 с.
3. Цветков, Э. Тайные пружины человеческой психики, или как расширить сферу своего влияния / Э. Цветков – СПБ. : Лань, 1997. – 112 с.

УДК 81’243

Дягель Светлана Николаевна
Старший преподаватель кафедры немецкой филологии и лингводидактики Брестского государственного университета имени А.С. Пушкина, г. Брест, Беларусь
dyagel.sveta@mail.ru

ЭМОТИВНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ КАК ФАКТОР УСПЕШНОЙ ИНОЯЗЫЧНОЙ КОММУНИКАЦИИ

Аннотация: В статье утверждается необходимость формирования эмотивной компетенции при обучении иностранным языкам. Рассматриваются определения понятия «эмотивная компетенция». Характеризуется место эмотивной компетенции в компонентном составе коммуникативной компетенции. Доказывается необходимость дальнейшей разработки эмотивного компонента содержания обучению иностранным языкам.
Ключевые слова: Эмотивная компетенция, коммуникативная компетенция, компетентностный подход, эмоциональный концепт.

Dyagel Svetlana
Senior Lecturer, Department of German Philology and Linguadidactics, Brest State University named after A.S. Pushkin, Brest, Belarus

EMOTIVE COMPETENCE AS A FACTOR OF SUCCESSFUL FOREIGN-LANGUAGE COMMUNICATION

Abstract: The article states the necessity of forming emotive competence in the process of teaching foreign languages. The definitions of the “emotive competence” concept are considered. The place of emotive competence in the component composition of communicative competence is characterized. The author of the article proves the necessity of further development of the emotive component in teaching foreign languages.
Keywords: emotive competence, communicative competence, competence approach, emotional concept.

Эмоции представляют собой особую форму отражения действительности, их функции разнообразны, они характеризуют все уровни психической деятельности человека. В научном сообществе с конца XX века

наблюдается повышенный интерес к изучению эмоций в разных областях науки, в первую очередь в психологии и лингвистике. Лингвистика обратилась к исследованию эмоций со становлением в ней антропоцентрической парадигмы, для которой характерно смещение научных интересов в область значимых для существования человека категорий. Безусловно, категория эмотивности является такой категорией, поскольку эмоции пронизывают все сферы жизни и деятельности человека. Категория эмотивности стала предметом изучения многих лингвистов (В. Ю. Апресян, В. Т. Гак, В. А. Маслова, В. И. Шаховский, А. Вежбицкая, Л. Г. Бабенко, И. В. Арнольд, Н. А. Красавский и др.). Общий вектор работ этих авторов связан с изучением эмоционального пространства языковой личности. В отличие от психологии, изучающей природу эмоций, формы их проявления и функции, лингвисты проводят исследования языковых способов экспликации эмоциональных состояний и отношений. Появилась новая интегративная область знания, изучающая вербализацию, выражение и коммуникацию эмоций, – эмотиология или лингвистика эмоций (термин В. И. Шаховского). Эмотиология использует достижения психологии, психолингвистики, когнитивной лингвистики, лингвокультурологии и других областей научного знания. Ключевым понятием данной области науки является эмотивная компетенция, свидетельствующая о высоком уровне эмоционального интеллекта языковой личности в процессе речевой деятельности.

Проблема формирования эмотивной компетенции языковой личности оказалась в центре внимания лингводидактов в связи с переходом системы образования от знаниевой модели к компетентностной, характеризующейся практической направленностью. Компетентностный подход предполагает конечной целью образовательной деятельности не систему знаний, умений и навыков, а набор ключевых компетентностей в разных сферах (интеллектуальной, информационной, коммуникационной и др.), что повлекло за собой изменения в процессе обучения иностранным языкам. На сегодняшний день в научном сообществе нет однозначного толкования терминов «компетенция» и «компетентность», что приводит к тому, что они часто отождествляются. Мы будем отталкиваться от определения И. А. Зимней, которая характеризует содержание компетентностного подхода через соотношение «компетенции» и «компетентности». И. А. Зимняя трактует компетентность как «прижизненно формируемое, этносоциокультурно обусловленное, актуализируемое в деятельности, во взаимодействии с другими людьми, основанное на знаниях, интеллектуально и личностно обусловленное интегративное личностное качество человека, которое, развиваясь в образовательном процессе, становится и его результатом» [1, с. 6]. Т. е., компетентность представляет собой владение, обладание человеком соответствующими компетенциями в их актуальном проявлении. Соответственно под эмотивной компетентностью мы будем

понимать владение эмотивной компетенцией. Рассмотрим, как определяют это понятие ученые-лингвисты и методисты. Так, один из основоположников эмотиологии В. И. Шаховский предлагает развести понятия «эмоциональная» и «эмотивная» компетенция: «Эмоциональная компетенция языковой личности приобретается через жизненный опыт и в реальной коммуникации, а эмотивная компетенция – через научающую и художественную коммуникацию» [2, с. 9]. Данная компетенция, по мнению В. И. Шаховского, предполагает наличие у человека знаний общих лингвокультурных кодов эмоционального общения, их эмоциональных доминант в форме эмоциональных концептов, владение средствами номинации, экспрессии и дескрипции как своих, так и чужих эмоций. С. В. Чернышов включает в эмотивную компетенцию такие компоненты, как концептуальный, знаниевый, объектный, деятельностный и поведенческий, обеспечивающие обучающимся формирование и развитие как навыков и умений эмотивной коммуникации, так и качеств, входящих в структуру эмоционального интеллекта (эмпатия, эмоциональная рефлексия, эмоциональная саморегуляция и др.) [3]. И. П. Павлючко определяет эмотивную компетенцию как языковое и психологическое знание, позволяющее языковой личности вербально выражать и обозначать свои и чужие эмоции в определенных эмоциональных ситуациях общения [4]. С. В. Першутин в своем диссертационном исследовании предлагает определить указанное понятие как способность к осуществлению эмотивной коммуникации, эффективно используя все имеющиеся языковые и речевые средства выражения эмоциональных состояний [5].

Какое место отводится эмотивной компетенции в практике обучения иностранным языкам? Общеевропейские компетенции в области владения иностранным языком на профессиональном уровне, а также Образовательный стандарт РБ высшего профессионального образования, регламентирующие обучение иностранным языкам, первоочередной задачей считают формирование коммуникативной компетенции обучающихся. Под коммуникативной компетенцией понимается способность и готовность к реальному иноязычному межличностному и межкультурному общению в разнообразных ситуациях. Данная компетенция предполагает лингвистическую осведомленность, навыки использования языковых средств и наличие определенного состояния коммуникативной настроенности на общение, готовности к восприятию и пониманию партнеров, способности к адекватному, уместному и своевременному выражению своих мыслительных намерений и т.д. Коммуникативная компетенция представляет собой интегративное образование, в компонентный состав которой входят различные элементы: языковая/лингвистическая (владение средствами языка), речевая (владение всеми видами речевой деятельности), социокультурная (владение социокультурными и страноведческими знаниями и навыками), компенсаторная (умение выходить из положения при

недостатке языковых средств) и учебно-познавательная (умение учиться) компетенции [6]. Формирование каждого из компонентов коммуникативной компетенции является важной задачей при обучении иностранным языкам. Эмотивная компетенция находится во взаимосвязи практически со всеми компонентами коммуникативной компетенции. Так, например, для формирования лингвистической компетенции необходимо среди прочего выделение особой лексики для выражения эмоций в эмоциональных ситуациях общения. Речевая компетенция возможна только при условии наличия сформированных навыков и умений использования специальной лексики для выражения душевных переживаний и особых эмоциональных состояний в различных ситуациях общения. Для формирования социокультурной компетенции бывают недостаточными даже глубокие познания в области культуры изучаемого языка в случае возникновения эмоционально-культурной лакунарности. Различия в культуре выражения эмоций могут вызвать различные проблемы и трудности в общении, поэтому необходимо изучение эмоционального начала и специфики его выражения в изучаемом языке. Формирование учебно-познавательной компетенции предполагает рассмотрение и принятие открытий из различных областей научного знания, в том числе знаний об эмоциональной сфере человека, необходимых для формирования такого качества личности как эмоциональный интеллект (способность воспринимать, выражать и оценивать эмоции, управлять ими и использовать эмоциональную информацию для решения мыслительных задач). Очевидно, что эмотивная компетенция является важной составляющей коммуникативной, пронизывая все ее компоненты, что позволяет некоторым исследователям выделять ее в качестве еще одной субкомпетенции. В реальной коммуникации отсутствие эмотивной компетенции у речевых партнеров ведет к помехам либо провалу. Следовательно, для осуществления успешной иноязычной коммуникации обучающиеся нуждаются в знании правил межкультурной эмотивной коммуникации. Необходимо знание единых для всех представителей данной культуры образцов, стереотипов эмоциональных ситуаций и реакций на них, а также особенностей их вербального выражения. Это, в свою очередь, требует со стороны учителей усилий по целенаправленному формированию таких личностных качеств обучающихся, которые будут способствовать решению проблем и разногласий в процессе межкультурного общения. Следует констатировать, что в настоящее время эмотивный компонент содержания обучения иностранным языкам недостаточно разработан. С одной стороны, нормативные документы, регламентирующие обучение иностранным языкам в школах и ВУЗах, говорят о необходимости формировать на уроках иностранного языка способности адекватно распознавать и интерпретировать свои и чужие эмоции в речи, вербально выражать эмоциональное отношение в процессе общения, используя различные эмоционально-оценочные средства. С другой стороны,

недостаточно разработаны стратегии, приемы и специальные системы упражнений по овладению эмотивными средствами языка для реализации этих задач.

Считается, что наиболее важным уровнем отражения эмотивной функции языка выступает лексический уровень. В последнее время появилось много исследований (Н. В. Дорофеева, О. И. Кирьякова, Н. А. Красавский, К. О. Погосова, С. В. Чернышов и др.), посвященных интерпретации и вербализации эмоциональных концептов на лексическом уровне в разных культурах. Вслед за ними появились также исследования прикладного характера, посвященные целенаправленному обучению различным лексическим средствам выражения эмоций для достижения определенного коммуникативного эффекта на уроках иностранного языка (Е. Е. Шевчик, С. В. Першутин и др.). Данные исследования подтверждают, что основными составляющими эмотивной компетенции являются психологические знания (знания базовых эмоций), лингвистические знания (знания значения слов, суффиксов с эмоциональной коннотацией), социокультурные знания, навыки и умения распознавания и употребления эмотивной лексики. Особый интерес представляет эмоционально-концептный подход к обучению иностранным языкам, разработанный С. В. Чернышовым, который предлагает методологическую основу для исследований в области обучения эмоциональному аспекту содержания. В качестве содержания обучения автором данного подхода предлагается совокупность определенных эмоциональных знаний, навыков, умений, необходимых обучающимся для понимания своих эмоций и эмоций носителей языка, их выражение различными лингвистическими и экстралингвистическими средствами и управление ими в условиях межкультурного взаимодействия. В качестве источника представления такого содержания обучения иностранным языкам С. В. Чернышов рассматривает эмоциональные концепты, которые, с одной стороны, фиксируют эмоциональный опыт и знания определенного социума, с другой стороны, являются ментальными единицами сознания личности, обеспечивающими приобретение, организацию и хранение индивидуализированного эмоционального знания. Овладение иностранными языками в рамках данного подхода предполагает среди прочего формирование индивидуального эмотивного лексикона обучающихся, установление широкой ассоциативно-вербальной сети на базе эмоциональных концептов, а также овладение обучающимися стратегиями и тактиками эмоционального речевого воздействия [5]. На наш взгляд, несомненным достоинством этого подхода является то, что в нем делается упор на национально-культурную специфику эмотивной коммуникации, ее связь с культурно-историческими ценностями определенного социума. Включение в содержание обучения иностранным языкам не отдельных ЛЕ, а эмоциональных концептов, которые всегда этномаркированы, позволяет

усвоить иноязычную эмоциональную картину мира, что ведет к формированию и развитию эмотивной компетенции.

Итак, поскольку готовность к межкультурной коммуникации предполагает наличие определенных знаний, навыков, способностей, опыта и личностных качеств, касающихся эмоциональной сферы обучающихся, эмотивный компонент входит в структуру коммуникативной компетенции. Возникает необходимость в целенаправленном обучении школьников и студентов эмоционально-экспрессивным средствам речевой коммуникации, которые позволят обучающимся адекватно выражать свои эмоциональные состояния, понимать оттенки эмоций говорящего, адекватно реагировать на его реплики, убедительно доказывать свою точку зрения, а также развивать качества личности, необходимые для успешной самореализации в сфере профессионального образования, т. е. в формировании эмотивной компетентности.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Зимняя, И. А. Компетенция и компетентность в контексте компетентностного подхода в образовании / И. А. Зимняя // Иностранные языки в школе. – 2012. – № 6. – С. 1–10.

2. Шаховский, В. И. Эмоциональная / эмотивная компетенция в межкультурной коммуникации (есть ли неэмоциональные концепты?) / В. И. Шаховский // Мир лингвистики и коммуникации, 2009. Т. 1 – №16. – С. 7–14.

3. Чернышов, С. В. Эмоциональный концепт как дидактическая единица содержания обучения иноязычной эмотивной коммуникации / С. В. Чернышов // Вестник ТГПУ, 2014, №4 (145). – С. 136–139.

4. Павлючко, И. П. Эмотивная компетенция автора художественного текста (на материале произведений Г. Гессе) : автореф. дисс. … канд. филол. Наук: 10.02.19. – Волгоград : ВГПУ, 1999. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://perviydoc.ru/v19901/павлючко_и.п._эмотивная_компетенция_автора_художественного_текста_на_материале_произведений_г.гессе. – Дата доступа: 12.11.2017.

5. Першутин, С. В. Методика обучения старших школьников эмотивной лексике на уроках английского языка : автореф. дис. … канд. пед. наук: 13.00.02. – Санкт-Петербург : 2017. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://disser.spbu.ru/files/disser2/1502/aftoreferat/xP6f8JCqJz.pdf. – Дата доступа: 24.10.2017.

6. Гальскова, Н. Д. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика. Учеб. пособие для студ. лингв. ун-тов и фак. ин. яз. высш. пед. учеб. заведений / Н. Д. Гальскова, Н. И. Гез. – М. : Академия, 2006. – 336 с.

УДК 378.016=111

Иванюк Наталья Валерьевна

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

IvaniukNV@yandex.ru

ИННОВАЦИОННЫЕ ПОДХОДЫ К ОРГАНИЗАЦИИ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

Аннотация: В статье рассматривается проблема организации самостоятельной работы студентов, анализируются уровни познавательной активности (воспроизводящая, интерпретирующая и творческая). Особое внимание уделяется использованию метода проектов в профессионально ориентированном обучении иностранному языку, приводятся примеры тем для проектов, которые могут быть предложены при обучении профессионально ориентированному иностранному языку студентов экономических специальностей.

Ключевые слова: Коммуникативная компетенция, самостоятельная работа, профессиональное общение, проект, дискуссия.

Ivaniuk Natalya
Associate Professor, Department of Foreign Languages, Brest State University named after A.S. Pushkin, Brest, Belarus

INNOVATIVE APPROACHES TO ORGANISATION OF STUDENTS' INDEPENDENT WORK IN THE PROCESS OF STUDYING A FOREIGN LANGUAGE

Abstract: The article deals with the problem of organisation of independent work in the process of studying a foreign language. It analyses the levels of cognitive activity (reproductive, interpretative and creative). Special attention is paid to a project as a technique in professionally oriented foreign language teaching, the examples of the projects for professionally oriented foreign language teaching of the students of economics are given.

Keywords: Communicative competence, independent work, professional communication, project, discussion.

В современных условиях быстро развивающегося международного сотрудничества, большого количества информации на иностранных языках успех специалиста во многих видах деятельности зависит от уровня владения им иноязычной профессиональной коммуникативной компетенцией, которая является неотъемлемой частью его профессиональной компетенции. В связи с этим в настоящее время основной целью обучения иностранному языку в вузе в зависимости от специализации является сформированность профессиональной компетенции, предполагающей овладение профессиональными и языковыми средствами, характерными для данного специального языка, и развитие на этой основе навыков и умений во всех видах речевой деятельности.

Формированию коммуникативной компетенции в значительной мере способствует самостоятельная работа студентов, являющаяся составной частью учебного процесса. Она помогает более глубокому и эффективному освоению изучаемого материала, развивает познавательные и профессиональные способности будущих специалистов, выявляет их творческий потенциал.

Немаловажное значение имеет мотивированность самостоятельной деятельности студентов в изучении иностранного языка, которая должна

поддерживаться и развиваться «через особую организацию учебного материала, средств и приемов его введения и закрепления, а также форм группового взаимодействия» [1, с. 120–121]. Именно мотивированная самостоятельная работа студентов обеспечивает активное отношение к знаниям, систематичность и настойчивость в учебном труде.

Активность в обучении формируется в процессе познавательной деятельности и характеризуется стремлением к познанию, умственным напряжением и проявлением нравственно-волевых качеств обучаемых. В современной методике выделяют три уровня познавательной активности. Первый уровень – воспроизводящая активность (рецепция и репродукция), которая характеризуется стремлением обучаемых понять новое явление, воспроизвести знания, овладеть способом их применения по образцу. Второй уровень – интерпретирующая активность (репродукция с элементами продукции) – характеризуется большей устойчивостью волевых усилий, которые проявляются в том, что обучаемый стремится к проникновению в сущность явления, самостоятельно ищет пути решения при затруднениях. Третий уровень активности – творческий (продукция), на котором обучаемые проявляют стремление применить знания в новой ситуации, то есть перенести знания и способы деятельности в новые условия. Характерной особенностью третьего уровня считается проявление высоких волевых качеств, упорство и настойчивость в достижении цели, широкие и стойкие познавательные интересы. По мнению психологов, такая активность обеспечивается возбуждением высокой степени рассогласования между тем, что обучаемый знал, что уже встречалось в его опыте, и новой информацией, новым явлением. Педагогическим средством, позволяющим включить указанный механизм в действие, является организация самостоятельной исследовательской деятельности обучаемых [3, с. 17].

В зависимости от места, времени проведения, характера руководства со стороны преподавателя, а также способа контроля результатов выделяют следующие виды самостоятельной работы: самостоятельная работа во время основных аудиторных занятий и внеаудиторная самостоятельная работа, к которой относятся освоение содержания тем, выносимых на самостоятельное изучение; чтение и конспектирование литературы; написание рефератов, аннотаций и резюме; работа в рамках студенческого научного кружка; выполнение студентами заданий творческого характера; подготовка к различным формам контроля.

Формирование умений и навыков самостоятельной работы осуществляется в аудитории в процессе фронтального, группового, парного и индивидуального режимов работы, в ходе само- и взаимообучения и контроля. Однако преподавателю необходимо учитывать тот факт, что самостоятельная работа студентов по иностранному языку также должна быть организована на основе

принципов постепенности, пошаговости, продвижения от простых форм к более сложным и овладения необходимыми знаниями, умениями и навыками самостоятельно находить иноязычные источники, анализировать полученные данные, структурировать их в единое целое, сочетать устные и письменные формы речи. При этом преподавателем должны быть приняты во внимание индивидуально-психологические особенности каждого обучаемого. Для того чтобы, обучая группу, создавать наиболее благоприятные условия для учения каждого, необходимы специальные средства или организационные приемы обучения: целенаправленное использование опор различного типа (смысловых, вербальных, иллюстративных, схематических); использование упрощенных и усложненных заданий; выполнение дополнительных упражнений студентами с низким уровнем развития тех или иных способностей; использование опережающих индивидуализированных заданий; варьирование времени на подготовку задания и др.

Эти и другие приемы широко применяются в традиционных системах обучения. Среди технологий обучения, получивших развитие относительно недавно, представляет интерес метод проектов.

Известно, что основными методическими принципами, имеющими концептуальное значение для проектной методики, являются следующие: 1) принцип сознательности, который предусматривает опору обучающихся на систему грамматических правил (например, в виде работы с таблицами); 2) принцип доступности, предполагающий рассмотрение значимых для обучающегося вопросов и проблем, исходя из его личного опыта, что обеспечивается за счет соответствующей обработки учебного материала; 3) принцип активности, который основывается не только на внешней активности (активная речевая деятельность), но и на активности внутренней; в процессе работы над проектами преподаватель основывается на ранее изученном материале и развивает творческий потенциал обучающихся; 4) принцип коммуникативности, обеспечивающий контакт не только с преподавателем, но и общение внутри групп в ходе подготовки проектов; 5) принцип наглядности (слуховой, контекстной) используется, прежде всего, при подаче материала в виде уже подготовленных проектов; 6) принцип систематичности предполагает разделение материала на темы и подтемы.

Принцип самостоятельности также играет очень важную роль в проектной методике. Для доказательства этого рассмотрим суть самого понятия «проект». Проект – это самостоятельно планируемая и реализуемая обучаемыми работа, в которой речевое общение вплетено в интеллектуально-эмоциональный контекст другой деятельности (игры, путешествия и т.п.). Новизна этого подхода заключается в том, что обучающимся начиная с первого занятия дается возможность самим конструировать содержание общения. Каждый проект соотносится с определенной темой и разрабатывается в течение определенного времени.

Работа над проектом сочетается с созданием прочной языковой базы. А поскольку работа над проектами ведется либо самостоятельно, либо в группе с другими обучающимися, то следует говорить о принципе самостоятельности как об одном из основополагающих.

Работа над проектом осуществляется в несколько этапов и обычно выходит за рамки учебной деятельности на занятиях: выбор темы или проблемы проекта; формирование группы исполнителей; разработка плана работы, определение сроков; распределение заданий, выполнение заданий, обсуждение в группе результатов выполнения каждого задания; оформление совместного результата; отчет по проекту; оценка выполнения проекта. Роль преподавателя заключается в подготовке обучающихся: выборе темы, оказании помощи при планировании, в текущем контроле и консультировании по ходу выполнения проекта на правах соучастника.

Результаты выполненных проектов должны быть реальными. Если перед студентами поставлена теоретическая проблема, то должно быть и указание на ее конкретное решение, если практическая – указание на конкретный результат. Для этого необходимо научить студентов самостоятельно мыслить, находить и решать проблемы, привлекая для этого знания из разных областей, способности прогнозировать результаты различных вариантов решения, т.е. научить добывать необходимые современному специалисту знания.

В курсе иностранных языков для будущих экономистов метод проектов может быть использован в рамках изучения практически любой темы. Проектная методика сочетается с любыми учебными средствами и может быть включена в различные формы общей системы работы над языком на этапе развития коммуникативных умений иноязычного речевого общения. Проектное задание можно рассматривать как определенную форму адаптации материалов учебного пособия к особенностям образовательной ситуации и индивидуальным потребностям будущих экономистов. В процессе работы над проектом студенты учатся обобщать идеи, для чего необходимы знания в различных областях, умения находить несколько возможных вариантов решения проблемы, слушать собеседника, аргументировать свою точку зрения и находить компромисс с собеседниками. Использование проектной методики при обучении иностранному языку будущих экономистов способствует развитию умения выделять и убедительно представлять наиболее значимую информацию, способности делать выводы и формулировать аргументированные высказывания, а также формированию межличностных отношений на деловом уровне.

Студенты, обучающиеся на неязыковых факультетах, имеют различные языковые потребности, но эти потребности не могут быть отделены от сферы профессионального общения. Так, студентам экономических специальностей могут быть предложены следующие темы

для проектов: 1. Товар, условия поставки. Основные требования, предъявляемые к товару. 2. Спрос и предложение. Обсуждение вопроса цены, платежа, условий поставки. 3. Типовой контракт. Основные разделы. Нарушения контракта и санкции, применяемые за нарушение. 4. Международные выставки и ярмарки. Организация информационного центра на выставке. 5. Плановая и рыночная экономика. Принятие решений. Планирование стратегии маркетинга.

Данные проекты реализуют культурные, лингвистические и специфические цели обучения иностранному языку, одной из которых является создание студентами личных познавательных продуктов на изучаемом языке.

Значительная роль в методе проектов отводится дискуссии на иностранном языке. Умение вести дискуссию в форме диалога или полилога – необходимое условие успешной совместной работы студентов над проектом. В ходе дискуссии наиболее эффективно формируются социолингвистическая и прагматическая компетенции. «В процессе обсуждения выявляются противоречия социокультурного плана, выдвигаются аргументы и контраргументы, выстраивается логика доказательности позиции выступающего» [5, с. 139]. Также студенты учатся рассматривать проблему с различных сторон, рассуждать и формулировать свою точку зрения на иностранном языке. Причем обучаемые должны четко представлять, что от них требуется аргументированность и лаконичность ответов, умение делать выводы по проблемам изучения. Эти требования к ведению дискуссии позволяют сформировать определенную культуру речи, например, умение выслушивать собеседника до конца, задавать ему вопросы, опровергать его суждения или, напротив, соглашаться с ним.

Выполненный проект может быть представлен в самых разных формах: статья, рекомендации, альбом, коллаж, стенд и многие другие. Разнообразны и формы презентации проекта: доклад, конференция, конкурс, праздник, спектакль. В качестве формы контроля над проектом студентам можно предложить письменное или устное задание, в котором требуется ответить на ряд теоретических вопросов по определенной теме.

Главными результатами работы над проектом должны являться актуализация имеющихся и приобретение новых знаний, навыков и умений и их творческое применение в новых условиях.

Таким образом, использование данного метода дает возможность сосредоточить внимание обучаемого не на структуре языка, а на проблеме, переместить акцент с лингвистического аспекта на содержательный. Также положительным моментом использования проектной методики при обучении иностранному языку будущих экономистов является то, что она дает возможность обучающимся использовать более обширный, чем предусмотренный программой, материал. Кроме того, индивидуальная или

совместная работа над проектом предполагает возможность использования интеллектуальных умений, без которых не может состояться специалист. В процессе выполнения проекта у студентов не только формируется познавательный интерес, но также развиваются навыки организации самостоятельной работы.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Китайгородская, Г. А. Мотивация учения в условиях интенсивного обучения иностранным языкам // Активизация учебной деятельности. Сб. статей / Под ред. Г. А. Китайгородской. – М. : Изд-во МГУ, 1982. Вып.2. – С. 120–129.

2. Моисеенко, О. И. Самостоятельная работа студентов в процессе обучения иностранному языку в вузе / О. И. Моисеенко // Непрерывное обучение иностранным языкам: методология, теория, практика. Материалы докладов Междунар. конф. В трех частях. – Минск, 2003. Ч. 3. – С. 152–155.

3.Новые педагогические и информационные технологии в системе образования / под ред. Е.С. Полат. – М., 2000. – 224 с.

4. Соловова, Е. Н. Методика обучения иностранным языкам: продвинутый курс: пособие для студентов пед. вузов и учителей / Е. Н. Соловова. – М. : АСТ: Астрель, 2008. – 239 с.

5. Ульянова, О. С. Использование метода проектов в обучении английскому языку (на примере Томского политехнического университета) / О. С. Ульянова, Г. С. Казанцева // Молодой ученый. – 2011. – № 4. Т. 2. – С. 138–140.

6. Черновец, Т. Е. Использование метода проектов для профессионально-направленного обучения взрослых иностранному языку / Т. Е. Черновец // Обучение взрослых иностранным языкам в контексте непрерывного образования: Мат-лы докл. II Междунар. науч.-практ. конф., Минск, 18–19 мая 2005 г.: В 2 ч.Ч.1. – Минск : МГЛУ, 2005. – С. 196–201.

УДК 81-2

Кабахидзе Екатерина Львовна

Заведующий лабораторией международных проектов Московскогго городского педагогического университета, г. Москва, Россия

kabakhidze@gmail.com

ГЕРМЕНЕВТИЧЕСКИЕ И ГНОСЕОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПОНИМАНИЯ В МЕЖКУЛЬТУРНОМ ДИАЛОГЕ

Аннотация: Анализируются герменевтические, гносеологические основы понимания в межкультурном диалоге. Рассматриваются коммуникативные барьеры понимания в различных лингвокультурах и способы их преодоления. Предпринята попытка лексикографического анализа глагола «понимать» в русской, испанской, немецкой, английской лингвокультурах с целью репрезентации общих и различающихся смысловых групп данной лексической единицы.

Ключевые слова: Понимание, смысл, герменевтика, межкультурный диалог, познание.

Kabakhidze Ekaterina
Head of International Projects Laboratory, Moscow City University, Moscow, Russia

HERMENEUTIC AND EPISTEMOLOGICAL BASES OF UNDERSTANDING IN INTERCULTURAL DIALOGUE

Abstract: The hermeneutic, epistemological foundations of understanding in intercultural dialogue are analyzed. Communicative barriers of understanding in various linguocultures and ways to overcome them are considered. An attempt has been made to lexicographically analyze the verb “to understand” in Russian, Spanish, German, English linguocultures with the aim of representing the general and different semantic groups of a given lexical unit.
Keywords: Understanding, meaning, hermeneutics, intercultural dialogue, cognition.

Понимание необходимо.
И его всегда недостаточно.
Поэтому необходима наука понимать.
А.А. Брудный

Науке о понимании несколько сотен лет. Это герменевтика (от древнегреческого ἑρμηνεύω – изъясняю, истолковываю), которая, строго говоря, берет свое начало из Древнего мира (религиозная экзегетика), пик развития которой приходится на работы Фридриха Шлейермахера, Вильгельма Дильтея, Поля Рикёра, Мартина Хайдеггера, Ханса-Георга Гадамера, Михаила Бахтина и некоторых других философов XX века, которые прямо или опосредованно занимались исследованиями в данной области., Ведь, в конечном итоге, любая деятельность человека в какой угодно отрасли сопряжена с интенцией понимая окружающего мира, себя самого и стремлением быть понятым.

Герменевтика тесно связана с такими областями научного знания как психология (в том числе, патопсихология), нейрофизиология, психолингвистика, культурология, лингвистика и лингводидактика, коммуникология (включая межкультурную коммуникацию).

Такая многослойная сущность герменевтики, а следовательно, понимания связана с феноменом человека, т.к. оно рождается, актуализируется в бытии вместе с Homo Loquens, человеком говорящим, внутри его психического мира. Понимание произрастает вглубь индивидуальной и/или групповой психической деятельности индивида, овнешняется с помощью речевой деятельности. Единицей понимания является смысл (извлекаемый из значения) слова, локализуется понимание в сознании и подсознании индивида.

«Поиск понимания, выявление внутренних закономерностей в некотором сложном и неясном аспекте реальности – основная цель науки. Однако довольно трудно точно определить, что такое понимание. Оно, очевидно, субъективно: что удовлетворит одного, не удовлетворит

другого; разные культуры обладают разными стандартами того, что можно считать удовлетворительным объяснением; то, что удовлетворяло людей 100 лет назад, может теперь оказаться непригодным. Несмотря на всю расплывчатость и неопределенность этого понятия, субъективное чувство удовлетворения от понимания аспекта действительности оказывается очень сильным...» [3, с. 34]. Продолжая мысль Мартина Голдстейна, биохимические процессы, сопровождающие понимание, могут быть аналогичны биохимии озарения (тезис не подтвержденный научными исследованиями, по крайней мере, теми, о которых было бы известно автору статьи), следовательно, с точки зрения мыслительной деятельности, понимание и озарение – явления тесно связанные.

Так, А. А. Реформатский в общении с А. А. Брудным отметил, что с его точки зрения, понимание – это шестое чувство, причём, оно имеет способность к прорастанию.

Действительно, понимание произрастает из познания, понимание не возникает из небытия, а напротив, понято/познано/осознано может быть только то, что уже есть в поле сознания индивида: «Понимание возникает как индивидуальная реализация познавательных возможностей личности... способность (понимания – *примеч. авт.*) лежит в основе существования человеческого сознания» [2, с. 22]. Результат понимания носит плюральный характер, существует во множестве вариантов интерпретаций в зависимости от рассматриваемой грани объективной реальности. Именно здесь уместно вспомнить тезис Ф. Шлейермахера о том, что тотальное понимание недостижимо [7, с. 242], прежде всего, по причине того, что понимание разворачивается и эволюционирует в герменевтическом круге. Похожее мнение разделяют психологи, которые считают, что «нет психологического процесса более важного и в то же время более трудного для осознания, чем понимание, и нигде научная психология не разочаровала в большей степени тех, кто обращался к ней за помощью» [5, с. 283].

Понимание связывает познание и общение. Во многом, отсутствие понимания может стать причиной межкультурного конфликта между носителями различных языков и культур, которое может быть следствием а) незнания социокультурных, этнопсихологических, религиозных и иных парадигм другой культуры; б) социолингвистического и прагматического переноса норм и правил из родной культуры; в) неприятия/отторжения норм и правил, моделей поведения и конвенций другой культуры (как правило, это характерно для ситуаций, в которых не преследуется цель достижения коммуникативной задачи в общении); г) лингвистическими барьерами коммуникации, обусловленными недостаточным знанием иностранного языка, делового этикета общения, некорректным использованием стилистических приемов и проч.

д) психолингвистическими и нейропсихологическими аспектами кодирования и декодирования речевого сообщения с/на иностранный язык.

Таким образом, понимание в межкультурной коммуникации может быть охарактеризовано двумя ключевыми аспектами: психолингвистическими и этносоциокультурными.

Необходимо отметить сопряженность, синергию двух понятий: понимания и познания, последнее как ступень к пониманию, и конституировать гносеологическую природу понимания: «Первичной формой духовных потребностей в онтогенетическом развитии, по-видимому, являются функциональные потребности в ориентирочно-познавательной деятельности, потребности во внешних впечатлениях, но не материальные потребности в пище, одежде и жилище» [6, с. 174]. Понимание является отражением высшей духовной потребности, одновременно пониманию доступно лишь то, что познано, без последнего не может быть понимания (даже эмоциональный отклик в душе находят только те явления, которые были пережиты или ранее осмыслены индивидом). Согласно Рене Декарту, понимание отождествляется с мышлением, интеллектом, а мышление, в свою очередь, имплицитно включало в себя то, что сегодня принято называть сознанием. Выстраивается следующая цепочка когнитивных процессов: восприятие (рациональное или иррациональное, т.е. чувствование) – осмысление – понимание – сознание.

Представим лексикографический портрет глагола «понимать» в русском, английском, немецком и испанском языках с целью выявления универсальных характеристик данного понятия в указанных лингвокультурах, их сравнения, формирования метапредметных связей и характеристик явления понимания.

Подробное лексикографическое описание глагола «понимать» было предложено Б. Л. Иомдиным [4] в соответствии с концепцией Интегрального словаря Ю. Д. Апресяна. С данной работой можно ознакомиться, мы лишь ограничимся общей схемой лексем глагола «понимать» в русском языке, исходя из двух ключевых значений глагола: знать и считать.

1. ОСОЗНАВАТЬ (понимание-знание)
    1.1 ‘осознавать факт’: Понимаю, что ты прав
    1.2 ‘осознавать смысл’: Ты понимаешь мои слова?
    1.3 ‘владеть языком’: Она плохо понимает по-немецки
    1.4 ‘разбираться’: Он хорошо понимает в военном деле
    1.5 ‘ценить’: Меня никто не понимает
    1.6 ‘знай’: Не надо этого делать, понял!
2. СЧИТАТЬ (понимание-истолкование)
    2.1 ‘интерпретировать’: Вы не так поняли мой жест
    2.2 ‘считать’: Лингвисты понимают язык по-разному

2.3 ‘подразумевать’: Под Х-ом я понимаю искомую величину

На основании данного подхода рассмотрим лексикографический портрет глагола «понимать»/to understand в английском языке, в котором возможно выделить три смысловые группы глагола: понимать-принимать, понимать-делать выводы, понимать-знать.

1. ПРИНИМАТЬ (понимание-принятие)

1.1. принимать чувства других: He must **understand** what Alex had been through. Now I **understand** why you were crying.

1.2. понять-смириться с фактами: We cannot **understand** it nor the reason of it. If he lived to be a hundred he’d never **understand** women.

1.3. понять-принять неизбежное: If it were a war for freedom I could **understand** it and should be the first to enter the army; but to help England and Austria against the greatest man in the world is not right.

1.4. понять-не принять, отторгать: All this was so terrible and unreal that he could not **understand** it at all, and so had good reason to be afraid.

2. СДЕЛАТЬ ВЫВОД (понимание-умозаключение)

понимание через аргументацию: I can **understand** you not wanting to invest the money for a car, but what's wrong with accepting a ride now and then?

3. ЗНАТЬ (понимание-знание)

3.1. познать окружающий мир: My mother, moreover, succeeded in making me **understand** a good deal. Perhaps I don’t **understand** things, but Austria never has wished, and does not wish, for war.

3.2. понимать-знать факты: I **understand** you have a big ranch west of here. But you **understand** that medical treatment isn’t free?

3.3. понять-осознать: By doing this, we will come to **understand** those conditions better and perhaps prevent them.

Синонимичный ряд глагола “to understand”: accept, appreciate, apprehend, assume, believe, commiserate, comprehend, conceive, conclude, cotton on, discern, fathom, follow, gather, get, get the message, get the picture, grasp, hear, know, learn, penetrate, perceive, presume, realize, recognize, savvy, see, see daylight, suppose, sympathize, think, tolerate, tumble, twig.

Всего Оксфордский словарь английского языка дает 35 значений глагола *understand*, словарь Королевской академии испанского языка – порядка 20 значений, словарь немецкого языка Дуден – более 30.

Рассмотрим лексикографический портрет глагола «понимать»/comprender в испанском языке, в котором возможно выделить четыре смысловые группы глагола: понимать-осознавать, понимать-включать/содержать, понимать-овладеть/вникнуть, понимать-

сочувствовать/сопереживать. Приведенные ниже значения заимствованы из словаря Испанской реальной (Королевской) академии.

1. ПОСТИГАТЬ/ОСОЗНАВАТЬ ВО ВСЕЙ ПОЛНОТЕ

   Todos empezaban a **comprender.** Al final comprendió que yo no iba a ayudarle. comprendemos perfectamente que haya gente a quien le molesta el tabaco.

2. ВКЛЮЧАТЬ/СОДЕРЖАТЬ

   Esta guía **comprende** información útil acerca de todos los parques nacionales. la colección **comprende** cien discos y cuarenta libros. Está todo **comprendido** en el precio.

3. ВНИКНУТЬ ВО ЧТО-Л./ПРОНИКНУТЬ/ОВЛАДЕТЬ

   He vivido en Corea del Sur durante diez años, pero todavía no **comprendo** el idioma. Estudiábamos cada día para **comprender** mejor las enseñanzas de la Biblia. Mi esposa puede **comprender** aun los problemas matemáticos más complejos.

4. СОЧУВСТВОВАТЬ/СОПЕРЕЖИВАТЬ КОМУ-Л.

   Comprendo sus temores. Como **comprenderás**, me enfadé muchísimo.

Синонимичный ряд глагола «понимать» в испанском языке: entender : interpretar, concebir, percibir, intuir,incluir,abarcar, contener, encer rar, englobar, constar, implicar.

В завершении рассмотрим лексикографический портрет глагола «понимать»/verstehen в немецком языке. В немецком языке выделяются шесть смысловых групп глагола понимать: понимать-отчётливо слышать (в некоторых случаях, видеть), понимать-осознавать/осмыслять, понимать-принимать другого, понимать-ладить с кем-то, понимать-принимать судьбу/смиряться. Значения глагола “verstehen” заимствованы из словаря немецкого языка Duden.

1. ОТЧЁТЛИВО СЛЫШАТЬ

   Ich konnte alles, jedes Wort, keine Silbe verstehen

2. ОСОЗНАТЬ/ПОНЯТЬ СМЫСЛ

   Einen Gedankengang, Zusammenhang verstehen. Jemandes Verhalten nicht verstehen

3. ПОНЯТЬ/ПРИНЯТЬ ДРУГОГО

   Ich verstehe deine Reaktion, deinen Ärger sehr gut. Verstehen Sie Spaß *(haben Sie Humor)*?

4. ЛАДИТЬ С КЕМ-ТО/ИМЕТЬ ХОРОШИЕ ОТНОШЕНИЯ

   Wie verstehst du dich mit deiner Schwiegermutter?

5. ОВЛАДЕТЬ ЗНАНИЕМ

   Sie versteht nicht zu wirtschaften. sein Handwerk, seine Sache verstehen

6. СМИРИТЬСЯ

   Sich zu einer Entschuldigung, zu Schadenersatz verstehen

Синонимичный ряд глагола ‘verstehen‘ в немецком языке: sich begreifen, hören, mitbekommen, ein gutes Verhältnis haben, harmonieren, klarkommen, sich auf etwas einen Reim/Vers machen können, sich bewusst werden, interpretieren, legitimieren, tolerieren и некоторые другие.

Таким образом, в четырёх языках – русском, английском, испанском, немецком – находим следующие общие смысловые группы глагола «понимать»: понимать-осознавать, понимать-принимать, понимать-знать, понимать-осмыслять.

Необходимо отметить, что во всех рассматриваемых лингвокультурах глагол «понимать» включает в себя как рациональную составляющую, результат мыслительной деятельности, так и иррациональную, – сферу эмоций, а объективная реальность через понимание интериоризуется человеком в субъективную.

Процесс понимания немыслим в отрыве от культурного контекста, который во многом и определяет понимание, а сам акт понимания имеет диалогический характер: мыслить, – утверждал И. Кант, – значит говорить с собой… значит внутренне слышать себя самого. Внутренний микродиалог является составной частью культурного полилога: «В диалоге культур речь идет о диалогичности самой истины (красоты, добра) о том, что понимание другого человека предполагает взаимопонимание «Я-ты» как онтологически различных личностей, обладающих – актуально или потенциально – различными культурами, логиками мышления, различными смыслами истины, красоты, добра… Диалог, понимаемый в идее культуры, – это не диалог различных мнений или представлений, это – всегда диалог различных культур» [1, с. 31–42].

От каких параметров зависит эффективность понимания? На наш взгляд, они выглядят следующим образом:

- Высокий культурный уровень, позволяющий интерпретировать действие/объект в совокупности всех культурно-исторических факторов;
- Высокий рефлексивный уровень, позволяющий интерпретировать действие/объект во всей глубине собственного опыта и развития психических характеристик;
- Высокий интеллектуальный уровень, позволяющий избежать сугубо эгоцентрическую оценку происходящего;
- Высокий уровень психологической зрелости, позволяющий принять результаты оценки действий или объективной данности по поводу субъекта.

Основным барьером понимания, с нашей точки зрения, являются предубеждения, предрассудки и стереотипы. Данная проблема особенно актуальна в условиях межкультурных контактов.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Библер, В. С. Культура. Диалог культур (Опыт определения) / В. С. Библер // Вопросы философии, 1989. – № 6. – С. 31–42.
2. Брудный, А. А. Психологическая герменевтика / А. А. Брудный. – М. : Лабиринт, 1998. – С. 22.
3. Голдстейн, М., Голдстейн, И. Как мы познаем / М. Голдстейн, И. Голдстейн. – М., 1984. – С. 34.
4. Миллер, Дж. Психолингвисты // Теория речевой деятельности. – М., 1968. – 246 с.
5. Уфимцева, Н. В. Языковое сознание: динамика и вариативность / Н. В. Уфимцева. – М., Калуга: Институт языкознания РАН, 2011. – 252 с.
6. Шлейермахер, Ф. Герменевтика / Ф. Шлейермахер. – СПб. : Европейский дом, 2004. – 242 с.
7. Иомдин, Б. Л. Семантика понимания: лексикографический портрет глагола «понимать» / Б. Л. Иомдин [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.dialog-21.ru/media/2634/iomdin.pdf. – Дата доступа: 30.10.2017.

УДК 159.923.2

Мех Татьяна Ивановна
Старший преподаватель кафедры профессионально ориентированной английской речи Белорусского государственного экономического университета, г. Минск, Беларусь
tmex@tut.by

СИСТЕМА ЛИЧНОСТНЫХ КОНСТРУКТОВ В КОНТЕКСТЕ САМОАКТУАЛИЗАЦИИ ЛИЧНОСТИ

Аннотация: В статье рассматривается проблема исследования Я-концепции личности в период средней взрослости. Автор предлагает идею изучения данного личностного образования с помощью техники репертуарных решеток Дж. Келли. Представлены результаты исследования взаимосвязи конфликтности системы личностных конструктов с параметрами самоактуализации личности в критические и стабильный периоды средней взрослости.

Ключевые слова: Я-концепция, личностный конструкт, средняя взрослость, стабильный период развития, критический период развития, самоактуализация, репертуарная решетка.

Mekh Tatyana
Senior teacher, Department of Professionally Oriented English Speech, Belarus State Economic University, Minsk, Belarus

THE SYSTEM OF PERSONAL CONSRTUCTS IN THE CONTEXT OF PERSONALITY SELF-ACTUALIZATION

Abstract: The article deals with the problem of research into self-concept of personality in the period of middle adulthood. The author suggests the idea of studying this personal formation by means of G. Kelly’s Repertory Grids method. The results of the research into correlation between conflicts in the system of personal constructs and parameters of self-actualization in critical and stable periods of middle adulthood are introduced.

Keywords: Self-concept, personal construct, middle adulthood, stable period of development, critical period of development, self-actualization, repertory grid.

Сегодня в психологической науке системообразующую роль играет категория субъекта. В ней воплощено всеохватывающее, наиболее широкое понимание человека, раскрывающее целостность всех его качеств: природных, индивидуальных, социальных. С точки зрения В. В. Знакова, повышенный интерес современных психологов к проблеме субъекта в значительной мере обусловлен эволюцией психологического знания: переходом от классической объяснительной парадигмы в сторону представлений о взаимной дополнительности психических закономерностей отражения действительности и порождения человеком новой реальности [3, с 18]. Изучение взаимосвязи субъекта с миром в своей основе имеет проблему самосознания, представлений личности о собственной сущности, то есть Я-концепции. Особый интерес представляет исследование динамики данного личностного образования на протяжении жизненного пути человека. Данных, касающихся особенностей развития личности в периоды взрослости, существует еще очень немного. Ученые говорят также о несомненном существовании нормативных кризисов (переходных периодов) в становлении зрелой личности, но на сегодняшний день в психологии еще недостаточно исследований, посвященных возрастным кризисам взрослости.

Критический возраст всегда связан с переоценкой ценностей, жизненных целей, а соответственно, и взглядов на самого себя, на собственные возможности [1]. Особый интерес представляет то, каким внутренним перестройкам подвержены интегральные личностные образования, такие как Я-концепция личности. Я-концепция есть система представлений индивида о самом себе, сопряженная с их оценкой, являющаяся результатом постоянного процесса осознания себя, своих характеристик в различных жизненных ситуациях. Мы полагаем, что чем ближе находится личность к критическому периоду развития, тем сильнее выражена противоречивость внутри системы представлений личности о себе, и тем выше степень рассогласованности между структурными элементами Я-концепции, что проявляется в чувстве напряженности, тревоги, состоянии внутреннего конфликта. Преодолевая переходный рубеж развития, личность должна привести Я-концепцию в согласованное состояние.

Наше исследование основывается на изучении Я-концепции личности через пространство личностных конструктов. Метод личностных конструктов Дж. Келли является идеографической техникой, ориентированной на описание личности как особой уникальной ценности. ТРР позволяет выявлять и описывать качественные особенности индивидуального сознания, реконструировать систему смысловых параметров, лежащих в основе восприятия данным конкретным человеком

себя и других людей, объектов и отношений [5, с. 20]. В основе метода лежит теория личностных конструктов, разработанная Дж. Келли. Личностный конструкт — это биполярная шкала оценивания, особое субъективное средство, сконструированное самим человеком, с помощью которого он выделяет, оценивает и прогнозирует события, организует свое поведение, «понимает» себя, других людей и окружающий мир.

Центральное понятие в теории Келли – понятие системы конструктов. Этим он подчеркивал, что конструкты – не изолированные образования, а всегда организованы в систему. В целом конструкты организованы таким образом, чтобы минимизировать несовместимости и несогласованности [6, с. 446]. Тем не менее, некоторые конструкты в системе могут находиться в конфликте с другими конструктами и порождать у человека напряженность и трудности принятия решений. На наш взгляд, уровень конфликтности системы личностных конструктов отражает внутреннюю согласованность Я-концепции личности.

Мы полагаем, что Я-концепция формируется и преобразовывается в процессе самоактуализации личности, поэтому характеристики Я-концепции, а значит, и особенности системы конструктов, в терминах которых она рассматривается, взаимосвязаны с параметрами самоактуализации. Изучение тенденции к самореализации и самоактуализации имеет, на наш взгляд, особое значение в контексте исследования Я-концепции личности взрослого и ее динамики при переходах от критических к стабильному периоду. Любое компенсаторное использование возможности субъективной интерпретации происходящего, приводящее к возможности избирательного отношения к поступающей информации и ее устраивающей трактовке есть мощный ресурс поддержания устойчивости самости в целом и Я-концепции, в частности, но какова бы ни была непосредственная цель этого процесса, конечная его цель состоит в обеспечении возможностей самоактуализации [2, с. 56].

Для изучения параметров самоактуализации личности мы обратились к гуманистической теории личности А. Маслоу, в рамках которой понятие самоактуализации обозначает прежде всего высшую бытийную потребность человеческой личности в противоположность дефицитарным потребностям нижележащих уровней [6, с. 496–497]. А. Маслоу охарактеризовал высшую потребность человека – потребность в самоактуализации – как стремление человека стать тем, кем он может стать. На основании собственного длительного наблюдения за людьми, которых, на его взгляд, можно было назвать самоактуализирующимися, А. Маслоу предложил перечень характеристик самоактуализирующейся личности, которые затем легли в основу шкал самоактуализационного теста и которые мы называем параметрами самоактуализации [4, с. 297–300].

Мы предполагаем, что отдельные характеристики самоактуализирующихся людей, которые одновременно выступают как

параметры самоактуализации, связаны с характером отношений и взаимосвязей между личностными конструктами, складывающимися внутри их целостной системы. Самопринятие, способность ощущать жизнь «здесь и сейчас», креативное отношение к жизни, принятие бытийных ценностей и другие параметры, выступающие в качестве характеристик самоактуализирующейся личности, соответствуют наличию у человека четко выстроенной системы приоритетов и ценностей, помогающей ему максимально безболезненно разрешать личностно значимые проблемные ситуации, а значит, и наличию четко организованной иерархии в системе личностных конструктов, низкому уровню конфликтности внутри ее.

Гипотезой нашего исследования выступило предположение о существовании обратной связи между конфликтностью системы личностных конструктов и параметрами самоактуализации личности.

В нашем исследовании приняли участие 56 человек в возрасте от 28 до 42 лет. По возрастному признаку испытуемые были разделены на три труппы: 1-я группа – 28–32 лет (переходный, критический период), 2-я группа – 32–38 лет (стабильный период); 3-я группа – 38–42 лет (переходный, критический период).

Для выявления системы личностных конструктов нами была использована техника репертуарных решеток Дж. Келли (метод триад), а для анализа отношений между конструктами – импликативная решетка и решетка сопротивления изменениям (резистивная решетка) Хинкла.

Для изучения параметров самоактуализации мы использовали адаптацию теста POI (Э. Шостром) – вопросник САМОАЛ. Первый вариант САМОАЛ создавался в 1993–1994 гг., его стандартизация и валидизация проходила под руководством А.В. Лазукина [4, с. 284].

Первой задачей эксперимента было выявление личностных конструктов испытуемого, для чего мы использовали предложенный Дж. Келли классический метод триад. После процедуры выявления конструктов методом триад мы получили репертуарную матрицу, содержащую 18 личностных конструктов испытуемого (число конструктов соответствует числу предложенных триад).

Импликативная решетка и решетка сопротивления изменениям (резистивная решетка) позволяют выявить особенности отношений между конструктами внутри их целостной системы. Импликативная решетка заполняется испытуемым относительно самого себя, собственной личности. Она позволяет выявить иерархию (мощность) конструктов и получить показатель конфликтности этой иерархии, определить те наиболее значимые конструкты в системе, которые оказывают влияние на остальные и, соответственно, занимают в ней доминирующее (суперординатное) положение. Если у испытуемого исследуемые конструкты упорядочены в непротиворечивую иерархию, то мы имеем дело с хорошо организованной системой, когда человек имеет четкие

представления о том, что для него более, а что менее важно. Однако если в системе есть противоречия, то испытуемый сталкивается в жизни с конфликтными ситуациями, когда он не может правильно выбрать основания для принятия решений. Если происходит так, что в одной ситуации конструкт занимает доминирующее положение (является суперординатным), а в другой ситуации попадает в подчиненную позицию (становится субординатным) по отношению к другому конструкту, который сам является субординатным, то возникает конфликт позиций, и иерархия нарушается. Анализ импликативной решетки позволяет обнаружить такие противоречия и оценить общую импликативную конфликтность системы конструктов. Резистивная решетка позволяет установить доминирование, или предпочтение одних конструктов над другими в ситуации жесткого выбора. Но если импликативная решетка позволяет выявить уровень суперординатности конструкта (степень его влияния на остальные конструкты в системе), то резистивная решетка позволяет определить личностную значимость конструктов. В ситуации жесткого выбора, предлагаемой при заполнении резистивной решетки, испытуемый демонстрирует нам свою реальную иерархию ценностей. Наиболее значимое и ценное для него он будет стремиться сохранить, а менее ценным и важным будет жертвовать. Наиболее значимые для человека конструкты будут обладать устойчивостью и максимально сопротивляться изменениям. Поэтому показатель резистивной конфликтности будет указывать на наличие противоречий прежде всего в ценностно-смысловой сфере личности.

Таким образом, использование импликативной и резистивной репертуарных решеток позволяет не просто выявить конструкты испытуемых, но и изучить особенности их организации в системе конструктов личности.

При заполнении импликативной решетки испытуемому предлагалось сначала оценить самого себя по всем выявленным на предыдущем этапе конструктам, затем он должен был работать в соответствии с инструкцией: «Представьте, что Вы изменились по первому конструкту – перешли на противоположный его полюс. Вызовет ли это изменения по другим конструктам? Просмотрите оставшиеся конструкты и отметьте, по каким из них Вы изменитесь вследствие изменения по первому конструкту». Подобным образом испытуемый последовательно работал со всеми конструктами. После этого заполнялась резистивная решетка. Испытуемый работал по инструкции: «Посмотрите на первый и второй конструкт. Представьте, что Вам необходимо измениться по одному из них – перейти на противоположный полюс. По какому конструкту Вы предпочтете не меняться? Выбор нужно сделать обязательно». Таким же образом испытуемый работал со всеми парами конструктов.

Опросник САМОАЛ содержит 100 пар утверждений, при заполнении испытуемому нужно из двух утверждений выбрать то, которое лучше всего согласуется с его представлениями, точнее отражает его мнения. Пункты опросника представляют следующие шкалы (параметры самоактуализации): 1) ориентация во времени; 2) ценности; 3) взгляд на природу человека; 4) потребность в познании; 5) креативность; 6) автономность; 7) спонтанность; 8) самопонимание; 9) аутосимпатия; 10) контактность; 11) гибкость в общении.

Для обработки результатов была использована компьютерная программа «Келли» (репертуарные решетки), разработанная В.И. Похилько и Н.Н. Страховым, а также пакет статистических программ STATISTICA 6.0.

Анализ корреляционных связей между показателями импликативной и резистивной конфликтности и шкалами самоактуализации показал, что для группы испытуемых 28–32 лет существует обратная взаимосвязь между импликативной конфликтностью и креативностью (R=-0,56, p=0,05). Креативность в контексте теории самоактуализации понимается как творческое отношение к жизни вообще, умение взглянуть на любую жизненную ситуацию по-новому, как своего рода «свежесть» восприятия. Поэтому можно предположить, что противоречия и конфликты в системе личностных конструктов, нарушение отношений «доминирование-подчинение» (субординатность-суперординатность) ведут к тому, что человек воспринимает жизненные ситуации однобоко, не способен выделить в них главное и второстепенное, что мешает ему подходить к разрешению жизненных проблем творчески, ведет к шаблонному, стандартному восприятию жизни. Была также выявлена обратная взаимосвязь между резистивной конфликтностью и ценностями (R=-0,67, p=0,05). Параметр ценностей отражает то, насколько человек разделяет ценности самоактуализирующейся личности, к числу которых Маслоу относил, например, добро, красоту, истину, целостность, уникальность, справедливость, самодостаточность и др. Резистивная конфликтность отражает противоречия в системе личностно значимых предпочтений, поэтому чем она выше, тем менее вероятность того, что человек имеет четко выстроенную систему ценностей и смыслов и в любых жизненных ситуациях руководствуется бытийными ценностями. Интересно, что данная связь проявилась именно в группе испытуемых 28–32 лет, поскольку данный переходный период в психологии часто называют кризисом смыслоутраты [1].

Установленная корреляционная зависимость для группы испытуемых 33–37 лет показала существование обратной связи между общим уровнем самоактуализации и импликативной конфликтностью (R=-0,35, p=0,05). Существует также обратная взаимосвязь между импликативной конфликтностью и креативностью, характерная и для предыдущей группы

(R=-0,45, p=0,02), а также между импликативной конфликтностью и спонтанностью (R=-0,42, p=0,04). Спонтанность – качество, вытекающее из уверенности в себе и умения вести себя естественно, быть именно таким, каков ты есть на самом деле. Данная взаимосвязь показывает, что при дезорганизации системы конструктов, когда человек не способен разобраться ни в себе самом, ни в окружающем мире, спонтанное поведение становится невозможным. Для данной группы выявлена также обратная связь между резистивной конфликтностью и креативностью (R=-0,52, p=0,008), что свидетельствует о том, насколько структурированность ценностно-смысловой сферы важна для восприятия и оценки жизненных ситуаций.

Что касается группы испытуемых 38–42 лет, то при анализе корреляционных связей была обнаружена обратная связь между импликативной конфликтностью и автономностью (R=-0,47, p=0,02). Автономность, по мнению большинства гуманистических психологов, выступает критерием психического здоровья личности, ее цельности и полноты [4, с. 298]. Поскольку рассогласованность в системе предпочтений личности неизменно означает трудности в принятии решений, такая связь между конфликтностью и автономностью как самостоятельностью и независимостью личности, становится очевидной. Причем наличие именно такой зависимости в период кризиса середины жизни может быть связано с переосмыслением личностью своей роли и места в мире, определенным социальным статусом, изменением взглядов на собственное «Я» с точки зрения независимости собственного поведения, перестройкой мировоззрения в целом, характерных для данного переходного периода.

Таким образом, проведенное исследование показало, что между конфликтностью системы личностных конструктов и некоторыми из параметров самоактуализации (ценностями, кретивностью, спонтанностью, автономностью) существует взаимосвязь. Для переходных периодов развития (28–32 и 38–42 года) в большей мере по сравнению со стабильным периодом характерна связь конфликтности с параметрами самоактуализации, относящимися к ценностно-смысловой сфере и отношению личности к себе, в то время как для стабильных периодов такая связь наблюдается с параметрами, характеризующими скорее поведение человека и его отношение к миру. Выдвинутое нами предположение о существовании обратной взаимосвязи между конфликтностью системы личностных конструктов (как импликативной, так и резистивной) и параметрами самоактуализации подтвердилось.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Абрамова, Г. А. Возрастная психология / Г. А. Абрамова. – М. : Академический проспект; Екатеринбург : Деловая книга, 2000. – 624 с.

2. Василюк, Ф. Е. Психология переживания: анализ преодоления критических ситуаций / Ф. Е. Василюк. – М. : Изд-во Моск. универ-та, 1984. – 200 с.

3. Знаков, В. В. Самопонимание субъекта как когнитивная и экзистенциальная проблема / В. В. Знаков // Психологический журнал. – Т. 26. – №1. –2005. – С. 18–28.
4. Маслоу, А. Дальние пределы человеческой психики / А. Маслоу. – СПб. : Издат. Группа «ЕВРАЗИЯ», 1997. – 430 с.
5. Франселла, Ф., Баннистер, Д. Новый метод исследования личности: Руков-во по реперт. личностным методикам: Пер.с англ. / Общ. ред. Ю. М. Забродина, В. И. Похилько. – М.: Прогресс, 1987. – 236 с.
6. Хьелл, Л., Теории личности / Л. Хьелл, Д. Зиглер. – СПб. : Питер, 2001. – 608 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 ДИСКУРСИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ В ПРОЦЕССЕ ПРЕПОДАВАНИЯ ДИСЦИПЛИНЫ «ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБЩЕНИЕ»

Аннотация: В статье рассматривается место дискурсивной компетенции в структуре коммуникативной иноязычной компетенции, описаны её компоненты. Дискурсивная компетенция студентов формируется посредством организации проблемных ситуаций, дискуссий, презентаций, ролевых игр в процессе преподавания дисциплины «Профессиональное общение».
Ключевые слова: Дискурс, характеристики дискурса, коммуникативная компетенция, дискурсивная компетенция, компоненты дискурсивной компетенции, компетентностный подход, профессиональное общение, проблемная ситуация.

Nesterchuk Galina
Associate Professor, Department of English Philology, Brest State University named after A.S. Pushkin, Brest, Belarus

DEVELOPMENT OF STUDENTS' DISCOURSE COMPETENCE WHILE TEACHING THE SUBJECT "PROFESSIONAL COMMUNICATION"

Abstract: The place of discourse competence in the structure of communicative competence is determined, as well as its components are described. Students' discourse competence is formed by means of organizing problem situations, discussions, presentations, role games while teaching the subject "Professional Communication".
Keywords: Discourse, characteristics of discourse, communicative competence, discourse competence, components of discourse competence, competence approach, professional communication, problem situation.

Отличительной особенностью учебной программы дисциплины «Профессиональное общение» для специальностей «Английский язык. Немецкий язык», «Современные иностранные (английский, немецкий) языки (преподавание)», «Компьютерная лингвистика» является акцент на

развитии дискурсивной компетенции в процессе решения задач, направленных на формирование у студентов способности к эмоционально-оценочной деятельности в контексте реализации компетентностного подхода к подготовке специалистов. По окончании изучения дисциплины студент должен уметь воспринимать, осмысливать и адекватно интерпретировать информацию педагогического и масс-медиального дискурса, логично и последовательно высказываться по определённой проблеме, формулировать выводы и аргументировать собственное мнение в ситуации межличностного (межкультурного) взаимодействия. Очевидно, целью преподавания данной дисциплины (изучается на четвертом курсе факультета иностранных языков) является развитие иноязычной коммуникативной компетенции, которая (по В. В. Сафоновой) включает языковую/лингвистическую, речевую (прагматическую, стратегическую, дискурсивную) и социокультурную (социолингвистическую, лингвострановедческую) [8, с. 98]. Можно предположить, что в структуре коммуникативной иноязычной компетенции дискурсивная компетенция играет объединяющую роль в комплексе субкомпетенций, позволяя осуществлять общение на иностранном языке в соответствии с речевыми нормами, регулирующими вербальное взаимодействие в соответствующем лингвоэтнокультурном сообществе. Не случайно при коммуникативном подходе в обучении иностранному языку дискурс как лингвистическое и лингвокультурное явление рассматривается как важнейший компонент. Поэтому решение проблем, связанных с овладением всеми функциями дискурса в учебном процессе, целенаправленная ориентация обучения на формирование дискурсивной компетенции являются необходимым условием достижения образовательных целей.

Самой существенной характеристикой дискурса является то, что дискурс, рассматриваемый как сложное коммуникативное явление, включает в себя, помимо традиционных лингвистических параметров, и социальный контекст, дающий представление как об участниках коммуникации и их характеристиках, так и процессах производства и восприятия сообщения. Следовательно, понятие «дискурс» является более объёмным по сравнению с понятием «текст». Специфику дискурса составляет его динамический характер, способность актуализировать текст, а также экстралингвистические характеристики – участники коммуникации, их коммуникативные цели и намерения, прагматические установки, социальные роли, фоновые знания, знания о собеседнике, временные и пространственные условия общения. Именно при условии создания/восприятия текста с учётом соответствующего социального контекста может идти речь о проявлении дискурсивной компетентности собеседника.

В состав дискурсивной компетенции входит несколько компонентов:

– стратегический, предполагающий умение субъекта речи осознать свое коммуникативное намерение и спланировать коммуникативное событие;

– тактический (представляет собой умение проанализировать коммуникативную ситуацию и отобрать адекватные ей и оптимальные для реализации коммуникативного намерения средства и способы);

– жанровый (заключается в умении организовывать дискурс в соответствии с канонами конкретного жанра, выбранного для достижения коммуникативного намерения субъекта в заданном экстралингвистическом контексте);

– текстовый (предполагает владение умением организовывать последовательность предложений таким образом, чтобы они составляли единое целое, связный текст со всеми присущими ему свойствами) [6].

Исходя из положений комнетентностного подхода, представляется возможным расширить содержание дискурсивной компетенции посредством включения в её компонентный состав следующих знаний:

– знания о предмете общения и канонах вербализации в дискурсе (предмет общения представляет фрагмент действительности, который находит непосредственное отражение в устном или письменном дискурсе и представляет значимость для автора);

– знания типов взаимодействия, тех ролей, которые коммуниканты на себя принимают и, соответственно, знают, как взаимодействовать друг с другом, выступая в той или иной роли в зависимости от ситуации общения, от обстоятельств, в которых они находятся;

– осознание самого себя как коммуниканта и осознание адресата как партнера в ситуации общения;

– знание о том, как вербализуются те или иные типы взаимодействия и актуализируемые роли в контексте ситуации общения;

– знание жанрового разнообразия текстов, используемых для обсуждения, которые не являются однородными по своей сути.

Если дискурсивная компетенция представляет собой «знание различных типов дискурсов и правил их построения, а также умение их создавать и понимать с учетом ситуации общения» [3, с. 17], то дискурсивная компетенция есть способность понимать различные виды коммуникативных высказываний и умение создавать целостные, связные и логичные тексты, используя разнообразные лингвистические средства. Это также умение интерпретировать их в соответствии с коммуникативной ситуацией и продуцировать дискурс с учетом экстралингвистических особенностей ситуации общения, ролей участников коммуникации и способов их взаимодействия. Соответственно, формирование дискурсивной компетенции предполагает усвоение и понимание студентами таких системообразующих признаков дискурса, как регистр, тип (модус) и жанр, функциональный стиль, формальность [4]. При этом особое внимание следует уделить анализу оригинального письменного текста, а также созданию собственного (письменного или устного) продукта на его основе, что непосредственным образом связано с

репрезентацией в нём соответствующих категорий дискурса. В этой связи нужно иметь четкое представление о наиболее важных характеристиках дискурса, к которым относятся:

1) *целостность*, проявляющаяся в связности дискурса (представленной структурой внутритекстовых связей) и его обособленности (наличии так или иначе обозначенных границ начала и конца). Целостность представляет собой тесную взаимосвязь составляющих, которые одновременно проявляются в виде структурной, смысловой и коммуникативной целостности, соотносящихся между собой как форма, содержание и функция [5]. Смысловая целостность дискурса заключается в единстве его темы. Коммуникативная целостность дискурса выражается в коммуникативной преемственности между его составляющими. В процессе говорения каждое последующее предложение, опираясь в коммуникативном плане на предшествующее, продвигает высказывание от известного к неизвестному, от данного к новому, вследствие чего образуется тема-рематическая цепочка. Структурная целостность дискурса проявляется в единстве составляющих его элементов, связанных между собой разнообразными сигналами структурной связи (местоимения, артикль, времена глагола, наречия места и времени, обстоятельства причины, цели, условия и т. д.);

2) *завершённость или законченность.* Речевое произведение может считаться завершённым тогда, когда, с точки зрения автора, его замысел получил исчерпывающее выражение. Иными словами, завершённость есть функция замысла, который лежит в основе сообщений, описаний, размышлений, повествований и других форм коммуникативного процесса. Когда желаемый результат достигнут развертыванием темы, то текст завершён [1];

3) *композиционная оформленность.* Все типы дискурса выстроены полностью или частично по определённой схеме, то есть имеют определённую композицию, включающую в себя несколько частей, каждая из которых выполняет определённую функцию. Например, структура диалога, как правило, представлена рядом этапов, каждый из которых обусловлен комплексом внешних или внутренних факторов (вступление в речевой контакт, выдвижение инициальной темы разговора, смена ролей в ходе коммуникативного акта и темы разговора, выход из коммуникативного акта);

4) *принадлежность к определенному типу.* В процессе общения встречается большое количество дискурсов, но всё их многообразие можно свести к определённым типам, которые обладают набором общих, характерных для них качеств, знание которых необходимо для полноценного, адекватного общения;

5) *экстралингвистические параметры* (направленность на реализацию определённой коммуникативной цели, соотнесённость с

участниками и ситуацией общения и др.), которые определяют композиционное построение дискурса. Необходимо заметить, что на процесс создания дискурса оказывают влияние и принципы осуществления коммуникации, которые Г.П. Грайс [9] называет принципами общения. К ним относятся:

– стремление к сотрудничеству (каждый из собеседников прикладывает усилия к тому, чтобы их совместная вербальная деятельность, где все имеют определенные права и обязанности, оказалась успешной);

– соответствие высказывания контексту (оно должно быть максимально приближенным к своему контексту и интересным для собеседника);

– достоверность (сообщаемая информация должна соответствовать действительности);

– информативность (дискурс обязан содержать новую для собеседника информацию);

– качество (формулировки должны быть ясными и экономными).

Данные характеристики дискурса и обусловливают определение дискурсивной компетенции. Это способность и готовность коммуниканта воспринимать и порождать дискурс, то есть интерпретировать и использовать тезаурус того или иного дискурсивного сообщества в процессе восприятия (декодирования) текстов и через понимание системных характеристик дискурса демонстрировать умение организовать языковой материал в композиционно оформленное, целостное и завершенное речевое произведение в условиях социально, культурно, профессионально детерминированной ситуации речевого взаимодействия, направленного на решение поставленной коммуникативной задачи максимально рациональным способом [2, с. 171].

Знание характеристик дискурса даёт возможность студентам ориентироваться в процессе речевого взаимодействия, используя конкретный тип дискурса. В рамках учебно-профессиональной сферы общения в курсе «Профессиональное общение» – это сообщение, доклад, дискуссия, интервью, презентация, дебаты, «круглый стол», диспут и др. Данные формы общения, в которых реализуются интерактивная и информативная наполненность дискурса, предусмотрены учебной программой по дисциплине.

Следует подчеркнуть, что развитие дискурсивной компетенции – это знание не только текстовых конвенций, правил и процедур, но также и умение делать адекватный выбор языковых средств в различных ситуациях общения в зависимости от предлагаемого формата общения или текстового жанра. Очевидно, учебный процесс должен быть организован таким образом, чтобы студентам была предоставлена возможность высказаться, выразить свою точку зрения/мнение.

Так, в процессе организации «круглого стола» на обсуждение выдвигается актуальная тема, предполагающая противоположные точки зрения, их аргументацию и обсуждение. Использование учебного материала проблемного характера позволяет разрабатывать задания на самостоятельное исследование проблемы с использованием ресурсов сети Интернет, которые предлагают довольно противоречивую информацию по той или иной проблеме, что стимулирует у студентов желание высказаться, обменяться мыслями и суждениями.

Работая с оригинальными иноязычными текстами, обучающиеся исследуют социальный контекст и актуализируют дискурс-категории (определяют цель автора, его намерение, целевую аудиторию, авторское отношение к описываемому явлению/факту и т.д.), анализируют языковое оформление текста и специфику авторского стиля, выявляя при этом внутритекстовые связи, обеспечивающие целостность текста и его композиционное решение. Выполнение такой работы способствует развитию у студентов умений критической оценки дискурса и его социального контекста, формированию критериев создания собственных дискурсов и развитию готовности использовать лингвистические средства с целью достижения запланированного прагматического результата. При этом дискурсивная компетентность участников общения предполагает использование адекватных ситуации средств общения, владение приемами организации текстовой информации, жанрово-структурными элементами языка и др.

Поскольку дискурс рассматривается как реализация в речи личностных смыслов, обеспечивающих необходимую мотивацию общения, связанную с личностной потребностью самовыражения [7], можно утверждать, что степень владения дискурсивной компетенцией отражает уровень практического владения иностранным языком, усвоения элементов вербального и невербального кодов иностранного языка.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Гальперин, И. Р. Текст как объект лингвистического исследования / И. Р. Гальперин. – М. : Наука, 1981. – 139 с.

2. Горбунов, А. Г. Дискурсивная иноязычная компетенция : онтологический подход / А. Г. Горбунов // Вестник ТГПУ. – 2014. – № 6 (147). – С. 167–171.

3. Глобализация и образование. Болонский процесс : Материалы «круглого стола» // Серия : Научные семинары. Круглые столы. Дискуссии. – Вып. 2. – М. : Альфа-М, 2004. – 168 с.

4. Кибрик, А. А. Модус, жанры и другие параметры классификации дискурсов / А. А. Кибрик // Вопросы языкознания. – 2009. – № 2. – С. 3–21.

5. Москальская, О. И. Грамматика текста / О. И. Москальская. – М. : Высшая школа, 1981. – 183 с.

6. Попова, Е. С. Пути овладения дискурсивным компонентом иноязычной коммуникативной компетенции / Е. С. Попова // Актуальные вопросы современной

педагогики : материалы V Междунар. науч. конф. (г. Уфа, май 2014 г.). – Уфа : Лето, 2014. – С. 108–110.

7. Руденко, А. П. Дискурсивная компетенция как основа обучения иностранному языку в вузе / А. П. Руденко // Вестник Новгородского государственного университета. Серия Педагогика и филология. – 2007. – № 41. – С. 81–85.

8. Сафонова, В. В. Изучение языков международного общения в контексте диалога культур и цивилизаций / В.В. Сафонова. – Воронеж : Истоки, 1996. – 237 с.

9. Grice, H. P. Logic and conversation / H. P. Grice // Syntax and semantics. – V. 3. – N. Y. : Academic Press, 1975. – P. 41–58.

УДК 81'243-004.85

Сатишур Мария Сергеевна

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

Повх Ирина Васильевна

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

iryna_powkh@tut.by

ТЕХНОЛОГИЯ КОММУНИКАТИВНОГО ТРЕНИНГА В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ

Аннотация: Статья посвящена проблеме коммуникативного тренинга как интерактивной технологии преподавания иностранного языка на неязыковых специальностях и её освещению в современной методической литературе. Особое внимание уделяется целям тренинга, критериям отбора проблемно-тренинговых ситуаций, классификации упражнений, а также методике оценки эффективности тренинга.

Ключевые слова: Коммуникативный тренинг, неязыковые специальности, интерактивное обучение, активные методы обучения, упражнения, эффективность.

Satishur Maria

Master’s degree student, Department of German Philology and Linguodidactics, Brest State University named after A.S. Pushkin, Brest, Belarus

Powkh Iryna

Associate professor, Departament of Foreign Languages, Brest State University named after A.S. Pushkin, Brest, Belarus

THE COMMUNICATION WORKSHOP TECHNOLOGY IN TEACHING A FOREIGN LANGUAGE TO NON-LANGUAGE STUDENTS

Abstract: The article considers the communication workshop as an interactive technology of teaching a foreign language to non-language students and its interpretation in the modern literature on teaching techniques. Special attention is paid to workshop goals, problem selection criteria, types of exercises and the workshop efficiency evaluation.

Key words: Communication workshop, non-language students, interactive teaching, active teaching techniques, exercises, efficiency.

Проблема качества образования является одним из приоритетов государственной политики Республики Беларусь. Только качественное образование обеспечивает формирование у будущих специалистов систематического мышления, производственной, правовой, информационной и коммуникативной культуры, умения анализировать, проектировать свою деятельность и предвидеть ее последствия.

В настоящее время процесс обучения иностранным языкам студентов неязыковых специальностей требует поиска, разработки и использования эффективных технологий, направленных на повышение качества иноязычной подготовки будущих специалистов. Современная система образования находится на этапе масштабных изменений. Научно-технический прогресс, а также смена приоритетов и социальных ценностей, влечёт за собой изменение характера процесса обучения. В связи с этим качественно меняется характер взаимодействия преподавателя и студентов. Студент становится, в первую очередь, субъектом процесса обучения, а педагог – его организатором. Передача фактических знаний сменяется осмыслением событий, приобретением навыков и практическим применением информации, накопленной в процессе обучения. Таким образом, происходит смещение акцента с содержания обучения на процесс, эффективность которого зависит исключительно от познавательной активности самого студента. Это требует обязательного использования активных и интерактивных форм и методов, благодаря которым происходит актуализация и эффективное усвоение знаний, включение их в систему индивидуального опыта студента. Активные методы связывают теорию с практикой, способствуют развитию творческих способностей обучаемых и совершенствованию навыков самостоятельной работы. В связи с этим, на сегодняшний день метод тренинга является одним из самых востребованных среди многочисленных активных методов обучения, одной из наиболее эффективных интерактивных технологий обучения иностранному языку, способствующей развитию иноязычной коммуникативной компетенции студентов.

С точки зрения методики, тренинг представляет собой разновидность интерактивного обучения, реализуя личностно-деятельностный подход к обучению и воспроизводя ситуации социального взаимодействия с активным воздействием на обучаемого. Задача коммуникативного тренинга как инструмента формирования иноязычной компетенции студентов неязыковых специальностей – развитие и закрепление навыков употребления специальной лексики в соответствии с языковыми, прагмастилистическими, культурологическими и профессиональными разновидностями нормы иноязычной речи [2].

В методике обучения тренинг рассматривается как запланированный процесс модификации знаний, навыков и умений обучающегося, метод активного обучения, целью которого является развитие социальных установок, умений и навыков [5, с. 1239]. Тренинг как вид деятельности предполагает регламентированное и управляемое неформальное общение, ориентированное на постановку вопросов и поиск ответов, тем самым позволяя группе обучающихся сформулировать различные варианты развития и решения поставленной задачи.

При разработке технологии формирования иноязычной коммуникативной компетенции необходимо обеспечивать синтез коммуникативно-функционального, социокультурного и профессионально-ориентированного подходов к обучению. Коммуникативный тренинг, направленный на формирование иноязычной коммуникативной компетенции должен проектироваться в соответствии с основополагающими дидактическими, лингводидактическими, психологическими и методическими принципами обучения. [6, с. 194]

Овчинникова И. С. и Кобзева Н. А. выделяют следующие цели коммуникативного тренинга в процессе обучения иностранному языку: информирование и приобретения участниками тренинга новых навыков и умений иноязычной коммуникации; изменение взгляда на проблему и на процесс обучения, повышение способности обучающихся к положительному отношению к себе и жизни [5, с. 1239].

В. В. Асеева предлагает следующие критерии отбора проблемно-тренинговых ситуаций, которые важно учитывать при выборе ситуации: проблемность, функциональность и информативность. В отличие от традиционных форм организации учебной деятельности, в ходе тренинга учащиеся получают новый опыт решения предлагаемых задач. Таким образом, ситуации, отобранные преподавателем для тренинга, должны содержать в себе актуальные проблемы, требующие решения. Производя отбор проблемных ситуаций для тренинга, целесообразно обратить внимание на возможность их дальнейшего использования. Социальный опыт, получаемый в ходе обучения должен быть применим в различным сферах общения и развивать не только специальные, но и общие умения (прогнозирования, оценки ситуации). В предлагаемых ситуациях должна содержаться качественно новая информация и специальная лексика, соответствующая основной специальности обучающихся. Данную лексику студенты могут активно использовать в свободном и профессиональном общении.

В методической литературе существуют разные классификации упражнений, используемых в обучении иностранному языку. Так, классификация упражнений, предложенная В. Н. Карташовой и Н. Н. Битюцкой [4, с. 432], включает класс упражнений, которые направлены на создание эмоционального настроя и стимулирование групповой динамики,

на установление контактов, на прием и передачу информации, на развитие перцептивных умений, на овладение приемами невербальной экспрессии.

Г. И. Захарова описывает следующие виды упражнений, используемых в ходе тренинга: организационные; мотивационные; коммуникативные; креативные, развития когнитивных процессов; рефлексивные [3].

М. В. Белянина и М. П. Черновол предлагают включить в тренинг такие виды деятельности, как работа в парах и малых группах, ролевые обсуждения, социологические опросы, социальные «маски», а также самостоятельная работа студентов [2].

При проектировании заданий тренинга необходимо сформулировать перечень познавательных и речемыслительных действий студентов на иностранном языке, что позволит создать условия для индивидуально ориентированной, творческой иноязычной деятельности в поликультурном социуме (включая идентификацию и интерпретацию культурных и профессиональных лексических единиц; определение социокультурных, профессионально-ориентированных признаков иноязычного текста; выявление причинно-следственной связи между явлениями социокультурного пространства изучаемого языка и их отражением в языковых единицах). Проектирование заданий синтезирует интерактивные технологии обучения, включая контекстное, проблемное, проектное, игровое обучение, элементы анализа практических ситуаций (case-study) [1].

Оценка эффективности тренинга может проводиться на двух уровнях: уровень реакций и уровень усвоения. Указанные критерии были впервые предложены Д. Киркпатриком в 1959 году. Уровень реакций основан на мнениях, суждениях и оценках, которые озвучиваются участниками по ходу тренинга или непосредственно после его завершения. Данные суждения и оценки могут относиться как к тренингу в целом, так и к его отдельным составным частям или аспектам. Существуют различные способы фиксации мнений и оценок: опросные листы, ведение дневников, написание эссе, групповое обсуждение, проведение по завершении тренинга специального контрольного занятия.

На уровне усвоения оценке подлежит сам факт усвоения, или степень овладения знаниями и умениями, а также сформированность установок. Приобретенные знания, умения и установки сравниваются с установленными стандартами. В шкале Киркпатрика выделяются четыре уровня оценки тренинга, обозначаемые как уровень реакций участников тренинга, уровень приобретения знаний и умений к концу тренинга, уровень поведения на рабочем месте после тренинга и уровень результатов для организации. Два последних уровня не используются в коммуникативных тренингах, проводимых со студентами, поэтому остановимся подробнее лишь на первых двух. Успехи учащегося оцениваются, исходя, в первую очередь, из целей коммуникативного

тренинга. Необходимо отметить, насколько хорошо студент понимал иноязычную речь преподавателя и одногруппников, насколько успешно ему удавалось выстраивать иноязычное общение сообразно ситуации. При выставлении оценки учитывается степень активности и проявления творческой позиции студента на занятии, его отношение к мнениям и интересам участников общения при взаимодействии с ними. Также при оценивании необходимо принимать во внимание усвоение учащимся лингвистических компонентов содержания обучения: насколько эффективно он оперировал в процессе тренинга общеупотребительным и специальным языковым материалом, насколько умело использовал знания особенностей страны изучаемого языка при выполнении различных заданий, насколько высоко проявил общие учебные умения.

Таким образом, использование тренинга как технологии активного обучения, способствует социализации обучающегося, формированию умения свободно общаться на иностранном языке в реальных жизненных ситуациях, в том числе в профессиональной сфере, формированию умений сотрудничества, приобретению знаний путем коллективной деятельности, способности принимать решение с учётом различных. в том числе, противоположных, точек зрения; развитию когнитивных творческих процессов, а также иноязычной коммуникативной компетенции студентов неязыковых специальностей. Все вышеперечисленные факторы входят в число показателей подготовленности и конкурентоспособности современного специалиста. Применение таких активных форм обучения деловому иностранному языку, как коммуникативный тренинг, должно носить междисциплинарный характер, а содержание заданий должно быть связано с реальной жизнью, с ситуациями межкультурного делового общения, с проблемами, возникающими в процессе профессиональной деятельности будущих специалистов. Участвуя в коммуникативных тренингах, студенты приобретают дополнительные знания об обычаях, правилах и нормах речевого поведения профессионалов в соответствующей области. Следовательно, решая задачу формирования иноязычных коммуникативных компетенций, мы одновременно формируем и компетенции, связанные с будущей специальностью обучаемых.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Беленкова, Н. М. Реализация коммуникативного тренинга как лингводидактической технологии обучения иностранному языку в поликультурной образовательной среде современного университета: Дис. … канд. пед. наук. – М., 2010. – 310 с.

2. Белянина, М. В., Черновол, М. Abstract:П. Тренинг в обучении профессиональному иноязычному общению студентов неязыковых направлений подготовки / М.В. Белянина, М.П.Черновол // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – 2015. – .№ 8 (50). – Ч. 2. – С. 19 – 21.

3. Захарова Г. И. Теория и методика психологического тренинга : учебное пособие / Г.И. Захарова. – Челябинск: Издательство ЮУрГУ, 2008. – 44 с.

4. Карташова В. Н., Битюцкая Н. Н. Тренинговая технология развития коммуникативной культуры студентов на занятиях по английскому языку // Инновационные технологии в обучении и воспитании: материалы Междунар. науч.-практ. конф.; Елец. гос. ун-т им. И. А. Бунина. Елец, 2008. С. 432-436.

5. Овчинникова И.С., Кобзева Н.А. Тренинг как технология активного обучения // Молодой ученый. — 2015. — №10. — С. 1239-1241.

6. Степанова, М.М., Беленкова, Н.М. Технологии коммуникативного тренинга в обучении иностранному языку магистрантов нелингвистических направлений / М.М. Степанова, Н.М. Беленкова // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. – 2014. – №2. – С.193-195.

УДК 373.5.016:811.111

Толкун Юлия Валерьевна

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

juliatolkun@gmail.com

ПСИХОМЕТОДИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ПОВЫШЕНИЯ УРОВНЯ МОТИВАЦИИ У УЧАЩИХСЯ НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА С ПОЗИЦИИ ЛИНГВОСТРАНОВЕДЧЕСКОГО ПОДХОДА

Аннотация: В статье рассматриваются особенности уровня мотивации у учащихся на уроках иностранного языка, средства и приёмы повышения мотивации к изучению английского языка посредством лингвострановедческого подхода. Реализация лингвострановедческого подхода на занятиях иностранного языка стимулирует интерес к его изучению у учащихся, способствует расширению их кругозора и мотивирует к дальнейшему самообучению.

Ключевые слова: Мотивация, лингвострановедческий подход, диалог культур, принцип культуросообразности.

Talkun Yuliya

Graduate Student, Department of German Philology and Linguadidactics, Brest State University named after A.S. Pushkin, Brest, Belarus

PSYCHOMETHODIC PECULIARITIES OF IMPROVING THE STUDENTS' MOTIVATION LEVEL IN ENGLISH LANGUAGE LESSONS FROM THE POSITION OF THE LANGUAGE-PRACTICAL APPROACH

Abstract: The article deals with the features of the level of motivation among students in foreign language lessons, the means and methods of increasing the motivation of learning English with the help of the linguistic and cultural approach. The implementation of the linguistic-cultural approach in the lessons stimulates interest in its study, promotes the expansion of students' horizons and motivates them for further self-education.

Keywords: Motivation, language-practical approach, the dialogue of cultures, the principle of cultural conformity.

Происходящие в настоящее время в области образования перемены затронули и сферу обучения иностранному языку. Идея обновления содержания обучения иностранному языку и улучшения преподавания находится в центре внимания многих проводимых сегодня методических исследований. В их основе лежит проблема совершенствования уже существующих и поиска новых приемов, подходов и методов обучения на всех уровнях.

Повышение интереса к иностранному языку в нашем обществе диктует необходимость переоценки и пересмотра ранее сложившегося состояния его преподавания.

Обращение к проблеме изучения языка и культуры одновременно не случайно, так как это позволяет удачно сочетать элементы страноведения с языковыми явлениями, которые выступают не только как средство коммуникации, но и как способ ознакомления обучаемых с новой для них действительностью.

Исходя из мнения учёных, в настоящее время в методике преподавания иностранных языков одной из самых острых проблем, не нашедших своего решения, является проблема мотивации и путей ее повышения.

Выдающийся психолог И. А. Зимняя считает, что «мотив – это то, что определяет, стимулирует, побуждает человека к совершению какого-либо действия, включенного в определяемую этим мотивом деятельность» [3, с. 250].

По мнению А. К. Марковой, «Изучение мотивации – это выявление ее реального уровня и возможных перспектив, зоны её ближайшего развития. Результаты изучения становятся основой для планирования процесса формирования. В реальной работе учителя изучение и формирование мотивации неразрывно связаны» [4, с. 5].

Учебная мотивация определяется учёными как частный вид мотивации, включенный в учебную деятельность и определяющий потребность учащегося в получении знаний. Учебная мотивация, как и любая другая, системна. Она характеризуется направленностью, устойчивостью и динамичностью [3, с. 253]. По мнению Д. Б. Эльконина, «учебная деятельность – это деятельность, имеющая своим содержанием овладение обобщёнными способами действий в сфере научных понятий» [5, с. 24].

Таким образом, становление учебной мотивации есть не просто усиление положительного или отрицательного отношения к учению, а стоящее за этим явлением усложнение структуры мотивационной сферы: появление новых, более зрелых, побуждений, возникновение иных, иногда противоречивых, отношений между ними.

Д. Б. Эльконин утверждает, что учебная мотивация начинает складываться в младшем школьном возрасте. Изначально в её основе лежит интереск новым знаниям. В общепсихологическом смысле

интересом называют эмоциональное переживание познавательной потребности [5, с. 26].

Расценивая мотивацию как важнейшую пружину процесса овладения иностранным языком, учёные выделяют несколько её видов, обеспечивающих заинтересованность обучающихся в изучении иностранных языков.

Психологи выделяют внешнюю и внутреннюю мотивацию и их разновидности.

Существуют следующие основные разновидности внутренней мотивации при овладении иноязычной лексикой: коммуникативная, лингвопознавательная и инструментальная.

Рассмотрим коммуникативную разновидность внутренней мотивации как основную, так как коммуникативность – это первая и естественная потребность изучающих иностранный язык. Однако, несмотря на столь явно выраженное стремление к общению со стороны учащихся, именно этот тип мотивации, по мнению психологов, труднее всего сохранить.

Следующей разновидностью внутренней мотивации является лингвопознавательная, которая заключается в положительном отношении учащихся к самой языковой материи, к изучению основных свойств языковых знаков.

Важным видом внутренней мотивации является также инструментальная мотивация, т.е. мотивация, которая образуется из положительного отношения учащихся к определенным видам работы. Известно, что педагогический эффект может быть достигнут в большей мере в результате собственной активности учащихся. В форме нейтрально-пассивного восприятия его нельзя получить [3, с. 112].

Одним из важнейших аспектов повышения мотивации учащихся на уроках английского языка учёные считают приобщение школьников к культурным ценностям народа – носителя языка.

Необходимым условием участия в непосредственном и опосредованном диалоге культур является постепенное ознакомление через изучаемый язык с историей и современной жизнью страны, язык которой изучается, ее традициями и культурой. В настоящее время изучение иностранного языка становится все более и более неотделимо от одновременного ознакомления учащихся с культурой страны изучаемого языка. Данный аспект, отражающий культуру, получил название лингвострановедение. Лингвострановедение в наибольшей степени способствует тому, что иностранный язык наряду с выполнением своей основной, коммуникативной функции в учебном процессе осуществляет познавательно-коммуникативную функцию, так как на уроках иностранного языка учащиеся знакомятся не только с новыми способами выражения и восприятия мыслей, но и получают сведения о национальной культуре народа.

По мнению Г. Д. Томахина, лингвострановедение является дисциплиной сугубо лингвистической, так как предметом лингвострановедения являются факты языка, отражающие особенности национальной культуры. Культура изучается через язык и для отбора, описания и презентации лингвострановедческого материала используются лингвистические методы [6, с. 17].

Е. М. Верещагин и В. Г. Костомаров понимают лингвострановедение как «культуроведение, ориентированное на задачи и потребности изучения, но в отличие от культуроведческих дисциплин оно имеет филологическую природу, действует через язык и обязательно в процессе его изучения».

М. А. Ариян утверждает, что для того, чтобы приобщить учащихся к восприятию страноведческой информации, необходимо активное вовлечение учащихся в парную и групповую работу, работу над проектами, создание различных проблемных ситуаций и т.д. Задача учителя – найти наиболее эффективные приёмы работы со страноведческим материалом. С самого начала целесообразно предлагать ученикам разнообразные опросники, кроссворды. Это даст представление о текущем уровне знаний учащихся, о страноведческом материале, вызывающем у них наибольший интерес. Очень большой интерес вызывают у обучающихся видеофильмы о стране изучаемого языка. Использование видеофильмов способствует реализации важнейшего требования коммуникативной методики – представить процесс овладения языком как постижение живой иноязычной культуры [1, с. 45].

Можно также привлечь учащихся к составлению проектов: группа учеников выбирает какой-либо исторический период или известную личность и составляет проект под названием этого периода или биографию выбранной исторической личности (в проект включаются основные события, основные исторические фигуры этого периода, основные события культурной жизни).

Одним из важнейших мотивационных стимулов изучения иностранного языка является также стремление к расширению своего общего кругозора, причём ведущую роль играет желание познакомиться с жизнью страны изучаемого языка, с её географией, историей, экономикой, бытом, традициями, поэтому не случайно в школе иностранный язык как учебный предмет является, прежде всего средством приобщения учащихся «к духовной культуре других народов» [2, с. 35]. Исходя из этого, можно сделать вывод, что одним из ведущих принципов воспитания становится принцип культуросообразности, который предполагает, «что воспитание основывается на общечеловеческих ценностях, строится в соответствии с ценностями и нормами национальной культуры и региональными традициями, не противоречащими общечеловеческим ценностям» [4, с. 41].

Учёные утверждают, что приобщение к материалам культуры содействует пробуждению познавательной мотивации, т.е. школьники не только осваивают программный материал, но и знакомятся с неизвестными фактами культуры.

В освоении лингвострановедческого компонента содержания обучения английскому языку ученые выделяют несколько подходов.

Г. Д. Томахин в содержание уроков иностранного языка предлагает включать материал разного уровня, в том числе тексты для аудирования и чтения, которые содержат сведения о стране изучаемого языка из, истории, социальной жизни [6, с. 10].

Важнейшим средством приобщения учащихся к культуре страны изучаемого языка являются тексты художественных произведений. Они значительно отличаются от информационных текстов по культуре, традициям страны изучаемого языка. Информационные тексты нейтральны, сжаты и поэтому часть подаваемой в них информации плохо воспринимается учащимися, или очень быстро забывается. Тексты из художественной литературы, своей эмоциональной окрашенностью делают читающего свидетелем описываемых событий, связанных с историей или традициями, знакомят со специфической стороной культуры другого народа и поэтому являются наиболее значимым средством усвоения лингвострановедческой информации. Именно чтение специально отобранных художественных произведений способствует более прочному усвоению культурологических сведений.

Новизна подхода И. Л. Бим состоит в том, что она считает, что в содержание обучения необходимо включать элементы языковой культуры народов, говорящих на изучаемом языке, и страноведческие сведения, применительно к ситуациям общения, о необходимости насыщения предметного содержания речи страноведческим материалом с ориентацией на диалог культур. Таким образом, здесь под лингвострановедческим аспектом понимаются знания элементов языковой культуры, в том числе применительно к ситуациям общения. К изучаемым материалам, в соответствии с предлагаемым подходом, можно отнести: изучение моделей повседневной жизни; изучение образцов культурного поведения. Каждая культура предлагает определенный отбор образцов, ассоциируемых с областями повседневной жизни такими как работа, домашнее хозяйство, покупки. Очень важно знакомить учащихся с моделями повседневной жизни людей, а именно с тем, что люди этой страны делают в обычных условиях. В значительной степени этому будут способствовать страноведческие упражнения поискового характера. Важная роль при выполнении этих упражнений отводится самостоятельному анализу, которые базируется на:

– сравнении нескольких культур;

– сопоставлении внутрикультурного семантического поля [2, с. 47].

Исходя из вышеизложенного можно сделать вывод, что организация на уроке диалога культур и базируемое на этой основе обучение обеспечивают эффективное формирование не только лингвистической и коммуникативной, но и лингвострановедческой компетенции, без которой полноценной коммуникации быть не может.

С нашей точки зрения, предъявляемые сегодня к школе требования и стоящие перед ней задачи обучения иностранным языкам могут быть успешно решены с помощью лингвострановедческого подхода. Использование лингвострановедческого подхода имеет ряд преимуществ, положительно влияющих на мотивацию к изучению иностранного языка.

С позиции данного подхода соизучение языка и культуры открывает перед учителем и учащимися новые перспективы и возможности для качественного улучшения процесса обучения и изучения иностранного языка в школе.

Подобная организация работы на уроке позволяет учащимся глубже проникнуть и понять особенности и специфику отдельных явлений и фактов как языка, так и культуры, что во многом повышает интерес учащихся, а, соответственно, и мотивацию учения. Обращение к рассматриваемому подходу позволяет разработать серию упражнений лингвострановедческого характера, ориентированных на решение именно этой задачи.

Процесс изучения иностранного языка на основе лингвострановедческого подхода становится для учащихся личностно-целесообразным, а учебная деятельность большинства из них – мотивированной, так как данный подход способствует активизации когнитивной и творческо-исследовательской деятельности учащихся.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Ариан, М. А. Лингвострановедение в преподавании иностранных языков в старших классах средней школы / М. А. Ариян // Иностранные языки в школе. – № 2, 1990. – С. 44–50.

2. Бим, И. Л. Методика обучения иностранным языком как наука и проблемы школьного учебника / И. Л. Бим.– М., 1997. – 288 с.

3. Зимняя, И. А. Педагогическая психология : учебное пособие / И. А. Зимняя – Ростов н/Д. : Феникс, 1997. – 480 с.

4. Маркова, А. К. Мотивация учения и ее воспитание у школьников / А. К. Маркова – М., 1983. – 321 с.

5. Эльконин, Д. Б. Психология развития : учеб. пособие для студ. вузов / Д. Б. Эльконин – М., 2001. – 176 с.

6. Томахин, Г. Д. Лингвострановедение: что это такое? / Г. Д. Томахин // Иностранные языки в школе. – № 6, 1996. – С. 9–13.

IV. ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ ОБУЧЕНИЯ ЯЗЫКУ КАК СРЕДСТВУ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ

УДК 378.016:811.111(476)

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

РАЗВИТИЕ КОММУНИКАТИВНЫХ НАВЫКОВ ПОСРЕДСТВОМ ИНТЕРВЬЮ

Аннотация: Статья рассматривает использование интервью в учебных целях при работе с биографическими текстами. Автор предлагает сценарий построения действий, указывает ключевые моменты, которые необходимо соблюсти во время организации интервью. В статье сделан акцент на отборе текстов для данного вида робы и организации работы со студентами с разным уровнем языковой подготовки.
Ключевые слова: Интервью, биографический текст, набор ролей, персонаж, репортер, чтение, говорение, слушание.

Bakhur Iryna
Lecturer, Department of Foreign Languages, Brest State University named after A.S. Pushkin, Brest, Belarus

THE DEVELOPMENT OF COMMUNICATIVE COMPETENCE WITH THE HELP OF INTERVIEW

Abstract: The article regards the usage of an interview while working with biographical texts. The author offers the scenario of the activity. The article points out the key aspects that are necessary to follow to organize an interview. Attention is drawn to the choice of texts and to the work with students with different levels of language competence.
Keywords: Interview, biographical texts, the set of roles, characters, reporter, reading, speaking, listening.

Преподаватель английского языка Юн Цанг из университета торговли города Тяньцзинь в Китае в своей статье “Reading to Speak: Oral Communication Skills” обращает внимание на огромный интерес студентов к такому разделу английского языка как говорение, отмечая его приоритет над остальными аспектами языка: аудированием, чтением и письмом. В статье автор отмечает, что хотя говорение и является самым привлекательным для студентов, одновременно оно содержит в себе ряд аспектов, которые представляют некоторую сложность для студентов, изучающих английский язык как иностранный. Им приходится обращать внимание на произношение, ударение, интонацию и уместное использование формальных и неформальных выражений, присущих английскому языку. К сожалению, у студентов, изучающих английский язык как иностранный, нет достаточного количества возможностей для

разнообразного использования английского языка вне учебной аудитории, что приводит к такому феномену как “mute English” (немой английский).

Одной из причин, которая ведет к такому положению вещей в китайской системе обучения английскому языку, по мнению Юн Цанга, является традиционная ориентация на превалирование грамматики и лексики. Практика в таких аспектах языка как чтение, письмо и аудирование хотя и интенсивна, но, по мнению автора, обучение всем этим видам речевой деятельности не носит взаимосвязанного характера. Поскольку говорение одновременно подразумевает и слушание, Юн Цанг предлагает интегрированный подход: дополнить чтение говорением, что в свою очередь вовлечет в этот процесс и слушание, таким образом, сразу три аспекта языка будут задействованы одновременно.

В рамках своей методики построения говорения на базе чтения Юн Цанга выделяет три направления: чтение, переходящее в драматизацию, чтение, переходящее в дебаты, и чтение, ведущее к интервью. Если рассматривать первое направление, то большое внимание должно быть уделено подбору текстов для чтения, поскольку для дальнейшей их драматизации необходим целый ряд условий: наличие законченной сюжетной линии, целого ряда персонажей. Текст должен включать диалоги, которые впоследствии будут разыграны студентами. При данном варианте работы Юн Цанг считает, что студенты могут не ограничивать себя сюжетной линией и диалогами, предложенными в тексте, и включать свое воображение, дополняя и изменяя диалоги по своему усмотрению.

Второе направление в рамках методики китайского преподавателя подразумевает чтение с выходом на дебаты. В данном случае также большое внимание уделяется выбору текста. Здесь речь идет о текстах, обсуждающих спорные вопросы. Вместе с тем, эти тексты не должны выходить за рамки способностей студентов, которые должны иметь возможность принять участие в обсуждении затронутых в текстах вопросов. Студенты, прочитав текст, готовят аргументы «за» и «против», опираясь на информацию из текста. Дебаты позволяют студентам глубже проникнуть в темы, рассмотренные в тексте. Кроме того, студенты учатся отстаивать свою точку зрения и рассматривать проблемы под разным углом зрения.

Особое внимание мы хотели бы уделить третьему направлению – чтению с выходом на интервью, поскольку сами используем подобный подход в работе со студентами и готовы предложить свое видение этого вида речевой деятельности. В варианте, предложенном китайским преподавателем, последовательность действий при данном виде работы подразумевает выполнение следующих заданий. Сначала студентам предлагается просмотреть текст, чтобы отобрать идеи. Затем следует парная работа, в которой роли распределяются следующим образом: один из студентов выступает в роли интервьюера, второй – в роли

интервьюируемого. Задавая вопросы, связанные с текстом, интервьюер рассчитывает получить ответы на свои вопросы. Интервьюируемый, в свою очередь, должен дать ответы на поставленные вопросы, опираясь на текст. На следующем этапе студенты вновь обращаются к тексту, чтобы еще дополнить список своих вопросов, при этом на данном этапе им разрешается вносить пометки и ключевые слова в свои записи. Затем интервью продолжается, но на этой стадии студенты меняются ролями. Им даже можно поменять партнера, но и в этом случае они должны взять на себя новую роль, отличную от той, которую они выполняли на предыдущем этапе. В качестве заключительного этапа выступает соревнование, во время которого определяется, какая из пар лучше всех представила текст с помощью интервью.

Мы пошли несколько иным путем и хотели бы поделиться своим видением того, как можно организовать работу с интервью. Первым и самым важным, на наш взгляд, является подбор подходящего текста. И в данном случае мы обратились к биографическим текстам. Знакомство с биографий выдающихся писателей, поэтов и ученых является захватывающим само по себе. Но недостаточно, чтобы это был просто биографический текст. Важно и то, как в нем представлена информация. В качестве примера мы обратимся к биографии английской писательницы Агаты Кристи. Не акцентируя внимания на деталях отметим, что текст содержит информацию о детстве писательницы, ее личной жизни, сведения о ее родителях и дочери. Мы знакомимся с ее деятельностью в различные периоды жизни. Особое внимание уделяется в тексте творчеству писательницы, в нем компактно и достаточно полно представлены все виды ее творчества, достижения и награды, связь ее творчества с кинематографом и театром. Текст с таким информативным наполнением предоставляет обширный ряд возможностей для работы с ним.

На первом этапе студентам дается время для ознакомления с содержанием текста, после чего они кратко записывают основные этапы биографии писательницы. Преподаватель заранее в соответствии с содержанием текста определяет роли, которые студентам впоследствии будет предложено сыграть. В случае с вышеуказанным текстом набор ролей был определен следующим образом: самая объемная и ключевая роль Агаты Кристи, роль Клариссы Миллер, матери писательницы, роль Идн Филпотс (издатель). На следующем этапе преподаватель озвучивает студентам и записывает на доске список ролей и предлагает им составить от трех до пяти вопросов к каждому из предложенных персонажей, опираясь на информацию из текста. Из набора ролей становится ясно, что вопросы к каждому их персонажей будут связаны с определенным этапом жизни писательницы и, соответственно, охватят все части текста. Так, матери Агаты Кристи будут адресованы вопросы о детских годах писательницы. Издатель будет отвечать на вопросы о творчестве, а саму

Агату Кристи попросят рассказать о ее личной жизни. На этом этапе перед всеми студентами стоит две задачи: построить определенное количество вопросов, адресованных разным персонажам интервью, и продумать свою роль в качестве репортера. Чтобы больше приблизить сам процесс интервью к реальности, студентам предлагается придумать название издания, которое они будут представлять в качестве репортеров.

Перед тем, как задать первый вопрос участникам интервью, они представляют себя всей аудитории, называют свое издание, а затем обращаются к одному из персонажей со своим первым вопросом. Такой подход к организации интервью, на наш взгляд, во-первых, делает сам процесс более живым и приближенным к реальным условиям, а во-вторых, дает возможность тем участникам интервью, которые выступают в роли репортеров, более полно проявить себя, придавая их ролям большую весомость, чем простое озвучивание вопросов.

Следующий этап – само интервью. На этом этапе участники осуществляют ключевую задачу – непосредственное общение. По ходу интервью студенты раскрепощаются, и общение принимает непринужденный характер. Основная задача студентов на данном этапе заключается в воспроизведении основных фактов из биографии писательницы. Но, одновременно, преподаватель поощряет студентов использовать их воображение, когда они отвечают на вопросы «репортеров», чтобы ответы не выглядели скучным пересказом текста. Студенты могут придумывать какие-то моменты биографии писательницы, если они не искажают ключевого хода событий жизни Агаты Кристи. После того, как задана примерно половина вопросов и получены соответствующие ответы, участники меняются ролями: репортеры берут на себя роль писательницы, ее матери и издателя, а интервьюируемые, в свою очередь, занимают место репортеров. На этом этапе становится понятным, почему вопросы к героям текста на начальной стадии задавали все студенты. После того, как все вопросы заданы, и ответы получены, наступает заключительный этап обобщения всего материала, представленного в тексте.

Опыт работы по данной методике дает нам основание утверждать, что форма интервью является очень продуктивным способом работы с биографическими текстами, которая объединяет в себе не только чтение, но и говорение и слушание одновременно. Структурно тексты такого типа наполнены датами, названиями произведений и другими данными, которые в иных случаях могли бы превратить работу с данными текстами в монотонный и скучный процесс. Простое воспроизведение фактического материала текста не стимулирует их активность. Студентам становится неинтересно. В случае с интервью форма ролевой игры кардинально меняет ситуацию. Принятие новой для себя роли и погружение в нее полностью меняет студенческое восприятие данной формы работы.

Становясь ключевыми участниками интервью, они подключают свое воображение, вживаются в роли, меняется их мимика и жесты. Они начинают действовать как реальные участники происходящего события.

Вместе с тем очень активно на этом этапе интервью задействован такой вид речевой деятельности как слушание. Для того чтобы адекватно реагировать на вопросы репортеров, интервьюируемым необходимо понимать те вопросы, которые к ним обращены. Вместе с тем, сами репортеры должны выслушивать ответы, чтобы в случае необходимости прояснить некоторые аспекты, которые не полностью или не точно отражены в ответах интервьюируемых. Кроме того, репортеры должны следить за ходом самого интервью, слушая не только ответы, но и вопросы других репортеров. То, что вопросы к интервьюируемым со стороны репортеров не повторяются, является четким индикатором полного вовлечения репортеров в процесс слушания.

Если информативный и структурный планы биографических текстов могут представлять некоторую сложность для организации продуктивной работы с текстами такого типа при других формах работы, то в случае с интервью эта структура становится неоспоримым плюсом. Уже на стадии постановки вопросов четко определяются элементы текста, которые будут далее задействованы участниками интервью. Правильно сформулированные вопросы становятся надежной опорой, как для «репортеров», так и для интервьюируемых. Первым они придают уверенности в осуществлении своей роли и облегчают процесс вхождения в ролевую игру, вторым они помогают при построении собственного высказывания. Такое построение работы снимает многие сложности в плане языка, которые могли бы возникнуть, если бы высказывания студентов должны были бы выходить за рамки интервью. Поэтому преподаватель должен уделить должное внимание задаваемым студентами вопросам на начальной стадии подготовки к интервью. Этот этап становится ключевым для дальнейшего успешного построения и продвижения ролевой игры.

На первом этапе проведения самого интервью целесообразно предложить роли репортеров более слабым студентам, а в качестве интервьюируемых выбрать более сильных студентов. Такое распределение ролей облегчит этап знакомства с новым видом работы для более слабых студентов, так как их роль менее объемная, требует соблюдения некоторых правил и является самой подходящей даже для студентов с низким уровнем владения языком. В то же самое время более сильные студенты в роли интервьюируемых смогут снять начальное напряжение, которое обязательно возникает при работе с новым материалом и введением нового вида работы. Этому будет способствовать их более высокий уровень владения речевыми навыками. По мере того как студенты освоятся с новым для них видом работы и сама структура деятельности станет

понятной и доступной для всех студентов, смена ролей во второй части интервью станет логическим шагом со стороны преподавателя. На этом этапе уже будет снят психологический барьер, который может возникнуть вначале у студентов с более низким уровнем владения языком.

Таким образом, можно сделать вывод, что данный вид деятельности расширяет возможности преподавания иностранного языка, включая одновременное вовлечение в процесс таких видов речевой деятельности как чтение, говорение и слушание. Он позволяет студентам глубже проникать в суть изучаемого текста, улучшает коммуникативную компетенцию студентов, помогает обнаружить проблемы, которые могут возникнуть на стадии чтения самого текста, помогает использовать полученную в тексте информацию непосредственно в коммуникативной практике.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Jing, Wu. Integrating Skills for Teaching EFL. Activity Design for the Communicative Classroom / Wu Jing // Sino-US English Teaching. – 2006. – Vol. 3, № 12. – P. 1–5.

2. Hinkel, Eli. Integrating the Four Skills: Current and Historical Perspective / Eli Hinkel [Electronic resource] – Mode of access: http://www.elihinkel.org/downloads/integrating_the_four_skills.pdf. – Date of access: 14.09.2017.

3. The Mystery of Agatha Christie // English. – 2001. – № 35. – P. 15–16.

4. Vinod, V. Integration of Skills in English Language Teaching for Engineering Students / Veena Vinod // Language in India. – 2013. – Vol. 13, №3. – P. 391–394.

5. Zhang, Y. Reading to speak: integrating oral communication skills / Yun Zhang // English teaching forum. – 2009. – Vol. 47, №1. – P. 32–34.

УДК 378.147.=111

Бирюк Ольга Васильевна

Доцент кафедры педагогики и методики преподавания иностранных языков Национального университета «Черниговский коллегиум» имени Т.Г. Шевченко, г. Чернигов, Украина

olhabyryuk@gmail.com

ПРОБЛЕМЫ ОБУЧЕНИЯ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ПРЕЗЕНТАЦИИ НА АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ

Аннотация: В статье рассматриваются проблемы обучения будущих учителей иностранного языка учебной презентации на английском языке. Выделяются требования к созданию текста презентации, визуального сопровождения в формате Power Point и к устной подаче презентации перед аудиторией. Рассматриваются типичные трудности, связанные с их реализацией студентами.

Ключевые слова: Презентация, типы презентаций, учебная презентация, визуальное сопровождение в формате Power Point, требования к презентации, трудности обучения.

Byryuk Olha
Associate Professor, Department of Pedagogy and Methodology of Teaching Foreign Languages, National University “Chernigov Collegium” named after Taras Shevchenko, Chernigov, Ukraine

PROBLEMS OF TEACHING ENGLISH PRESENTATION TO FUTURE TEACHERS

Abstract: The article deals with problems of teaching an English educational presentation to future foreign language teachers. Requirements to the presentation text, to Power Point slides and presentation delivery are defined. Typical difficulties which students face while preparing and delivering an educational presentation are considered.
Keywords: Presentation, types of presentations, educational presentation, Power Point presentation, requirements to a presentation, difficulties of teaching a presentation.

Коммуникативные умения проведения устной презентации являются одной из составляющих успешной педагогической и научной деятельности учителя иностранного языка. Кроме того, целенаправленное формирование и развитие у студентов презентационных умений на занятиях по практике устной и письменной речи позволяет оптимизировать учебный процесс. Во-первых, в условиях ограниченного учебного времени это способствует комплексному развитию речевых умений и навыков иноязычной коммуникативной компетентности, а также профессионально значимых умений будущего учителя иностранного языка (например, умения публичного выступления, умения адаптировать тексты, культура речи и т.д.). Во-вторых, в ходе обучения презентации развиваются психические функции студентов, связанные с речевой деятельностью (критическое мышление, память, внимание, мотивация), их личностные качества (самостоятельность, ответственность, креативность, толерантность и т.д.).

При обучении студентов англоязычной презентации возникает ряд проблем, которые мы собираемся проанализировать в данной работе, что предусматривает реализацию следующих задач: 1) дать определение термина «презентация»; 2) выделить типы презентаций, актуальных для будущих учителей иностранного языка; 3) определить требования к презентации; 4) проанализировать типичные трудности, которые возникают у студентов при подготовке презентации и публичном выступлении.

В рамках нашего исследования мы рассматриваем презентацию как процесс коммуникации, связанный с публичным представлением студентом (группой студентов) подготовленного монологического высказывания, которое основано на результатах проделанной проектной деятельности или индивидуальной самостоятельной работы. Презентация имеет чёткую структуру и направлена на эффективное информирование, убеждение, мотивирование или развлечение определённой аудитории с

учетом её основных культурологических и социально-демографических характеристик [1, с. 5].

В соответствии с профессиональной сферой презентации делятся на деловые (business), научные (scientific), учебные (educational) и развлекательные (entertaining) [2, с. 4]. Для будущих учителей иностранного языка актуальными являются научные и учебные презентации, но на занятиях по практике устной и письменной речи возможным и целесообразным является обучение студентов именно учебным презентациям, тематика которых совпадает с темами содержательных модулей и соответствует индивидуальным интересам обучаемых.

Учебные презентации в зависимости от использования дополнительных наглядных средств делятся на следующие виды [3]:

1) презентация-демонстрация с использованием предметной наглядности (method presentation);

2) презентация с визуальным сопровождением (постеры, медиа и т.д.) (illustrated talk);

3) презентация-публичное выступление (public speaking).

Как показывает практика, большинство студентов предпочитают презентации с использованием визуального сопровождения в формате Power Point, которым они овладели в техническом плане еще в школе, представляя свои проекты по разным учебным дисциплинам.

В результате анализа требований к презентациям, предложенных исследователями (Ю. С. Авсюкевич, Н. Л. Драб, Л. В. Ступникова, О. Б. Тарнопольский, Т. В. Толстова, Donald R. Clark, L. Leyton), мы выделяем три группы требований к учебным презентациям с визуальным сопровождением: 1) к созданию текста презентации; 2) к визуальным средствам в формате Power Point; 3) к подаче презентации. Рассмотрим эти группы требований.

Так, к созданию текста презентации мы выдвигаем следующие требования:

1) целенаправленность презентации, т.е. докладчик должен чётко определить цель презентации: информирование, мотивирование, убеждение, достижение которой потребует отбора и использования определенной информации, создания эффективных средств визуализации, реализации соответствующей тактики устного выступления;

2) соблюдение структуры презентации, которая включает такие компоненты, как вступление, основная часть, выводы, ответы на вопросы аудитории. Вступительная часть презентации (5–10% от всей презентации) предполагает приветствие аудитории, сообщение цели презентации и основных вопросов, которые будут рассматриваться, а также предложение слушателям ставить вопросы во время или после выступления. Основная часть презентации (75–80%) должна содержать три или четыре, но не больше пяти ключевых положений, которые отражают главную идею

презентации. Выбор методов изложения материала определяется целью презентации: информировать, убедить или мотивировать. Делая выводы (5%), докладчик суммирует ранее сказанное, перефразируя основную идею и ключевые положения. Завершать презентацию следует запоминающимся заключительным словом;

3) чёткое логико-композиционное оформление текста презентации, что предполагает последовательное и логическое изложение информации, релевантной теме/проблеме выступления. Материал следует структурировать на простые и понятные элементы, чтобы слушателям было легче их понимать и запоминать. Связность высказывания обеспечивается использованием языковых средств связи и речевых клише, необходимых для реализации коммуникативного намерения докладчика на разных этапах презентации;

4) использование выразительных и убедительных языковых средств, характерных для разговорного стиля речи, более простого и доступного для восприятия слушателями;

5) адресованность презентации, что предусматривает учёт аудитории: возраст слушателей, их фоновые знания по теме / проблеме презентации, интересы, уровень языковой подготовки и т.д.

Визуальное сопровождение презентации в формате Power Point должно соответствовать следующим требованиям:

1) количество слайдов не должно превышать десяти;

2) содержание слайдов соответствует тематике презентации и содержит ключевые положения для раскрытия темы;

3) расположение текста на слайде должно отвечать правилу 6 на 6 (6 рядов по 6 слов);

4) использование читабельного шрифта: New Times Roman, Arial, Calibri, при этом минимальный размер шрифта составляет 24 пт;

5) использование темного текста на светлом фоне.

Для успешного проведения презентации перед аудиторией докладчик должен учитывать следующие требования:

1) подготовленность презентации, что предполагает проведение репетиций перед публичным выступлением. При этом мы настаиваем не на заучивании текста презентации наизусть, а на его многократном пересказе с опорой на план / ключевые слова или основную информацию, которая содержится в записях докладчика или на слайдах. Полезно потренироваться перед зеркалом, сделать аудио- или видеозапись выступления и проанализировать его;

2) устное представление текста презентации без чтения его со слайдов или своих записей. При этом культура речи докладчика должна характеризоваться образцовым произношением, четкой и выразительной дикцией, поставленным голосом и гибкостью владения им;

3) активное взаимодействие с аудиторией, что предусматривает обращение к слушателям, зрительный контакт с ними, спонтанные ответы на их вопросы и адекватную реакцию на их реплики;

4) соблюдение временных рамок презентации, что даст возможность выступить на занятии всем студентам. Оптимальное время представления презентации – 5–7 минут.

Анализ типичных недостатков представленных студентами третьего курса языковых специальностей презентаций с визуальным сопровождением в формате Power Point позволил нам выделить группы трудностей обучения англоязычным учебным презентациям в соответствии с рассмотренными нами требованиями:

1) трудности, связанные с созданием текста презентации;

2) трудности, связанные с созданием и использованием визуальной поддержки;

3) трудности, связанные с устным представлением презентации перед аудиторией.

Рассмотрим выделенные группы трудностей.

Во-первых, соблюдая структуру презентации, студентам сложно реализовать коммуникативные функции отдельных структурных компонентов, в частности вступительной и заключительной частей. Большинство студентов игнорирует составления плана на этапе подготовки презентации, в результате чего они не могут чётко выделить и развить ключевые положения выступления. Кроме того, студенты не адаптируют текстовый материал, отобранный из различных письменных источников, для устного выступления. Использование сложных синтаксических конструкций, книжных слов и выражений, незнакомых слов, которые часто даже неправильно произносятся, затрудняют восприятие и понимание речи докладчика.

Во-вторых, хотя студенты владеют навыками создания слайдов в формате Power Point, у них возникают трудности с созданием содержания слайдов. Как правило, слайды содержат полный текст презентации, дополненный иллюстративным материалом (рисунками, фотографиями, схемами и т.д.). Перенасыщенные текстовой информацией и визуальными опорами слайды нечитабельны из-за использования неправильного, слишком маленького размера шрифта. Кроме того, студенты варьируют цветовое оформление, режимы анимации на слайдах презентации, что отвлекает внимание слушателей от самого содержания.

В-третьих, большинство презентаций не подготовлены должным образом. В лучшем случае, готовясь к выступлению дома, студенты перечитывают составленный текст вслух несколько раз. Во время публичного выступления студенты, как правило, монотонно и невыразительно читают текст со слайдов или своих записей, в результате чего не может быть и речи про установление зрительного контакта с

аудиторией. Слушатели, чувствуя себя лишними, теряют интерес к презентации и не прилагают усилий, чтобы следовать за её ходом. В результате докладчик, цель которого озвучить текст на слайдах, превращается в дополнение к Power Point презентации. С другой стороны, негативные последствия может иметь и заучивание текста наизусть. Студенты легко теряют нить выступления, если они забыли текст или в случае незапланированного вопроса или реплики со стороны аудитории. Кроме того, успешному представлению презентации перед аудиторией может помешать такой субъективный фактор, как страх перед публичным выступлением.

Таким образом, определив презентацию как специально организованный процесс коммуникации между докладчиком и аудиторией, мы считаем наиболее целесообразным обучение будущих учителей на практических занятиях по иностранному языку учебным презентациям. Нами выделены три группы требований к англоязычным учебным презентациям с визуальной поддержкой в формате Power Point и описаны соответствующие группы трудностей, связанных с их реализацией студентами, что создает основу для разработки рациональной и эффективной технологии обучения студентов презентациям.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Авсюкевич, Ю. С. Методика навчання презентації англійською мовою студентів економічних спеціальностей : автореф. дис. … канд. пед. наук : 13.00.02 / Ю. С. Авсюкевич ; Запорізький нац. ун-т. – К., 2009. – 20 с.

2. Толстова, Т. В. Подготовка презентации на английском языке (Build Up Your Presentation Skills) : учеб. пособие / Т. В. Толстова. – Самара : Изд-во СГАУ, 2015. – 44с.

3. Lepley, T. L. What is an Educational Presentation? / T. L. Lepley, K. Karr-Leech, C. Felder. – Mode of access: counties.agrilife.org/gllespie /files/2013/02/What-is-An-Educational-Presentation.pdf. – Date of access: 17.11.2017.

УДК 378.016:81’243

Дмитрачкова Людмила Яковлевна

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

paradise56@rambler.ru

РАЗВИТИЕ МЕТОДИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СПЕЦИАЛИСТА (ИНОЯЗЫЧНОГО) ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация: Исследование выполнено с целью поиска путей профессиональной подготовки специалиста (иноязычного) образования. Автор обобщает опыт совместной учебно-профессиональной деятельности магистрантов по развитию их методической компетентности в области теории и технологии иноязычного образования в курсе «Теоретико-методологические основания разработки инновационных технологий

обучения иностранному языку» − специальность 1-21 81 01 Инновации в обучении иностранным языкам.

Ключевые слова: Методология компетентностного подхода, профессиональные умения, методическая компетентность, совместное решение учебно-профессиональных задач.

Dmitrachkova Ludmila
Associate Professor, Department of German Philology and Linguodidactics, Brest State University named after A.S. Pushkin, Brest, Belarus

DEVELOPING METHODOLOGY COMPETENCE OF (FOREIGN LANGUAGE) EDUCATION SPECIALIST

Abstract: The paper is aimed at investigating the ways of profession-oriented training of (foreign language) education specialists. The author analyses the experience of interactive profession-oriented activities of magistrates to effectively promote their methodology competence in the sphere of theory and technology of foreign language education within the course “Theoretical and methodological basis of developing innovative technologies in teaching foreign languages – specialty 1-21 81 01 Innovations in teaching foreign languages.

Keywords: Methodology of competence approach, professional skills, methodology competence, interaction activities in solving professional problems.

Современному этапу педагогической практики свойственен переход от информационно-объяснительной технологии обучения к деятельностно-развивающей, формирующей широкий спектр личностных качеств обучающегося в контексте компетентностной образовательной идеологии. Значительная часть научных исследований посвящается разработке оптимальных ситуативных моделей в конкретных условиях − познавательных/теоретических и практических − технологических образовательных моделей (А. М. Новиков). В центре научных исследований в области методической подготовки находятся когнитивные процессы, лежащие в основе (инновационного) методического мышления, специфические функции учителя в контексте личностно-деятельностных и культурно-ориентированных концепций, современные технологии формирования методической компетенции педагогических кадров.

Что является критерием педагогического мастерства? Гармоничность интересов, возможностей и необходимости? Совершенствование личностных и профессиональных качеств / отношений / интегральных свойств индивидуальности? Нет однозначного ответа. Очевидно одно: педагогическое мастерство – это высокий уровень творческой педагогической деятельности, ориентированный на гарантированный результат и проявляющийся в мастерстве общения, прежде всего. Профессиональная компетенция в таком случае представляет собой актуальную способность и готовность к самореализации в профессиональной культуре (в социально-психологическом, риторическом, методическом ее аспектах). Это сознательно и

самостоятельно культивируемая в совместной учебно-профессиональной деятельности способность. Причем организация образовательного пространства должна заключаться в создании условий для совместной интеллектуальной деятельности и общения, «включающих» этапы формирования образа «Я», образа профессионала (образа результата), процедуры и аппарата их сравнения [1].

В этих условиях (социально-психологического тренинга, по сути) на основе профессиональных знаний, отражающих концепцию профессиональной деятельности, развиваются и профессиональные умения. Субъективно же для индивида личность – это «Я», образ «Я», «Я»-концепция (система представлений о себе), частью которой является представление об уровне развития основных профессиональных умений, как минимум: актуализаторских, фасилитаторских, риторических, рефлексивных, познавательно-исследовательских, когнитивных (обеспечивающих умение проектирования профессиональной деятельности) [1].

Методическая компетентность учителя как системообразующий фактор его деятельности – способность и готовность выявлять группы методических задач и выбирать пути их решения – предполагает, очевидно, и реализацию всего комплекса заявленных профессиональных умений в контексте «ситуативной» профессиональной деятельности. Знание основ методологии компетентностного подхода и опыт развития этого комплекса методических умений и составляют основу профессиональной методической культуры преподавателя иностранного языка. Соответственно, предметом методической учебно-профессиональной деятельности будущего учителя иностранного языка становится *методическая компетентность* как процесс выработки, принятия и реализации методических решений на теоретическом, проективно-методическом/технологическом, практическом уровнях [2].

В «полилогических» ситуациях решения учебно-профессиональных задач (продуктивно-эвристические и продуктивно-рефлексивные проблемные ситуации, по В. Я. Ляудису) и переживания «успешности» этой компетентностной деятельности осуществляются профессиональная идентификация, самоопределение и компетенция личности, становление творческой индивидуальности будущего педагога. В ходе освоения этого опыта формируются профессиональные знания, навыки, умения и профессионально-педагогическая направленность личности. Подчеркнем, именно деятельностное умение свидетельствует об уровне профессиональной культуры как процессе и результате, служит показателем качества организации «компетентностной» деятельности ее участников и развития их отношений с образовательной областью. Основные формы интерактивного взаимодействия и профессионального общения – деловой разговор, беседа, дискуссия, публичная речь,

например, – будут соразмерно отражать внутреннее содержание: своеобразие культур участников полилога, полилога «множеств, выявляющих общее» (К. С. Аксаков), общечеловеческое.

Учебно-профессиональная задача 1

Продемонстрируйте структурно-логическую схему содержания изученной темы и сопоставьте ее со схемами коллег. Оцените уровень обобщения и генерализации информации, качественный уровень ее визуализации. Разработайте комплекс тестовых заданий (проблемных задач) для взаимо- и самоконтроля.

► Семинар совместного редактирования (один из приемов по развитию навыков представления своего мнения и учета иного мнения). Автор раздает ксерокопии всем участникам семинара. Каждый указывает три положительных и три отрицательных момента (по содержанию, стилю, сюжету). Автор записывает и комментирует замечания. Так осуществляется сознательная регуляция индивидуального стиля деятельности и общения, создающая предпосылки для формирования творческой индивидуальности коммуникантов. Это приводит к новым процессам регулирования и к новым содержаниям мотивов, комплексы которых и характеризуют личностное развитие.

Учебно-профессиональная задача 2

Разработайте и защитите ваш аналитический проект (на выбор) на основе достаточной доказательной базы:

1) Дайте сравнительную характеристику методическим понятиям: «цель и содержание иноязычного образования», «подход», «метод», «методическая система», «методические принципы».

2) Обоснуйте правомерность и подтвердите анализом содержания школьного комплекса выбор авторской концепции учебника *(УМК на выбор)*: наличие методической системы, отражение этой системы методологическими принципами (если они проявляются) или дидактическими принципами; определите название этих принципов и формы их проявления; какими интегративными способами в предметном содержании текстов и других материалов отражаются целевые задачи иноязычного образования?

3) На основе анализа отдельных тематических блоков в учебном комплексе (класс на выбор) для средней общеобразовательной школы выявите способы и задания, реализующие основные методологические принципы иноязычного образования (когнитивный, лингвокультурологический, социокультурный, концептуальный, коммуникативный, личностно-развивающий или рефлексивный).

4) Определите степень проявления «собственно методических принципов» и их представленности в материалах учебных комплексов и дайте оценку уровню соответствия учебника современным требованиям

иноязычного образования (обеспечение готовности к межкультурной коммуникации).

5) Каковы источники и характер основных социообразовательных факторов, обусловивших необходимость модернизации иноязычного образования?

Учебно-профессиональная задача 3

Проведите контент-анализ упражнений/заданий в конкретном учебном пособии для студентов вуза (на выбор). Какие компетенции находятся в поле формирования или развития? Отметьте в таблице 1, приводимой ниже, указав конкретное количество упражнений/заданий. Дополните список компетенций, если потребуется.

Таблица 1 – Базовые и специальные компетенции обучающихся

Название компетенции и степень проработки (низкий уровень, средний, высокий)				
Базовые компетенции широкого профиля				
1	Умение работать в группе			
2	Умение работать автономно			
3	Умение делать обобщение и синтез научных положений, в том числе в междисциплинарных областях			
4	Способность общаться адекватно в ситуации общения в данной культурой среде: умение анализировать и оценивать ситуации общения, принимать адекватное решение относительно речевого поведения			
5	Умение классифицировать исследовательские и научные данные			
6	Умение добывать информацию, создавать базы данных			
7	Умение пополнять свои фоновые знания и расширять общекультурный тезаурус специалиста			
8	Умение взаимодействовать с рынком труда			
9	Умение вступать в переговоры с другими людьми (разного возраста, общественного положения и уровня образованности) в целью соблюдения баланса интересов и достижения результата в совместной деятельности			
10	Умение уважать другого человека в совместной деятельности в общественно-производственной и общественно-коммуникативной сферах			
Специальные компетенции филолога				
1	Умение понимать паралингвистические и экстралингвистические элементы речевого общения в разнокультурной среде, владеть техниками наблюдения и самонаблюдениями за речевым поведением коммуникантов			

2	Умение делать лингвистический анализ устных и письменных текстов (выявление текстовой структуры, средств связности, основной и дополнительной предикации, темпоральной организации, дейктических элементов, стилевых регистров)			
3	Умение делать литературоведческий анализ художественных текстов			
4	Владение техниками анализа языковых явлений, связанных с изучением фонологической системы, грамматических категорий, лексической системы, семантики языковых единиц			
5	Умение синтезировать исследовательский материал			
6	Умение перерабатывать информацию в соответствии с определенной целевой установкой			
7	Умение предъявлять требуемую базу данных, создавать тексты в соответствии с заказом потребителя информации			
8	Умение делать экспертизу текстов с точки зрения соответствия его жанровой принадлежности, характеристики его воздействия			
9	Умение организовать и управлять обучением языку и литературе в конкретных условиях обучения			
10	Умение разрабатывать учебные материалы с учетом конкретных условий обучения			
11	Умение управлять информационными потоками во время обучения			
12	Умение работать со словарями, справочной литературой, компьютерными и мультимедийными базами данных			
13	Умение использовать компьютерные и аудиовизуальные средства обучения			
14	Владение разнообразными технологиями обучения			

Учебно-профессиональная задача 4

Выберите «свой» учебник иностранного языка и объясните, какими критериями вы руководствовались при выборе базового курса, почему?

► Идеального курса для всех возможных условий обучения не существует, но в настоящее время есть выбор УМК, ориентированных на различные модели обучения ИЯ. Обратите внимание:

– является ли этот курс полным учебно-методическим комплектом или к нему необходимо подбирать/составлять недостающие компоненты;

– соответствует ли данный курс требованиям отечественных программ по иностранному языку; возрасту учащихся, возможному контексту их деятельности, реальным интересам, потребностям и возможностям;

– развивает ли этот курс в достаточной мере необходимые языковые, речевые и социокультурные умения в различных видах речевой деятельности − как способах общения;

– обладают ли предлагаемые упражнения мотивационной, обучающей, развивающей, воспитательной − образовательной ценностью.

Учебно-профессиональная задача 6

Разработайте комплекс заданий/упражнений для развития языковой, речевой, учебно-познавательной, социокультурной, компенсаторной компетенций в рамках определенной темы (учебник на выбор). Аргументируйте его эффективность.

► Критерии отбора содержания обучения (чему учить?) могут быть разными, но в их основе всегда лежат такие факторы, как предполагаемый контекст деятельности обучаемых, их реальные запросы, интересы и потребности; возраст; общий уровень образованности; уровень владения языком. В понятие методологического компонента содержания обучения различным аспектам языка и видам речевой деятельности (по Г. В. Роговой) входит при этом обучение приемам работы с лексикой, грамматикой, фонетикой, справочной литературой, приемам работы с текстом (в том числе и собственным), а также обучение социокультурным наблюдениям в процессе соизучения языков и культур.

Памятки, задания, упражнения, вовлечение учащихся в проектную деятельность и др. – средства формирования стратегий учебно-познавательной деятельности [3] (таблица 2).

Таблица 2 – Учебные стратегии и учебные умения как компонент содержания обучения языку (Н. Ф. Коряковцева)

Общеучебные стратегии		
Метакогнитивные (информационные и когнитивные/ интеллектуальные)	Учебно-информационные	Стратегии учебного сотрудничества
Специальные стратегии		
Компенсаторные (компенсация языковых средств, поиск опор, стратегии социального взаимодействия)	*Лингводидактические* (семантические, лингвосистематизирующие, когнитивно-концептные/лингвокультуро ведческие)	*Конкретно-практические* (учебно-тренировочные, ресурсные, самостоятельной речевой практики, экзаменационные, самоконтроля и коррекции языковых навыков и речевых умений)

Учебно-профессиональная задача 8

Разработайте комплекс дидактических материалов для формирования и развития коммуникативной компетенции у учащихся 7 класса в пределах конкретной темы на основе технологии симуляции.

► *Технология симуляции* используется с целью организации безопасной среды языковой подготовки обучающихся к участию в межкультурной коммуникации, преодоления коммуникативных неудач, в смоделированных ситуациях общения в частности. Алгоритм формирования компенсаторных навыков и умений включает информирование, объяснение, знакомство с возможными средствами компенсации, тренировку в применении (вначале с опорами и помощью преподавателя при постепенном увеличении степени активности учащихся) и самостоятельное использование усвоенных компенсаторных умений в продуктивных видах речевой деятельности.

Этапы технологии симуляции:

– ориентировка (ученики выполняют ознакомительно-поисковые упражнения, ориентированные на поиск и анализ средств компенсации в предложенной смоделированной симуляции: учатся присваивать чужую роль и действовать при этом от своего имени);

– тренировка (осуществляется поэтапное формирование компенсаторного навыка посредством языковых и условно-речевых упражнений, содержащих опоры и организующих многократные повторения): происходит осознанное формирование языкового компенсаторного навыка как способности пользоваться конкретным языковым материалом для построения высказывания в условиях коммуникативного затруднения;

– практика (этап направлен на развитие речевого компенсаторного умения): в качестве речевого упражнения учащимся предлагается симуляция, в которую вовлекается вся группа;

– анализ (на этапе анализа имеет место рефлексия разыгранной симуляции, дискуссия, закрепление отрабатывающего материала, установление и исправление допущенных ошибок, соотнесение результатов с поставленной целью).

Использование технологии симуляции для формирования и развития компенсаторных умений позволяет значительно повысить эффективность процесса иноязычного образования и подготовить учащихся к участию в межкультурной коммуникации.

Учебно-профессиональная задача 9

Системно представьте компоненты авторской педагогической модели обучения иностранному языку, отраженные в вашем диссертационном исследовании. Какие инновационные дидактические компоненты или идеи обеспечивают новизну исследования? Чем обеспечивается диагностика учебного процесса? Подготовьтесь к публичной защите проекта.

► В структуру авторских педагогических систем / целостной технологии обычно включается:

а) концептуальная основа;

б) содержательная часть обучения (цели обучения − общие и конкретные; содержание учебного материала);

в) процессуальная часть − технологический процесс (организация учебного процесса; методы и формы учебной деятельности школьников; методы и формы работы учителя; деятельность учителя по управлению процессом усвоения материала; диагностика учебного процесса).

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. 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.

2. Формирование методической компетенции учителя иностранного языка в университете : монография / Н. В. Языкова [и др.]. – М. : ТЕЗАУРУС, 2015. – 288 с. – С. 31–40.

3. Коряковцева, Н. Ф. Теория обучения иностранным языкам: продуктивные образовательные технологии : учеб. пособие / Н. Ф. Коряковцева. – М. : Академия, 2010. – 192 с.

4. Вербицкий, А. А. Личностный и компетентностный подходы в образовании: проблемы интеграции / А. А. Вербицкий, О. Г. Ларионова. – М. : Логос, 2011. – 336 с.

5. Кунанбаева, С. С. Теория и практика современного иноязычного образования / С. С. Кунанбаева. – Алматы, 2010. – 344 с.

6. Ляудис, В. Я. Методика преподавания психологии : учеб.-метод. пособие / В. Я. Ляудис. – М. : Изд-во Моск. ун-та, 1989. – 77 с.

7. Колесникова, И. А. Педагогическое проектирование : учеб. пособие для высш. учеб. заведений / И. А. Колесникова, М. П. Горчакова-Сибирская ; под ред. И. А. Колесниковой. – М. : Академия, 2005. – 288 с.

УДК 81’243:316.614.4-053.6

Ковалёва Анна Владимировна

Магистрант кафедры мировых языков Витебского государственного университета имени П.М. Машерова, г. Витебск, Беларусь

kovalyova.anna2012@yandex.by

О НЕКОТОРЫХ ПРИНЦИПАХ И ПРИЁМАХ ФОРМИРОВАНИЯ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ УЧАЩИХСЯ

Аннотация: Рассматриваются некоторые вопросы, связанные с социокультурной компетенцией и её формированием у учащихся в случаях наличия ошибок, предполагающих неумение употреблять языковой материал в соответствии с культурными особенностями страны изучаемого языка. Особое внимание уделяется проблемам выделения элементов языковой картины мира в компонентах языка.

Ключевые слова: Иностранные языки, лексика, лингвокультурология, преподавание лексики, социокультурная компетенция, язык и культура, языковая картина мира.

Kovalyova Ann

Graduate Student, Department of World Languages, Vitebsk State University named after P.M. Masherov, Vitebsk, Belarus

CONCERNING SOME PRINCIPLES AND METHODS OF THE SOCIO-CULTURAL COMPETENCE FORMATON IN STUDENTS

Abstract: Some problems are considered connected with socio-cultural competence and its formation in students in cases of mistakes involving inability to use language according to cultural peculiarities of the foreign language speaking country. Special attention is paid to some problems of discerning elements of linguistic world-image in language components.

Keywords: Cultural linguistics, foreign languages, language and culture, lexics, linguistic world-image, socio-cultural competence, vocabulary teaching.

Согласно образовательному стандарту «Общее среднее образование. Иностранный язык. III–XI классы» стратегической целью обучения иностранным языкам в средней школе является «формирование поликультурной личности учащихся посредством овладения ими иноязычной коммуникативной компетенцией» [6, с. 2], предполагающей соответственно и формирование таких компетенций, как социокультурная и социолингвистическая. Овладение обозначенными компетенциями в последнее время всё чаще выдвигается на передний план – это проявляется в том числе в отчётливо определившимся социокультурном подходе в обучении иностранным языкам, активно накапливающем сегодня свою методологическую базу и нацеленном на формирование социокультурной компетенции. Данный подход отвечает всё возрастающей необходимости в специалистах, способных не только грамотно общаться на иностранном языке, но и эффективно осуществлять межкультурное взаимодействие, принимать активное взаимодействие в так называемом «диалоге культур», при котором одного знания иностранного языка бывает не достаточно – необходимы фоновые культурные знания, которые поспособствовали бы «установлению взаимопонимания между народами-носителями мира иных языков и культур: обеспечению доступа к многообразию мировой политики и культуры (в широком понимании в том числе) и с помощью средств новых информационных технологий» [2, с. 8].

Помимо обоснования важности формирования социокультурной компетенции в учреждениях образования особого внимания заслуживает также вопрос о её структуре. Так, традиционно выделяют:

– лингвострановедческий компонент (лексические единицы с национально-культурной семантикой и умение их применять в ситуациях межкультурного общения);

– социолингвистический компонент (языковые особенности социальных слоев, представителей разных поколений, полов, общественных групп, диалектов; в данной группе следует отдельно выделить эвфемизмы и политически корректную лексику);

– социально-психологический компонент (владение социо- и культурно обусловленными сценариями, национально-специфическими моделями поведения с использованием коммуникативной техники, принятой в данной культуре);

– культурологический компонент (социокультурный, историко-культурный, этнокультурный фон) [1, с. 30–35].

Надо отметить, что в современной методике преподавания иностранных языков наиболее разработанными в рамках социокультурного подхода оказываются социально-психологический и культурологический компоненты. В большой доле публикаций, посвящённых реализации социкультурного подхода в учреждениях среднего образования, а также формированию социокультурной компетенции, акцент делается на использование разнообразных аутентичных материалов: текстов, аудио-, видеоматериалов, содержащих информацию об истории, обычаях и традициях страны изучаемого языка.

Если обратиться к учебным программам, выпущенным министерством образования по учебному предмету «Иностранный язык» (в частности для X–XI классов), можно констатировать, после окончания учреждения общего среднего образования учащиеся должны приобрести «знание социокультурного контекста своей страны и стран изучаемого языка, *умения строить свое речевое и неречевое поведение в соответствии с его спецификой*, представлять свою страну и ее культуру в условиях иноязычного межкультурного общения» [8, с. 7]. Тем не менее в обязательный минимум включается преимущественно страноведческий материал, т.е. сведения о стране изучаемого языка. Другими словами, акцент делается в основном на социально-психологический и культурологический компоненты социокультурной компетенции.

Однако формирование лингвострановедческого и социокультурного компонентов также следует принимать во внимание, так как их игнорирование приводит не только к неполной реализации социокультурного подхода к обучению иностранным языкам (а соответственно к неполному формированию социокультурной компетенции), но и к появлению нежелательных ошибок у учащихся, «основные категории которых выделяются на уровне социокультурных фоновых знаний, речевого поведения коммуникантов и культуры речи» [3]. Эти ошибки связаны прежде всего с неумением использовать имеющийся языковой материал. То есть, не обладая данной компетенцией, носитель того или иного языка просто не будет способен «осуществлять речевое и неречевое общение с носителями изучаемого языка в соответствии с национально-культурными особенностями чужого лингвосоциума» [2, с. 19]. Другими словами, в ситуации межкультурного общения могут возникнуть трудности при передаче своей мысли в силу того, что не будет учтена разница родной культуры и культуры носителя

иностранного языка, а также культурная обусловленность тех или иных языковых единиц.

Таким образом, при формировании социокультурной компетенции, а также осуществлении социокультурного подхода в учреждениях среднего образования следует опираться не только на аутентичные тексты и страноведческие материалы, которые содержат информацию о культуре страны иностранного языка, но и следует учитывать, что сам язык является её носителем. «Язык – это зеркало культуры» (Тер-Минасова) и «роль естественного языка заключается в том, что он выступает в качестве основной формы фиксации знаний человека о мире, равно как и источника изучения этих самых знаний» [2, с. 21].

Проблемам взаимоотношения языка и культуры было посвящено большое количество научных работ в самых разных областях научных знаний. Однако в большей степени этим вопросом занимается лингвокультурология, изучающая проблему отражения национальной культуры в языке и проблему речевой деятельности в условиях речевой коммуникации. Лингвокультурология признаёт, что конечной целью обучения иностранным языкам является формирование языковой личности, то есть личности, у которой сформировалась картина мира того или иного языка.

Акцент на рассмотрении элементов языковой картины мира того или иного языкового материала может приобретает особую актуальность при обучении иностранному языку в учреждениях среднего образования в процессе формирования социокультурной компетенции и соответственно реализации социокультурного подхода. Особенно перспективным и целесообразным в этом плане видится опора на функциональное использование лексических единиц, так как лексическая система, обладая рядом отличительных свойств (открытость, постоянная изменяемость), в наибольшей степени подвержена влиянию экстралингвистических факторов, обуславливающих в свою очередь характерное для той или иной национальности отображение объектов, явлений, понятий в языке. В этом плане можно говорить о том, что лексика является источником информации о той или иной национальности, а значит и её особенной языковой картины мира. Под элементами языковой картины мира в данном случае понимается культуроспецифическая (лингвокультурная) надстройка, отличающая лексическую единицу одного языка от единицы, обладающей сходной системой значений в другом языке. Картина мира выступает, таким образом, в качестве места столкновения языка и культуры.

Следует отметить разную степень выраженности элементов языковой картины мира в тех или иных единицах. Если выстроить лексические единицы градационно, по степени выраженности в них элементов языковой картины мира (на основе объёма значений), то она будет выглядеть примерно следующим образом:

1. Фразеологизмы. По мнению В. А. Масловой, именно фразеологизмы – «ценнейший источник сведений о культуре и менталитете народа, в них как бы законсервированы мифы, легенды, обычаи» [5, с. 3];

2. Лексические единицы имеющиеся в иностранном языке, но отсутствующие в родном (так называемая безэквивалентная лексика);

3. Лексические единицы имеющиеся в обоих языках, но объём значения которых значительно расходится;

4. Лексические единицы с максимально равным объёмом значений.

Характерной особенностью учёта элементов языковой картины мира в процессе преподавания лексики является способность его использования в рамках любой темы, предусмотренной учебными программами по учебному предмету «Иностранный язык». При этом следует учитывать следующее.

При введении и первичном закреплении нового лексического материала целесообразнее прибегать к беспереводным методам семантизации: демонстрации предметов, действий, рисунков; раскрытию значений слов на иностранном языке (описание значения слова, семантизация с помощью синонимов, антонимов, определение значения слова на основе контекстуальной догадки или его внутренней формы). Переводные способы семантизации (в частности к переводу-толкованию, сообщающем сведения о совпадении-расхождении в объёме значения) следует использовать лишь при введении безэквивалентной лексики или лексики, обозначающей предметы и объекты повседневного быта стран изучаемого языка (денежные единицы, меры веса, длины, обозначения времени и т. п.). Именно в этом случае будет выполняться задача, предусмотренная «Концепцией учебного предмета “Иностранный язык”» и предполагающая «когнитивное развитие учащихся, направленное на переструктурирование отдельных фрагментов индивидуального образа картины мира, на уровне, достаточном для восприятия мира изучаемого языка через искусственно формируемый в сознании лингводидактический конструкт, позволяющий воспринимать познаваемый мир в соответствии с его (этого мира) собственными социальными, политическими, культурными, языковыми реалиями, а не посредством прямого перевода на этот язык схем родной, национальной картины мира» [4, с. 5–6]. Для экономии времени может использоваться и замена слова соответствующим эквивалентом родного языка, однако её стоит использовать лишь в том случае, когда объёмы значений лексических единиц в родном и иностранном языке максимально равны.

Элементы языковой картины мира могут отчётливо ощущаться не только в системах значений, но и в сочетаемостных возможностях, вхождении слова в те или иные синонимические ряды, в связи с чем особое значение при обучении лексическим единицам приобретает контекст, то

есть синтагматические и парадигматические отношения, в которые вступает та или иная единица. По мнению Тер-Минасовой, «у каждого слова своя лексико-фразеологическая сочетаемость, или валентность. Она национальна в том смысле, что присуща только данному конкретному слову в данном конкретном языке…именно поэтому, изучая иностранный язык, нужно заучивать слова не в отдельности, по их значениям, а в естественных, наиболее устойчивых словосочетаниях присущих данному языку» [7, с. 57]. Таким образом, когда новая лексика подаётся в связном тексте (словосочетаниях, предложениях), у учащихся появляется возможность ознакомиться с особенностями её применения в ситуациях межкультурного общения, а затем в процессе первичного закрепления и тренировки формируется умение применять эти лексические единицы в соответствии с обретёнными социокультурными знаниями. Данное умение также входит в состав социокультурной компетенции.

Не менее важными в рамках работы над лексическими единицами с элементами языковой картины мира являются подготовительные упражнения, игнорирование которых приводит не только к нежелательным ошибкам со стороны учащихся, но и к затрате большого количества времени на объяснение новой лексики, о значении которой учащиеся могли бы догадаться по тем или иным признакам. Так, учащимся можно предложить сгруппировать слова по тому или иному признаку, определить значение незнакомых производных и интернациональных слов, назвать слова, которые могут сочетаться с теми или иными глаголами (прилагательными, существительными). На более старшем этапе учащиеся могут дополнить ассоциограмму с тем или иным словом.

Видится, что учёт элементов языковой картины мира в процессе усвоения лексических единиц в средней школе позволит не только овладеть языковой картиной мира того или иного языка, но и будет способствовать развитию «языкового чутья», «языковой догадки», способности использовать иностранный язык в соответствии с культурными реалиями страны изучаемого языка: подбирать подходящие слова, грамотно выстраивать предложения.

Таким образом, приведённые положения позволяют заключить, что учёт элементов языковой картины мира в процессе обучения лексике в средней школе позволит в ряде случаев не только избежать ошибок учащихся, связанных, прежде всего, с некрепким знанием значений той или иной лексической единицы, а также её сочетаемостных возможностей, но и будет способствовать полноценному формированию социокультурной компетенции.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Воробьёв, Г. А. Развитие социокультурной компетенции будущих учителей иностранного языка / Г. А. Воробьев // Иностранные языки в школе. – 2003. – № 2. – С. 30–35.

2. Гальскова, Н. Д. Теория обучения иностранным языкам: Лингводидактика и методика: Учеб. пособие для студ. лингв. ун-тов и фак. ин. яз. высш. пед. учеб. заведений / Н. Д. Гальскова, Н. И. Гез. – М. : Академия, 2004. – 336 с.

1. Долгих, А. А. Социокультурный подход в обучении иностранным языкам / А. А. Долгих, Т. В. Юрьева [Электронный ресурс]. – Режим доступа : http://www.rusnauka.com/19_NNM_2007/Philologia/23505.doc.htm. – Дата доступа : 15.02.2016.

3. Концепция учебного предмета «Иностранный язык». – Минск : НМУ «Национальный институт образования», 2009. – 15 с.

4. Маслова, В. А. Лингвокультурология : учеб. пособие для студентов вузов / В. А. Маслова. – М. : Академия, 2001. – 208 с.

5. Образовательный стандарт. Общее среднее образование. Иностранные языки. – Минск : НМУ «Национальный институт образования», 2012. – 25 с.

6. Тер-Минасова, С. Г. Язык и межкультурная коммуникация: учеб. пособие // С. Г. Тер-Минасова. – М. : Слово/ Slovo, 2000. – 624 с.

7. Учебная программа. Иностранный язык. X–XI классы учреждений общего среднего образования (базовый и повышенный уровни). – Минск : НМУ «Национальный институт образования», 2017. – 34 с.

УДК 811.111.1:37.016

Ковальчук Алина Михайловна, Кудырко Ирина Владимировна, Трубочкина Инна Анатольевна

Старший преподаватель английского языка кафедры английского языка гуманитарных факультетов секции экономического факультета Белорусского государственного университета, г. Минск, Беларусь

alina.kovalchuk.2011@mail.ru, kudirko_irina@mail.ru, ciao_piccola@tut.by

ОБУЧЕНИЕ НАПИСАНИЮ АРГУМЕНТИРОВАННОГО ЭССЕ НА ЗАНЯТИЯХ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В НЕЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ (НА ПРИМЕРЕ ЭКОНОМИЧЕСКОГО ФАКУЛЬТЕТА БГУ)

Аннотация: Настоящая статья посвящена проблеме обучения аргументированной письменной речи на занятиях по иностранному языку на экономическом факультете БГУ. Авторы статьи подчеркивают важность обучения написанию аргументированного эссе, анализируют трудности и недостатки, типичные для данного жанра письменной речи. В статье рассматривается структура эссе и приемы работы. Она содержит фрагменты эссе и перечень связующих элементов, делающих его логичным.

Ключевые слова: Иноязычная письменная компетенция, письменная речь, аргументированное эссе, дискурсивные умения, ключевые предложения, слова-связки, иноязычная коммуникативная компетенция.

Kovalchuk Alina, Kudyrko Irina, Trubochkina Inna

Senior Lecturer, English Language Department for the Humanitarian Faculties, Faculty of Economics, Belarusian State University, Minsk, Belarus

TEACHING STUDENTS AT NON-LINGUISTIC UNIVERSITY ARGUMENTIVE ESSAY WRITING IN ENGLISH (BY EXAMPLE OF THE FACULTY OF ECONOMICS, BSU)

Abstract: This article is devoted to the problem of teaching argumentative written speech in the foreign language classes at the Faculty of Economics of the Belarusian State University. The authors emphasize the importance of teaching to write an essay, analyze the difficulties and weak points typical of this genre of written speech. The article describes the structure of an essay and writing techniques. It contains fragments of an essay and a list of linkers that make it logical.

Keywords**:** Foreign language writing competence, written speech, argumentative essay, discourse skills, key sentences, linkers, foreign language communicative competence.

Современные средства коммуникации ставят письменное общение в ряд первостепенных речевых умений. При сохраняющейся важности и ценности устной речи сегодня практически 80% информационного обмена в сфере науки, техники и технологий осуществляется посредством телекоммуникаций, а именно, в письменном виде. Письменная речь является уникальным средством организации мыслей, надежным средством и способом хранения информации. Важно отметить, что она является надежным способом межкультурного взаимодействия людей, универсальным способом самовыражения личности, ее интеллектуального обогащения и развития. В данных условиях современный специалист должен владеть письменной коммуникативной компетенцией. Однако письменная речь в значительной мере отстает от уровня обученности другим видам речевой деятельности. Следовательно, данному виду речевого общения, на наш взгляд, необходимо уделять больше внимания.

Учебная программа неязыкового вуза предусматривает обучение написанию различных образцов и жанров письменной речи. Среди них можно выделить, в первую очередь, умение писать и оформлять деловую корреспонденцию, а также писать резюме, аннотацию, эссе. Среди всех видов эссе наиболее целесообразным, на наш взгляд, является умение писать аргументированное эссе, т.к. этот вид творческого письменного задания способствует развитию, столь востребованных в профессиональном обучении, дискурсивных умений студентов.

Многие исследователи рассматривают *эссе* как вид творческой работы небольшого объема, представленного в форме аргументированного рассуждения и отражающего субъективную авторскую позицию по отношению к общественно значимой проблеме социального, морально-этического, научного или культурно-исторического плана.

Собственный педагогический опыт, результаты анкетирования и анализ письменных работ студентов свидетельствуют о низком уровне владения данным жанром письменной речи. Письменные работы студентов содержат такие ошибки как неполное раскрытие темы, неумение формулировать и аргументировать свои мысли, обеспечивать

внутритекстовую связность, членить текст на абзацы, несоблюдение требуемого уровня официальности. Сами студенты, анализируя трудности с которыми они сталкиваются при написании творческих письменных работ, отмечают ограниченный словарный запас, неумение планировать, ограниченность идей и способов их выражения, интерференциию родного языка и боязнь орфографических и грамматических ошибок. Следовательно, данный вид речевой деятельности требует постоянной серьезной организации со стороны преподавателя. Традиционно развитие умения письменной речи основано на упражнениях репродуктивно-продуктивного и продуктивного характера. Например: закончите историю или фразу, напишите рассказ на тему, исправьте ошибки в сочинениях однокурсников, аргументируйте собственную оценку описываемых в тексте процессов и событий, словарные диктанты, составление небольших сообщений, ситуаций, подбор синонимов или антонимов, изучение порядка следования прилагательных и т.д.

Написанию эссе предшествует большая подготовительная работа, состоящая из двух этапов. Вначале студенты подбирают ключевые слова по предложенной теме эссе и синонимы к ним. Работа по подбору синонимов позволяет нивелировать проблему дефицита словаря у большинства студентов. На втором этапе на основе ключевых фраз студенты формулируют так называемые «ключевые предложения» для каждого абзаца, связанные по смыслу с основной идеей, а также подбирают для каждого абзаца яркие убедительные примеры и факты. Рекомендуется приводить равное количество аргументов «за» и «против», что придает целостность структуре эссе и его содержанию. Следует ограничиться двумя аргументами в пользу каждого тезиса: один аргумент кажется неубедительным, три аргумента могут «перегрузить» эссе, ориентированное на краткость и образность.

Мысли должны излагаться кратко, но максимально точно выражать ключевые идеи. Использование аутентичных языковых средств для выражения своих мыслей предпочтительнее списыванию целых абзацев с электронных носителей или других источников. Все части эссе должны плавно переходить одна в другую, длинные фразы должны чередоваться с короткими.

В любой творческой письменной работе по английскому языку контролируется в первую очередь не грамматика, а логика, следовательно, эссе должно быть максимально логичным. Именно использование вводных слов и сложно-подчинительных союзов решает данную проблему.

Наиболее часто при написании аргументированного эссе употребляются следующие слова-связки:

- ✓ Opinion words служат для выражения личного мнения (personally I think/believe…/ as for me … / in my opinion …);
- ✓ Introducing words служат для представления самого важного

аргумента (to begin with …/ to start with … / the first thing to be considered is …);

✓ Listing words служат для перечисления аргументов (first of all …/ second (ly), …/ in the second place I would like to mention …/ finally …);

✓ Adding words служат для добавления аргументов (moreover, …/ what is more, …/ more than that, …/ in addition, …);

✓ Contrasting words служат для представления противоположной точки зрения (however, …/ nevertheless, …/ in contrast, …/ despite the fact that...);

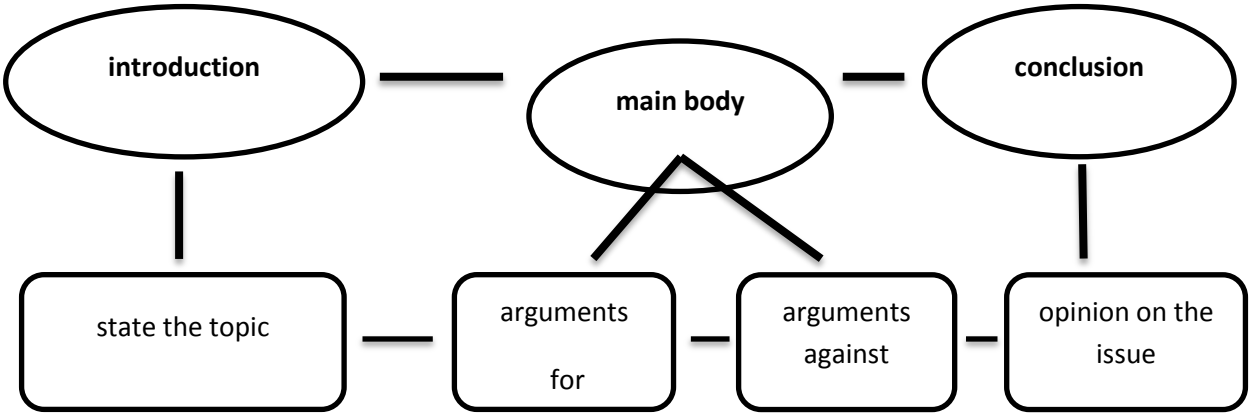
✓ Giving examples служат для приведения примеров (for example, / such as / according to smb.);

✓ Concluding words служат для подведения итога (вывода) (to sum up, / to conclude, …/ In conclusion, …);

✓ Cause and Effect words служат для выражения причинно-следственных связей (as a result / because/ as / so / thus).

Рассмотрим более подробно структуру и приемы работы по обучению написания аргументированного эссе на тему ***Competition – Productive or Destructive?***

Любое эссе состоит из нескольких частей: введение**,** основная часть и заключение. План можно представить в форме следующей схемы.



Во введении необходимо представить идею или проблему, которая будет развиваться в основной части. Затем следует обозначить авторскую позицию по предъявленной проблеме, аргументированную 2–3 доводами. Для этого можно использовать следующие фразы, а также фразы, для выражения личного мнения (opinion words).

– *Many people think … but others do not agree.*

– *It is generally agreed today that ...*;

– *The problem / issue /phenomenon of...*;

– *We live in a world in which ... .*

Начать введение можно с цитаты известного человека, прямого обращения к читателю или риторического вопроса. Задача автора состоит в том, чтобы привлечь внимание читателя к обсуждаемой проблеме. Студентам предлагается выполнить следующее задание.

There are many ways to grab the readers' attention and make them want to continue reading. Match techniques with their examples.

1. rhetorical question	a) Wouldn't you like to double your sales in just twelve months? / do you feel threatened by the development of robotics?
2. surprising statistic	b) 70% of all Americans say that they're carrying so much debt that it's making their home lives unhappy.
3. personal story	c) I want to share something with you.
4. quotation	d) Charles Darwin once wrote, 'it's not the strongest of the species that survive, but the ones most responsive to change."
5. stating an opinion	e) I believe that be the year 2025 every home will have a robot/
6. making reference to a strange scene or situation	f) A watch-style monitor will soon allow everyone to keep in touch with …
7. addressing the reader directly	h) Has it ever occurred to you that computers will one day organize your life?
8. starting with a problem that needs a solution	i) As time passes, our lives will be controlled by robots … .

Можно также предложить упражнения на выбор нужной цитаты и определить ее место в контексте вводной части, вставить слова-связки, соотнести цитату с соответствующим доводом или мнением и т.д. В условиях заявленной выше темы вводный абзац можно представить, например, следующим образом:

It is generally agreed today that competition has long been the driving force behind improvements in areas such as world trade and sports performance. However, much can be said, against the desire to come first. As Bernard Hunt, a British journalist said, "Winning is a drug. Once you have experienced it, you cannot do without it".

Основная часть состоит из двух параграфов. Первый посвящен описанию аргументов «за», второй – аргументов «против». Каждый из абзацев имеет свою подтему, которая указывается в его первом предложении (*topic sentence),* и эта подтема должна получить в данном абзаце свое логическое развитие и завершение. Чтобы сделать переход от одного пункта рассуждений к другому связным и логичным, необходимо использовать вводные слова и выражения, имеющие характер подтверждения, сопоставления, противопоставления и т.д.

Мы рекомендуем при подготовке к написанию эссе составить список аргументов «за» и «против». В первом параграфе основной части эссе

приводится мнение оппонентов и обязательно его обоснование двумя аргументами. Продолжение эссе может выглядеть следующим образом:

The main disadvantage of competition is that it can encourage dishonesty. Firstly, it can be illustrated by the large numbers of athletes who are disqualified from events every year for having taken harmful drugs to improve their performance. In the second place I would like to mention the fact that some politicians have also been known to be untruthful when they want to win an election so much that they lie to get votes. What is more, in industry, the competition to produce more goods at cheaper prices is so great that it can lead companies to open factories in poor countries where they can exploit employees by making them work long hours for low wages.

Во втором параграфе основной части приводится опровержение мнения оппонентов. Это, пожалуй, наиболее сложный этап в написании эссе и поэтому каждый довод должен быть подкреплен ярким убедительным примером или фактом.

Возможен следующий вариант продолжения эссе:

On the other hand, competition in sport means that athletes have to make the greatest effort they can, which is exciting thing to watch. Besides, the second convincing argument in favour of competition lies in the political area. Thanks to rivalry politicians are encouraged to make visible improvements to the country in an effort to gain voters' support, which in the end benefits everyone. Finally, competition in industry tends to lead to lower prices, which is undoubtedly beneficial for consumers.

В заключении, где подводится итог всему сказанному, необходимо повторить основные пункты вышеизложенных рассуждений, выразив их другими словами. В этой части эссе не должно быть каких-либо новых, требующих дальнейшего разъяснения мыслей.

Для тренировки написания заключительной части эссе можно предложить следующее упражнение:

The final part may include the following techniques. Match them with their examples.

1. State a personal opinion	a) Life would be more convenient if everyone had access to the Internet …
2. Give the reader something to consider	b) "Progress is a comfortable disease." or What does the future hold for us?
3. Summarize the composition	c) In my view… / I believe …
4. End with a quotation or rhetorical question	d) To sum up, …

Кроме этого, хорошим обучающим эффектом обладают такие упражнения, как соотнесение введения с его заключительной частью, аргумента и его подтверждения или опровержения, определение способа, выбранного для заключения, исправление ошибок в выборе слов-связок и

т.д. Ниже представлена заключительная часть эссе.

To conclude, competition has both good and bad points. Although it can result in dishonesty and exploitation, its benefits outweigh its drawbacks and have a positive effect on many aspects of our lives. Moreover, the competitive spirit is always with us, and is difficult to control, however hard one tries.

Таким образом, обучение иноязычной письменной коммуникации в целом и написанию аргументированного эссе в частности обусловлено, в первую очередь, потребностями профессиональной подготовки будущего специалиста. Оно развивает навыки самостоятельного творческого мышления, помогает грамотно и логично формулировать мысли, анализировать и структурировать информацию, выделять причинно-следственные связи, аргументировать свои выводы. Кроме того, письменная речь неразрывно связана с другими видами речевой деятельности. Она позволяет сохранить языковые и фактические знания, является надежным инструментом мышления и формирования мысли в соответствии с определенным речевым стилем.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Evans, V. Mission 2. Course book, new edition / V. Evans, J. Dooley. – Express Publishing, 2000. –208 p.

УДК 378.147.34

Комарова Марина Анатольевна
Заведующий кафедрой романских языков Белорусского государственного экономического университета, г. Минск, Беларусь
maankom@gmail.com

ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКИЕ ПАРАМЕТРЫ ХУДОЖЕСТВЕННЫХ ТЕКСТОВ И ИХ ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В ВУЗЕ

Аннотация: В статье рассматривается целесообразность использования аутентичных художественных текстов при обучении иностранному языку с точки зрения отечественной и зарубежной лингводидактики, а также описывается опыт разработки и применения учебного пособия на основе художественных текстов на продвинутом этапе изучения французского языка.

Ключевые слова: Межкультурная коммуникация, поликультурная личность, иностранный язык, обучение, художественный текст, лингводидактика, развитие языковой компетенции.

Marina Komarova
Head of the Department of Romance languages, Belarus State Economic University, Minsk, Belarus

THE LINGUO-DIDACTIC PARAMETERS OF LITERARY TEXTS AND THEIR USE IN A FOREIGN LANGUAGE TEACHING AT A HIGHER EDUCATION INSTITUTION

Abstract: The article deals with the importance of using the authentic literary texts while teaching a foreign language in relation to national and foreign linguodidactics. The creation and use practice of the manual for teaching and learning based on the literary texts for advanced French language learners is described.

Keywords: Intercultural communication, poly-cultural personality, foreign language, teaching, literary text, linguodidactics, development of language competence.

В системе современного отечественного вузовского языкового образования аутентичные художественные тексты на языке оригинала (на иностранном языке) дидактически востребованы не в полной мере либо не востребованы вовсе. Исключение составляют дисциплины специальностей лингвистического профиля (домашнее и аналитическое чтение, зарубежная литература и пр.), где отношение к включению художественного текста в программы преподавания иностранного языка достаточно позитивно, особенно в цикле дисциплин, так или иначе связанных с литературой.

Игнорирование художественных текстов в учебном процессе по дисциплине «Иностранный язык» объясняется рядом причин, среди которых на первый план выступает их сложная лингвистическая составляющая (с точки зрения лексики, грамматики и стиля). Между тем, в контексте парадигмы формирования поликультурной личности использование художественных текстов на изучаемом иностранном языке в любой университетской аудитории представляется целесообразным и релевантным. Это положение вытекает из определения понятия *поликультурной личности.* По мнению Л. Ивановой и Ю. Агранат, она является «субъектом полилога культур, имеет активную жизненную позицию, обладает развитым чувством эмпатии и толерантности, эмоциональной устойчивостью, умением жить в мире и согласии с людьми как представителями разных культурных групп, способна к успешному самоопределению и продуктивной профессиональной деятельности в условиях культурного многообразия общества» [1, с. 82]. В предложенных исследователями характеристиках поликультурной личности на первый план выступает высокий уровень ее социализации и особые ценностные ориентации, которые зачастую не являются врожденными, а культивируются в процессе образования, в том числе на примерах из художественной литературы.

Современная лингводидактика обращает внимание на необходимость оптимизации учебного процесса и достижении наилучшего результата в обучении при минимальных затратах. Это становится возможным при использовании учебных материалов особого качества. Художественные тексты могут представлять собой такие материалы. Их преимущества перед другими учебными текстами, в том числе публицистическими, достаточно репрезентативно описаны в современной методике обучения различным видам

языковой деятельности, как отечественными, так и зарубежными исследователями (М. Фьеве, С. Берардо, Н. Блондо, Е. Цвирко, И. Морозова, А. Ермакова, Ю. Одинцова, И. Перлова, О. Пирогова и др.). Эти и другие авторы настаивают на тех преимуществах использования художественных текстов при обучении иностранным языкам, которые составляют их *композиционную составляющую* (аутентичность языкового материала, широкая тематика, соотнесенность со страноведческими реалиями, фабульность, завершенность и др.) [4], а также *художественную ценность* (эстетичность, воспитательная и когнитивная направленность и др.) [5; 6]. Заслуживает внимание подход Л. Кленфильда, согласно которому, в художественном тексте видится потенциал для транслирования определенной *языковой* и *культурной* моделей, а также модель *личностного роста* [7].

Однако, при изобилии положительных характеристик художественных текстов, основные из которых перечислены выше, не может игнорироваться ряд тех особенностей, которые сводят к нулю их релевантность учебному процессу в вузе. Прежде всего, имеются в виду следующие положения:

– лингвистическая составляющая художественных текстов должна коррелировать с уровнем подготовки обучаемых;

– тематика и проблематика художественных текстов должна входить в круг интересов студенческой аудитории и вызывать интенцию к дискуссии.

В то же время использование художественных текстов при обучении иностранному языку видится достаточно проблематичным в контексте коллаборативной (групповой и др.) работы, поскольку у обучаемых могут наблюдаться различные литературные предпочтения. Кроме того, понимание и трактовка художественных текстов не всегда совпадают у разных читателей и т.д. [2, с. 295]. В этой связи правомерно возникает вопрос о критериях отбора художественных текстов, механизмах их адаптации к существующим условиям, а также их дидактизации.

Проанализированные учебные пособия по французскому языку, которые основываются на использовании художественных текстов (прежде всего, специальная серия учебников «Прогрессивная литература на французском» (Париж, 2004–2006) от уровня А2 до С1; «Литература на французском как иностранном» − Париж, 2013)), строятся по принципу обучения языку с интегрированной литературной составляющей, а значит, не игнорируют, а акцентируют межкультурный аспект, культивируют интерес к литературному чтению вообще и направлены на формирование поликультурной личности. В них отдельно рассматривается литературная ценность произведения в контексте творческого пути автора с комментариями исторических условий и пр., а сам художественный текст выступает не в качестве стартового материала по какой-либо теме, а как предмет изучения.

Апробация указанных учебных пособий в студенческой аудитории второго курса факультета международных экономических отношений УО «БГЭУ» в рамках дисциплины «Иностранный язык (1-ый)» в 2015–2016 учебном году дала положительные результаты и продемонстрировала рост увлечения студентами французской художественной литературой вообще и изученными произведениями отдельных авторов в частности. Студентам импонировали дискуссии и дебаты на различные темы, предлагаемые в пособиях, а также возможность сопоставлять французские и белорусские культурные, социальные и экономические реалии. В ходе занятий отмечалось развитие коммуникативной компетенции студентов, которое выражалось в расширении навыков аргументирования, обобщения, синтеза и анализа учебного материала.

Проведенный эксперимент подтолкнул нас к дальнейшему поиску и вылился в разработку учебного пособия «Нобелевская премия по литературе: полилог по-французски» (Минск: Колорград, 2016). Учебное пособие адресовано студентам, изучающим французский язык на продвинутом этапе, и направлено на решение задачи по формированию поликультурной личности через знакомство с творчеством и произведениями французских авторов, удостоенных Нобелевской премии по литературе. Целью пособия является развитие лингвистической и социокультурной компетенций студентов посредством чтения, анализа и обсуждения произведений художественной литературы.

Как известно, Франция является бесспорным мировым лидером по количеству Нобелевских лауреатов в области литературы (пятнадцать французских писателей и поэтов становились лауреатами за годы присуждения премии). В качестве учебного материала для пособия отобраны произведения тринадцати французских авторов, размещенные в хронологической последовательности получения ими Нобелевской премии, а именно: Сюлли Прюдома (1901) – «Разбитая ваза», Ромена Роллана (1915) – «Жан-Кристоф», Анатоля Франса (1921) – «Лис руж», Анри Бергсона (1928) – «Сознание и жизнь», Роже-Мартен дю Гара (1937) – «Семья Тибо», Андре Жида (1947) – «Пасторальная симфония», Франсуа Мориака (1951) – «Тереза Дескейру», Альбера Камю (1957) – «Посторонний», Сен-Джона Перса (1960) – «Амер», Жан-Поля Сартра (1964) – «За закрытыми дверями», Клода Симона (1985) – «Дорога фландрцев», Жан-Мари Гюстава Леклезио (2008) – «Пустыня», Патрика Модиано (2014) – «Дора Брюдер». Выбор указанных произведений продиктован их весомостью в творчестве авторов, актуальностью проблематики для студенческой аудитории, а также соотнесенностью с тематикой учебной программы по дисциплине «Иностранный язык». Творчество каждого автора составляет отдельный раздел пособия, который включает биографические и библиографические сведения о нем, отрывки из его произведения и задания к ним, построенные по следующей схеме:

- *лингвистический интерес фрагмента* (лексические и грамматические особенности либо наиболее часто встречающиеся в отрывке явления; вопросы, выявляющие смысловое понимание прочитанного и сюжет отрывка);
- *литературоведческий интерес фрагмента* (вопросы о теме, форме, жанре, стиле и стилистических средствах и их особенностях, канва для литературного анализа отрывка произведения, наиболее знаменитые цитаты автора для комментирования, проблематика для дискуссии и дебатов, которая приближена к программной тематике по изучаемой дисциплине) [2].

Разделы могут изучаться в свободной последовательности, что способствует творческому подходу преподавателей к предложенным материалам, а также свободе выбора при самостоятельной работе студентов. В каждом разделе предлагается справочная информация о соответствующих литературных течениях и жанрах. Пособие снабжено приложениями и тестовыми материалами для самоконтроля с ключами.

С целью синхронизации изучения иностранного языка и аутентичной художественной литературы на этом языке в учебном пособии предложен следующий порядок размещения материала:

- творчество автора и проблематика его произведений;
- дата публикации и литературный контекст предлагаемого для изучения художественного текста (краткое содержание произведения, принадлежность к литературным течениям и пр.);
- отрывок / фрагмент из произведения (собственно художественный текст) с блоками *Лингвистический* и *Литературоведческий интерес* фрагмента (см. выше);
- социо-культурный и коммуникативный интерес художественного текста (дискуссии о межкультурных особенностях и различиях и т.д.).

Учебное пособие прошло апробацию и опубликовано. Оно активно используется на занятиях по французскому языку в УО «БГЭУ». Ведется работа над его совершенствованием в плане расширения лингвистического компонента (предусматривается разработка предтекстового блока для снятия лексических и грамматических трудностей аутентичных текстов, а также систематизация коммуникативного блока). Отмечается обогащение и развитие устной речи студентов, констатируется развитие навыков критического мышления, повышение мотивации к изучению иностранного языка и уровня общей грамотности, что необходимо для подготовки квалифицированных специалистов в любой сфере.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Иванова, Л. В. Педагогические условия формирования поликультурной личности студентов в контексте обучения иностранному языку в вузе / Л. В. Иванова, Ю. В. Агранат // Фундаментальные исследования. – 2013. – № 1 (часть 1). – С. 82–84.

2. Комарова, М. А. Дидактический потенциал литературных текстов на изучаемом иностранном языке / М. А. Комарова // Евразия: межкультурное взаимодействие в экономическом и образовательном пространстве: материалы Междунар. науч.-практ. конф., Минск, 28 янв. 2016г. – Минск: БГЭУ, 2017. – С. 294–296.

3. Комарова, М. А. Нобелевская премия по литературе: полилог по-французски = Prix Nobel de littérature: polylogue des voies françaises / М.А Комарова. – Минск : Колорград, 2016. – 87 с.

4. Перлова, И. В. Мотивация самостоятельной работы в процессе иноязычного чтения / И. В. Перлова // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – 2014. – №1 (31). Часть 2. – С. 153–156.

5. Blondeau, N. Littérature progressive du français. Niveau avancé / N. Blondeau, F. Allouache. – Paris, 2005. – 287 p.

6. Blondeau, N. Littérature progressive du français. Niveau intermédiaire / N. Blondeau, F. Allouache, M.-F.Né. – Paris, 2004. – 256 p.

7. Clanfield, L. Teaching materials: using literature in the ELF/ESL classroom [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://www.onestopenglish.com/methodology/methodology/teaching-materials/teaching-materials-using-literature-in-the-efl/-esl-classroom/146508.article. – Дата доступа: 06.11.2017.

8. Fiévet, M. Littérature en classe de FLE / M. Fiévet. – Paris, 2013. – 243 p.

УДК 81’22+80:378.016:811

Левонюк Лилия Евгеньевна

Старший преподаватель кафедры иностранных языков Брестского государственного университета имени А.С. Пушкина, г. Брест, Беларусь

levonyukl@mail.ru

РОЛЬ НЕВЕРБАЛЬНЫХ СРЕДСТВ В ФОРМИРОВАНИИ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ БУДУЩЕГО СПЕЦИАЛИСТА

Аннотация: Статья посвящена проблеме использования невербальных средств коммуникации для формирования межкультурной коммуникативной компетенции будущих специалистов на занятиях по иностранному языку. Раскрывается понятие невербальных средств речевой коммуникации и обосновывается необходимость обучения невербальным навыкам, применению средств невербального сопровождения речи, в том числе и кинесических, которые играют особую роль в обучении студентов межкультурной коммуникации, как комплексному процессу, отражающему вербальный и невербальный компоненты общения.

Ключевые слова: Межкультурная коммуникация, коммуникативная компетенция, средства невербального общения, вербальное общение, кинесические средства, обратная связь, ролевая игра, мультиканальный тест.

Levonyuk Lilia

Senior Lecturer, Foreign Languages Department, Brest State University named after A.S. Pushkin, Brest, Belarus

THE ROLE OF NON-VERBAL MEANS IN FORMING THE INTERCULTURAL COMMUNICATIVE COMPETENCE OF THE FUTURE SPECIALIST

Abstract: The article deals with the problem of using non-verbal means of communication to develop intercultural communicative competence of future specialists in the process of foreign language teaching. The notion of non-verbal means of speech communication is disclosed and the necessity of teaching non-verbal skills, using non-verbal speech accompaniment tools, including kinetic ones, which play a special role in teaching students intercultural communication, as a complex process reflecting the verbal and non-verbal components of communication is substantiated.

Keywords: Intercultural communication, communicative competence, means of non-verbal communication, verbal communication, kinetic means, feedback, role-playing game, multichannel test.

На сегодняшний день к владению иностранным языком предъявляются все более высокие требования. Это обусловлено тем, что в рамках Болонского процесса и международных программ мобильности студентов высшие школы Беларуси расширяют контакты с иностранными партнерами, в ходе которых участники образования обмениваются опытом и достижениями в разных областях научного знания с коллегами из других стран, в первую очередь, посредством общения, которое называют в научной литературе межкультурной коммуникацией [13]. Социальные, экономические, политические контакты с представителями других стран постоянно расширяются. В связи с этим, одной из актуальных проблем в изучении иностранного языка сегодня, на наш взгляд, является необходимость более глубокого изучения мира его носителей. Знание социальной и политической культуры, изучение исторических и культурных традиций, сформировавших образ мышления тех людей, с которыми предстоит взаимодействовать, являются необходимыми для изучения иностранного языка как средства общения.

В типовой учебной программе «Иностранный язык» для высших учебных заведений, указывается, что по окончании изучения дисциплины студент должен знать: особенности системы изучаемого иностранного языка в его фонетическом, лексическом и грамматическом аспектах (в сопоставлении с родным языком); социокультурные нормы бытового и делового общения, а также правиларечевого этикета, позволяющие специалисту эффективно использоватьиностранный язык как средство общения в современном поликультурноммире; историю и культуру стран изучаемого языка. Студент должен уметь: вести общение социокультурного и профессионального характера в объеме, предусмотренном настоящей программой; читать и переводить литературу по специальности обучаемых (изучающее, ознакомительное, просмотровое и поисковое чтение); письменно выражать свои коммуникативные намерения в сферах, предусмотренных настоящей программой; составлять письменные документы, используя реквизиты делового письма,заполнять бланки на

участие и т.п.; понимать аутентичную иноязычную речь на слух в объеме программной тематики [15].

Как видно из изложенного списка компетенций, отсутствуют компетенции в области владения средствами невербального сопровождения речи, а именно компетенции по использованию жестов, осанки, выражения лица при общении с иностранным партнером. Поэтому обучение межкультурной коммуникации будущих специалистов можно назвать процессом, отражающим не все компоненты общения (а именно не отражен невербальный аспект общения) и являющимся некомплексным.

В процессе межкультурной коммуникации задействованы кроме слухового канала и другие каналы обмена информацией (зрительные, обонятельные и др.). Поступление невербальной информации от отправителя по различным каналам и ее декодирование с помощью многочисленных систем психического отражения дает основание полагать, что в совокупности одна и та же информация, полученная с помощью различных каналов, может быть более достоверной [1; 4; 6; 8].

На значимость средств невербальной коммуникации в продуктивности межкультурной коммуникации указывают такие ученые, как И. Н. Горелов, Г. Е. Крейдман, Н. Ю. Непряхин, М. Нэпп, А. Пиз, О. Сергеева, К. Топф, С. Г. Тер-Минасова, Е. М. Верещагин, В. Г. Костомаров, И. А. Стернин, Н. А. Ерофеев, Е. И. Пассов. Они рассматривают средства невербальной коммуникации в тесной взаимосвязи с вербальными.

Традиционно основным средством передачи информации большинство ученых называют речь, естественный звуковой язык, то есть систему фонетических знаков, включающих лексический и синтаксический принципы. В процессе контактов с помощью речевых высказываний могут одновременно обсуждаться проблемы настоящего, прошлого и будущего, что невозможно сделать при использовании невербальных средств общения.

Однако американский психолог А. Мейерабиан установил, что за счет вербальных средств (только слов) передается 7% информации, за счет звуковых средств (включая тон голоса, интонацию, звук) – 38% и за счет невербальных средств – 55% информации [10, с. 76]. Профессор Бердвислл осуществил схожие исследования, желая узнать, какова доля невербальных средств в общении людей. Им было установлено, что в среднем человек излагает информацию при помощи слов только в течение 10–11 минут в день, и что каждое предложение в среднем звучит не более 2,5 секунд. Вслед за А. Мейерабиан, он утверждает, что словесное общение в беседе занимает менее 35%, а более 65% информации передается с помощью невербальных сигналов [9, с. 15–18]. При этом к средствам невербальной коммуникации относят воспринимаемый внешний вид и выразительные движения человека [9, с. 14] как важное дополнение речевой

коммуникации, способствующее более полному и точному раскрытию содержания ее вербального компонента.

Невербальные коммуникативные средства носят междисциплинарный характер, и изучаются целым рядом таких наук как психология, этнография, социология, педагогика, психолингвистика, физиогномика и др. Представители различных направлений в рамках своей ориентации рассматривают средства невербального общения, поскольку информация передаваемая ими многогранна [13, с. 15–17]. Так, одни кинемы информируют об эмоциях индивида (положительные эмоции выражаются улыбкой), другие говорят о его психологическом состоянии (нервозность можно определить по пальцам судорожно перебирающими посторонние предметы), третьи указывают на определенную культуру (показывая цифру «3» носители немецкой культуры пользуются большим, указательным и средним пальцами) [2, с. 12–13].

Так как человеческое общение содержит вербальные и невербальные сигналы, то общение можно смело назвать «сложным многоплановым процессом установления и развития контактов между людьми» [3, с. 216], в свете данного утверждения изучение невербальных средств коммуникации превращается в важную задачу.

В социально-психологических исследованиях разработаны различные классификации невербальных средств общения, к которым относят все движения тела, интонационные характеристики голоса, тактильное воздействие, пространственную организацию общения и выделяют кинесику, просодику, такесику. Наиболее значимыми невербальными средствами, по мнению многих ученых, являются кинесические – зрительно воспринимаемые движения другого человека, выполняющие выразительно-регулятивную функцию в общении [8; 14].

Кинесика изучает отражение поведения человека в его невербальных проявлениях, к которым относятся мимика (движения мышц лица); пантомимика (движения всего тела); вокальная мимика (интонация, тембр, ритм); пространственный рисунок (зона, территория, собственность и перемещения); экспрессия (выразительность, сила проявления чувств, переживаний), и которые могут оказаться решающими в интерпретации произносимых высказываний. Кинесика в широком смысле понимается как наука о языке тела и его частей, является одной из центральных областей невербальной семиотики. Объектом кинесики являются мимические жесты, позы и знаковые телодвижения. Однако разные исследователи делают акцент на разных кинесических средствах невербального сопровождения речи. Так, И. В. Бороздина, Н. Л. Грейдина, Е. К. Шибанова в кинесике выделяют выразительные движения, появляющиеся в мимике, позе, жесте, взгляде, походке. Они отмечают, что большинство исследователей склоняются к более узкому пониманию кинесики, считая ее учением о жестах рук.

Опираясь на более полное понятие кинесики, мы будем вкладывать в него мимику, позы, жесты, взгляд, походку [8; 5;14].

По мнению М. Нэппа, способность отправлять и принимать кинесические средства невербального сопровождения речи приобретается посредством обучения в повседневной жизни бессознательно [8]. Кинесические средства невербального сопровождения речи развиваются при имитации других людей, при моделировании себя на примере окружающих и адаптации собственных реакций сообразно опыту, обратной связи и советам окружающих. Этот процесс начинается в младенчестве с детского подражания выражению лиц взрослых. Даже в первые несколько дней жизни младенцы способны повторять за взрослыми некоторые кинесические средства невербального сопровождения речи, например, открывание рта и высовывание языка. В первые несколько месяцев они учатся выпячивать губы, двигать пальцами и бровями и даже копировать различные выражения лица. К девяти месяцам выражение лица матери не только копируется, но и оказывает очевидное влияние на настроение ребенка и его игровое поведение. Специалисты полагают, что врожденный репертуар выражений лица, врожденная способность к подражанию и соответствующие разъяснения педагогов (в сочетании) помогают осознать ребенку значения различных кинесических средств [8].

Таким образом, информацию о значении различных кинесических средств человек получает с рождения, в процессе своей социализации, при общении с представителями своего этноса (этнофорами), т.е. в процессе этнического общения. Е. Н. Резников под этническим общением понимает одну из форм проявления активности представителей этнической общности, заключающуюся в установлении и развитии взаимоотношений между этнофорами и в их взаимодействии [12, с. 32–33].

Наблюдения отечественных и зарубежных исследователей показывают, что при общении различные этнофоры одинаково кодируют и декодируют определенные виды невербального поведения при помощи кинесических средств [10; 11]. Межкультурное сходство они объясняют общечеловеческим культурным наследием. Поскольку люди во всем мире обладают биологическими и социальными функциями, в разных культурах обнаруживаются общие черты. Некоторые виды поведения в разных культурах действительно похожи, – например, смущение, флирт, замешательство, рукопожатие, поклон как знак подчинения. Однако ряд ученых, исследовав особенности невербального сопровождения речи различных этнофоров, указывают как на сходства, так и на различия средств невербального сопровождения речи в разных культурах [2; 11]. В целом можно сказать, что исследования по этнической и кросс-культурной психологии свидетельствуют о том, что проявления различных эмоциональных состояний с помощью кинесических средств

невербального сопровождения речи, с одной стороны, имеют универсальный, а с другой, – культурно-специфический характер.

Кинесические средства невербального сопровождения речи, имеющие культурно-специфический характер, могут создавать проблемы понимания одного этнофора другим в межкультурной коммуникации. Поэтому при обучении студентов иностранному языку необходимо уделять внимание, как вербальному компоненту общения, так и невербальному. Именно поэтому, на наш взгляд, обучение межкультурной коммуникации включает не только формирование лексико-грамматических навыков изучаемого языка, но и невербальных навыков. Опираясь на определение навыка, данное С. Ю. Головиным в словаре практического психолога, под невербальными навыками будем понимать действия по употреблению средств невербального сопровождения речи, сформированные путем повторения и характеризующиеся высокой степенью освоения при отсутствии поэлементной сознательной регуляции и контроля [9, с. 84–85].

В современных условиях соизучения языка и культуры подлежат усвоению культурно маркированные единицы всех уровней языка, в частности невербальные средства, отражающие своеобразие культуры изучаемого лингвокультурного социума. Проблема обучения невербальным средствам общения особенно актуальна в контексте развития межкультурной компетентности обучающихся.

Во-первых, психологами давно установлено, что более половины информации, поступающей в процессе диалога, передается невербальным способом. Следовательно, владение иностранным языком невозможно без знания его невербального кода.

Во-вторых, большая часть нашего невербального поведения, как отмечалось выше, является приобретенной и национально специфичной. По этому поводу В. У. Ногаева замечает: «...Невладение невербальными средствами общения препятствует пониманию иноязычной информации и, как следствие, тормозит процесс социокультурного взаимодействия в межкультурном контексте, так как известно, что невербальные средства культурно обусловлены. Полностью успешным общение может быть лишь в том случае, если его участники способны интерпретировать невербальные средства общения» [9, с. 35].

Следовательно, внедрение в учебный процесс невербальных средств взаимодействия способно помочь в преодолении социокультурных границ и содействует успешной адаптации человека в иноязычной среде.

Сложность овладения невербальными средствами изучаемого языка обусловлена несколькими причинами. Во-первых, это предопределено двойственностью системы: невербальные единицы служат не только для передачи информации, но также отражают субъективное психологическое состояние, т.е. являются выражением чувств и эмоционального фона

коммуникантов. Во-вторых, «декодирование» невербальных сигналов трактуется каждой отдельной личностью в соответствии с собственным жизненным опытом и взглядом на мир. В-третьих, существуют четыре релевантных состояния в плане соотношения значения и способа презентации невербальных посылов: 1) значение и способ презентации совпадают; 2) значение отличается при совпадении способа; 3) значение совпадает, способ отличается; 4) значение и способ представления отсутствуют в родном языке.

Каждое движение тела транслирует некую информацию, которая «считывается» участниками коммуникации. Невербальный посыл должен «передать» участникам межкультурного диалога некую информацию, на которую обязательно должна последовать ответная реакция. Она может быть представлена как некое действие или бездействие, т.е. вербальный или невербальный ответ. Адекватность получения информации, основанной на этикетных принципах, является необходимостью для подобных ответных реакций. Речевой этикет рассматривается как «система коммуникативных стереотипов, устойчивых выражений, служащих для установления, поддержания и размыкания контакта общающихся», реализуемая «в контактном непосредственном общении, которое насыщено невербальными компонентами и средствами» [14, с. 4]. Традиционно в процессе освоения иностранного языка изучают этикетные формулы речи, в то время как невербальным этикетным проявлениям уделяется недостаточное количество внимания. Вместе с тем область этикетных моделей поведения располагает наибольшим количеством культурно обусловленных кинем.

Умение использовать, специфические правила невербального этикетного поведения так же важны для овладения общением, как и собственно языковые правила для построения речи. Игнорирование, незнание или неверная их интерпретация могут привести к непониманию, неудачам и, нередко, к культурному шоку. Ибо сферы употребления речевого этикета обширны: знакомство, обращение, приветствие, прощание, извинение, просьбы и др. При выборе соответствующих этикетных единиц учитываются степень официальности обстановки общения, возраст, степень знакомства, иерархия отношений адресанта с адресатом и т. д. [1, с. 73]. Кроме того, для поддержания полноценной коммуникации необходимо придерживаться принципов морали и вежливости, составляющих основу толерантного отношения к собеседнику и способствующих развитию эмпатии. В процессе межкультурного общения именно наличие и реализация невербальных единиц определяет культуру и социальную среду собеседника, а так же указывает на его социальный статус, способствует пониманию ситуации речевого этикета, считывает информацию.

Таким образом, овладение набором культурно-обусловленных знаков невербального языка должно происходить в течение всего периода обучения иностранному языку как залог формирования полноправного

участника межкультурной коммуникации. Невербальные средства, по нашему мнению, должны быть переведены из категории альтернативы в категорию константы процесса обучения, так как без осознанного понимания и знания культурных различий, которые проявляются в системе невербальных средств, невозможно общение между представителями различных культур.

Методы обучения невербальным навыкам предлагают такие ученые, как М. Кипнис, Г. Е. Крейдман, П. Нэпп, Н. Ю. Непряхин, О. Н. Сергеева, С. Г. Тер-Минасова (обратную связь или фидбек, ролевую игру, повседневный опыт и др.), настаивая на необходимости применения средств невербального сопровождения речи, а также интерпретации воспринимаемых средств при точной обратной связи.

В науке обратная связь трактуется как знаковые сообщения, вырабатываемые одним из субъектов взаимодействия в ответ на действия другого, получаемые последним и используемые им для корректировки дальнейшего взаимодействия с субъектом [12]. М. Кипнис предлагает упражнения и игры, помогающие организовать в группе взаимодействие, раскрывающее горизонты самопознания и познания других, стимулирующее творческое мышление, помогающее комфортному и взаимообогащающему общению. Эти упражнения и игры дают возможность сделать это в щадящей, закамуфлированной форме, чтобы «приучить этнофоров к необходимости фидбека» [7].

Другим методом обучения невербальным навыкам является ролевая игра, участники которой исполняют различные роли, значимые для них в реальной жизни. По мнению М. Нэппа [8], объективную информацию об эффективности ролевой игры и улучшении невербальных навыков получить нелегко. Однако результаты наиболее серьезных исследований с использованием различных средств оценки развития невербальных навыков, по М. Нэппу, подтверждают позитивные эффекты обучения. Он указывает и на то, что часто исследования подходят к делу с когнитивной точки зрения, обучая дешифровке различных сигналов с помощью видеозаписи, дискуссий и обратной связи с указанием правильных ответов.

Роберт Розенталь и его коллеги создали мультиканальный тест на способности к расшифровке невербальных сигналов ПНЧ-тест (ПНЧ – профиль невербальной чувствительности), который представляет собой сорокапятиминутную кассету, содержащую 2 аудио-видео-фрагмента, на которые испытуемых просят отреагировать [6]. В отличие от ПНЧ-теста, тест ДАНТ (диагностический анализ невербальной точности) основан на распознавании чистых эмоций вне контекста; он относится к более унитарному знанию. Новейшая версия этого стандартизированного теста – ЯКАТРЭ (японский и американский краткий тест распознавания эмоций).

Таким образом, невербальные навыки, а именно применение средств невербального сопровождения речи, в том числе и

кинесических, играют значимую роль в обучении межкультурной коммуникации, поскольку позволяют назвать процесс формирования межкультурной коммуникативной компетенции у будущих специалистов комплексным.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Арутюнов, В. В. Основы современных коммуникаций: человек – группа – общество: учеб. пособие для студентов ун-тов и вузов культуры и искусств и других учебных заведений / В. В. Арутюнов. – М., 2006. – 154 с.

2. Барабанщиков, В. А. Системность. Восприятие. Общение / В. А. Барабанщиков, В. Н. Носуленко. – М. : Изд-во «Институт психологии РАН», 2004. – 108 с.

3. Бороздина, Г. В. Психология делового общения / Г. В. Бороздина. – М. : ИНФА-М, 2004. – 295 с.

4. Горелов, И. Н. Невербальные компоненты коммуникации / И. Н. Горелов. – М. : Изд-во ЛКИ, 2007. – 112 с.

5. Грейдина, Н. Л. Основы коммуникативной презентации / Н. Л. Грейдина. – М. : АСТ: Восток-Запад, 2005. – 380 с.

6. Канитц, А. Техники ведения беседы / А. Канитц; пер. с нем. О. Е. Ефимцевой. – М. : Омега-Л, 2006. – 136 с.

7. Кипнис, М. Тренинг коммуникации / М. Кипнис. – М. : Ось-89, 2007. – 128 с.

8. Нэпп, М. Невербальное общение. Полное руководство / М. Нэпп, Д. Холл. – СПб. : Прайм-ЕВРОЗНАК, 2007. – 512 с.

9. Непряхин, Н. Ю. Гни свою линию: приемы эффективной коммуникации / Н. Ю. Непряхин. – М. : Альпина Бизнес Букс, 2007. – 138 с.

10. Пиз, А. Новый язык телодвижений. Расширенная версия / А. Пиз. – М. : Эксмо, 2007. – 416 с.

11. Попова, Ж. Г. Общение без слов: межнациональные особенности невербального общения / Ж. Г. Попова // Менеджмент в России и за рубежом. – 2003. – № 4. – С. 125–129.

12. Сергеева, О. П. Язык жестов. Как читать мысли без слов, 49 простых правил / О. П. Сергеева. – М. : Эксмо, 2008. – 128 с.

13. Тер-Минасова, С. Г. Язык и межкультурная коммуникация / С. Г. Тер-Минасова. – М. : Изд-во МГТУ, 2004. – 352 с.

14. Шибанова, Е. К. Кинесика / Е.К. Шибанова. – Челябинск : ЮУрГУ, 2005. – 161 с.

15. Иностранный язык. Типовая учебная программа для высших учебных заведений // [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://www.belstu.by/Portals/0/userfiles/60/TIPOVAYA-PROGRAMMA.pdf – Дата доступа: 11.11.2017.

УДК 378.016:81’243

Максимук Лариса Михайловна

Заведующий кафедрой иностранных языков Брестского государственного университета имени А.С. Пушкина, Брест, Беларусь

flk@brsu.brest.by

ОСОБЕННОСТИ ОБУЧЕНИЯ ВТОРОМУ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ УНИВЕРСИТЕТА

Аннотация: Статья посвящена детальному рассмотрению проблем преподавания второго иностранного языка в неязыковых высших учебных заведениях. Автор особое внимание обращает на условия обучения второму иностранному языку, а также отбор и организацию содержания обучения.

Ключевые слова: Преподавание второго иностранного языка, неязыковые специальности, билингвальное образование.

Maksimuk Larysa
Head of the Departament of Foreign Languages, Brest State University named after A.S. Pushkin, Brest, Belarus

SPECIAL TECHNIQUES IN TEACHING A SECOND FOREIGN LANGUAGE TO NON-LANGUAGE UNIVERSITY STUDENTS

Abstract: The article presents a detailed discussion of the issues related to teaching a second foreign language at non-language institutions of higher education. Special consideration is given to the second foreign language teaching environment as well as the choice and structure of the syllabus.

Keywords: Second foreign language teaching, non-language students, bilingual education.

Процессы межкультурной интеграции на национальном и международном уровнях обусловили модернизацию содержания языкового образования в Республике Беларусь. Иностранный язык выступает как средство познания картины мира, приобщения к ценностям, созданным другими народами. Одновременно – это ключ для открытия уникальности и своеобразия собственной народной самобытности и исторических достижений представителей других культур.

Национальная система языкового образования претерпевает значительные позитивные изменения, которые существенно изменяют социокультурный контекст изучения иностранных языков. Значительно возрастает их функция в школе и в вузе, профессиональная значимость на рынке труда в целом, что влечет за собой усиление мотивации в изучении иностранных языков.

В настоящее время обучение более чем двум иностранным языкам на неязыковых факультетах предопределяет рост профессиональной карьеры выпускников, а также позволяет постоянно совершенствовать компетенции в уже изученных языках и в дальнейшем самостоятельно изучать новые языки.

Овладение несколькими (двумя) иностранными языками сопровождается билингвистическим развитием личности, под которым понимается процесс перестройки речевых механизмов человека для взаимодействия, а позже и для параллельного использования двух и более языковых систем, что на первых этапах усвоения языка требует

формирования навыка переключения с языка на язык, а на более поздних – нейтрализации одной системы для создания более благоприятных условий функционирования другой системы [6, с. 29].

В современной педагогической литературе под термином «билингвизм» (двуязычие) понимается владение более чем одним иностранным языком и применение их на практике, причем как степень владения тем или иным языком, так и функциональное распределение языков в той или иной сфере взаимодействия и общения могут быть различными [7, с. 54]. Различают следующие виды билингвизма:

- рецептивный (когда студент владеет только умениями восприятия содержания текста на иностранном языке);
- репродуктивный (когда учащийся может не только воспринимать, но и воспроизводить вслух или про себя прочитанное или услышанное им);
- продуктивный (т.е. обучающийся умеет не только слушать, читать и воспроизводить вслух услышанное или прочитанное, но и активно говорить на иностранном языке).

Кроме таких понятий, соотносимых со степенью (уровнем) владения языком «билингвом», в научно-педагогической литературе существуют понятия «чистый билингвизм» (т.е. приобретенный в естественной двуязычной среде) и «смешанный билингвизм» (когда в одной и той же речевой ситуации человек употребляет то один, то другой язык). В зависимости от того, когда и в какой последовательности человек овладевает речевыми механизмами на иностранном языке, различают «координативный билингвизм» (овладение вторым языком начинается в условиях двуязычной среды) и «субординативный билингвизм» (т.е второй язык изучается в искусственных условиях и через посредство родного языка).

В Брестском государственном университете имени А.С. Пушкина в условиях организации иноязычного образования по специальности «Туризм и гостеприимство» первым иностранным языком, изучаемым студентами, является английский или немецкий язык, в качестве второго иностранного языка студенты, владеющие английским языком, выбирают для изучения испанский язык, и владеющие немецким языком – английский язык.

В настоящее время наблюдается тенденция к всеобщему изучению английского языка. Несомненно, на современном этапе развития общества английский язык как доминантный в методической системе обучения многоязычию является фактом, который подтверждается многолетними экспериментами. По мнению И. Л. Бим [3, с. 5], проблема заключается в том, чтобы не попасть под существующую в мире тенденцию к вытеснению английским языком, как наиболее распространённым языком международного общения, других иностранных языков: немецкого, французского, испанского. На наш взгляд, место испанского языка в современном мире имеет особую специфику благодаря его широкому

распространению не только в Испании, но и в США и всей Латинской Америке.

Анализ специальной литературы по данной теме (И. Л. Бим, А. В. Щепилова, П. Я. Гальперин, З. М. Цветкова, А. А. Миролюбов и др.), свидетельствует, что одной из особенностей обучения второму иностранному языку является то, что у обучающихся уже в некоторой степени сформированы общеучебные умения, а именно:

- работать в разных режимах (индивидуально, в парах, в группах);
- наблюдать, сравнивать, сопоставлять, анализировать, аргументировать свою мысль;
- распознавать и дифференцировать языковые явления и слова (интернационализмы, имена собственные, артикли, структуру предложения, глагол-связку);
- планировать высказывание, понимать речь на слух, выражать своё мнение, общаться с одним или несколькими собеседниками;
- пользоваться словарём, догадываться по словообразовательным признакам и по контексту о значении незнакомых слов, извлекать нужную информацию.

Как было сказано выше, обучение иностранным языкам в Брестском государственном университете происходит в условиях, когда студенты, кроме родного языка, уже владеют каким-либо иностранным языком. Введение второго иностранного языка в рамках специальности «Туризм и гостеприимство» означает, что образование является многоязычным: родной язык, первый иностранный и второй иностранный образуют уникальное лингвистическое явление – триглоссию. Обучение любому иностранному языку неразрывно связано с культурой страны изучаемого языка, что свидетельствует о том, что целенаправленный образовательный процесс приближен к условиям реального использования языка.

Мы поддерживаем идею о том, что билингвальное образование в условиях вуза, где одной из составляющих общего профессионального образования является овладение двумя иностранными языками, сводится к равнозначному и взаимосвязанному изучению первого и второго иностранных языков, учитывая при этом, что родным языком большинства обучающихся является русский/белорусский язык.

Цели обучения второму иностранному языку в неязыковом вузе обусловлены теми функциями, которые данный учебный предмет выполняет в общей системе образования и развития студента – будущего специалиста в сфере туризма. Это:

- коммуникативная функция – формирование коммуникативной компетенции;
- общеобразовательная функция, в понятие которой входит не только начальное лингвистическое образование (формирование лингвистической

компетенции), но и знакомство с культурой страны изучаемого языка, так как язык – это элемент культуры (социокультурная компетенция);

- развивающая функция, связанная с интеллектуальным и культурным развитием студента;

- воспитательная функция, связанная с нравственным воспитанием студента и с формированием уважения к другим народам, их традициям (социокультурная и страноведческая компетенции).

Так, например, согласно учебной программе *Второй иностранный язык (испанский)* для специальности «Туризм и гостеприимство» (2016) главная цель обучения иностранным языкам заключается в формировании иноязычной коммуникативной компетенции будущего специалиста, позволяющей использовать иностранный язык как средство профессионального и межличностного общения. В качестве стратегической интегративной компетенции в процессе обучения иностранным языкам выступает коммуникативная компетенция в единстве всех составляющих: языковой, речевой, социокультурной, компенсаторной, учебно-познавательной компетенций.

Следует также сказать об условиях, в которых ведётся обучение второму иностранному языку со студентами специальности «Туризм и гостеприимство». Курс испанского языка по программе второго иностранного рассчитан на 3 семестра (136 часов аудиторных занятий, плюс самостоятельная работа), что недостаточно для достижения высокого конечного результата, который можно было бы сопоставить с уровнем изучения первого иностранного языка. Однако наш опыт подтверждает, что при грамотной организации образовательного процесса в рамках обучения иностранному языку можно добиться значимых результатов, которые не отличаются по качественным показателям от результатов, получаемых при многолетнем обучении первому иностранному языку.

Основу программирования любого обучения составляют следующие компоненты: цель, содержание, технология, результат.

Практическая деятельность каждого преподавателя иностранного языка базируется на универсальной технологии коммуникативного обучения иноязычной культуре, которая дает возможность достигать высоких результатов и формировать ряд ключевых компетенций. В нашей системе обучения за основу взят культурологический подход, который позволяет сформулировать концепцию обучения иноязычной культуре через язык. При этом весь процесс обучения воспринимается как процесс обучения культуре. Язык рассматривается как неотъемлемая часть этой культуры и как способ ее выражения. При таком подходе осуществляется выход за рамки традиционно-лингвистического обучения, и речь идет о так называемой этнолингвистике, или обучении иноязычной культуре в целом.

В нашем случае, с учетом требований к конечному продукту в процессе обучения иностранному языку, задача преподавателя

заключается в необходимости осуществлять образовательный процесс таким образом, чтобы на базовом уровне студенты овладевали удовлетворительной коммуникативной компетенцией в целом.

В настоящее время формирование вторичной языковой личности, то есть человека, владеющего как минимум двумя иностранными языками, открытого для межкультурной коммуникации, немыслимо без использования современных средств обучения и современных технологий. Наша задача заключается в том, чтобы студенты овладели этим «инструментарием» и научились пользоваться им с целью познания окружающего мира посредством изучаемого иностранного языка.

Каким же образом нам удается добиваться конечного результата?

В первую очередь, за счет тщательного моделирования и отбора содержательной стороны обучения.

Во-вторых, за счет применения новых методов, технологий, совершенствования или изменения традиционных, что носит субъективный характер, который определяется потребностями того или иного преподавателя. Именно в технологии проявляется авторский подход при реализации целей и задач обучения иностранному языку.

Наша система обучения предусматривает блочно-модульную подачу материала, то есть темы объединены близкими признаками, что дает возможность студентам получить более цельное представление о том или ином аспекте языка или его культуры.

Мы активно используем нетрадиционные формы организации учебной деятельности студентов. К таким формам следует отнести: занятие-экскурсию, занятие-презентацию проектов, интегрированное занятие, занятие-день рождения, а также живое общение с носителями изучаемого языка.

В результате работы со студентами, изучающими испанский язык по программе второго иностранного языка, мы пришли к выводу о том, что на каждом этапе обучения решаются определённые задачи:

- формирование интеллектуальных, речевых, творческих способностей студентов, их способности к речевому и социальному взаимодействию на втором иностранном языке, коммуникабельности (изучение изъявительного наклонения открывает возможности изложения своих мыслей о том, что произошло, произойдёт или происходит в мире);
- воспитание интереса ко второму иностранному языку, к культурному и языковому многообразию современного общества;
- расширение представлений студентов о взаимосвязи родной культуры с культурой страны второго иностранного языка и страны первого иностранного языка;
- формирование желания изучать второй иностранный язык;

- развитие речевой культуры студентов, формирование умений самостоятельного решения коммуникативно-познавательных задач в устной и письменной речи.

В ходе организованного таким образом процесса обучения второму иностранному языку студенты овладевают не только лингвистическими знаниями, но и определенным уровнем социокультурной компетенции, страноведческими, культурно-историческими и культуроведческими знаниями, что способствует решению поставленных задач.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Барсук, Р. Ю. Основы обучения иностранному языку в условиях двуязычия / Р. Ю. Барсук // М. : Высшая школа, 1970. – 176 с.

2. Барышников, Н. В. Методика обучения второму иностранному языку в школе / Н. В. Барышников // М. : Просвещение, 2003. – 159 с.

3. Бим, И. Л. Некоторые актуальные проблемы современного обучения иностранным языкам / И. Л. Бим // Иностранные языки в школе. – 2001. – №4. – С. 5–7.

4. Соловцова, Э. И. Содержание обучения испанскому языку как второму иностранному (на материале программы) / Э. И. Соловцова, Л. Б. Чепцова // Иностранные языки в школе. – 1998. – №1. – С. 11.

5. Щепилова, А. В. Реализация сопоставительного подхода при обучении французскому языку как второму иностранному (на базе английского) / А. В. Щепилова // Иностранные языки в школе. – 2000. – №2. – С. 23–29.

6. Яковлева, А. Я. Российский вариант билингвального образования европейской двуязычной школы / А. Я. Яковлева, А. В. Червонных // Иностранные языки в школе. – 2011. – № 4. – С.27–31.

7. Циллиа, Р. де. Что значит билингвальный? Формы и модели двуязычного обучения / Р. Де Циллия // Иностранные языки в школе. – 1995. – № 6. – С. 65–67.

УДК 378.016.811

Назарова Галина Анатольевна

Старший преподаватель кафедры № 123 Военной академии Республики Беларусь, г. Минск, Беларусь

galnaz@yandex.ru

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПЕСЕН КАК ДИДАКТИЧЕСКОГО ПРИЕМА ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ ВЗРОСЛЫХ

Аннотация: Использование песен при обучении иностранному языку доказывает свою эффективность в качестве стимула образовательного процесса. Педагоги и методисты соглашаются в том, что песни могут быть использованы не только в детской аудитории, но и во взрослой. В настоящее время значительно расширен спектр упражнений, при которых может быть задействован музыкальный и песенный материал.

Ключевые слова: Обучение иностранным языкам, песенный и музыкальный материал, интеллектуальное развитие.

Nazarova Galina

Senior Lecturer, Department № 123, Military academy of the Republic of Belarus, Minsk, Belarus

USE OF SONGS AS A DIDACTIC METHOD FOR TEACHING FOREIGN LANGUAGE TO ADULTS

Abstract: The use of songs in teaching a foreign language proves its effectiveness as a stimulus to the educational process. Teachers and methodologists agree that songs can be used not only in the children's audience, but also in the adult one. Nowadays, the range of exercises for the usage of musical and song material is significantly expanded.

Keywords: Teaching foreign languages, singing and musical material, intellectual development.

Обучение и музыка на протяжении многих столетий демонстрировали неразрывную связь. Философы древней Греции и древнего Китая рассматривали музыку как действенный метод для усвоения знаний. Странствующие поэты Средневековья исполняли свои песни и распространяли информацию таким образом. Уже в наше время разработаны такие методы для аудиторной и самостоятельной работы, выразившиеся в отличных пособиях и электронных ресурсах как, например, Jazzchants, The Music Box. Songs and activities for children, Sing and Learn и др.

Как показывает опыт, большинство педагогов и методистов, работающих с детьми, активно используют поэтический и песенный материал на уроках иностранного языка. Для этого есть ряд причин:

– песни – это тот материал, который положительно воспринимается обучающимися, он им интересен, а, следовательно, положительно эмоционально окрашен, что содействует усвоению материала;

– аутентичный поэтический и музыкальный материал позволяет постигать язык в контексте культур;

– песни – эффективный способ отработки ритма, произношения, отдельных лексических и грамматических конструкций;

– использование песенного материала позволяет решать проблему монотонности повторений, так как это едва ли не единственное, что не воспринимается как монотонность при многократном повторении.

Кроме того, важно отметить влияние этого дидактического приема на развитие когнитивной сферы личности, связанное со спецификой когнитивных процессов, участвующих в процессе восприятия. При прослушивании песни происходят два параллельных процесса расшифровки материала: с одной стороны, процесс, который позволяет трансформировать звуки в слова, а их – во фразы, несущие смысл, а с другой стороны, – процесс, позволяющий осознать метафорический или истинный смысл песни [4, с. 1] .

Следует также принимать во внимание стили обучения и уровень интеллекта обучаемых. Многие из них нуждаются в визуальных стимулах в

процессе получения знаний, но существуют и те, которым необходимы стимулы иного рода: тактильные, кинетические или аудитивные. Именно на обучаемых с преобладанием аудитивного канала восприятия эффективно влияет обучение посредством песен, позволяя им добиваться лучших результатов в процессе прослушивания языковой и речевой информации.

В своей теории множественного интеллекта Ховард Гарднер (1983) различает различные типы интеллектуальных способностей личности: визуальный или пространственный интеллект, вербальный или лингвистический, логико-математический, кинестетический, музыкальный, межличностный и внутриличностный типы интеллекта [3]. Песни же сочетают в себе текст (вербальный компонент) и мелодию (музыкальный компонент); совместное изучение и исполнение песен ведет к межличностным контактам, а размышление над смыслом приводит к рефлексии и развитию внутриличностного интеллекта. Различные ритмические упражнения и игры при или по прослушивании песен несомненно заинтересуют представителей кинестетического типа интеллекта. Для обучающихся с логико-математическим типом интеллекта – это угадывание рифм, определение ошибок и т. д. Таким образом, при работе с песенным материалом создаются педагогические условия для актуализации и развития интеллектуальных способностей всех типов, так или иначе.

Еще одна значимая теоретическая основа для использования песен при обучении иностранным языкам − это теория «аффективного фильтра», сформулированная Стивеном Крашеном в 1983 году [4, с. 2]. Согласно данной теории, положительное отношение к процессу обучения имеет фундаментальное значение для усвоения знаний. Речь идет о создании приятной, позитивной психологической атмосферы, в которой обучающиеся будут чувствовать себя комфортно. Только в таком контексте эффективного обучения песни развивают «лингвистическую сноровку» и заставляют работать оба полушария головного мозга, обеспечивая процесс усвоения материала.

С какими же конкретными целями могут быть использованы песни при обучении иностранным языкам? Несмотря на то, что многие преподаватели склоняются к использованию песен исключительно с социокультурными целями, спектр использования данного типа материала может быть значительно расширен:

– обучение лексике и произношению;
– устранение часто встречающихся ошибок;
– стимулирование различного рода обсуждений и дискуссий;
– изучение лингвистического разнообразия преподаваемого языка;
– развитие креативности;
– развитие понимания на слух и понимания прочитанного;
– развитие письменной речи и говорения;

– мотивация обучаемых для изучения иностранного языка;

– развитие ритмического и музыкального слуха.

Отдельно хотелось бы рассмотреть примеры упражнений с использованием песен на занятиях по иностранному языку:

– вставить пропущенные слова в текст песни;

– составить в нужном порядке строчки из песни;

– написать новый припев к песне с использование активной лексики занятия;

– прослушать песню в качестве материала, вводящего тему занятия;

– использовать музыкальный фрагмент в качестве отмеренного отрезка времени при выполнении упражнений;

– пересказать историю, услышанную в песне;

– отработать лексику занятия (вычеркнуть заранее написанные лишние слова, не прозвучавшие в песне);

– проработать в диалогах истории, услышанные в песне;

– использовать песни как стартовую площадку для обмена мнениями;

– сочинить дополнительные субтитры к музыкальному видео;

– запомнить базовый материал на начальном этапе обучения: числительные, алфавит, самые распространенные имена, основные глаголы и т. д.;

– выполнять действия, озвученные в песни с одновременным повторением слов (двигательное караоке);

– остановить песню и предложить высказать предположения относительно окончания песни;

– описать своими словами происходящее в музыкальном видео;

– написать свои предположения о том, что может быть отражено в видеоклипе к предложенному песенному материалу, затем сравнить с оригиналом;

– выделить и отработать сленговые выражения на иностранном языке;

– на основе услышанного нарисовать историю, объяснить свой выбор;

– угадать или предложить лучшее название к предложенной песне;

– разделить текст песни на фрагменты, дать возможность обучаемым запомнить текст, затем, после прослушивания, предложить им ответить, в каком порядке прозвучали части песни, представленные для ознакомления;

– заменить некоторые слова песни картинками, затем попросить в ходе повторного прослушивания песенного материала назвать эти слова;

– организовать концерт, в который можно вовлечь обучаемых всех видов интеллектуальных способностей;

Как видим, набор упражнений и заданий с использованием песенного материала широк и разнообразен. Однако не стоит думать, что использование музыкального материала позволит преподавателю не готовиться к проведению занятий (песни могут ошибочно восприниматься как наиболее легкий и доступный материал). Данный вид занятий также

требует тщательной подготовки, начинать которую следует с анализа личностных характеристик обучаемых, выяснения музыкальных вкусов потенциальной аудитории. Идеальная аудитория для использования музыкальных фрагментов должна иметь оборудование, позволяющее читать диски и кассеты любых форматов, проектор для выведения картинок и видео, хорошую звуковую систему, возможность записи голоса. Причем преподаватель должен быть хорошо осведомлен о содержании и смысле текстов песен. Преподаватель может отобрать музыкальный материал практически на каждую тему.

В целом, весь песенный материал, предлагаемый к использованию на занятиях при обучении иностранному языку, можно разделить на три основные группы:

- песни, «созданные по заказу». Это, как правило, те песни, которые включаются во многие учебно-методические пособия;
- традиционные или народные песни;
- современные песни.

По мнению многих методистов [1, с. 10], использование песенного и музыкального материала – один из продуктивных способов соизучения иностранного языка и культуры, стимулирующий структуры головного мозга, улучшающий мотивацию и направленный на решение коммуникативных задач – является стимулом для обеих сторон образовательного процесса. Песни представляют собой часть культуры (индивидуальной, национальной, общечеловеческой), в контексте которой изучается иностранный язык. Соответственно, использование песен в качестве дидактического приема позволяет реализовать их культурологический (не только лингвистический и мотивационный) потенциал и во взрослой аудитории. В контексте всеобщей гуманизации образования и центральной позиции личности в образовательной деятельности песни могут и должны быть использованы не только в профильных ВУЗах, где отношение к такому виду работы положительное, но и в непрофильных учреждениях образования ввиду их значительного развивающего потенциала.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. La importancia del uso de canciones en el aprendizaje del vocabulario en inglésen alumnos de segundo de primaria [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://reunir.unir.net/bitstream/handle/123456789/2541/cotol.lobato.pdf?sequence=1. – Дата доступа: 20.11.2017.
2. 50 ways to use music and songs in the classroom [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://community.eflclassroom.com/profiles/blogs/50-ways-to-use-music-and-song-in-the-classroom. – Дата доступа: 18.11.2017.
3. Теория множественного интеллекта [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://metodorf.ru/obuchenie/teoriya_mnozh_intellekta.php. – Дата доступа: 18.11.2017.
4. Las canciones en la clase de español como lengua extranjera [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/16/16_0806.pdf. – Дата доступа: 20.11.2017.

УДК 811.13

Нестерович Тамара Николаевна
Доцент кафедры межкультурной экономической коммуникации Белорусского государственного экономического университета, г. Минск, Беларусь
nesterovitch@tut.by

РЕАЛИЗАЦИЯ СТРАТЕГИЙ ИНОЯЗЫЧНОЙ ДЕЛОВОЙ КОММУНИКАЦИИ В ДИСКУРСЕ УЧЕБНИКА

Аннотация: Многомерность современного делового пространства находит проявление в учебном дискурсе, закодированном разнородными семиотическими средствами. В статье предлагается анализ коммуникативного содержания учебника по деловому иностранному (французскому) языку, в основу коммуникативного содержания которого положены речевые действия, сообразующиеся с различными стратегическими функциями.
Ключевые слова: Моделирование коммуникативного процесса, аутентичные учебные тексты, речевые действия, функциональный подход.

Nesterovich Tamara
Associate professor, Department of Cross-Cultural Economic Communication, Belarus State Economic University, Minsk, Belarus

IMPLEMENTATION OF STRATEGIES OF FOREIGN-LANGUAGE BUSINESS COMMUNICATION IN THE DISCOURSE OF A COURSEBOOK

Abstract: Multidimensionality of the present-day business space is manifested in academic discourse which contains diverse semiotic devices. The article examines communicative content of the course book in Business French, the communicative content of which is based on speech acts that conform to various strategic functions.
Keywords: Modeling of communication process, authentic text, speech acts, functional approach.

Развитие международных контактов в бизнесе делает актуальной задачу формирования у будущих профессионалов иноязычных коммуникативных компетенций в деловой сфере в письменной и устной формах. Лингвистические дисциплины, которые принято называть профессионально ориентированными, призваны обучать не конкретным профессиям, связанным с производством, потреблением, распределением, продажами, а языку, обслуживающему производственные сферы. Дидактический процесс предполагает, соответственно, не только расширение лингвистической базы за счет специальной лексики и терминологии, но и овладение типичными для соизучаемых культур схемами речевых действий в целях выстраивания адекватной линии лингвокультурного поведения в определенной ситуации. Таким образом, обучение различным видам речевой деятельности и формирование умений и навыков, обслуживающих сферу делового общения, находится в центре обучения иностранному языку для профессионального общения.

Вместе с тем, данные социолингвистики свидетельствуют о том, что действующие лица в процессе коммуникации, как реальной, так и учебной, являются персонажами, обладающими социальной принадлежностью и личностными характеристиками. Речь поэтому не может быть нейтральной, она социально окрашена: одно и тоже речевое действие может передаваться высказываниями, различающимися по лексическому наполнению, структурно-грамматическому и интонационному оформлению, прагматическому воздействию. Следовательно, обучение иностранному языку для дальнейшего профессионального применения направлено на создание определенной парадигмы речевого и социального поведения. В основу коммуникативного содержания учебника по деловому иностранному языку должны быть положены речевые действия, сообразующиеся с различными стратегическими функциями дискурса как сложного коммуникативного единства. Процесс обучения строится в соответствии с речевыми действиями и речевой деятельностью на основе функционального подхода. Это – обучение, содержание которого организуется, исходя не из лингвистической формы, а из тех коммуникативных и прагматических функций, которые несут лингвистические единицы, объединенные в речевые акты. «Функциональный» в такой интерпретации может обозначать также: применяемый относительно ситуации обучения для последующего употребления в речи. Функционально-коммуникативный подход к презентации специальной лексики обеспечивает ее усвоение благодаря системному решению дидактических задач, пересекающихся в разнообразных материалах уроков.

С этой точки зрения, лингводидактическая значимость учебного пособия для обучения базовым моделям бизнес-коммуникации зависит от того, насколько полно оно решает задачи расширения языковой базы, моделирования коммуникативного процесса, овладения лингвистическими средствами общения в производственных и межкультурных сферах, а также освоения культурно значимых парадигм, включающих изучение лингвистического компонента делового дискурса. Вместе с тем, следует признать, что оригинальные авторские учебно-методические комплексы, предлагаемые носителями языка для иностранцев, выступают в качестве чрезвычайно существенного, хотя далеко не единственного средства формирования картины мира чужого языка; их составной частью, как правило, выступают видео- и аудиоматериалы, а в настоящее время и мультимедийные программы.

Данная статья ставит задачу проследить возможность и степень отражения языковой и неязыковой картин мира оригинальными учебными комплексами, разработанными исследователями в области дидактики делового французского языка, которые в той или иной степени используются нами в учебном процессе. Важно проанализировать, каким образом переплетаются в них вербальные и невербальные элементы, чему

служат креолизованные тексты, а также достаточно ли эффективным выглядит их применение в процессе обучения.

Одним из аутентичных учебно-методических пособий, которое может служить выработке профессиональных компетенций в сфере лингвистического обеспечения межкультурных коммуникаций со специализацией «коммуникативные технологии в бизнесе», представляется учебно-методический комплекс, автором которого является Жан-Люк Пенфорни [1]. Данный учебник делового французского языка выступает продолжением двух уровней Français.com и ставит целью обучение общению на современном предприятии. Автор Affaires.com адресует свои разработки студентам и специалистам, достигшим уровня B1, что соответствует уровню AvancéB2-C1 в рамках принятого Советом Европы Единого европейского языкового стандарта в соответствии с европейской системой оценки уровней владения языком, разработанной департаментом языковой политики Евросоюза.

Новое издание известного автора [2] обладает рядом дополнительных преимуществ, в том числе интенсификацией медийных ресурсов, которые расширяют возможности приобретения лингвистических компетенций в ситуациях профессионального общения за счет введения дополнительных аудио-видеоматериалов. Вместе с тем, это – учебно-методический комплекс, который одновременно обучает и общеупотребительной лексике, и деловому языку, предлагая в рамках заданной тематики коммуникативные ситуации, свойственные деловому дискурсу в его лингвистических и культурных проявлениях.

Автор конструирует дискурс своего учебника в целях решения дидактических задач по развитию навыков владения французским языком в профессиональной сфере. Affaires.com включает следующие темы: экономические факторы, управление предприятием, кадровая политика, маркетинг, работа с документами, современные тенденции, объединенные в 6 разделов – Acteurs économiques, Créateurs d’entreprise, Ressources humaines, Marketing, Correspondance professionnelle, Résultats et tendances. Учебник характеризуется четкой структурированностью материала в рамках текста всего пособия в целом и его глав. Каждый блок делится на 5 уроков, а в конце каждого из 6 разделов проводится итоговый контроль приобретенных компетенций по видам речевой деятельности. Характерно, что в основу коммуникативного содержания учебника по деловому французскому языку положены речевые действия, сообразующиеся с различными стратегическими функциями.

Следует отметить, что важной особенностью, характеризующей дискурс современного учебного пособия по иностранному языку как никакое другое печатное произведение, является его гетерогенность, так как оно способно охватить и сгруппировать письменное представление текстов различных форм и стилей, жанров и функций, а также их аудио и

видеопредставление. Что касается предъявленного аутентичного учебника, он обладает такими характеристиками, как поликодовость и креолизованность: дискурс пособия закодирован разнородными семиотическими средствами – вербальными и невербальными компонентами, образующими определенную структуру взаимозависимости элементов. В качестве невербальных знаков выступают иллюстрации, фотографии, схемы, другие аутентичные документы, стимулирующие выполнение творческих заданий и открывающие возможности интерактивной работы.

В каждом разделе сопоставляются различные точки зрения при обсуждении и решении вопросов, пересекающихся в разнообразных материалах разделов/глав, которые создают полифонию воспроизводимого или создаваемого дискурса. Показательно, что автор не ограничивается разнообразием формальных коммуникативных схем, обеспечивающих их адекватное воспроизведение: упражнения развивают языковую компетенцию и подводят учащихся к выражению собственного мнения. Участники учебной коммуникации получают возможность не только играть заданную роль, следуя канве предложенных диалогов, но и выражать свое отношение к обсуждаемой проблеме, вплетая свои голоса в новые, создаваемые дискурсы для выражения собственного мнения при обсуждении проблемных вопросов на профессиональные темы. Таким образом, сочетание целенаправленных речевых действий с невербальными аспектами в условиях делового общения демонстрирует и создает полифоничность учебного дискурса.

Учебное пособие обладает такими характеристиками, как поликодовость и мультимедийность: оно включает мультимедийные средства, содержит иллюстрации и документы, открывающие возможности для творческих упражнений и выполнения совместной интерактивной работы, в том числе, проектных заданий. Мультимедийность учебного комплекса, в котором предусматривается возможность параллельного использования различных форм представления информации – текстовой, аудиальной, графической и видео – создает интегрированную среду обучения как способа интерактивного взаимодействия.

Многомерность современного делового пространства находит проявление в учебном дискурсе и в коммуникативных ситуациях, ориентированных на воспроизведение и создание парадигм речевого и социального поведения в рамках заданных тем, для того, чтобы дать возможность учащимся проникнуть в особенности дискурса профессиональной среды. Объективная действительность находит свое отражение в языковых и неязыковых формах, она оформлена в учебнике в виде упорядоченного дискурса и предстает в виде речевых моделей и образцов, составленных автором пособия либо заимствованных у других авторов, а также в иных, невербальных формах: рисунки, фотографии, диаграммы, реклама и рекламные слоганы, отрывки из комиксов и др.

В то же время, следует отдавать себе отчет в том, что такие учебные комплексы не создаются специально для носителей какого-либо другого конкретного языка, обладающих другой, особенной, но определенной картиной мира. Коммуникативно-прагматическая направленность аутентичных учебных текстов обусловливает повышенные требования к лингвокоммуникативной компетентности преподавателя. Это требует от него глубокого проникновения в дискурсивную семантику таких учебно-методических комплексов, а именно, синтетического восприятия дискурса учебника в целом, умения анализировать, кодировать/декодировать, адаптировать информацию, передаваемую вербальными и невербальными знаками, изучения эксплицитно представленных в них и неэксплицированных культурных, социологических и культурологических характеристик общества, и, как следствие, разработки дополнительных межкультурных учебно-методических материалов.

Положительно оценивая аутентичность и коммуникативную направленность оригинальных французских учебников, представляющих культурное своеобразие страны и особенности коммуникативного поведения в деловой сфере, следует отметить, что необходимым компонентом подготовки преподавателя к каждому уроку является создание системы упражнений, обеспечивающих освоение учащимися культурных парадигм через изучение лингвистического компонента делового дискурса для формирования межкультурных компетенций (переводческой, социокультурной и социолингвистической) и в целях овладения навыками успешной профессионально ориентированной коммуникации.

Соблюдение указанных подходов ведет к успешному осуществлению коммуникации при обучении продуктивному речевому взаимодействию в рамках межкультурной деловой сферы.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Penfornis, J.-L. Affaires.com. – Paris : CLEInternational / VUEF, 2003. – 127 p.

2. Penfornis, J.-L. Affaires.com:niveauavancé – 2-ème édition, Paris : CLEInternational, 2013. – 144 p.

УДК 372. 016: 811. 112. 2 (075)

Сацук Андрей Петрович

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

АКТИВИЗАЦИЯ РЕЧЕВОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ НА УРОКАХ НЕМЕЦКОГО ЯЗЫКА

Аннотация: Данная статья посвящена активизации речевого взаимодействия учащихся на уроках немецкого языка. В статье анализируются различные приемы активизации речевого взаимодействия. Особое внимание уделено коммуникативному подходу к обучению иноязычной речи.

Ключевые слова: Речевое взаимодействие, иноязычная культура, межкультурная коммуникация, мотивация, подход, общение, речевая деятельность.

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

TRAINING SPEECH INTERACTION AT GERMAN LESSONS

Abstract: The article deals with the problem of training speech interaction at German lessons. Various methods of training speech interaction are analyzed in the article. The author draws attention to the communicative approach in teaching foreign speech.

Keywords: speech interaction, foreign culture, intercultural communication, motivation, communicative approach, communication, speech activity.

Речемыслительная деятельность – единый процесс порождения мысли и речи – составляет материальную базу общения. Овладение учащимися основами общения, непосредственного и опосредованного (чтение и письмо), является сегодня главной практической целью обучения иностранным языкам в школе. Это обусловливает потребность в глубоком изучении речемышления и поиска возможностей его активизации.

Сущность понятия активизации, дидактические условия и средства её обеспечения в учебном процессе изложены в работах И. Я. Лернера, А. М. Матюшкина, М. И. Махмутова, М. Н. Скаткина, Г. И. Шамова, Т. И. Шукина и др.

Активность (от французского ‘aktivite’ сила действия) – действенность, деятельное поведение.

Философы рассматривают активность человека, исходя из понимания их смысла жизни, ценностей, взглядов, идей, убеждения.

Современные педагогические технологии предполагают изменения учебной ситуации таким образом, чтобы учитель из «непререкаемого авторитета» стал внимательным и заинтересованным собеседником и соучастником процесса познания. Коммуникативный подход к обучению иностранному языку способствует тому, чтобы учитель был не только носителем информации, но и наблюдателем и консультантом.

В языковой области целью обучения иностранному языку при коммуникативном подходе предполагается обучение общению на иностранном языке в устной и письменной формах в рамках речевой ситуации.

Как известно, способом устно-речевого общения является говорение. Цель обучения говорению в школе есть развитие у учащихся способности

в соответствии с их реальными потребностями и интересами осуществлять устное речевое общение в разнообразных ситуациях.

Задача учителя состоит в создании условий, которые способствовали бы общению учащихся. Для этого учитель должен учитывать специфические признаки данного вида речевой деятельности, такие как: мотивированность, целенаправленность, активность, связь с личностью и мыслительной деятельностью человека, эвристичность, самостоятельность, темп и ситуативность. Если есть цели и мотивы общения, учтены характерные особенности участников общения, их возраст, уровень развития и т.д., то акт общения в рамках какой-либо речевой ситуации, безусловно, состоится.

Для создания данных условий в процессе обучения немецкому языку можно использовать следующие приемы активизации, которые учитывают выше перечисленные признаки устного речевого вида деятельности. Преимущества этих приемов в том, что учащиеся, активно участвуя в процессе обучения, начинают обдумывать, вспоминать, использовать изученный языковой материал.

Лучшими приемами активизации устной речи учащихся, являются приемы взаимодействия человека с человеком, т.е. интерактивные приемы. Слово «интерактив» произошло от английского слова “interact”, что значит “inter”– «взаимный», “act” – «действовать». Данные приемы предполагают взаимодействие субъектов образовательного процесса на уровне «равный – равному», где учитель и участник занятия – часть одной команды, они работают для достижения одной цели. Интерактивные приемы способствуют организации комфортных условий обучения, при которых все ученики активно взаимодействуют между собой. Их использование предполагает моделирование жизненных ситуаций, ролевых игр, общее решение вопросов на основании анализа обстоятельств и ситуации.

Для активизации учащихся на уроках развития речевых умений целесообразно использовать следующие приемы:

1) игровые приемы;
2) приемы активизации речи в ролевой игре;
3) творческие конкурсы;
4) проблемные творческие задания;
5) коммуникативные задания;
6) использование аутентичной песни;
7) мультимедийные презентации.

Задания такого типа направлены на развитие мыслительной деятельности учащихся, дают им возможность показать свои знания не только в области немецкого языка, но и в других сферах деятельности, вырабатывают быстроту реакции, внимание, сосредоточенность. Такие задания можно давать как в начале урока, так и в середине урока.

Каждый учитель иностранного языка стремится не только научить говорить ученика на языке, но и работает над обогащением речи учащихся. Оценочно-эмоциональные выражения украшают речь и помогают высказать мысль в интересной форме. Для того чтобы ученики овладели данными выражениями и использовали их в своей речи, можно использовать следующие приемы:

а) ученики читают выражения «Согласия и несогласия»:

Du hast Recht!	Ich bin mit dir einverstanden.
Eine gute Idee!	Gut, aber…
Nein, das stimmt nicht.	Ganz richtig!
Warum nicht?	Ich zweifle daran.
Selbstverständlich!	

б) классифицируют их на группы «Völlige Bestätigung (++), beschränkte Bestätigung (+), und Verneinung (-)»:

++	+	–
– Du hast Recht! – Ich bin mit dir einverstanden. – Eine gute Idee! – Ganz richtig! – Selbstverständlich!	– Gut, aber… – Warum nicht?	– Nein, das stimmt nicht. – Ich zweifle daran.

в) добавляют свои собственные выражения. На данном этапе используется прием «мозгового штурма», в процессе которого любой ученик предлагает свои идеи, любая идея принимается и обсуждается.

г) затем выражения отрабатываются в диалоге в рамках какой-либо речевой ситуации, где используются личностно ориентированные вопросы.

Игровые приемы призваны обеспечить умение учащихся практически применять знания на практике, активизировать их мыслительную деятельность, направленную на употребление грамматических конструкций в естественных условиях общения.

Ролевая игра строится на межличностных отношениях, мотивирует речевую деятельность. Для школьников совместная деятельность и общение приобретают личностную значимость, они стремятся к освоению новых форм и способов общения, познанию других людей в общении.

Ролевая игра позволяет моделировать ситуации реального общения и отличается, прежде всего, свободой и спонтанностью речевого и неречевого поведения персонажей. Ролевая игра предполагает наличие определенного количества персонажей, а также игровой проблемной ситуации, в которой участники игры действуют. Каждый участник в ходе игры организует свое поведение в зависимости от поведения партнеров и своей коммуникативной цели. Итогом игры должно стать разрешение конфликта.

Дискуссия представляет собой одну из форм спора как словесного состязания. Это обмен мнениями в отношении какого-либо предмета с целью достижения единства взглядов на этот предмет. Обязательным условием дискуссии является наличие какого-либо спорного вопроса. Окончательное решение этого вопроса и вырабатывается в ходе дискуссии. Для успешного ее ведения участники должны обладать знаниями о предмете обсуждения, иметь собственное мнение по данному вопросу, владеть приемами воздействия на партнеров и управление беседой.

Творческая деятельность дает учащимся широкие возможности для проявления собственной индивидуальности. Творческий уровень связан с такими умениями как, например, подготовить сообщение на определенную тему, выразить свое отношение к содержанию текста, интерпретировать главную идею текста.

1. Творческий конкурс «Предложи свой перевод стихотворения».
2. Составление «рекламок» о школе.
3. Составить рассказ по набору картинок.
4. Информационные проекты учащихся.

Наиболее значимое достоинство презентаций – информационная ценность: сведения о политической и культурной жизни, о достопримечательностях.

В них используются различные методические приёмы, позволяющие проводить ознакомление, тренировку и контроль знаний и умений учащихся. Использование мультимедийных программ вовсе не исключает традиционные методы обучения, а гармонично сочетается с ними на всех этапах обучения.

Из выше изложенного следует, что реализация этих и других методов и приемов полностью будет зависеть от умения учителя вовлечь учащихся в процесс активного усвоения немецкого языка. Это дело достаточно трудное и во многом определяется стремлением учащихся к приобретению и совершенствованию своих языковых навыков и речевых умений.

УДК 371.315.7.

Северова Наталья Юрьевна
Доцент кафедры немецкого языка Московского государственного института международных отношений России, г. Москва, Россия
nat-severova@yandex.ru

ОРГАНИЗАЦИЯ ПРОЕКТНОЙ РАБОТЫ В РАМКАХ ПРОФЕССИОНАЛЬНО НАПРАВЛЕННОГО ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ НА ОСНОВЕ ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ

Аннотация: Автор статьи делится опытом использования проектной методики в неязыковом вузе с использованием возможностей электронного обучения. На конкретных примерах доказывается эффективность такой работы как для обеспечения профессиональной направленности, так и для успешной реализации межпредметного и метапредметного подходов в соответствии с современной парадигмой образования.

Ключевые слова: Профессионализация, иностранный язык, метод проектов, электронное обучение, метапредметность, межпредметность, неязыковой вуз.

Severova Natalja

Associate Professor, the German Language Department, Moscow State Institute of International Relations (MGIMO-University), Moscow, Russia

REALIZATION OF PROJECT WORKING IN THE FRAME OF PROFESSIONALY ORIENTED FOREIGN LANGUAGE TEACHING BASED ON INFONATION AND COMMUNICATION TECHNOLOGIES

Abstract: The author shares her own experience in the field of project working in a non-linguistic university using the possibilities of e-Learning. Epy efficiency of this work for professionalization is proved on concrete examples. The author draws attention to realization of metasubject approach and intersubject concepts due to modern pedagogical paradigm.

Keywords: Professionalization, foreign language, project working, e-Learning, metasubject approach, intersubject concepts, non-linguistic university.

Качественная подготовка специалистов была и остается целью профессионального образования. На достижение этой цели должно быть направлено преподавание всех учебных предметов, в том числе иностранного языка. Профессиональное образование только тогда можно назвать качественным, если оно вбирает в себя лучшие достижения педагогической науки и реализовывает на практике новейшие достижения дидактики. В настоящей статье речь пойдет о возможностях инновационных технологий в преподавании иностранного языка с целью обеспечения профессиональной направленности, а именно, о проектной методике.

Данная тема, несмотря на обилие исследований по этой тематике, до сих пор остаётся до конца не исчерпанной и с развитием технологий электронного обучения открывает новые перспективы для совершенствования процесса обучения, в частности, реализации профессиональной направленности в преподавании иностранного языка. Как справедливо отмечают Д. К. Бартош, Н. Д. Гальскова и М. В. Харламова, «компьютерные технологии могут играть в организации и проведении проектов большую роль» [1, с. 137].

Зародившийся еще в конце XX века, метод проектов претерпевал различные модификации, связанные как с развитием общества, так и с развитием педагогической мысли. И возник он не на пустом месте, а как раз тогда, когда образование начало поворачиваться «лицом к учащемуся», когда заговорили о том, что обучающийся – это не объект, а субъект учебного процесса.

В нашей стране проектная методика начала полноценно развиваться лишь в последние несколько десятилетий, в эпоху демократизации, когда социальный заказ государства изменился и стали нужны не простые исполнители, а творческие, самостоятельно мыслящие личности. Одним из основных требований к индивиду стало умение развиваться, как в личностном, так и в профессиональном плане. Развитие же неизбежно связано с построением собственной образовательной траектории, что, в свою очередь, требует умения ставить перед собой цель, предвидеть возникновение возможных проблем и прогнозировать пути их решения.

Всё это осуществимо в рамках проектной методики, позволяющей индивиду:

– работать в команде, раскрывая при этом свой индивидуальный потенциал;

– формулировать конечную цель проектной работы и определять пути её достижения;

– разрабатывать стратегию и тактику своей деятельности, ориентируясь при этом на поставленную цель;

– проявлять гибкость, корректируя свою работу по мере возникновения непредвиденных обстоятельств;

– совершенствовать умения тайм-менеджмента, укладываясь в отведенные для работы сроки;

– ставить перед собой дальнейшие цели и задачи, исходя из индивидуальной образовательной траектории и ориентируясь на результаты проектной деятельности.

Что касается проектов, реализуемых в процессе обучения иностранному языку, следует упомянуть еще совершенствование компетенций владения ИЯ в процессе проектной работы. Кроме того, в контексте профессионально направленного обучения необходимо отметить формирование и развитие компетенций, относящихся к профессиональным компетенциям в избранной области деятельности. А с учетом того, что в проекте задействованы технологии электронного обучения, ко всему добавляются еще и компетенции, связанные с использованием информационно-коммуникационных технологий, без чего немыслима жизнь в современном информационном обществе. Результат проектной деятельности в каждом случае будет разным, так как в его реализации принимает участие группа, сформированная специально для работы над данным проектом. Поэтому ни один из них, даже на одну и туже тему, не будет похож на другие. Как отмечает А. В. Березовская: «Проект направлен на создание уникального продукта» [2, с. 14].

Кроме того, проектная деятельность позволяет учитывать специфику развития современного молодого поколения, частью жизни которого, как отмечает Ю. Э. Мюллер является «искать информацию, общаться и

проводить свободное время в Интернете» [4, с. 161], используя эту особенность в образовательных целях.

Рассмотрим возможности формирования профессиональных компетенций в процессе обучения ИЯ с использованием электронного обучения на примерах из опыта работы автора настоящей статьи на некоторых факультетах МГИМО МИД России.

Студенты факультета международной журналистики ориентированы на работу в средствах массовой информации: журналы, газеты, электронные СМИ, работа на радио и телевидении. Причем, как выяснилось в результате беседы, в качестве будущего места работы рассматриваются как отечественные, так и зарубежные компании. В процессе профессионального образования студенты получают необходимые навыки и умения, связанные с будущей деятельностью.

Принимая во внимание эти обстоятельства, автором данной статьи был предложен проект на тему «Создай своё СМИ». Этапы работы над проектом были организованы в соответствии с уже ставшей классической схемой: подготовительный, организационный, этап реализации проекта, этап презентации результатов работы и заключительный этап – подведение итогов и оценка.

На подготовительном этапе обсуждалась идея проекта, возможность и целесообразность его реализации именно в процессе изучения иностранного (немецкого) языка. Студенты проявили большую заинтересованность. Особенно была отмечена прагматическая сторона проблемы: с одной стороны, студенты получили возможность использовать иностранный язык в определённых коммуникативных условиях, с другой стороны, им было интересно «перенести» навыки и умения, полученные при изучении предметов по избранной специальности, на конкретную деятельность.

Организационный этап включал в себя деление на группы и распределение обязанностей внутри групп с учетом основной цели – создание СМИ. В силу малой наполняемости языковых групп получилось всего две команды, одна из которых разрабатывала проект электронного печатного издания, а другая – телеканала в Интернете. Были также установлены сроки реализации проекта и способы презентации результатов работы.

Этап реализации включал в себя: изучение и сравнение отечественных и немецкоязычных электронных изданий и телеканалов, разработку концепции собственного СМИ исходя из проведенного анализа, создание логотипа, анализ целевой аудитории, примерное тематическое наполнение рубрик и др.

Основная работа проводилась студентами во внеаудиторное время, при этом преподаватель выступал в качестве координатора и отслеживал сроки выполнения проекта, а также фиксировал промежуточные

результаты. Большая часть времени была отведена работе с аутентичными Интернет-ресурсами. Студенты отметили положительные стороны такой работы, позволяющей формировать ИКТ-компетенцию в условиях иноязычной среды.

В конце работы состоялась презентация результатов проекта. Команды представили проекты электронного печатного издания „Studentenleben" (Студенческая жизнь) и телеканала „Natur und wir" (Природа и мы). Выбор тематики первая команда обосновала актуальностью темы именно для студентов, возможностью сравнить жизнь студентов в нашей стране и за рубежом, а вторая – важностью темы для всего человечества – взаимоотношения природы и человека. Представляется удачным предложенный при этом студентами «пиар-ход»: оба СМИ было предложено сделать многоязычными (студенты, помимо немецкого, изучают также английский язык), что увеличивает охват аудитории.

На этапе подведения итогов обучающимися был отмечен положительный эффект от проделанной работы: они научились лучше ориентироваться в немецкоязычном Интернет-пространстве, получили навыки обработки информации на иностранном языке, а также обрели более ясное представление о немецких СМИ. В качестве положительного момента была также отмечена возможность сравнить отечественные и зарубежные СМИ и выявить как их общие черты, так и различия. Главным итогом работы можно назвать то, что студенты поверили с свои силы, осознали, что при желании можно осуществить столь масштабный проект.

Среди других проектов представляется интересным проект, посвящённый сравнению правовой системы в России и Германии, организованный на международно-правовом факультете. Учитывая, однако, что в рамках одного из специализированных курсов студенты уже касались этой темы, им было предложено рассмотреть её в сравнительно-историческом аспекте. Мы присоединяемся к мнению Ю. Э Мюллер, которая предлагает в условиях неязыкового вуза, где нет возможности ввести в программу страноведение как самостоятельную дисциплину, рассматривать те или иные темы в русле контрастивного страноведения, что «способствует формированию у студентов общекультурных, общепрофессиональных и профессиональных компетенций» [3, с. 219]. Поэтому за основу проекта была взята концепция контрастивного страноведения.

Студентам было предложено изучить своды правовых норм древних германцев («Баварская правда», «Саксонская правда» и др.) и Киевской Руси («Русская правда») и проанализировать их эволюцию до наших дней. При этом допускалось использование источников как на немецком, так и на русском языке. Следует отметить, что в процессе работы студенты проявили не только креативность, но и самостоятельность, решив

«копнуть поглубже» и присовокупить к исследованиям Римское право как основу других правовых систем.

В результате получилось довольно глубокое и интересное исследование, результаты которого были представлены в виде красочных презентаций с иллюстрациями, соответствующими эпохе, найденными на различных Интернет-сайтах. В ходе заключительной беседы по итогам проекта студенты высказались в пользу подобного вида работы, так как, по их словам, информация, добытая своими силами, с применением проблемно-поисковых методов, лучше усваивается и надолго откладывается, что в конце концов положительно сказывается на результатах обучения.

Рамки статьи не позволяют подробно описать все проекты, организованные на разных факультетах. Упомянем кратко лишь некоторые из них. Среди наиболее удачных представляется необходимым отметить следующие: проект на факультете международных экономических отношений, посвященный Ганзейскому союзу, его значению для экономического развития германии; проект на факультете политологии «Швейцария – страна вечного нейтралитета», в ходе которого исследовался феномен Швейцарии как независимого государства; проекты, проведенные в рамках внеаудиторной работы «Великие представители немецкой нации», «Сказки и легенды немецкоязычных стран» и др. Все они так или иначе способствовали не только развитию ключевых компетенций, но и, как впоследствии отметили сами студенты, послужили мощным стимулом для овладения немецким языком.

Проделанная работа позволяет сделать следующие выводы.

1. Проект, организованный в рамках обучения ИЯ, дает возможность студентам применить полученные знания в ситуации иноязычной коммуникации, в тоже время получив возможность дальнейшего профессионального развития.

2. Проектная работа служит осуществлению межпредметного и метапредметного подходов.

3. Проектная работа с использованием средств электронного обучения в преподавании иностранного языка предоставляет более широкие возможности для достижения наилучшего результата деятельности, и кроме того, служит формированию ИКТ-компетенций в иноязычной среде.

4. Данный вид работы положительно влияет на мотивацию изучения иностранного языка.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Бартош, Д. К. Электронные технологии в системе обучения иностранным языкам: теория и практика : учебное пособие / Д. К. Бартош, Н. Д. Гальскова, М. В. Харламова. – М. : МГПУ – «Канцлер», 2017. – 220 с.

2. Березовская, А. В. Использование метода проектов при обучении иностранному языку в неязыковом вузе / А. В. Березовская // Традиции и инновации в преподавании

иностранного языка в неязыковом вузе материалы межвузовской научно-практической конференции. Московский государственный институт международных отношений (университет) Министерства иностранных дел Российской Федерации; Ответственные редакторы: М. А. Чигашева, А. М. Ионова. – 2016. – С. 463–469.

3. Мюллер, Ю. Э. Контрастивное страноведение в системе высшего образования / Ю. Э. Мюллер // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – 2017. – № 3(2)–69. – С. 218–220.

4. Мюллер, Ю. Э. Возможности обучающих ресурсов интернета для повышения эффективности обучения немецкому языку / Ю. Э. Мюллер // Создание виртуального межкультурного образовательного пространства средствами технологий электронного обучения. – М. : МГПУ, 2017. – С. 160–164.

УДК 811.111

Сивицкая Светлана Иосифовна

Старший преподаватель, кафедра германских языков Витебского государственного униваерситета имени П.М. Машерова, г. Витебск, Беларусь

sivitskayasvetlana@mail.ru

ПРОСОДИЧЕСКАЯ ИНТЕРФЕРЕНЦИЯ И ПУТИ ЕЕ ПРЕДУПРЕЖДЕНИЯ ПРИ ИЗУЧЕНИИ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

Аннотация: В данной статье рассматривается проблема интерференции родного языка при формировании просодических навыков у студентов, изучающих английский язык. Дается сравнение интонационных структур русского и английского языков, выделяются основные трудности в овладении иноязычной интонацией, представлены пути предупреждения просодической интерференции. Отмечается важность овладения правильной иноязычной интонацией при формировании коммуникативной компетенции.

Ключевые слова: Просодическая интерференция, интонация, интонационные модели, нисходящий кинетический тон, восходящий кинетический тон, высотный уровень, ритмическая группа.

Sivitskaya Svetlana

Senior lecturer, Department of Germanic Languages, Vitebsk State University named after P.M. Masherov, Vitebsk, Belarus

PROSODIC INTERFERENCE AND THE WAYS OF PREVENTING IT WHEN LEARNING ENGLISH

Abstract: The article deals with the problem of native-language interference when forming prosodic skills of English language students. Comparison of intonation patterns in Russian and English is given; common problems when learning intonation of the English language are examined; ways of preventing prosodic interference are determined. The importance of proper intonation skills is noted as one of the key components of communicative competence.

Keywords: Prosodic interference, intonation, intonation patterns, falling nuclear tone, rising nuclear tone, pitch level, rhythmic group.

Главной целью обучения иностранным языкам в учреждении высшего образования является формирование иноязычной коммуникативной компетенции будущего специалиста, которая позволит использовать иностранный язык в качестве средства профессионального и межличностного общения. Коммуникативная компетенция представлена при этом в единстве ее составляющих: языковой, речевой, социокультурной, компенсаторной, учебно-познавательной компетенций.

Остановимся на языковой компетенции, которая представляет собой совокупность языковых средств (фонетических, лексических, грамматических), а также правил их использования в коммуникативных целях. Стоит особо отметить важность качественно сформированных фонетических языковых средств, которые являются неотъемлемой частью успешного иноязычного общения. Отсюда вытекает особая значимость обучения фонетике, как отдельной дисциплине, что и происходит в высших учебных заведениях, где иностранный язык изучается как основная специальность. Основной целью курса практической фонетики является овладение студентами знаниями фонетической системы и основами произносительной нормы английского языка, а также правилами функционирования единиц фонетической системы в процессе устной коммуникации. Обязательным этапом в обучении фонетике иностранного языка в специальном языковом ВУЗе является вводно-коррективный фонетический курс, обеспечивающий формирование на когнитивной основе перцетивно-моторной базы изучаемого иностранного языка, необходимой для развития общеречевых и собственно фонетических компетенций.

Содержание курса практической фонетики строится на изучении сегментной (звуки, звуковые явления) и супрасегментной (интонация) фонетики. В теснейшей связи с артикуляцией слов находится интонация, придающая определенную значимость высказываниям и несущая в себе смыслоразличительную функцию. Интонация тесно связана с выражением грамматических отношений, зачастую выполняет организующая роль. Речевое высказывание без интонирования теоретически невозможно, оно бы превратилось в безликий набор слов, отсутствие должной интонации нарушило бы смысловую законченность высказывания.

Интонация является важнейшим фактором оформления высказывания и передачи его смысла. Она представляет собой единство мелодики, фразового ударения и ритма, тембра и темпа речи. К основным функциям интонации относят коммуникативную, логическую и модальную. Базовой функцией интонации является функция коммуникативная, которая служит для оформления высказывания: объединение предложений в одно целое с соответствующим расчленением потока речи на отдельные предложения. Логическая функция представляет собой интонационное выделение в предложении определенной его части, содержащей коммуникативно-важную, новую информацию. Модальная функция заключается в

способности интонации выражать экспрессивно-эмоциональные особенности предложения, передавать отношение говорящего к ситуации.

Интонационное оформление речи является общим для определенного коллектива и в общественном сознании имеет определенные, закрепленные за ним смыслоразличительные функции. Особенностью, характеризующей норму литературного произношения, является исторически сложившаяся у данного языкового коллектива общность интонационных средств, служащих для выражения значений с наличием индивидуальных вариантов интонирования. Следовательно, ошибки в произношении представляют собой отклонение от общности произношения языка и проявляются в виде искажений фонемного состава мелодической структуры и вносят резкие смысловые сдвиги, отклонения, делающие речевое высказывание непонятным и трудно понятным, разрушают смысловую функцию речи, как орудия общения коллектива. Главной причиной искажения норм иноязычной речи является интерференция родного языка. В понимании Л. В. Щербы сущность процесса интерференции состоит в том, что человек, усваивающий неродной язык, бессознательно переносит систему действующих правил, программу речевого поведения из родного языка в изучаемый.

Сопоставление интонаций английского и русского языков позволяет сделать выводы, которые должны помочь преподавателю предвидеть ошибки студентов и принимать методические меры по их предупреждению.

Мелодика английского предложения значительно отличается от мелодики русского.

– Диапазон английского речевого голоса значительно шире русского, т.е. начало фразы выше, а конец – ниже, чем в русском языке.

– В английском языке существует движение голосового тона внутри одного гласного звука, которое осуществляется на значительном для восприятия отрезка времени, поэтому создаётся впечатление, что англичане «поют» ударные слоги.

– Для английской интонации точкой отсчёта для вариативности голосового тона является самый низкий уровень речевого голоса, в русском языке – средний уровень. Безударные слоги, предшествующие первому ударному и следующие за последним ударным слогом, произносятся на самом низком уровне голоса, который почти не используется в русском диапазоне, поэтому требуют специальной тренировки.

– Английское падение достигает самого низкого уровня диапазона; повышение голоса начинается также с самого низкого уровня.

– Английское высказывание характеризуется наличием централизованного ударения, т.е. одно (ядерное слово) значительно больше выделено, чем остальные ударные слова. На нём осуществляется

значительное (самое широкое по диапазону и длительности голосового тона) падение. В русском высказывании ударение децентрализованное, т.е. все ударные слова получают более или менее одинаковую степень выделенности.

– Выделенность ударных (неядерных) слогов в английской фразе осуществляется движением голосового тона сверху вниз, в русской – снизу вверх.

Исходя из данных различий и появляются ошибки в интонировании английской речи студентами. Наиболее характерными являются следующие:

– отсутствие первоначального значительного подъема тона в английской синтагме;

– отсутствие постепенного понижения шкалы внутри английской синтагмы и замена его средним, приближенным ровным тоном, характерным для русского повествовательного предложения;

– отсутствие четкого заметного конечного падения тона в английской синтагме;

– отсутствие постепенности конечного повышения тона в английской синтагме.

Чаще всего ошибки допускаются в двухсинтагменных повествовательных фразах, расчлененных вопросах и общих вопросах. Так, в английском языке существует несколько разновидностей нисходящего тона. В русском языке нет аналогий английским нисходяще-восходящему и восходяще-нисходящему тонам. Данные интонационные модели представляют трудности для усвоения учащимися.

Значительные расхождения наблюдаются в интонировании фраз, выражающих просьбы, благодарность, прощание. Так, в английском языке просьбы обычно произносятся с восходящим тоном, а приказания – с нисходящим. В русском языке просьбы произносятся с нисходящим тоном, следовательно, часто английские просьбы произносятся студентами как приказы.

Восклицания, произносимые при прощании, обычно оформляются в английском языке восходящим тоном, в русском – нисходящим. Как результат, английская фраза в «русском исполнении» выражает нежелание говорящего больше встречаться с собеседником.

Слова благодарности в английском языке произносятся с восходящим тоном, в русском – с нисходящим тоном. В этих случаях неизбежна интерференция навыков и возникновение просодических ошибок. Слишком частое употребление нисходящего тона в английском языке создает впечатление излишней настойчивости и самоуверенности.

Значительные трудности в обучении представляет овладение английским фразовым ударением. В английском языке не каждое слово в предложении ставится под ударение. Безударные слова произносятся

слитно с теми ударными словами, к которым они непосредственно относятся. В русском языке нет четкой разницы между ударными и безударными словами. Случаи расхождения во фразовом ударении сопоставляемых языков объясняют ошибки учащихся в английском фразовом ударении.

Характерной особенностью английской интонации является ее ритмичность, то есть, произнесение ударных слогов через более или менее равные промежутки времени, вне зависимости от числа находящихся между ними неударных слогов. Основным отличием английского и русского языков в данном случае является то, что в русском языке ритмическая единица представлена словом, а в английском – группой слов с одним ударным словом, вокруг которого объединяются безударные слова.

Овладение интонацией английского языка происходит посредством ознакомления с теоретическими основами использования интонационных моделей, имитации с опорой на тексты с интонационной разметкой. Фразы, предлагаемые студентам в качестве моделей для имитации, должны соответствовать произносительной норме изучаемого иностранного языка. Но одно лишь подражание не обеспечивает переноса фонетического действия на новый языковой материал. Для преодоления фонетической интерференции необходимо, чтобы учащиеся научились дифференцировать существенные различительные признаки фонем и интонем родного и иностранного языков, а также сходные фонетические явления внутри изучаемого иностранного языка. Можно предложить следующие упражнения:

– Произнесите одно и тоже русское предложение с русской и английской интонацией.

– Сопоставьте количество ударений в соответствующих русских и английских фразах.

– Произнесите с правильной интонацией русские и английские общие вопросы.

– Сопоставьте интонацию английских фраз, произносимых с нисходящим и восходящим тонами.

– Произнесите предложения с различной интонацией: приказы – с нисходящим тоном, просьбы – с восходящим.

Целесообразно обучать интонации по моделям. Это обеспечит доступность усвоения таких сложных явлений, как ритм и мелодия фразы. Для закрепления определенной интонационной структуры можно предложить обучающимся упражнения с предложением-образцом, тонограммой и тренировочными предложениями. Рекомендуется выделять структуры, где существует высокая вероятность проявления интерференции. Для развития навыков интонирования возможным является использование студентами интонационного алгоритма [2, с. 96]:

1. Определите коммуникативный тип предложения.

2. Сделайте разбор по членам предложения.
3. Обратите внимание, есть ли в предложении однородные члены.
4. Разделите предложение на синтагмы. Неконечные синтагмы произнесите с восходящим тоном.
5. Расставьте правильные ударения (обращая внимание на знаменательные и служебные слова).
6. Правильно определите слово, которое нужно выделить логическим ударением (оно будет нести ядерное ударение).
7. Проинтонируйте предложение в соответствии с его коммуникативным типом.
8. Начинайте произносить первый ударный слог средним тоном, произнося последующие ударные слоги ниже предыдущих.
9. Старайтесь произносить ударные слоги в английской фразе примерно через равные промежутки времени.
10. При восходящем тоне начинайте повышение голоса с середины последнего ударного слога.
11. При нисходящем тоне делайте резкое падение голоса на последнем ударном слоге.

Просодическая интерференция представляет собой источник затруднений при восприятии высказывания и вынуждает носителя языка опираться на контекст с целью полного и правильного понимания. Отсюда и вытекает важность предупреждения просодической интерференции, что происходит посредством применения специальных объяснений, сопоставлений и упражнений для создания соответствующих автоматизмов. Данные виды деятельности направлены на повышение уровня культуры речи студентов в условиях формирования коммуникативной компетенции.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Поплавская, Т. В. Общая фонетика: проблемы и методы / Т. В. Поплавская. – Минск : Возрождение, 2006. – 321 с.
2. Штундер, Я. Ч. Пути предупреждения ошибок учащихся в английском произношении / Я. Ч. Штундер. – Минск : Народная асвета, 1981. – 104 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

ПУТИ ПОВЫШЕНИЯ ЭФФЕКТИВНОСТИ ОБУЧЕНИЯ ИНОЯЗЫЧНОМУ ПРОФЕССИОНАЛЬНО ОРИЕНТИРОВАННОМУ ОБЩЕНИЮ СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ ВУЗА

Аннотация: В статье раскрывается проблема необходимости включения профессионально ориентированного компонента в процесс обучения иностранному языку с целью подготовки студентов к будущей профессиональной деятельности. Описываются различные типы и виды интерактивных технологий (ролевая игра, проект, сценарий, дискуссия, кейс-технология и др.), приводятся примеры моделирования профессиональных ситуаций.

Ключевые слова: профессия, коммуникация, интеракция, компетенция, мотивация, технология, моделирование, ситуация, специалист.

Trotsiuk Tamara

Associate Professor, Department of Foreign Languages, Brest State University named after A.S. Pushkin, Brest, Belarus

THE WAYS TO ENHANCE THE EFFECTIVENESS OF TEACHING FOREIGN LANGUAGE PROFESSION-ORIENTED COMMUNICATION OF THE STUDENTS OF NON-LANGUAGE SPECIALITIES

Abstract: The article deals with the problem of the necessity of including the profession-oriented component in the process of teaching foreign languages to get students prepared for their future professional activity. Various types and forms of interactive technologies (role-play, project, scenario, discussion, case-technology, etc.) are described, some examples of modelling professional situations are given.

Keywords: Profession, communication, interaction, competence, motivation, technology, modelling, situation, specialist.

В настоящее время государство ставит перед высшей школой важную задачу подготовки специалистов, способных адаптироваться к жизни в современном обществе, готовых к профессиональному сотрудничеству, установлению взаимоотношений и взаимопонимания. Профессиональная компетентность специалиста, таким образом, рассматривается как личностная составляющая, которая характеризует и уровень готовности к профессиональной деятельности, и характер и эффективность ее исполнения. Обусловленные специальным заказом общества, выдвигаются новые требования как к качеству, так и к организации образования. Серьезное внимание уделяется и проблеме профессионализации языковой подготовки будущего специалиста, который наряду с целым рядом компетенций должен обладать иноязычной коммуникативной компетенцией, позволяющей эффективно решать коммуникативные задачи в условиях профессионального межкультурного взаимодействия, используя иностранный язык в качестве инструмента профессионального общения. Поэтому среди требований, предъявляемых к молодым специалистам, практическое владение иностранным языком становится обязательным.

К сожалению, надо признать, что выпускников вузов, владеющих навыками, необходимыми для компетентного иноязычного общения, для установления образовательных, культурных и профессиональных

контактов, для чтения научной литературы на иностранном языке недостаточно. Причин, объясняющих это явление, много: снижение в целом интереса у студентов к учебной, продуктивной и познавательной деятельности, но одна из основных – низкая мотивация в изучении предмета «Иностранный язык».

Вместе с тем, совершенно очевидно, что, если задачи, которые ставятся перед студентами в ходе учебной деятельности, становятся для них лично значимыми, то это является ключевым фактором повышения мотивации к обучению. Развитию мотивации к изучению иностранного языка у студентов неязыковых специальностей способствуют две взаимосвязанные группы условий:

– условия, влияющие на формирование внутренней мотивации: профессиональный интерес и осознание практической значимости получаемых знаний для будущей профессиональной деятельности; специфика будущей профессиональной деятельности; уровень профессиональной подготовленности преподавателя; эмоциональная насыщенность занятий и др.

– условия, влияющие на формирование внешней мотивации: создание ситуации успеха, соревновательность, коммуникативная направленность занятий.

В связи с тем, что иноязычное общение в современных условиях становится существенным компонентом будущей профессиональной деятельности специалиста, важным инструментом интеграции в общеевропейское пространство, а руководители предприятий зачастую рассматривают знание иностранных языков не как желательный, а как обязательный компонент профессиональной культуры, нет сомнения, что особую актуальность приобретает профессионально ориентированный подход к обучению иностранному языку. Задача преподавателя состоит в том, чтобы раскрыть студентам перспективы использования иностранного языка в их будущей профессии, который наряду с профессиональными знаниями может реально содействовать успешной профессиональной карьере.

В условиях сокращения объема дисциплин социально-гуманитарного блока, уменьшения количества часов (до 150), отведенных на курс обучения иностранному языку студентов неязыковых специальностей, на первый план выходит проблема повышения эффективности формирования иноязычной коммуникативной компетенции путем моделирования профессиональной деятельности на иностранном языке, развивая профессиональное мышление, познавательную активность и формируя готовность у будущих специалистов вступать в профессионально-деловое общение с учетом лингвокультурологических особенностей стран изучаемого языка.

Поиск решения данной проблемы мы видим в следующих направлениях, создающих предпосылки для создания научно

обоснованной методики обучения профессионально ориентированному общению на иностранном языке, т. е. чему и как учить:

– по линии осмысления процесса общения, что позволяет наметить стратегию и тактику обучения ему;

– по линии изучения самих высказываний, т. е. что и как скажет носитель языка в той или иной ситуации общения, чтобы приблизить речь обучаемых к речи носителей изучаемого ими языка, сделать ее узуальной, а не просто лингвистически правильной, иными словами, чтобы при высказывании соблюдались как норма, так и узус.

Прежде всего, процесс обучения иностранному языку следует организовать таким образом, чтобы его содержание было максимально приближено к условиям практической деятельности будущего специалиста, что в контексте языковой подготовки означает, что действия студентов с иноязычным материалом должны соотноситься с реальными ситуациями их будущей профессиональной деятельности.

К сожалению, технологических решений данной задачи пока еще недостаточно. Вместе с тем, эффективность решения ее зависит в значительной степени от того, насколько преподаватель умеет моделировать процесс формирования иноязычной коммуникативной компетенции в ситуациях коммуникативного взаимодействия и сотрудничества в предполагаемых сферах профессиональной деятельности.

Так как основными компонентами взаимодействия являются люди, их связи и воздействие друг на друга, то, соответственно, задача может быть сформулирована как поиск доминирующих факторов мотивации действий во взаимодействии.

При выборе той или иной формы взаимодействия (кооперации, конкуренции, конфликта и др.) основной задачей преподавателя, прежде всего, должна стать разработка и наполнение данной формы содержательной стороной деятельности, ее практической составляющей. Естественно, единственным условием, при котором этот содержательный момент может быть установлен, является рассмотрение интерактивной деятельности как формы организации конкретной деятельности людей, определения соотношения «вкладов», которые делаются участниками в единый процесс деятельности. Определить эти вклады можно только при том условии, что будут выделены все многообразные модели построения учебной потенциально-профессиональной деятельности на иностранном языке.

Обучение речевому общению на иностранном языке предполагает обучение трем его аспектам: коммуникативному, интерактивному и перцептивному. Одна из серьезных причин неудач в обучении речевому общению заключается в недооценке интерактивного аспекта общения. Отметим при этом, что часть авторов отождествляют общение и взаимодействие, интерпретируя и то другое как коммуникацию в узком

смысле слова (т.е. как обмен информацией), другие предпочитают говорить о связанном, но все же самостоятельном существовании общения как коммуникации и взаимодействия как интеракции.

В процессе обучения будущих специалистов деловому общению на иностранном языке основное значение приобретает развитие у них устно-речевых умений, поскольку подобные умения способны обеспечить эффективное деловое взаимодействие специалистов в профессиональной сфере общения. При этом успешность и продуктивность общения зависят не только от того, насколько точно коммуниканты обмениваются информацией, но и от того, насколько правильно взаимодействуют деловые партнеры, и насколько адекватно они воспринимают друг друга. В связи с тем, что устное деловое иноязычное общение, выступающее как способ организации совместной деятельности и взаимоотношений включенных в нее людей, следует рассматривать только в единстве коммуникативного, интерактивного и перцептивного аспектов, то у любого специалиста для успешного общения должны быть сформированы и соответствующие умения.

Мы полагаем, что выполнению этих задач способствует применение коммуникативных, интерактивных технологий. К таким технологиям относятся проекты, ролевые игры, кейс-технологии, дискуссии, пресс (бизнес)-конференции, технология сценариев и другие активные формы, в ходе реализации которых моделируюся ситуации естественного процесса иноязычного общения, адекватные реальной коммуникации в будущей профессиональной деятельности.

Ситуациям профессионально ориентированного делового общения необходимо обучать в определенной последовательности, которая, в свою очередь, соответствует основным коммуникативным потребностям личности (контактоустановочные, информационные, воздейственные), выделяемым в психолингвистике. Обучение деловому общению включает два аспекта: во-первых, обучение языку взаимодействия, способствующему адекватной ориентации в замыслах общающихся и реализации фактической потребности коммуникантов, и, во-вторых, профессионально ориентированное обучение ценностям и знаниям, понятийному аппарату и идеям профессионально-интеллектуальной, социокультурной сфер личности, из которых исходят участники общения.

В нашей практике особой популярностью пользуются ситуации сотрудничества, при которых определяются статусные отношения членов групповой деятельности, где студенты относятся друг к другу как представители разных профессий, выражающих систему социальных ожиданий. При таком типе организации взаимодействия перед студентами ставится задача на разыгрывание сценок-диалогов, в которых участники строят свое речевое поведение «от лица» определенного персонажа.

Разыгрываемые студентами сценки должны носить реальный характер и соответствовать естественным условиям речевого взаимодействия.

Независимо от позиций партнеров, мотива и типа их взаимодействия, а также особенностей их взаимоотношений в устном деловом иноязычном общении можно выделить несколько взаимообусловленных этапов речевого взаимодействия коммуникативных партнеров:

1) установление контакта;
2) ориентация в ситуации (обстоятельства, люди и т. д.);
3) постановка проблемы;
4) обсуждение проблемы;
5) принятие решения.

Вычленение и регуляция этих этапов определяют во многом эффективность делового общения.

Приведем примеры профессионально-ситуативного обучения иностранному языку студентов Брестского государственного университета имени А.С. Пушкина с использованием кейсов и ролевых игр, в процессе которых студентам необходимо осмыслить и разрешить реальную ситуацию с конкретными данными и определенной моделью. Так, студентам специальности «Туризм и гостеприимство» предлагается следующая ситуация:

You are divided into pairs in which you play the roles of a travel agent and a customer. The customer wants to book a holiday in a hotel, but insists that the hotel should have a number of features (such as the right price, view, good food etc.).

The travel agent has all the information about the hotels (the hotel list), where various features (e.g. cost per night, view, comfortable rooms, food, restaurants, discos, etc.) are given stars to indicate quality of the hotels.

Customer: You want:

(a) to go to a hotel in Spain for a week and you can spend up to $ 1400 on a hotel;

(b) to be as near as possible to the town centre;

(c) to go to a hotel with a good discotheque;

(d) there to be a children's swimming pool for your small child;

(e) there to be someone to look after the child at the hotel;

(f) the hotel to serve good food;

(g) a comfortable room (with a good view).

Get all the information from the travel agent and then speak about the hotel of your choice.

Одной из наиболее популярных технологий моделирования профессиональной компетентности выступает проектная технология, перспективность которой объясняется прежде всего тем, что проектное задание непосредственно связывает процесс овладения определенным предметным знанием с реальным использованием этого знания.

Этот метод ориентирован на самостоятельную творческую работу студентов (индивидуальную, парную, групповую), выполняемую в течение определенного отрезка времени и направлен на результат, который можно увидеть, осмыслить, применить в реальной практической деятельности.

Представим работу над проектом “Natural ecosystems in Belarus: how to survive?” со студентами биологического факультета в виде 6 этапов, обозначив задачи, которые решаются на каждом из них.

На первом этапе – целеполагания – происходит поиск и выявление проблемы проекта, осуществляется постановка целей, задач и определение конечного продукта.

На втором этапе – планирования – между студентами, распределенными по группам, определяются способы сбора и анализа информации. Так, каждая группа получает задания:

1. *Find the information about the threats to biological diversity Belarus is facing nowadays.*
2. *Find the facts in scientific magazines or newspapers to prove that this problem is urgent.*

На третьем этапе – исследования – проводится сбор информации с использованием опросов, интервью, анализа информации. Студентам предлагается взять интервью у специалистов-экологов:

1. *What is ecosystem management in our country aimed at?*
2. *What measures have been taken in Belarus to protect the environment?*
3. *How do the National Parks (the State National Park “Belovezhskaya Pushcha”, “Braslav Lakes National Park”, “Narochansky National Park” , “Pripyat National Park”) and Reserves in Belarus (“Beresinsky Biosphere Nature Reserve”) help to preserve the wildlife in the Republic?*

На четвертом этапе – обсуждения результатов – проводится анализ информации, формируются выводы, обсуждаются варианты презентаций полученного материала.

На пятом этапе – представления – проходит презентация проектов по составленному сценарию, подводятся итоги, предлагаются варианты решения проблемы: *What is to be done to protect and preserve the ecosystem and biological diversity in Belarus*?

На шестом этапе проводится оценка результатов работы студентов над проектом.

В моделируемых такого вида профессиональных ситуациях студенты, прежде всего, приобретают значительный опыт общения в различных формах взаимодействия. В ходе «проживания » этих ситуаций они учатся анализировать, сопоставлять, искать разные варианты действий, сравнивать их и выбирать наиболее оптимальные, что необходимо в дальнейшей профессиональной деятельности.

Таким образом, профессионализация обучения иностранному языку, согласованность содержания обучения с организацией процесса обучения,

формами взаимодействия, максимально приближенными к профессиональным потребностям будущего специалиста, развитие умений общения в учебных потенциально-профессиональных ситуациях способствуют формированию и развитию профессиональной направленности студентов, активизации их познавательной деятельности и готовности использовать полученные знания в рамках своей специальности, что соответствует цели обучения иностранному языку в неязыковом вузе.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Аниськович, Н. Р. Комплекс интерактивных упражнений для обучения речевому взаимодействию / Н. Р. Аниськович // Замежныя мовы ў Рэспубліцы Беларусь. – 2003. – №3. – С. 29.

2. Булатова, Д. В. Иностранный язык как средство профессиональной подготовки студентов неязыковых вузов / Д. В. Булатова // Профессиональное образование . – 1996. – №1. – С. 78–87.

3. Конышева, А. В. Современные методы обучения английскому языку / А. В. Конышева. – Минск : ТетраСистемс, 2003. – 176 с.

УДК 811.111:378.147.014.5

Хоменко Светлана Анатольевна

Заведующий кафедрой английского языка №1 Белорусского национального технического университета, г. Минск, Беларусь

Боярская Анна Олеговна, доцент кафедры английского языка №1 Белорусского национального технического университета, г. Минск, Беларусь

eng1@tut.by

ФОРМИРОВАНИЕ ИНОЯЗЫЧНОЙ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ У МАГИСТРАНТОВ ТЕХНИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА

Аннотация: В статье рассматриваются вопросы обучения магистрантов устному реферированию англоязычных научно-технических текстов посредством построения когнитивных карт. Описывается процесс составления когнитивной карты на примере отрывка из научного текста. Авторы считают, что способность интерпретировать тексты на иностранном языке является одной из важнейших черт иноязычной исследовательской компетенции.

Ключевые слова: Иноязычная исследовательская компетенция, реферирование, реферат, интерпретация, когнитивная карта, научно-технический текст.

Khomenko Svetlana

Head of the Department of English №1, Belarusian National Technical University, Minsk, Belarus

Boyarskaya Anna

Associate professor, Department of English №1, Belarusian National Technical University, Minsk, Belarus

DEVELOPING FOREIGN LANGUAGE RESEARCH COMPETENCE OF TECHNICAL POSTGRADUATES

Abstract: The article deals with the issues of teaching Graduate Students to prepare oral abstracts on the basis of English scientific-technical texts by constructing cognitive maps. The process of making a cognitive map on the example of an extract from a scientific text is described. The authors consider the ability to interpret texts in a foreign language to be one of the most important features of foreign-language research competence.

Keywords: Foreign language research competence, abstract, interpretation, cognitive map, scientific-technical text.

В Белорусском национальном техническом университете (БНТУ) на второй ступени получения высшего образования главной задачей обучения иностранному языку студентов магистратуры является формирование *иноязычной исследовательской компетенции*. Иноязычная исследовательская компетенция является междисциплинарной. Она формируется с опорой на знания по специальности и на иноязычные знания, расширяющие познавательные возможности магистранта. Роль дисциплины «Иностранный язык» в формировании иноязычной исследовательской компетенции заключается в следующем:

– показать особенности организации научных исследований в стране изучаемого языка;

– выявить направления научных исследований, которые развиты/не достаточно развиты в отечественной науке;

– познакомить с иноязычными источниками научной информации (научные журналы и их электронные версии, электронные иноязычные научные библиотеки);

– изучить лингвистические особенности научного дискурса, специфику употребления языковых средств, обусловленную жанровыми разновидностями научного текста;

– показать особенности иноязычной научной терминологии, ее соответствие/несоответствие передаваемым понятиям на родном языке;

– обучить магистрантов различным видам письменного и устного изложения иноязычного научного материала в соответствии с нормами, установленными в стране изучаемого языка (например, передача разновидностей аргументации как способов обоснования научного знания и мнения: фактуальной аргументации, причинной аргументации, аргументации-подтверждения мнения, аргументации-подтверждения знания, аргументации-опровержения, аргументации-объяснения).

В рамках данной компетенции предполагается формирование у студентов-магистрантов навыков не только чтения и понимания научных и профессиональных текстов, но, прежде всего, навыка критической оценки содержания текста с точки зрения его информативности и релевантности для реализации научных целей. Наряду с этим магистранты должны уметь

вести научный диалог с учетом знания и понимания социокультурного аспекта научного общения.

Одной из важнейших черт иноязычной исследовательской компетенции является способность интерпретировать на иностранном языке тексты на научную и профессиональную тематику в устной форме. Формированию навыков устной интерпретации репрезентируемой в текстах информации способствует обучение студентов магистратуры реферированию, которое предполагает: составление рефератов различных типов (например, обзор научной литературы по исследуемой проблеме, реферирование определенного содержательного фрагмента текста и др.). Реферирование включает анализ содержания оригинального текста, его оценку, выделение актуальной информации, смысловую компрессию текста, краткое и обобщенное изложение содержания прочитанного материала на иностранном языке. Задача преподавателя, таким образом, состоит в том, чтобы обучить магистрантов интерпретации репрезентируемой в тексте информации.

В связи с этим при работе с иноязычными письменными текстами, предназначенными для их устного реферирования, целесообразным представляется построение когнитивных карт. Под когнитивной картой понимается «схематичное, упрощенное описание картины мира индивида, точнее, ее фрагмента, относящегося к данной проблемной ситуации» [1]. При обработке текстовой информации, когнитивная карта-схема предполагает переструктурирование семантических компонентов текста, систематизацию информации по степени важности, установление причинно-следственных связей между описываемыми предметами/явлениями, обобщение и сравнение полученной информации с известными фактами. Осуществляется, таким образом, конструирование ментальной модели текста.

При построении карт исходный текст представляется в виде схемы. Когнитивное картирование может осуществляться двумя способами. В первом случае карта строится только на основе вербализованной в тексте информации (эксплицитной информации), во втором случае когнитивное картирование опирается не только на эксплицитную, но и имплицитную информацию (новую информацию, выводимую из содержания текста на основании имеющихся знаний и предыдущего опыта о репрезентируемой проблеме или ситуации).

Представляется возможным выделить следующие этапы построения когнитивных карт, на основе которых осуществляется реферирование англоязычного научно-технического текста.

1. Подготовительный этап. Подбор корпуса аутентичных англоязычных текстов, актуализирующих письменный научно-технический дискурс и соответствующих теме исследования магистранта. Соблюдение принципа аутентичности предполагает использование

оригинальных текстов, реализованных в научной коммуникации. В рамках научно-технического дискурса при обучении магистрантов в БНТУ используются такие жанры, как академическая научно-техническая статья и научно-популярная статья.

2. Чтение и понимание текста оригинала. Анализ дискурсивных характеристик текста в целом. Формулирование общей темы и описываемой проблемы на основе выделенных ключевых слов и словосочетаний с учетом ситуативного контекста (социальных, культурно-исторических и др. факторов, прагматических целеустановок автора, ориентированных на адресата определенного типа, что обусловливает использование конкретных языковых средств).

3. Выделение структурно-семантических компонентов текста, в которых реализуются познавательные действия автора, задаваемые его прагматическими установками. Определение подтем, отраженных в тексте.

4. Отбор лексического и грамматического минимумов, обусловленный стилевой и жанровой принадлежностью текстов. Установление лингвистических средств репрезентации дискурс-категорий: адресанта, адресата, прагматических установок автора, интертекстуальности и др.

5. Передача информации исходного текста в устной форме на основе когнитивной карты-схемы. При этом допускается передача смысла текста в любой последовательности, приемлемой для магистранта.

Приведем пример реферативного изложения англоязычного текста на основе когнитивной карты.

Logistics is the process of strategically managing the procurement, movement and storage of materials, parts and finished inventory (and the related information flows) through the organization and its marketing channels in such a way that current and future profitability are maximized through the cost-effective fulfilment of orders.

Effective logistics and supply chain management can provide a major source of competitive advantage – in other words a position of enduring superiority over competitors in terms of customer preference may be achieved through better management of logistics and the supply chain. The foundations for success in the marketplace are numerous, but a simple model is based around the triangular linkage of the company, its customers and its competitors – the ‘Three Cs’. The source of competitive advantage is found firstly in the ability of the organization to differentiate itself in the eyes of the customer, from its competition, and secondly by operating at a lower cost and hence at greater profit.

Seeking a sustainable and defensible competitive advantage has become the concern of every manager who is alert to the realities of the marketplace. It is no longer acceptable to assume that good products will sell themselves, neither is it advisable to imagine that success today will carry forward into tomorrow.

Let us consider the bases of success in any competitive context. At its most elemental, commercial success derives from either a cost advantage or a value

advantage or, ideally, both. It is as simple as that – the most profitable competitor in any industry sector tends to be the lowest-cost producer or the supplier providing a product with the greatest perceived differentiated values.

Put very simply, successful companies either have a cost advantage or they have a value advantage, or – even better – a combination of the two. Cost advantage gives a lower cost profile and the value advantage gives the product or offering a differential ‘plus’ over competitive offerings [2].

Topic: logistics

Problem: competitive advantage

Cognitive map

1. *Definition of logistics*:
– procurement
– movement
– storage of materials
– marketing channels
– cost-effective fulfilment of orders

2. *Foundations for success*
three Cs:
company-its customers-its competitors

3. *Competitive advantage*:
– better management and supply chain
– the main difference from competitors (operating at a lower cost and getting a greater profit)

4. *Comparison of cost and value advantages*:
– lower cost producer
– product supplier with greater values

Вариант устного реферирования исходного текста представлен ниже.

The text focuses on the problem of competitive advantage as the foundation for success in the marketplace.

At the beginning of the text the author gives his definition of logistics based on the procurement, movement, storage of materials, marketing channels which lead to cost-effective fulfilment of orders.

The current approach to the problem of competitive advantage is based on the model *Three Cs* – triangular linkage of company, its customers and its competitors. This model helps to show the sources of competitive advantage. The realities of the market offer a clear understanding of the fact that it is no longer acceptable to assume the thesis *good products will sell themselves*. Therefore the problem of competitive advantage is of great importance. Under competitive advantage the author understands customers’ preferences achieved through better management of logistics and supply chain.

Finally a comparison of cost advantage with value advantage is given. It is important to emphasize that commercial success of a company derives from both. According to the author’s viewpoint the most profitable competitor in any industry sector might be either the lowest cost producer or a product supplier

with the greatest differentiated values. The main conclusion is that successful companies have a combination of both cost and value advantages.

При когнитивном картировании информации осуществляется, таким образом, реконструирование структуры научного текста, рассматриваемой как пространственная последовательность расположения структурно-семантических компонентов, обусловленная мыслительными процессами автора и его прагматическими установками. Сопоставление исходного текста оригинала и текста, полученного в результате реферирования с использованием когнитивной карты, показало, что эти тексты (несмотря на переструктурирование информации) имеют идентичный смысл.

Применение когнитивного картирования в обучении реферированию научно-технического текста создает предпосылки для развития профессионального мышления будущего специалиста, а также способствует развитию ряда умений: формулировать проблематику исследования, объединять, интегрировать уже имеющиеся знания, критически воспринимать информацию, переосмысливать выдвигаемые положения, передавать аргументацию, анализировать и делать выводы, выражать собственное отношение к проблематике, что обусловливает способность и готовность магистранта представлять содержание собственного исследования посредством иностранного языка, как в устной, так и в письменной форме.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Когнитивные карты [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://socioline.ru/_seminar/library/plotinsky/plot_132.php. – Дата доступа: 11.09.2016.

2. Christofer, M. Logistics and Supply chain Management / M. Christofer. – Financial Times / Pearson Education; 5th Edition, 2016. – 310 p.

УДК 371.321

Шкрабо Ольга Николаевна

Преподаватель кафедры теории и практики перевода Белорусского государственного университета, г. Минск, Беларусь

olga_shkrabo@tut.by

РОЛЬ АУДИРОВАНИЯ В ПОВЫШЕНИИ ЭФФЕКТИВНОСТИ ПРЕПОДАВАНИЯ ПРОСОДИИ РЕЧИ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ

Аннотация: В статье идет речь о роли аудирования на занятиях по просодии речи в высшей школе. Аудирование применяется с целью повышения эффективности освоения интонационных моделей английского языка. В статье также рассматривается опыт практического применения аудиовизуальных материалов на занятиях по просодии речи, приводятся примеры упражнений.

Ключевые слова: Просодия речи, интонационные модели, аудирование, аудиовизуальные материалы, английский язык, высшая школа.

Shkrabo Olga
Lecturer, the Translation Theory and Practice Department, Belarusian State University, Minsk, Belarus

THE ROLE OF LISTENING IN IMROVEMENT OF THE EFFECTIVENESS OF TEACHING OF SPEECH PROSODY IN HIGH SCHOOL

Abstract: The article deals with the role of listening at lessons on speech prosody in high school. Listening is used for improving effectiveness of mastering of English intonation patterns. The article considers the practical experience of use of audiovisual materials. The examples of exercises are given.
Keywords: Prosody of speech, intonation patterns, listening, audiovisual materials, the English language, high school.

Одним из условий успешного и полноценного общения на иностранном языке является умение аудирования, проще говоря, умения «слышать» и понимать иностранную речь. Развитие этого умения, начиная с начального этапа обучения языку, способствует формированию коммуникативной компетенции.

Настоящее исследование посвящено изучению роли аудирования в повышении эффективности усвоения теоретического и практического материала в процессе изучения просодии речи.

Просодия речи представляет собой комплекс фонетических средств, которые реализуются в речи на всех уровнях речевых сегментов (слог, слово, словосочетание, синтагма, фраза, сверхфразовое единство, текст) и играют смыслоразличительную роль. К элементам просодии можно отнести речевую мелодию, характеристики времени и тембра, ритм, словесные тоны. В этом смысле просодия тождественна понятию интонации.

В основе будущей полноценной коммуникации на иностранном языке лежит процесс успешного формирования навыков восприятия, узнавания и понимания речи на языке изучения. Материал, предоставляемый для аудирования, служит моделью реальной языковой среды, что позволяет вовлекать студентов в речевую деятельность. Использование аудиовизульаных материалов обеспечивает помимо аудиального, еще и визуальное представление о ситуации, позволяет видеть артикуляцию произносимых звуков, что облегчает процессы восприятия и понимания иноязычной речи. Таким образом, студенты не только слышат интонацию, но и наблюдают ситуацию, в которой она воспроизводится, мимику, жесты и, что важно, артикуляцию.

Аудирование представляет собой сложную рецептивную, мыслительно-мнимическую деятельность, связанную с восприятием,

пониманием и переработкой информации, содержащейся в устном речевом сообщении [1, с. 161]. Различают контактное и дистантное аудирование. Контактное имеет место при устном интерактивном общении, дистантное – при опосредованном слушании (радио- и телепередачи, фонозаписи, фильмы). На занятиях по развитию и совершенствованию навыков аудирования в высшей школе используется дистантное аудирование, в рамках которого студенты учатся слушать и воспринимать речь на иностранном языке.

Как отмечает Н. Д. Гальскова, паралингвистические элементы речи передают до 60% информации, содержащейся в звуковом сообщении [1, с. 164]. Как отмечалось ранее, аудиовизуальные материалы позволяют не только услышать акустические элементы речи (междометия, повышение и понижение голоса, паузы и т.д.), но и наблюдать за визуальными элементами (жесты, мимика, позы), что значительно упрощает восприятие информации, способствует лучшему пониманию и запоминанию. Помимо этого происходит опосредованное погружение в языковую среду, что способствует более успешному развитию навыков речевого общения, помогает снять языковой барьер.

Современные технологии значительно упрощают использование на занятиях по иностранному языку аудиовизуального метода обучения аудированию. Представляется возможным просмотр не только специализированных учебных фильмов, но и игровых, которые вызывают бóльший интерес у студенческой аудитории, тем самым являясь дополнительной мотивацией для изучения иностранного языка.

Под аудиовизуальными материалами в настоящей статье следует понимать именно игровые фильмы. Кинофильмы являются ценным средством обучения, так как во время просмотра фильма студент получает представление о том, как изучаемый им язык используется в относительно реальной действительности, динамичный зрительный ряд показывает взаимосвязь лингвистического и паралингвистического аспектов поведения носителей языка в ситуациях естественного общения. Помимо этого фильм выполняет познавательную функцию – знакомит студентов со страной изучаемого языка, ее историей, культурой, бытом и т.д. [2, с. 37–38].

Работа с аудивизуальным материалом состоит из нескольких этапов: подготовительный (работа с новым языковым материалом, обучение вероятностному прогнозированию, развитие кратковременной и словесно-логической памяти и др.), непосредственно просмотр материала и проверка уровня понимания информации наряду с закреплением новых умений и навыков.

В английском языке просодия речи играет значимую роль в понимании смысла высказывания, способствует донесению мысли до слушающего. Следовательно, для формирования высокого уровня языковой компетенции необходимо обучение студентов просодии речи.

Одним из важных аспектов обучения является прослушивание и повторение речевых моделей. Реализовать этот аспект позволяет использование аудирования на занятиях по просодии речи.

Основной целью занятий по просодии речи является изучение интонации, запоминание просодических моделей, практика их использования в речи. В связи с этим, при отборе фильма для просмотра не в последнюю очередь учитывается степень его известности аудитории, что позволяет свести к минимуму работу с новым языковым материалом.

В рамках практического применения аудиовизуального метода на занятиях по просодии речи работа с материалом состояла из трех этапов:

1. Прослушивание интервью (длительность материала 2–3 минуты) – использовалось при введении в предмет.
2. Короткий фильм (10–15 минут) – при изучении таких тем, как ритм, фразовое ударение и т.д.
3. Игровой фильм (60–80 минут) – после изучения материала по тонам, контурам и интонационным моделям.

На первом этапе были использованы небольшие видео-отрывки, включающие интервью (с участием Виктории Бекхэм, принца Уильяма) и телевизионное шоу (с участием Хью Лори, Робина Уильямса), т.е. представляющие «живую», не отрепетированную речь. Использование указанного материала позволило студентам практически познакомиться с интонационными моделями английского языка.

При работе с интервью студентам была предложена игра: прослушать материал и, основываясь на интонации, тембре голоса, скорости произнесения, охарактеризовать говорящего по следующим параметрам: возраст, профессия, отношение к ситуации. Для игры были использованы два отрывка из интервью с принцем Уильямом: первый отрывок из интервью, данном после рождения сына, и второй отрывок – из интервью о службе в армии.

В первом отрывке говорящего охарактеризовали как молодого человека примерно 30 лет, актера, взволнованного, вовлеченного в ситуацию. Во втором отрывке студенты услышали человека лет 50, политика, который взвешенно и слегка отстраненно говорит о происходящем, и речь которого звучит как подготовленная заранее. Ни один из студентов не предположил, что они слушали речь одного и того же человека.

На втором этапе студентам для просмотра предлагались серии из британского телевизионного сериала ‘Mind Your Language’ («Выбирайте выражения»), сюжет которого основан на обучении иностранных студентов английскому языку. Класс в сериале состоит из студентов с различной степенью знания английского языка, что зачастую приводит к смешным ситуациям, т.к. студенты не понимают или неверно понимают английские слова и выражения. Помимо знакомства с интонационными моделями этот сериал предлагает обширный лексический материал, а

также ознакомление с наиболее распространенными культурными стереотипами, что способствует расширению лексического запаса и расширению кругозора.

На третьем этапе (примерно к концу учебного года) студентам было предложено просмотреть игровой фильм большей длительности, в котором представлены различные ситуации и, соответственно, интонационные модели, в полнометражном фильме задействовано большее количество актеров и, следовательно, студенты получают возможность прослушать разные варианты произношения.

Для отработки полученных навыков и умений с использованием аудиовизуальных материалов была выбрана тема «Основные интонационные модели английского языка». В качестве аудиовизуального материала после обсуждения со студентами был использован фильм «Дневник Бриджит Джонс».

Работа с материалом проходила в три этапа:

1. Получение задания для работы с материалом.
2. Непосредственно аудирование.
3. Обсуждение выполненного задания.
4. Получение задания для отработки темы с учетом просмотренного материала.
5. Выполнение задания и его анализ.

На первом этапе студенты получали задание, которое необходимо было выполнить в процессе просмотра фильма. Задание было следующим:

1. Выписать незнакомые слова и выражения.
2. Найти и записать предложения, в которых были использованы интонационные модели, выражающие:

surprised attitude	enthusiastic attitude
aggressive attitude	critical attitude
warm attitude	attitude encouraging further conversation
insistent attitude	neutral attitude
businesslike attitude	friendly attitude

На втором этапе студентам для просмотра представлялся аудиовизуальный материал.

На третьем этапе со студентами проводилось обсуждение выполненного задания, рассматривались проблемные моменты.

На четвертом этапе студенты получали задание для отработки темы с учетом просмотренного и обсужденного материала. Задание заключалось в следующем:

– разделиться на группы, выбрать эпизод из фильма и повторить, соблюдая интонацию, записать на камеру

– проанализировать «фильмы» коллег, используя полученные теоретические знания

– проанализировать «фильм» своей группы, используя полученные знания.

Таким образом, студенты заучивают основные интонационные модели в контексте, что способствует лучшему запоминанию, имеют возможность слышать и видеть себя со стороны и анализировать свои ошибки (self-assessment), опираясь на полученные знания, учатся работать в группе и использовать теоретическую базу для анализа работы коллег (peer-assessment).

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Гальскова, Н. Д. Теория обучения иностранным языкам / Н. Д. Гальскова, Н. И. Гез. – 4-е изд., стереотипное. – М. : Академия, 2007. – 336 с.

2. Елухина, Н. В. Средства обучения иностранному языку / Н. В. Елухина. – М. : [Б.и.], 1982. – 80 с.

3. Гез, Н. И. История зарубежной методики преподавания иностранных языков / Н. И. Гез, Г. М. Фролова. – М.: Академия, 2008. – 254 с.

4. Настольная книга преподавателя иностранного языка / Е. А. Маслыко, П. К. Бабинская, А. Ф. Будько, С. И. Петрова. – 9-е изд., стер. – Минск : Выш.шк., 2004. – 522 с.

УДК 371.333

Шуплякова Людмила Сергеевна

Старший преподаватель кафедры профессионально ориентированной английской речи, Белорусского государственного экономического университета, г. Минск, Беларусь

Liudshup@tut.by

ПРЕИМУЩЕСТВА МУЛЬТИМЕДИЙНОГО УЧЕБНИКА ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

Аннотация: В статье изложены преимущества мультимедийного учебника, созданного на базе современных информационных технологий. Описаны особенности работы с электронным пособием, как на занятиях, так и в самостоятельном режиме обучающихся. Приводятся примеры известных электронных продуктов по изучению английского языка, а также программ по созданию преподавателями собственных электронных курсов обучения.

Ключевые слова: Информационные технологии, электронный учебник, мультимедийность, презентация, мини-проект, компьютерная программа, иностранный язык.

Shupliakova Liudmila

Senior Lecturer, Department of Professionally Oriented English Speech, Belarus State Economic University, Minsk, Belarus

THE BENEFITS OF AN ELECTRONIC TEXTBOOK IN TEACHING A FOREING LANGUAGE

Abstract: The article dwells on the benefits of an electronic textbook, developed on the basis of modern information technologies. It describes the peculiarities of work with the manual, both in the classroom and in an independent mode of students'. The examples of well-known electronic products for the study of the English language, as well as the programs to create teachers' own e-courses are presented in the article.

Keywords: Information technologies, electronic textbook, multimedia, presentation, mini-project, computer software, foreign language.

В последние годы всё чаще преподаватели иностранного языка применяют в своей профессиональной деятельности новые информационные технологии. Это не только новые технические средства, но и новые формы и методы преподавания, новый подход к процессу обучения.

Роль ИКТ в современных образовательных условиях сложно переоценить. Преподавание ведётся на более высоком уровне, растёт профессиональное мастерство преподавателя.

Важно понимать, что использование информационных и коммуникационных технологий не означает абсолютный отказ от бумажных изданий и традиционных методик преподавания. Электронные учебники и учебные пособия предлагают дополнительные возможности для организации образовательного процесса.

По определению И. Фёдорова, «электронный учебник – компьютерное, педагогическое программное средство, предназначенное, в первую очередь, для предъявления новой информации, дополняющей печатные издания, служащее для индивидуального и индивидуализированного обучения и позволяющее в ограниченной мере тестировать полученные знания и умения обучаемого» [1, с. 42].

Прежде всего, важно выделить преимущества электронного учебника, которые выгодно отличают его от традиционной бумажной книги. Самыми очевидными из них, по мнению А. И. Горожанова, являются:

1. «Мультимедийность. Возможность представления информации в различных форматах (текстовом, графическом, аудио- и видео-форматах) при интерактивности в рамках одного интерфейса. Т.е. нет необходимости прибегать к разным носителям информации, тогда как для воспроизведения аудио- или видеоматериалов, прилагаемых к бумажному учебнику, приходится дополнительно использовать магнитофон или плеер, а для связи с преподавателем или другими участниками группы – телефон и т.д.» [2, с. 79].

2. «Интерактивность. Возможность взаимодействия с интерфейсом (нажатие кнопок, автоматическая проверка выполненных заданий, всплывающая подсказка, пуск и остановка воспроизведения аудио- и видеоматериала и т.д.). Это отличает электронный учебник не только от бумажного издания, но и от электронных документов, выполненных в формате Microsoft Word, предназначенных только для чтения.

3. Использование программного кода. Это в очередной раз отличает электронный учебник от документов, представленных в электронном формате – например, просто отсканированных или приведённых в формат PDF.

4. Динамичность содержания. Возможность оперативно вносить изменения и дополнения в учебник, что проблематично в случае с печатными изданиями. Текст электронного учебника гораздо легче исправить и дополнить, чем заняться переизданием традиционного учебника.

5. Поддержка on-line. Возможность размещать в Интернете материалы, дополняющие содержание электронного учебника. Это позволяет поддерживать высокую степень актуальности материала учебника. А также пояснения к домашнему заданию, которые даёт преподаватель в чате, способствуют получению своевременной консультации on-line» [2, с. 80].

Э. Р. Хусаинова к списку преимуществ электронного пособия также добавляет:

6. «Наличие разветвлённой структуры гиперссылок. Преподаватель может задать наиболее приемлемую, по его мнению, форму и последовательность представления материала, что позволяет использовать один и тот же учебный материал для разной аудитории, для различных видов учебной деятельности или просто как справочную систему.

7. Наличие системы контроля знаний. Такая система интегрирована в электронный учебник или учебное пособие, с помощью которой осуществляется контроль с мгновенным результатом в виде исправлений или готовой оценки за выполненное упражнение» [3, с. 201].

Вышеперечисленные достоинства электронного учебника позволяют эффективно использовать его в образовательном процессе при обучении иностранному языку. Как известно, темпы и уровень овладения иностранным языком индивидуальны. Мультимедийная программа предполагает индивидуальный характер деятельности обучаемого. Каждый учащийся работает в удобном для него темпе, режиме, которые соответствуют его общей языковой подготовке, способностям, объёму оперативной памяти, чертам характера и эмоциональному состоянию.

Несколько смещается роль педагога в условиях работы учащихся с мультимедийными средствами. Реализуя какой-либо «проект» на иностранном языке, учащиеся узнают новые факты и овладевают навыками современной обработки и предъявления информации. Если занятие проводится в компьютерном классе, внимание учащегося обращено не столько на преподавателя, сколько на монитор. Ход занятия неизбежно становится более свободным, а взаимодействие преподавателя и обучаемого – почти партнёрским. Контроль и проверка не обязательно предполагает прямой

контакт, появляется реальная возможность дистанционного обучения. Интернет обеспечивает оперативную обратную связь.

Обучение иностранному языку с применением мультимедийной компьютерной программы предполагает активное взаимодействие с источником информации. Пассивное запоминание учебного материала сменяется активной деятельностью, направленной как на его усвоение, так и на формирование когнитивных умений и их применение в последующей профессиональной деятельности.

Ограниченное количество часов, отведённое на изучение иностранного языка в неязыковом вузе, не позволяет достичь желаемых результатов. С помощью мультимедийных учебников и обучающих программ студент в компьютерном классе или домашних условиях имеет возможность многократно упражняться в приобретении фонетических, грамматических и лексических навыков и умений. Поскольку данные программы сопровождаются аудио- и видеозаписями, они обеспечивают наиболее эффективные формы обучения иностранному языку. Полноценная речь на иностранном языке немыслима без автоматизированных произносительных навыков, которые позволяют человеку не задумываться о том, как артикулируется отдельный звук. Обучающиеся могут с помощью мультимедийных программ самостоятельно тренироваться в произношении иностранных слов через прослушивание эталона, выбрав нужный темп и частоту тренировки, определив требуемое ему число повторений и объём тренировки в целом.

Кроме того, студенты могут самостоятельно создавать собственные мини-проекты, презентации на иностранном языке на заданную тему, используя средства мультимедиа. Так, например, при прохождении страноведческой темы по английскому языку “Great Britain” студенты могут подобрать информацию о Великобритании на одном из ресурсов Интернет, найти рисунки, иллюстрации к ним, а также аудио- и видеозаписи, перенесённые на цифровой формат.

Работа над мини-проектом требует тщательной поэтапной подготовки студентов под непосредственным руководством и контролем преподавателя. Э. Р. Хусаинова выделяет следующие этапы по созданию мини-проекта:

1. «Планирование преподавателем проекта в рамках тем программы.
2. Выдвижение идеи преподавателем на занятии.
3. Обсуждение идеи студентами; выдвижение ими своих идей; аргументирование своего мнения.
4. Формирование микрогрупп.
5. Распределение заданий в микрогруппах.
6. Практическая деятельность студентов в рамках проекта.
7. Промежуточный контроль.
8. Обсуждение способа оформления проекта.

9. Презентация результатов проекта на занятии, конкурсе, конференции.

10. Подведение итогов выполнения проекта: обсуждение результатов, оценка подготовленного материала и т.д.

11. Этап практического использования результатов проекта (в качестве наглядных пособий, докладов на занятиях и т.д.)» [3, с. 202].

Участие в таком проекте крайне важно, поскольку повышается интерес к иностранному языку, мотивация к его изучению, благодаря использованию новой информации и выполнению проектных работ; растёт степень активности и самостоятельности обучающихся в планировании своих работ; сознательность и творчество обеспечивают прочность знаний, навыков, умений; возрастает потребность к познанию культуры других народов и использованию новых технических средств передачи информации.

На сегодняшний день существует множество мультимедийных программ для обучения английскому языку. Многие известные британские издательства, такие как “Oxford”, “Cambridge” предлагают учебники и учебные пособия на СД-РОМ. Известны такие курсы как “Headway”, “New English File” и др. Российские издательства также выпускают мультимедийные самоучители по английскому языку “Oxford Deluxe”, электронные приложения для детей, изучающих английский язык “Enjoy English”, “Happy English” и т.д.

Достаточно распространенными являются электронные учебные пособия “Follow Me!” и “Профессор Хиггинс”. Что касается последнего, то принципиальное отличие данного пособия заключается в уникальной системе объективной оценки правильности произношения в баллах, позволяющей максимально точно выявить и устранить ошибки произношения в процессе выполнения тренировочных упражнений.

Программа обучения составлена по принципу от простого – к сложному, включает теоретические материалы (правила, схемы, поясняющие примеры), словари (общий словарь и словарь омонимов) и руководство пользователя. Из новинок интерфейса можно отметить также возможность выбора языка общения программы с пользователем. Мультимедийная обучающая программа «Профессор Хиггинс. Английский без акцента!» включает два независимых курса: курс фонетики и курс грамматики. Курс фонетики предназначен для желающих (независимо от начального уровня знаний) научиться понимать английскую речь и в совершенстве освоить английское произношение (так называемый вариант Би-би-си, являющийся нормой речи на английском телевидении). Обучаемый может сравнивать свое произношение с эталонным не только на слух, но и визуально, по специально разработанной системе графического отображения звука на экране монитора. Обучение грамматике основано на интерактивных упражнениях. Каждый урок раскрывает определенную

грамматическую тему и разбит на две части – теоретическую и практическую. В теоретической части содержатся правила, схемы, поясняющие примеры. В практической – упражнения на закрепление пройденного грамматического материала. Наличие иллюстраций способствует усвоению различных грамматических конструкций. Курс применим для самостоятельных занятий и для работы с преподавателем.

Однако, вышеупомянутые электронные пособия представляют собой готовые мультимедийные продукты, рекомендуемые к использованию. Но что делать преподавателям, желающим разрабатывать авторские курсы обучения? На нынешнем этапе применения мультимедийных пособий основная работа идёт не с их содержанием, а по их созданию. Сегодня перед преподавателем стоит задача творческого соединения компьютерных технологий с собственной методической системой. К сожалению, в настоящее время основная проблема заключается в значительной трудоемкости создания качественных электронных учебников и отсутствии у большинства преподающих дисциплины неинформационных циклов, достаточной квалификации для самостоятельного создания электронных учебников.

Проблема может быть решена с помощью использования программ, которые позволяют быстро и без специальной подготовки создавать мультимедийные электронные пособия либо дистанционные учебные курсы. Одной из таких электронных разработок является программа iSpring Suite.

Авторы данного продукта предлагают создание ЭУП системами, основанными на использовании инструментальных средств общего назначения – пакета Microsoft Office и программы для преобразования презентаций Power Point в формат флэш – iSpring Suite. Создание учебного курса предполагает прохождение несколько этапов:

1. Построение учебного курса на базе PowerPoint презентации.
2. Создание аудио- и видео-сопровождения.
3. Разработка интерактивных тестов.
4. Создание интерактивных блоков.
5. Публикация.

Инструменты iSpring для создания курсов устанавливаются в форме надстройки для Power Point. Все функции iSpring доступны на отдельной вкладке, что позволяет превращать презентации в учебные материалы.

Одним из плюсов электронного курса является возможность активного использования мультимедийных ресурсов. iSpring позволяет в один клик добавлять в презентацию мультимедиа объекты, которые достаточно сложно вставить средствами PowerPoint.

Эффективный электронный курс включает в себя не только слайды с учебными материалами, но и тесты для проверки знаний студентов. iSpring

даёт возможность быстро создавать интерактивные тесты и опросы при помощи встроенного инструмента iSpring QuizeMaker.

Мультимедийный учебник выполняет инновационную роль в изменении процесса обучения иностранному языку. Работая на занятиях с мультимедийным учебником, неизбежно приходится менять всю структуру занятия и его концепцию. На продвинутом этапе мультимедийный учебник при правильном, разумном и творческом его применении может стать полезным и необходимым средством не только для обучения иностранному языку, но и для привития студентам новой культуры учёбы.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Федоров, И. Главное условие качественного образования – наука, но никак не наукообразие / И. Федоров // Школьное обозрение. – № 1. – 2002. – С. 42–43.

2. Горожанов, А. И. Электронные браузерные учебники и учебные пособия по иностранному языку: особенности и преимущества / А. И. Горожанов // Вестник МГЛУ – 2013. – № 19 – С. 79–83.

3. Хусаинова, Э. Р. Использование мультимедийного учебника как средства при обучении иностранному языку / Э. Р. Хусаинова // Научно-технический вестник – 2007. – № 36 – С. 199–203.

4. Зарипова, Н. Ж., Зарипова Использование программы iSpring Suite при создании мультимедийных электронных пособий / Н. Ж. Зарипова, М. Ж. Зарипова // Гаудеамус – 2014. – № 2 – С. 77–82.

V. ИННОВАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ПРОЦЕССЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНО НАПРАВЛЕННОГО ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

УДК 37.091.3

Авраменко Виктор Васильевич
Доцент кафедры немецкой филологии и лингводидактики Брестского государственного университета имени А.С. Пушкина, г. Брест, Беларусь
avramenko-viktor@mail.ru

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МЕТОДА ПРОЕКТА ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ СТУДЕНТОВ ЯЗЫКОВЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ

Аннотация: В статье описывается метод проекта, используемый для решения различных коммуникативных задач. Участники общения принимают участие в реальных и воображаемых видах совместной деятельности с помощью иностранного языка. Предлагаются требования к организации проектной методики как одной из форм внеаудиторной работы и интеграции ее затем в учебный процесс обучения иностранному языку.
Ключевые слова: Проект, метод, коммуникативные задачи, иностранные языки, интеграция, обучение.

Avramenko Victor
Associate Professor, Department of German Philology and Linguodidactics, Brest State University named after A.S. Pushkin, Brest, Belarus

USAGE OF THE PROJECT METHOD IN TEACHING STUDENTS OF LINGUISTIC SPECIALITY A FOREIGN LANGUAGE

Abstract: This article describes the project method used for solving communicative tasks. Communication participants take part in real and perceived joint activities while teaching a foreign language. The requirements for organizing a project method as a form of extracurricular work and its further integration into the process of teaching a foreign language are proposed.
Keywords: Project, method, communicative tasks, foreign languages, integration, teaching.

Одним из возможных путей рационализации процесса обучения иностранным языкам считается использование метода проекта, с помощью которого учащиеся обучаются всем видам речевой деятельности. В последнее время наряду с традиционными методами применяются интенсивные методы обучения, с помощью которых внедряется идея о необходимости «развития автономии обучащихся в учебном процессе, т.е. умения брать на себя ответственность за свою учебную деятельность, а именно: самостоятельно планировать ее, вырабатывать индивидуальные стратегии и приемы работы над языком, осуществлять самоанализ и самооценку своих достижений» [1, с. 148]. Одной из эффективных форм

развития автономии студентов может выступать метод проекта для решения различных коммуникативных задач. Коммуникативное обучение иностранным языкам носит деятельностный характер, поскольку речевое общение осуществляется посредством речевой деятельности, которая, в свою очередь, служит для решения задач продуктивной человеческой деятельности, в условиях социального взаимодействия общающихся людей (И. А. Зимняя, Г. А. Китайгородская, А. А. Леонтьев). Участники общения пытаются решить реальные и воображаемые задачи совместной деятельности при помощи иностранного языка. При этом коммуниканты вступают в общение, свертывают его и возобновляют; проводят свою стратегическую линию в общении, осуществляют ее в тактике поведения вопреки стратегиям других общающихся; учитывают каждый раз новых (сразу нескольких) речевых партнеров, меняются ролями и прогнозируют поведение речевых партнеров, их высказываний, исходов той или иной ситуации.

Важно, чтобы иноязычная речевая деятельность осуществлялась как средство межкультурного взаимодействия, так как язык является элементом культуры и функционирует в ее рамках. Следовательно, обучаемые должны быть знакомы с особенностями культуры изучаемого языка и его функционирования в этой культуре. Речь идет о необходимости формирования страноведческой компетенции. Для формирования у обучающихся необходимых навыков в том или ином виде речевой деятельности, а также лингвистической компетенции на уровне, который определяется учебной программой и стандартом, необходима активная устная практика для каждого обучающегося. Язык должен восприниматься как средство межкультурного взаимодействия; необходимо не только ознакомление учащихся со страноведческой тематикой, но и поиск способов включения их в активный диалог культур, чтобы они на практике познавали особенности функционирования иностранного языка в новой для них культуре.

Основная идея данного подхода к обучению иностранному языку заключается в переносе акцента с различного вида лексико-грамматических упражнений на активную мыслительную деятельность учащихся, требующую для своего оформления владения определенными языковыми средствами. Поэтому на этапе творческого применения языкового материала целесообразно обратиться к методу проекта, с помощью которого могут решаться практически значимые проблемы с учетом особенностей культуры страны и на основе межкультурного взаимодействия.

При обращении к проектной методике следует придерживаться основных требований, включающих в себя «пять П» (что должно быть включено в проект):

1. Проблема.
2. Проектирование (планирование).

3. Поиск информации.
4. Продукт.
5. Презентация.

Шестым «П» проекта может стать его портфолио, т.е. особым образом составленная папка, где собраны все рабочие материалы, в том числе черновики, ежедневные планы, отчеты, выписки и прочее.

В обучении языку метод проектов стал особенно активно применяться в конце 80-х годов XX века. Начиная с этого времени, ведущие издательства США и Европы выпускают методические пособия по использованию проектов в преподавании иностранных языков. В отечественной практике преподавания иностранных языков метод проектов начал активно использоваться с конца 90-х годов прошлого века и сейчас получает все большее распространение. Особенное внимание в рамках данного метода уделяется сейчас телекоммуникационным проектам.

Проекты, предназначенные для обучения языку, обладают как общими для всех проектов чертами, так и отличительными особенностями, среди которых главными являются следующие:

- использование языка в ситуациях, максимально приближенных к условиям реального общения;
- акцент на самостоятельной работе учащихся (индивидуальной и групповой);
- выбор темы, вызывающей большой интерес у учащихся и непосредственно связанной с условиями, в которых выполняется проект;
- отбор языкового материала, видов заданий и последовательности работы в соответствии с темой и целью проекта;
- наглядное представление результата.

Методисты, разрабатывающие наиболее интенсивные методики преподавания иностранных языков, различают три основных вида проектов:

1. Групповой проект, в котором «исследование проводится всей группой, а каждый студент изучает определенный аспект выбранной темы».
2. Мини-исследование, состоящее в проведении «индивидуального социологического опроса с использованием анкетирования и интервью».
3. Проект на основе работы с литературой, подразумевающий «выборочное чтение по интересующей студента теме» и подходящий для индивидуальной работы [2].

Для развития автономии обучающихся (как показывает опыт) метод проектов следует интегрировать в процесс обучения иностранному языку. Проект может использоваться как одна из форм внеаудиторной работы, служить альтернативным способом организации учебного курса, интегрироваться в традиционную систему обучения иностранному языку.

Примерами проектов по иностранному языку, использующимися как форма внеаудиторной работы, могут служить всевозможные конкурсы, викторины, участие в мероприятиях, связанных с какими-либо событиями в

жизни группы, факультета, учебного заведения, города. Во внеаудиторное время выполняются получающие все большее распространение в практике обучения иностранным языкам телекоммуникационные проекты, исключающие традиционные принципы планирования и организации обучения иностранному языку как альтернативный способ организации учебного курса. Достижению цели проекта подчиняются все действия, производимые учащимися и преподавателем: изучение необходимых лексических и грамматических единиц, поиск источников информации, отбор нужных сведений, оформление и представление результатов. Результаты проделанной работы могут быть наглядно представлены в виде стенда, брошюры, радиопрограммы, видеофильма, театрального представления – в зависимости от поставленной цели. Курс обучения, в основе которого лежит проектная работа, строится как цепочка проектов, тематически связанных между собой и реализующих принцип преемственности и постепенного усложнения языкового материала. Проекты, интегрированные в традиционный учебный процесс, предполагают выполнение творческих и/или исследовательских заданий в рамках изучаемого учебного курса. Наиболее типичным является использование мини-проектов как одного из заданий аудиторного занятия или заключительного задания урока учебника. Подобные проекты призваны выполнять функцию коммуникативных заданий, в которых знания, полученные в процессе изучения раздела или курса, применяются для выполнения учебно-коммуникативных или реально-коммуникативных задач.

При обучении иностранному языку студентов языковых вузов целесообразно придерживаться следующих этапов работы над проектами:

- Определение темы проекта. Студенты сами формулируют тему проекта, которая непосредственно изучается на занятиях по практике устной и письменной речи.
- Определение проблемы и цели проекта. На данном этапе следует применять технологию интернет-проектов**,** приобретающую все большую популярность в настоящее время, так как позволяет решать практико-ориентированные и творческие задачи**.**
- Обсуждение структуры проекта, составление примерного плана работы. Выбор общей темы презентации обусловливает дальнейшее определение подразделов, обсуждение приблизительного содержания каждого из них и выбор каждым студентом той части презентации, которая показалась ему наиболее интересной.
- Презентация необходимого языкового материала и предкоммуникативная тренировка. Работа над интернет-проектом – это многоуровневый и многоаспектный подход к изучению языка.
- Сбор информации: обращение к уже имеющимся знаниям и жизненному опыту, работа с источниками информации, создание

собственной системы хранения информации, сбора базы данных по своему разделу. Это включало в себя поиск и отбор информации, ее анализ, синтез и оценку. Использовались как печатные (журналы, справочники, статистические отчеты), так и электронные (Интернет) источники информации.

- Работа в группах. Регулярные встречи, во время которых студенты обсуждают промежуточные результаты, преподаватель комментирует проделанную работу, корректирует ошибки в употреблении языковых единиц, проводит презентацию и отработку нового материала.
- Анализ собранной информации, координация действий разных групп. Обсуждение содержания презентации каждого студента с точки зрения ее полноты и объективности. Уточнив детали и услышав замечания, комментарии и пожелания своих сокурсников, студенты приступают к оформлению своих презентаций (в виде проекта-выставки, видеофильма, радиопередачи, театрального представления и т.д.).
- Оценка проекта. Данный этап включает в себя не только контроль усвоения языкового материала, который может проводиться в традиционной форме теста, но и общую оценку проекта, касающуюся содержания проекта, темы, конечного результата, участия отдельных студентов в организации проекта, работы преподавателя и т.д.

Проект как альтернативный способ организации учебного курса исключает традиционные принципы планирования и организации обучения иностранному языку. Достижению цели проекта подчиняются все действия, производимые студентами и преподавателем: изучение необходимых лексических и грамматических единиц, поиск источников информации, отбор нужных сведений, оформление и представление результатов. Проекты, включенные в традиционные курсы, представляют собой наиболее органичный вариант интеграции проектной методики в учебный процесс, поскольку позволяют использовать материал учебного курса для организации самостоятельной работы студентов. С точки зрения обучающегося, учебный проект – это возможность максимального раскрытия своего творческого потенциала, когда поставленные проблемы и задачи решаются своими собственно им разработанными методами, а процесс обучения превращается в результативную созидательную творческую деятельность.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Леонтьева, Т. П. Видеопроект как одна из форм развития автономии студентов в учебном процессе по иностранному языку / Т. П. Леонтьева // Иностранные языки: теория и практика преподавания. – Минск : БГЭУ, 2002. – С. 148–150.

2. Fried-Booth, D. L. Project Work. – Oxford : Oxford University Press, 1986. – 220 p.

УДК 378.147

Ахрамович Маргарита Михайловна
Старший преподаватель кафедры профессионально ориентированной английской речи, Белорусского государственного экономического университета, г. Минск, Беларусь
m_ahramovich@mail.ru

ИННОВАЦИОННЫЕ МЕТОДЫ ПРИОБРЕТЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ЗНАНИЙ НА ИНОСТРАННОМ ЯЗЫКЕ НА ЗАОЧНОЙ ФОРМЕ ОБУЧЕНИЯ

Аннотация: В статье проводится анализ возможных современных методов и подходов к обучению профессионально ориентированному иностранному языку в неязыковом вузе на заочной форме обучения. Кратко указаны преимущества и недостатки инновационных методов, а так же подчеркивается значимость традиционных методов и важность комбинирования их с инновационными.
Ключевые слова: Подходы к обучению, инновации в обучении, дистанционное обучение, самостоятельное обучение, проектное обучение.

Ahramovich Margarita
Senior teacher, Department of Professionally Oriented English Speech, Belarus State Economic University, Minsk, Belarus

INNOVATIVE METHODS OF ACQUIRING PROFESSIONAL KNOWLEDGE IN A FOREIGN LANGUAGE ON THE CORRESPONDENCE FORM OF TRAINING

Abstract: The article provides an overview of possible modern methods and approaches to teaching professionally oriented foreign language at non-linguistic University on the correspondence form of training. The article briefly outlines the advantages and disadvantages of innovative methods and emphasizes the importance of traditional methods and those of combined with innovative ones.
Keywords: Approaches to education, innovations in education, distance learning, independent learning, project-based learning.

Основной задачей преподавателя иностранного языка на данном этапе развития профессионального обучения в неязыковом вузе является подготовка специалиста, хорошо владеющего иностранным языком, в обозначенный срок. На сегодняшний день выполнить эту непростую задачу можно только сочетая традиционные и инновационные методы обучения. Как классическая заочная форма обучения, так и новая модель обучения в рамках вступления Беларуси в Болонский процесс предполагают, что основной акцент при обучении делается на самостоятельную работу студентов. Реализация внедрения современных инновационных технологий в процесс обучения иностранному языку может быть достигнута путем использования интернет технологий, которые могут в свою очередь на порядок активизировать именно данный вид работы студентов. В нашей статье мы предлагаем рассмотреть варианты использования интернет технологий с целью внедрения инноваций в преподавание иностранных

языков в экономическом вузе и повышения уровня и скорости их усвоения. Рассмотрим четыре таких варианта:

1. Использование социальных сетей типа «В контакте» или “Facebook”

Социальные сети типа «В контакте» или “Facebook” могут использоваться для создания закрытой группы, скажем, под названием «Английский для экономистов» (или для банковского дела, туристического бизнеса, торговли и т.д), где размещаются темы и задания для изучения и обсуждения. В этой группе можно размещать все материалы в помощь студентам к освоению минимума учебной программы, все то, что не вмещается в рамки часов, выделенных на сессию. Таким образом, студенты не только получают доступ к информации, которая поможет им качественно усвоить материал, но и возможность обсудить этот материал с носителями языка по специальности в комментариях, поделиться своими мыслями в данной области знаний или наоборот, задать вопрос о той части задания, которая вызвала сложность выполнения. В этой же группе можно размещать дополнительные видео уроки, снимающие трудности усвоения материала.

Создание такой группы в социальных сетях имеет свое преимущество перед созданием, к примеру, сайта кафедры, так как не требует знаний специалистов по созданию интерфейса страниц и ограничивается только тем, что в группе содержится вспомогательная информация с возможностью живого общения на иностранном языке.

2. «Читательская конференция»

Читательские конференции незаслуженно забыты или используются крайне редко. Основной движущей силой в изучении иностранного языка как общеразговорного, так и по специальности является чтение оригинальной литературы. Студентам в начале обучения дисциплине может быть представлен список литературы для прочтения (возможно, онлайн). По окончании срока изучения дисциплины на занятии проводится конференция с обсуждением основных положений и выводов. В повестке конференции могут быть такие рубрики, как «Корзина» идей, понятий, имён…, «Составление кластера», «Пометки на полях». Как завершающий этап студентам также может быть предложено написание эссе с обобщением своих мыслей по изучаемой теме, что будет способствовать осознанию проделанной работы.

3. Метод проектов

Метод проектов является одним из тех методов, которые предоставляют студентам возможность самостоятельно приобретать знания в процессе решения практических задач. Переход от упражнений к активной мыслительной деятельности выражает главную идею данного подхода к обучению иностранных языков. Преподаватель лишь помогает и направляет, ставя задачу использовать язык в устной или письменной

коммуникативной форме, а выбор, как темы проекта, так и планирование работы над ним, предоставляет учащимся возможность сделать самостоятельно.

Что касается сроков выполнения, то это могут быть мини проекты в рамках одного учебного занятия, а также те проекты, что длятся от нескольких дней до года или более и выходят за рамки учебного процесса. Проекты могут быть внутренние и международные. Международные проекты предполагают поиск партнёров по проектной работе в стране изучаемого языка, что даёт возможность для непосредственной межкультурной коммуникации, а также в дальнейшем участии учащихся в студенческих конференциях. Метод проектов удовлетворяет потребность в активном, самостоятельном, практически ориентированном обучении и даёт возможность проявить себя и достичь успеха и более слабым учащимся. Используя аутентичные источники из интернета, студенты получают информацию об аспектах, связанных с будущей профессиональной деятельностью не только в рамках собственной культуры, но и культуры страны изучаемого языка.

Современные технические средства позволяют заменить проект, подготовленный в письменной или устной форме, на видео проект**,** представляющий из себя наличие проблемы, подачу проблемы и высказывание собственного мнения о проблеме.

Использование видеоматериала на занятиях является эффективным средством формирования коммуникационной компетенции студентов, интересным и занимательным средством, которое повышает мотивацию студентов к изучению иностранного языка, способствует интенсификации учебного процесса, связывает занятие с реальным миром и показывает язык в действии, в живом контексте.

4. Использование в образовательном процессе системы дистанционного обучения Moodle

Переход от таких комбинированных технологий, как выдача учебных материалов на компакт-дисках, сдача лабораторных, контрольных работ и консультации с преподавателем по e-mail, к сетевому обучению привел к использованию программной среды Moodle.

Система Moodle – это программное обеспечение, позволяющее организовать дистанционный образовательный процесс наиболее эффективным образом.

На сегодняшний день обучающая среда Moodle является одной из наиболее популярных систем поддержки учебного процесса дистанционного образования. Среди важных преимуществ среды дистанционного обучения Moodle, обеспечивающих её широкую востребованность, являются бесплатность, открытость, мобильность, переносимость, расширяемость, широкая распространенность и т.д.

Использование Moodle позволяет широко использовать тренировочное тестирование, осуществлять предварительную сдачу контрольных работ. Кроме того, посредством форумов или личных сообщений студенты могут получить консультацию преподавателя по интересующим их вопросам. Такой подход очень удобен и для студентов, т.к. позволяет им значительно экономить время и силы, получать более индивидуальный подход при обучении.

К основным особенностям системы Moodle относятся:

Moodle предоставляет преподавателю широкие возможности по размещению и актуализации учебно-методического обеспечения образовательного курса, инструментарий для дистанционного консультирования обучаемых посредством форумов, возможность регулярного мониторинга работы слушателей с помощью просмотра статистики посещений. Система тестирования Moodle обеспечивает наглядность представления материала о результатах тестирования, возможность формирования сводных отчетов, сопоставления итогов, использования графических инструментов для их визуализации.

• Система имеет простой и эффективный web-интерфейс.

• Дизайн имеет модульную структуру и легко модифицируется.

• Студенты могут редактировать свои учетные записи, добавлять фотографии и изменять многочисленные личные данные и реквизиты.

• Каждый пользователь может указать своё локальное время, при этом все даты в системе будут переведены для него в местное время (время сообщений в форумах, сроки выполнения заданий, т.д.).

• Поддерживаются различные структуры курсов обучения: «календарный» в виде списка тем, разбитых по конкретным датам обучения, «тематический» в виде списка с пронумерованными темами.

• Каждый курс может быть дополнительно защищен с помощью кодового слова.

• Изменения, произошедшие в курсе со времени последнего входа пользователя в систему, могут отображаться на первой странице курса.

• Почти все набираемые тексты (ресурсы, сообщения в форум, записи в тетради...) могут редактироваться встроенным RichText редактором.

• Все оценки (из Форумов, Рабочих тетрадей, Тестов и Заданий) могут быть собраны на одной странице (либо в виде файла).

• Доступен полный отчет по вхождению пользователя в систему и работе, с графиками и деталями работы над различными модулями (последний вход, количество прочтений, сообщения, записи в тетрадях).

• Возможна настройка e-mail рассылки новостей, форумов, оценок и комментариев преподавателей.

Контроль учебной деятельности играет также большую роль для эффективности процесса обучения и позволяет учителю вовремя проводить коррекцию в зависимости от выявленных «слабых мест».

Система дистанционного обучения Moodle располагает инструментом для контроля знаний, который обладает следующими функциональными возможностями:

• Автоматический контроль результатов тестирования (при определенных настройках, во время создания теста, преподаватель может самостоятельно определить необходимость просмотра обучающимися результатов, или наоборот не отображать их).

• Возможность корректировки и оценивания выполненных заданий, упражнений, рефератов, эссе, проектов (преподаватель имеет возможность прокомментировать каждый ответ обучающихся при проверке (например, оставить свои замечания) для того чтобы студент понимал за что ему поставили такое количество баллов или оценки).

• Обеспечение быстрой обратной связью (после проверки заданий, студент также как и преподаватель может узнать результаты выполненной работы).

• Анализ учета потребностей обучающихся, основанных на результатах анкет и опросов.

• Формирование протоколов-отчетов о выполненных заданиях и тестах.

• Для каждого задания преподаватель может создать свою шкалу оценок, например, стандартную (5-ти балльную, 100 балльную, зачтено/незачтено и др.) и оценивать результаты работ учащихся по своему усмотрению.

Несмотря на большие плюсы использования программы, такие как улучшение качества подачи учебной информации, широкие возможности, комплексное воздействие, постоянная обратная связь, сокращение рутинных действий, отработка практических умений и навыков, широкий вычислительный эксперимент и т.д., существуют и минусы. Среди них можно отметить отсутствие практики речевого диалога, индивидуализм, свёртывание социальных контактов, общения и взаимодействия, проблема перехода от мысли к действию, «соблазн» следования ссылкам, отвлекающий от главного, перенасыщенность мультимедиа, виртуализация, отсутствие реального опыта, а также воздействие на здоровье.

Подводя итог, необходимо сказать, что дистанционное обучение должно использовать в ходе образовательного процесса лучшие традиционные и инновационные методики, средства и формы обучения, основываясь на современных компьютерных и телекоммуникационных технологиях. Участники данного вида обучения могут учиться по индивидуальному расписанию в удобное для них время, они имеют право выбрать комфортное место для учебы, обеспечиваются комплектом специальных средств обучения, имеют право на возможность контакта с преподавателем очно или заочно: по телефону, факсу, электронной или обычной почтой [1, с. 14].

На сегодняшний день эффективное применение дистанционных технологий обучения в Беларуси и, в частности, введение дистанционной заочной формы образования наравне с очной невозможны по ряду причин. Среди них: отсутствие разработанности теоретических основ дистанционного обучения, несогласованность в нормативно-правовом обеспечении, стандартизации, в экономических и финансовых вопросах, в оценках качества образования учреждений, использующих технологии дистанционного обучения, недостаточная разработка и реализация в практике работы учебных заведений информационных образовательных технологий, отсутствие необходимой материально-технической базы и недостаточно развитые каналы связи для использования современных информационных технологий в образовательной деятельности, невысокая информационная грамотность и отсутствие необходимых навыков использования компьютерных и коммуникационных технологий как среди преподавателей, так и молодёжи, отсутствие системы поддержки авторского права разработчиков учебных курсов, сертификации дистанционных образовательных программ и т.д.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Артемова, О. Г. Проблемы использования дистанционного обучения // Современные образовательные технологии и методы их внедрения в систему обучения: Материалы научно-методической конференции / О. Г. Артемова, Н. А. Мальцева // Вязьма : ВФ ГОУ МГИУ, 2011. – С. 14–18.

2. Викторова, Т. С. Организация самостоятельной работы студентов с использованием информационных технологий / Т. С. Викторова, К. С. Бармашов, М. С. Мушкатова // Современные образовательные технологии и методы их внедрения в систему обучения : Материалы научно-методической конференции. Вязьма : ВФ ГОУ МГИУ, 2011. – С. 23–33.

3. Митусова, О. А. Лингвистический компонент модели современного специалиста / О. А. Митусова // Строительство-2001 : Материалы междунар. научно-практической конф. Ростов-на-Дону : РГСУ, 2003. – С. 114–118.

УДК 372.8:81:004.357

Бейня Мария Владимировна, Веремеенко Анна Викторовна

Преподаватель кафедры лингвистических дисциплин и межкультурных коммуникаций Международного государственного экологического института имени А.Д. Сахарова Белорусского государственного университета, г. Минск, Беларусь

az12031991@gmail.com, melkay2010@yandex.ru

ПРИМЕНЕНИЕ ЛИНГАФОННОГО ОБОРУДОВАНИЯ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ

Аннотация: В статье рассматриваются возможности использования инновационных технических средств в обучении иностранным языкам. Целью статьи

является анализ актуальности и целесообразности применения лингафонного оборудования (ЛО) в обучении иностранным языкам. Выделяются и описываются характерные особенности использования лингафонного оборудования в обучении иностранным языкам. На основе изучения данного вопроса была установлена перспективность необходимости применения лингафонного оборудования как педагогического метода с целью повышения мотивации обучающихся.

Ключевые слова: Инновационные технологии, иностранные языки, лингафонное оборудование, функции и применение ЛО, преимущества ЛО в обучении иностранным языкам.

Beinya Marya, Veremeyenko Anna

Lecturer, Department of Linguistic Disciplines and Intercultural Communication, International Sakharov Environmental Institute of Belarusian State University, Minsk, Belarus

USE OF THE LANGUAGE EQUIPMENT IN THE LIGHT OF TEACHING FOREIGN LANGUAGES

Abstract: This article introduces the possibility of using the innovative technologies in the light of teaching foreign languages. The purpose of article is the analysis of relevance and expediency of the usability of the language equipment in teaching foreign languages. It describes the main characteristics of the usability of the language equipment in teaching foreign languages. The article reveals the prospects of the need for the language equipment as pedagogical method in order to increase the motivation of students

Keywords: innovative technologies, foreign languages, language equipment, functions and use of the language equipment, advantages of the language equipment in the light of teaching foreign languages

Изучение иностранного языка способствует открытию новых перспектив и возможностей, помогает решить многие проблемы, преодолеть межнациональные границы, повышает интеллектуальные способности. На современном этапе переход от традиционных форм обучения к инновационным способствует успешному формированию языковой личности. Успех на практике достигается благодаря внедрению и использованию инновационных технологий в обучении иностранному языку.

В настоящее время сложно представить обучение иностранному языку без использования инновационных технологий и мультимедиа. Инновационные технологии в образовании – это организация образовательного процесса, построенная на качественно иных принципах, средствах, методах и технологиях и позволяющая достигнуть образовательных эффектов, характеризуемых: усвоением максимального объема знаний; максимальной творческой активностью; широким спектром практических навыков и умений. Для усовершенствования и оптимизации образовательного процесса нужно целесообразно подходить к выбору метода и формы, которые ускорили бы процесс обучения и повысили бы его эффективность. Использование инновационных технологий в обучении иностранным языкам в значительной мере

изменило подход к разработке учебных материалов по этой дисциплине [1].

ИКТ позволяют реализовать целый комплекс методических, дидактических, педагогических принципов, а также учитывать индивидуальные особенности обучающихся. Практическое использование ИКТ приводит к улучшению качества обучения, повышению познавательной активности обучаемого, развитию самостоятельности учащихся, ориентированности в информационном пространстве. Внедрение новейших информационных технологий на уроках иностранного языка повышает мотивацию, позволяет применить личностно-ориентированную интерактивную образовательную технологию, способствует преодолению психологического барьера в использовании иностранного языка как средства общения, дает возможность избежать субъективной оценки, повышает эффективность обучения и качество образования, развивает креативность и умение работать в команде.

К основным целям ИКТ относятся:

1) формирование устойчивой мотивации к изучаемому языку;

2) развитие различных видов иноязычной коммуникативной компетенции обучаемых и формирование их информационно-коммуникативной компетенции;

3) повышение эффективности решения коммуникативных задач;

4) развитие самостоятельности.

Традиционный метод ведения урока представляет собой урок, где главным носителем информации для обучающихся выступает учитель, который требует от обучающегося концентрации внимания, сосредоточенности, напряжения памяти. Но психологические особенности характера и тип восприятия очень часто являются причиной неуспеваемости, которая может привести к дезориентации и потере интереса к изучаемому языку. Таким образом одна из основных задач учителя заключается в том, чтобы пробудить познавательную деятельность учащегося в процессе обучения иностранным языкам. Современные методики с использованием новых информационно-коммуникационных технологий и Интернет-ресурсов помогают активизировать личностно-ориентированный подход в обучении, обеспечивают индивидуализацию и дифференциацию обучения с учётом способностей детей, их уровня обученности, интересов [2]. При использовании ИКТ учащимся предоставляется наглядное ознакомление с новым материалом, который может быть сопровождаться аудио-видео материалам, а также быть представлен в виде текста, диаграммы, графика, рисунка. Все это, позволяет более наглядно и доступно объяснить учебный материал. Следует учитывать то, что на таких уроках ученик может работать в индивидуальном режиме, продвигаясь в изучении нового материала в своем темпе, возвращаясь к непонятому, если это требуется, или забегать

вперед. Основной задачей внедрения в образовательный процесс инновационных приемов обучения иностранному языку является не только накопление знаний и умений, а также постоянное обогащение опытом творчества, формирование самоорганизации и самореализации каждого учащегося, повышение его учебной мотивации. ИКТ позволяет обучающимся овладеть большим объемом информации с ее последующим анализом и сортировкой.

В настоящее время при обучении иностранному языку значительное место занимает применение такого технологического средства как лингафонное оборудование, которые используется как средство для группового обучения, тестирования и тренинга по иностранным языкам, предполагающего активное взаимодействие преподавателя с учащимися и учащихся между собой.

В чем же заключается качественное преимущество лингафонного кабинета на занятии по иностранному языку?

Лингафонный кабинет как один из видов ТСО занимает особое место, как в преподавании, так и в изучении иностранного языка в сравнении с иными средствами обучения. Такое положение обусловлено рядом причин:

1) разнообразие организационных форм работы на занятии (индивидуальная работа, парная работа, работа в малых группах);

2) в зависимости от целей, содержания и логики занятия существует возможность четко определять условия применения технического функционала лингафонного кабинета;

3) преподаватель управляет познавательной деятельностью обучающихся, как на этапе формирования навыков и развития умений, так и на этапах совершенствования и контроля;

4) характер взаимодействия преподавателя и обучающегося: обучающийся выступает активным участником процесса обучения, который под руководством преподавателя достигает поставленные цели обучения;

5) комплексное использование лингафонного кабинета с другими ТСО (проектор, телевизор, интерактивная доска и т.д.).

В процессе обучения иностранному языку функции лингафонного кабинета достаточно разнообразны. Информативная функция предполагает презентацию учебного материала и передачу новой информации. Тренировочно-обучающая функция – отработка нового учебного материала (выполнение упражнений, тестов, аудирование, работа над письменным текстом или видеозаписью) или повторение, обобщение пройденного материала. Контролирующее-корректирующая функция позволяет преподавателю регулировать процесс обучения, более рационально распределять учебный материал, интенсифицировать процесс обучения, а также регулировать самостоятельную работу обучающегося.

Кроме того лингафонный кабинет выполняет коммуникативную и управляющую (управление учебной деятельностью) функции [3].

Однако применение лингафонного оборудования на занятии по иностранному языку требует от преподавателя определенной квалификации: знаний психолого-педагогических основ эффективного использования лингафонного оборудования, владения методикой использования лингафонного кабинета, а также понимания роли, места и значения ЛК в преподавании иностранного языка.

Каждый обучающийся при работе в лингафонном кабинете выступает как инструмент активной познавательной деятельности, который самостоятельно оказывает техническую поддержку в получении и передачи информации. Каждый обучающийся имеет личное рабочее место с возможностью подключения наушников с микрофонами, регулировкой громкости, вызовом преподавателя посредством нажатия соответствующей кнопки вызова. Также лингафонный кабинет оборудован всем необходимым для работы над произношением, развития фонематического слуха обучающихся путем проговаривания слов, рифмовок, фраз, скороговорок, отдельных звуков, вызывающих затруднения, кратких монологических и диалогических высказываний, песен. Соответствующее оборудование позволяет обучающимся вступать в интеракцию, как друг с другом, так и с преподавателем.

Применение функционала лингафонного кабинета в работе над аудиоматериалами позволяет решить ряд дидактических задач: формирование ритмико-интонационных навыков и артикуляции, формирование навыков чтения, аудирования, лексических и грамматических навыков и совершенствование их умений, развитие и контроль речевого навыка устной речи и т.д.

Использование ЛК на занятии интенсифицирует процесс обучения и увеличивает нагрузку на слух. Данные обстоятельства являются предпосылками для рациональной организации занятия и поддержания высокой работоспособности обучающихся. В связи с этим применять лингафонный кабинет рекомендуется спустя 5–10 минут после начала занятия, т.е. на основном этапе после введения в атмосферу иноязычного общения. Уровень громкости звука не должен превышать 40–50 дб. Что касается объема предъявляемого аудиального материала, то для начальных этапов достаточно 10–15 минут работы, а для продвинутых этапов – 20–25 минут. Превышение данных временных рамок приводит к быстрой утомляемости организма обучающего, что в свою очередь снижает качество обучения.

Содержание учебного материала определяет целесообразность применения лингафонного кабинета на практике. Благодаря данному ТСО можно визуализировать учебный материал на этапе презентации, адаптировать его под возраст, состав и уровень группы. Изучаемые темы

приобретают новые качественные особенности, которые способствуют индивидуализации и дифференциации учебного процесса. Кроме того мобильность включения лингафонного оборудования в занятие позволяет экономить время, обеспечивать всех обучающихся необходимым количеством дополнительного материала, который предъявляется в электронном виде.

В заключении можно сказать, что применение лингафонного кабинета на занятии по иностранному языку важно для поддержания интереса обучающихся к предмету. Форма усвоения знаний кардинально отличается от традиционной организации и проведения занятий, это вносит разнообразие и способствует формированию ответственного отношения к самостоятельной работе и как следствие, реализации ученического потенциала. К положительным моментам применения ЛК можно также отнести усвоение учебного материала более быстрыми темпами, отсутствие необходимости многократного повторения, сведение количества ошибок к минимуму.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Коджаспирова, Г. М. Технические средства обучения и методика их использования [Текст] : Учеб. пособие для педагогических вузов / Г. М. Коджаспирова, К. В. Петров – М. : Академия, 2001. – 256 с.

2. Полат, Е. С. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования : Учеб. пособие для студ. пед. вузов и системы повыш. квалиф. пед. кадров / под ред. Е. С. Полат. – М. : Академия, 2000. – 271 с.

3. Anskeit, Nadine. WikiWiki in die Schule. Unterrichtsbeispiele und Praxiserfahrungen zum Einsatz von Wikis / Nadine, Anskeit (Hrsg.) : Wikis in Schule und Hochschule. Biozenburg : Verlag Werner Hülsbuch, 2015. – 46 S.

УДК 811. 111’271.12:004.738.5

Бобылева Лиана Ивановна

Доцент кафедры мировых языков Витебского государственного университета имени П.М. Машерова, г. Витебск, Беларусь

lianabobyleva@gmail.com

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СОЦИАЛЬНОГО СЕРВИСА ПОДКАСТОВ В ОБУЧЕНИИ ИНОЯЗЫЧНОМУ ОБЩЕНИЮ

Аннотация: В статье рассматриваются дидактические особенности подкастов, анализируются их потенциальные возможности как средства обучения аудированию, говорению и письму на иностранном языке, дается ряд методических рекомендаций по организации учебного процесса. Особое внимание уделено критериям оценке Интернет-ресурсов.

Ключевые слова: Аудирование, говорение, подкаст, коммуникативная компетенция, учебный процесс, методические рекомендации.

Bobyleva Liana
Associate Professor, World Languages Department, Vitebsk State University named after P.M. Masherov, Vitebsk, Belarus

PODCAST SOCIAL SERVICE APPLICATION IN FOREIGN LANGUAGE COMMUNICATION TEACHING

Abstract: The article deals with didactic peculiarities of podcasts, analyzes their potential for teaching listening comprehension, speaking and writing, gives some tutorial recommendations for teaching and learning process organization. Special emphasis is put on the criteria of the Internet resources evaluation.
Keywords: Listening comprehension, speaking, podcast, communicative competence, teaching and learning process, tutorial recommendations.

Одной из целей обучения иностранному языку, наряду с воспитанием, образованием и развитием личности, является формирование иноязычной коммуникативной компетенции. Современная сеть Интернет характеризуется широким распространением социальных сервисов, направленных на общение между людьми, таких, например, как блоги, вики, подкасты, закладки и др. В контексте обсуждаемого вопроса уровень сформированности иноязычной коммуникативной компетенции обучающихся будет определяться не только умениями общения на иностранном языке при личном присутствии участников общения, но и посредством общения с помощью всевозможных сервисов и служб сети Интернет.

Подкаст (podcast) – это вид социального сервиса, позволяющий прослушивать, просматривать, создавать и распространять аудио- и видеопередачи во всемирной сети. В сети Интернет можно встретить как аутентичные подкасты, созданные для носителей языка (например, новости BBC), так и образовательные подкасты, разработанные для учебных целей. По продолжительности подкасты длятся от нескольких минут до нескольких часов. Учащиеся могут как прослушивать или просматривать уже созданные подкасты, так и создавать свои собственные на любые темы. Наиболее эффективный способ найти необходимый подкаст – обратиться к директории подкастов, выбрать интересующую категорию и просмотреть список подкастов, доступных к скачиванию. Для изучающих английский язык директория подкастов размещена по адресу www.podomatic.com, www.bbc.co.uk; для изучающих немецкий язык – www.podcast.de, для изучающих французский язык – www.worldlanguagespodcasting.com/french.php.

Сервисы подкастов в сети Интернет по функциональности и назначению напоминают блоги, однако принципиальным различием является то, что информация для ознакомления предоставлена в виде аудиозаписей или

видео. Это означает, что интенсивнее всего при работе с этой технологией у учащихся формируются и закрепляются навыки и умения аудирования и говорения, однако, как было установлено в ходе нашего исследования, обучение устной речи неразрывно связано и с письмом. Так, сервисы подкастов предоставляют достаточно широкие возможности для этого: создание и оформление личных страниц пользователей с указанием персональных данных на изучаемом языке, комментирование пользователями прослушанных подкастов, написание эссе и т.д.

Сервис подкастов обладают следующими дидактическими свойствами:

– возможность размещения в Интернете личных подкастов пользователей, включая создание учителем подкастов с заданиями для учащихся, а также подкастов-высказываний учащихся по заданной теме (в процессе подготовки и записи подкаста учащиеся помимо умений говорения формируют навыки отбора и последовательного изложения материала, что часто предполагает предварительное письменное составление высказывания);

– возможность создания на сервисе подкастов личной зоны пользователя (личная зона пользователя необходима для организации сетевого обслуживания подкаста);

– возможность организации сетевого обсуждения подкаста в личной зоне пользователя в микроблоге (учащиеся оставляют письменные комментарии на иностранном языке к прослушанным подкастам своих одноклассников, комментарии учителя в общем обсуждении целесообразны, но не обязательны);

– создание личной зоны пользователя и ее модерация осуществляется автором подкаста (автор подкаста, будь то учитель или ученик, может сопровождать записанный материал фотографиями, иллюстрациями и ссылками на различные источники);

– размещение комментариев при организации сетевого обсуждения подкаста осуществляется хронологически (пользователи не могут вносить изменения в размещенные ранее комментарии);

– доступность подкаста для просмотра всем зарегистрированным пользователям сервиса [1].

Работа с технологией подкастов традиционно проходит по двум направлениям: прослушивание готовых аудиоматериалов (развитие навыков и умений аудирования) и аудиозапись собственных подкастов учащихся (обучение говорению).

Для преодоления объективных трудностей при аудировании подкаста, развития аудитивных навыков и умений целесообразна трехступенчатая модель обучения, включающая задания до прослушивания подкаста, во время его прослушивания и после прослушивания.

Каждая из стадий имеет свою цель и перечень специальных приемов для ее достижения. Так, основной направленностью стадии до прослушивания является погружение обучающихся в контекст предстоящего подкаста. Такое погружение может осуществляться с помощью общей беседы по тематике подкаста и ряда заданий на прогнозирование, например, «Прочитайте заголовок и выразите свои предположения по поводу содержания предстоящего подкаста», «Предположите, о чем будет идти речь по ключевым словам, датам, именам собственным и т.д.» и др.

В реальной жизни общение невозможно вне контекста. Воспринимая речь собеседника или текст вслух, каждый из нас в большинстве случаев обладает так называемой фоновой информацией, что позволяет более точно сконцентрироваться на тексте и выработать необходимую для человека стратегию аудирования: от общего понимания содержания до извлечения из текста необходимой информации. Кроме того, именно фоновые знания – знания контекста ситуации – позволяют адекватно и социокультурно-правильно интерпретировать услышанное.

На стадии прослушивания подкаста запись проигрывается первый раз с целью предварительного ознакомления и понимания общего содержания, во второй раз – с целью более детального изучения и понимания информации. В зависимости от объема подкаст рекомендуется разбивать на смысловые фрагменты.

Задания на понимание основного содержания подкаста (после первого прослушивания) развивают такие умения, как определять тему/проблему в радио- или телепередаче, монологе, диалоге, полилоге; отделять главную информацию от второстепенной; обобщать основную фактическую информацию. Например: «Послушайте подкаст. Он разбит на четыре части, каждая из которых посвящена определенной теме. После прослушивания каждой из частей ответьте на вопрос (учащимся дается общий вопрос по содержанию каждой части)»; «Прочитайте утвердительные предложения по каждой из частей подкаста. Затем послушайте каждую часть отдельно. Во время прослушивания поставьте *T (True),* рядом с предложениями, которые соответствуют содержанию подкаста, и *F (False)*, рядом с теми, которые не соответствуют»; «Основное содержание подкаста представлено на восьми фотографиях. Поставьте фотографии в порядке, согласно очередности изложения материала в подкасте».

Для контроля детального понимания информации рекомендуются ответы на специальные вопросы, заполнение таблиц и пропусков в предложениях, выполнение клоуз-тестов, составление денотатных карт и т.д.

После прослушивания подкаста учащимся может быть предложено в диалогической или монологической, устной или письменной форме

обсудить содержание подкаста, выразить свое оценочное отношение к нему, развить одну из идей, затронутых в подкасте, и т.п.

Социальный сервис подкастов может быть также эффективным для развития умений иноязычного говорения. Его использование в учебном процессе значительно повышает мотивацию учащихся и демонстрирует практическую значимость владения иностранным языком. Особый интерес как для учащихся, так и всех пользователей сети Интернет будут представлять подкасты о Беларуси, ее традициях, культуре, истории и т.д., при этом у учащихся развивается еще одно важное умение – выступать в качестве представителя своей социокультуры.

Создание собственных подкастов, а также их размещение в сети Интернет не требует специальных компьютерных умений. Достаточно просто зайти на один из сайтов подкастов и следовать инструкциям. В методике использования подкастов в обучении иноязычному говорению можно выделить следующие этапы.

Этап 1. Учитель создает страницу подкастов по определенной теме для своей группы. На этой странице дается описание задания или проекта, чтобы всем посетителям сайта было ясно, чему посвящены размещенные подкасты (тематика) и кто является их создателем. Рекомендуется, чтобы учитель сам создал один общий подкаст продолжительностью в 1–2 минуты, в котором на иностранном языке объяснил задание и представил участников проекта – своих учащихся.

Этап 2. Учащимся предлагается подготовить текст выступления, где каждый участник должен представиться, указать свой возраст, место проживания и учебы. Дальше подкаст должен быть посвящен выбранной тематике. Задача учителя на данном этапе – помочь учащимся подготовить грамматически правильный и лексически грамотный текст. В зависимости от цели обучения создаются тексты описательного, аргументированного, контрастивно-сопоставительного характера.

Этап 3. Используя сетевое программное обеспечение, доступное на сервисе *podomatic*, учащиеся могут записать свое выступление. Программа позволяет проводить запись столько раз, сколько необходимо, пока учащийся не будет удовлетворен качеством выступления. Только после этого подкаст будет сохранен в сети и станет доступным всем пользователям Интернет.

Этап 4. Этому этапу следует уделить особое внимание и время. Каждый из созданных учащимися подкастов должен быть внимательно прослушан на занятии учителем и одноклассниками. Во время прослушивания могут выполняться соответствующие задания в зависимости от тематики и проблематики подкастов.

Этап 5. После прослушивания серии созданных учашимися подкастов может быть предложено задание высказать свое аргументированное

мнение, разыграть диалоги или написать письменную работу, основанную на проблематике подкастов.

Таким образом, работа с подкастами позволяет развить следующие коммуникативно-речевые умения: передавать основное содержание и отдельные факты, описывать участников общения, давать характеристику персонажей, высказывать свою точку зрения по обсуждаемому вопросу, делать выводы, давать оценку полученной информации и др.

Работа с подкастами может быть перенесена во внеурочное время. Это касается как процесса подготовки подкастов, их записи, так и обсуждения, в частности, на групповом форуме или блоге. Очевидно одно – использование подкастов в обучении иностранному языку поможет учащимся развивать стратегии по образованию и самообразованию средствами изучаемого иностранного языка.

Успех использования социальных сервисов сети Интернет зависит от грамотного отбора Интернет-материалов и методически правильной организации работы с ними. При оценке Интернет-ресурсов следует учитывать языковую и культурологическую сложность и ценность информации, ее надежность, актуальность, степень новизны, объективность. Учет данных критериев поможет учителю критически оценивать материалы Интернет и отбирать надежные ресурсы для развития и совершенствования иноязычных языковых навыков и речевых умений.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Сысоев, П. В. Подкасты в обучении иностранному языку / П. В. Сысоев // Язык и культура. – 2014. – №2 (26). – С. 189–201.

2. Евстигнеева, И. А. Развитие дискурсивных умений обучающихся средствами современных информационных и коммуникационных технологий / И. А. Евстигнеева // Иностранные языки в школе. – 2014. – №2. – С. 17–21.

УДК 372.8811.111(073)

Британ Юлия Владимировна

Старший преподаватель кафедры педагогики и методики преподавания иностранных языков Национального университета «Черниговский коллегиум» имени Т. Г. Шевченко, г. Чернигов, Украина

julia100b@ukr.net

УСОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ МАГИСТРОВ-ФИЛОЛОГОВ СРЕДСТВАМИ ИНТЕРНЕТ-РЕСУРСОВ

Аннотация: В статье рассмотрены теоретические предпосылки усовершенствования у магистров-филологов профессиональной компетентности с использованием Интернет-ресурсов. Проанализирована структура профессиональной компетентности, приведена характеристика каждого из ее компонентов. Изложены способы внедрения англоязычных аутентичных электронных текстов в

образовательный процесс в магистратуре языковой специальности. Предложены электронные источники англоязычных научных изданий.

Ключевые слова: Профессиональная компетентность, англоязычные аутентичные электронные тексты, научные издания, учебный процесс.

Brytan Yulia
Senior Lecturer, Department of Pedagogy and Methodology of Foreign Language Teaching, National University “Chernigov Collegium” named after Taras Shevchenko, Chernigov, Ukraine

PHILOLOGISTS’ PROFESSIONAL COMPETENCE IMROVEMENT WITH THE INTERNET-RESOURCES IMPLEMENTATION

Abstract: The article describes the theoretical prerequisites of the philologists’ professional competence improvement with the use of the Internet-resources. Analyzed is the structure of the professional competence, characterized are its components. Described are the ways of the English language hypertexts implementation in the educational process. Proposed are the English language electronic scientific resources.

Keywords: Professional competence, the English language hypertexts, electronic scientific publications, the learning process.

В процессе реформирования и модернизации системы высшего образования приобретает **актуальность** проблема подготовки квалифицированных кадров путем применения новейших информационных технологий. В условиях стремительного применения электронных ресурсов необходимо рассмотреть теоретические предпосылки усовершенствования у магистров-филологов профессиональной компетентности средствами Интернет-ресурсов с последующим практическим внедрением в образовательный процесс. Соответствующая методика должна учитывать специфику получения актуальной информации с электронного источника, ее понимания, усвоения, хранения, обмена и передачи в учебной профессионально ориентированной и, непосредственно, профессиональной деятельности будущего филолога.

Проблемам использования современных компьютерных технологий в образовательном процессе были посвящены работы А. Л. Буран [3], М. С. Гришиной [4], С. Г. Девтеровой [5], М. Г. Евдокимовой [6], А. А. Налбандян [7], Е. С. Полат [9], D. Hardisty [11], G. P. Landow [12] и других исследователей. Однако вопрос усовершенствования профессиональной компетентности у будущих магистров-филологов средствами Интернет-ресурсов не нашёл достаточного осветления в научных исследованиях.

Учитывая вышесказанное, **целью** публикации является рассмотрение специфики усовершенствования у филологов профессиональной компетентности с использованием англоязычных аутентичных электронных ресурсов.

В словаре методических терминов **профессиональная компетентность** учителя/преподавателя иностранного языка рассматривается как сложная структура. Она включает ***языковую компетентность*** (дает представление о знаниях системы иностранного языка и об умениях ею пользоваться в устной и письменной форме), ***речевую и коммуникативную компетентности*** (способность к использованию иностранного языка как средства общения в различных сферах и ситуациях) и ***методическую компетентность*** (способность пользоваться иностранным языком в профессиональных целях в процессе обучения) [1, с. 264]. По нашему мнению, в структуру профессиональной компетентности современного филолога необходимо также включить социокультурную компетентность и медиакомпетентность.

Как замечает Е. Н. Соловова, ***социокультурная компетентность*** является инструментом воспитания международно-ориентированной личности, которая осознает взаимосвязь и целостность мира, необходимость межкультурного сотрудничества в выделении глобальных проблем человечества [10, с. 12–16]. ***Медиакомпетентность*** обеспечивает способность филолога эффективно оперировать новейшими средствами получения актуальной информации, пополнять собственный багаж профессиональных знаний, изучать и обмениваться профессиональным опытом [4]. В свою очередь, указанные компетентности будут способствовать расширению методической культуры магистра-филолога.

Согласно Е. И. Пассову, ***методическая культура*** состоит из таких взаимосвязанных элементов: аспектов образования (учеба, развитие, воспитание и познание), видов деятельности учителя (проектировочная, организационная, коммуникативная, мотивационная, контролирующая и познавательная), а также социального опыта профессиональной подготовки учителя – выражается в деятельностном аспекте через концепты: «знать», «уметь», «желать», «создавать» [8].

Анализ программных требований свидетельствует, что в номенклатуру **профессиональных (методических) знаний** филологов включены следующие знания обучения иноязычному чтению (поскольку именно средствами чтения происходит получение информации с Интернет-ресурсов):

– производственных функций преподавателя иностранного языка (конструктивно-планирующая, организаторская, образовательная, воспитательная, развивающая);

– основных теорий формирования навыков техники чтения и развития умений чтения как вида речевой деятельности;

– компонентов компетентности в чтении как виде речевой деятельности;

– основных видов и режимов чтения, форм работы с англоязычными аутентичными электронные текстами (ААЭТ);

– новейших технологий в обучении чтению ААЭТ.

Возникает необходимость выделения специфических учебных умений, а именно: конструктивно-планировочных и конструктивно-обучающих.

Конструктивно-планировочные умения:

– отбирать англоязычные аутентичные электронные тексты, дифференцировать британские/американские и другие англоязычные источники;

– различать цель, задание, виды и режимы чтения (изучающее, ознакомительное, поисковое и т. д.);

– планировать методически-организованную работу с ААЭТ, учитывая вид чтения;

– определять конкретные цели, задания каждого этапа работы с ААЭТ;

– определять последовательность выполнения упражнений в соответствии с овладением речевыми навыками и умениями чтения как вида речевой деятельности;

– проектировать и создавать необходимые наглядные пособия и раздаточный материал для работы с ААЭТ.

Коммуникативно-обучающие умения:

– намечать объекты контроля чтения как вида речевой деятельности студентов;

– замечать ошибки студентов, осознавать их характер и исправлять их;

– обеспечивать ориентирование в осуществлении поиска аутентичных электронных изданий;

– рационально сочетать формы работы (коллективную, самостоятельную, индивидуальную) в соответствии с целью и видом чтения;

– методически корректно использовать наглядные пособия;

– реализовывать образовательный, развивающий и воспитательный потенциал речевого материала с ААЭТ.

Следует учесть, что магистрам-филологам необходимо также **осознавать** необходимость усовершенствования собственной профессиональной подготовки и пути реализации этой цели. При этом **читательский опыт** способствует повышению коммуникативно-познавательной мотивации, позволяет более эффективно решать задания, которые стоят перед профессиональным иноязычным образованием, используя мотивационный, дидактический, развивающий и воспитательный потенциал ААЭТ.

Учитывая требования к подготовке магистра языковой специальности, совершенствование профессиональной компетентности будущего филолога возможно в условиях **аудиторной** (на занятиях по практике устной и письменной речи, методике преподавания иностранных языков), **самостоятельной** работы и в процессе написания квалификационной работы, что способствует повышению коммуникативно-познавательной мотивации учащихся.

Внеаудиторная работа может реализовываться путем внедрения в учебный процесс индивидуального научно-исследовательского задания, которое предусматривает самостоятельный поиск, анализ, оценку и отбор различных профессиональных ААЭТ из Интернет-источников. Кроме того, путем привлечения ***рефлексии*** учащиеся могут находить эффективные способы поиска/доступа к Интернет-ресурсам, выстраивать собственные эффективные стратегии нахождения и хранения профессиональных гипертекстов, обмениваться собственным опытом с коллегами.

К примеру, магистрантам целесообразно предложить проработать несколько научных и научно-популярных статей из профессиональных Интернет-изданий, отобранных согласно выделенных критериев [2, с. 59–61] или по собственному выбору в соответствии с учебными/профессиональными интересами (написание квалификационной работы, подбор учебных материалов для педагогической практики и т.д.). Мы убеждены, что таким образом развиваются способности и готовности будущих специалистов к выполнению профессиональной и научно-исследовательской деятельности.

Предлагаем перечень отобранных нами англоязычных научных изданий для внедрения в учебный процесс:

Active Learning in Higher Education;
Adults Learning;
British Educational Research Journal;
Cambridge Journal of Education;
Evaluation and Research in Education;
Forum for Modern Language Studies;
Language, Culture and Curriculum;
Second Language Research;
Changing English;
Educational Developments;
Education and Health;
ELT Journal (English Language Teaching);
English Teaching Updates;
Language Teaching Journal;
Surveys and Studies;
Research Papers in Education;
Teacher Development;

Use of English.

С целью обеспечения **диагностики качества** выполнения индивидуального задания, магистрантам можно предложить фиксировать ключевую информацию из прочитанных электронных источников путем заполнения интерактивной ***таблицы контроля*** под названием *«Банк методических идей» (“ELT Bank of Materials”)*, в которую необходимо внести основные данные об изученных ААЭТ. Для дальнейшего усовершенствования профессиональной компетентности рекомендуем магистрам-филологам самостоятельно отбирать ААЭТ, которые по содержанию являются релевантными их научным и профессиональным интересам.

Таким образом, в статье была кратко рассмотрена структура профессиональной компетентности магистра-филолога в методическом аспекте. Были описаны способы использования аутентичных электронных научных текстов в образовательном процессе. А также был предложен перечень англоязычных электронных научных источников для внедрения в учебную среду в магистратуре языковой специальности. Перспективу исследования составляет практическая разработка занятий по английскому языку с внедрением отобранного речевого материала.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Азимов, Э. Г. Словарь методических терминов (теория и практика преподавания языков) / Э. Г. Азимов, А. Н. Щукин. – СПб. : Златоуст, 1999. – 472 с.

2. Британ, Ю В. Критерии отбора электронных текстов для формирования англоязычной профессионально ориентированной компетенции в чтении с использованием Интернет-ресурсов / Ю. В. Британ // Современный научный вестник. – № 15 (154) (Серия : Педагогические науки. Психология и социология). – 2013. – С. 58–63.

3. Буран, А. Л. Обучение студентов неязыкового вуза профессионально-ориентированному чтению с использованием средств информационных и коммуникационных технологий : дисс. … кандидата пед. наук : 13.00.02 / А. Л. Буран.– Томск, 2006. – 178 с.

4. Гришина, М. С. Обучение гибкому профессионально ориентированному иноязычному чтению в сети Интернет (на основе комплекса компьютерных программ) : дисс. … кандидата пед. наук : 13.00.01 / М. С. Гришина. – Пермь, 2003. – 242 с.

5. Девтерова, З. Р. Дидактические основы использования Интернет-технологий в обучении иностранным языкам студентов неязыкового вуза : дисс. … канд. пед. наук : 13.00.01 / З. Р. Девтерова. – Майкоп, 2007. – 173 с.

6. Евдокимова, М. Г. Проблемы теории и практики информационно-коммуникационных технологий обучения иностранным язикам : Монография / М. Г. Евдокимова. – М. : МИЭТ, 2004. – 312 с.

7. Налбандян, А. А. Методические основы использования ресурсов Интернета при обучении чтению на уроке РКИ: (На материале газетно-публицистических текстов) : автореф. дисс. на соискание науч. степени канд. пед. наук : спец. 13.00.02 «Теория и методика обучения и воспитания (иностранные языки)» / А. А. Налбандян – Москва, 2005. – 20 с.

8. Пассов, Е. И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению : 2-е изд / Е. И. Пассов. – М. : Просвещение, 1991. – 223 с. – (Б-ка учителя иностр. яз.).

9. Полат, Е. С. Интернет в гуманитарном образовании : учеб. пособие [для студ. высш. учеб. заведений] / Е. С. Полат. – М. : Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2001. – 125 с.

10. Соловова, Е. Н. Методика обучения иностранным языкам: Базовый курс лекций : Пособие для студентов пед. вузов и учителей / Е. Н. Соловова. – 3-е изд. – М. : Просвещение, 2002. – 239 с.

11. Hardisty, D. The Internet : [Resource Books for Teachers] / D. Hardisty, S. Windeatt, D. Eastment. – Oxford : Oxford University Press, 2000. – 350 p.

12. Landow, G. P. Hypertext 2.0. The Convergence of Contemporary Critical Theory and Technology / G. P. Landow // Baltimore et al. : John Hopkins University Press. – 1997. – P. 56–78.

УДК 37.013 + 37.091.3

Вишняков Ростислав Владимирович

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

vishniakov@bk.ru

НАУЧНО ОБОСНОВАННЫЙ АЛГОРИТМ КАК КРИТЕРИЙ ТЕХНОЛОГИЧНОСТИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В УСЛОВИЯХ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ КЕЙС-ТЕХНОЛОГИИ

Аннотация: В статье представлена кейс-технология как совокупность педагогических методов (кейс-метод, кейс-стади, инцидента и др.), правомерность считаться технологией которых обусловлена строгим требованием наличия научно обоснованного алгоритма для их реализации. Данный алгоритм описан нами в рамках организации этапов образовательного процесса по иностранному языку. Сформулировано определение кейс-технологии, подразумевающее обязательное включение научно обоснованного алгоритма в образовательный процесс.

Ключевые слова: Кейс, кейс-технология, метод, алгоритм, этап, реализация, образовательный процесс.

Vishniakov Rostislav

Graduate Student, Department of Pedagogy, Brest State University named after A.S. Pushkin, Brest, Belarus

SCIENCE BASED ALGORITHM AS CRITERION OF TECHNOLOGICAL EFFECTIVENESS OF EDUCATIONAL PROCESS WHEN EMPLOYING CASE TECHNOLOGY

Abstract: In the article case technology is represented as an aggregate of teaching methods (case method, case study, incident method, etc.) that can be rightfully considered a technology if fulfilling a strong requirement of having science based algorithm for their execution. The given algorithm is described in terms of the organizational stages of foreign language teaching process. The definition of case technology implicating the obligatory inclusion of science based algorithm in educational process is stated.

Keywords: Case, case technology, method, algorithm, stage, execution, educational process.

В настоящее время в зарубежной и отечественной педагогике кейс-метод и кейс-стади получили большое развитие, как в системе общего среднего, среднего специального и высшего образования, так в сфере повышения квалификации и практико-ориентированных корпоративных тренингов и учебных курсов. Эти методы дали толчок развитию кейс-технологии, представленной множеством разновидностей (кейс-метод, кейс-стади (метод ситуационного обучения), анализ конкретных ситуаций, анализ производственных (бизнес-, деловых) ситуаций, метод инцидента, метод анализа критических прецедентов (критических инцидентов/ситуаций/случаев), метод ситуационных упражнений, метод ситуационных задач, технология анализа учебно-воспитательных ситуаций и решения педагогических задач и др.), у каждой из которых свое название, собственные существенные характеристики, методики реализации и сферы использования. В педагогической литературе можно встретить синонимичные вышеперечисленным наименования: метод конкретных случаев, кейсовый метод, казусный метод, метод анализа деловых историй и т.д. Существуют также и авторские методики, отличающиеся оригинальностью в определении целей и задач метода, сферой применения и технологией реализации (например, метод успешного случая (success case method) Р. О. Бринкерхоффа [1]).

В основе реализации образовательного процесса в условиях использования кейс-технологии лежит работа с кейсом, который может быть представлен разными видами «единичных или множественных случаев» [2, с. 43], таких, как конкретная ситуация, инцидент, критический прецедент, правовой казус, педагогическая, производственная или деловая ситуация. Объединяющая идея заключается в том, что «содержательным ядром» кейса выступает «задача-ситуация» [3, с. 10] – «некоторое состояние социальной реальности, в которое попадают действующие лица» [4, с. 32].

В обучении по методу кейс-стади делается упор в сторону детальной поисково-исследовательской деятельности, при отсутствии или малом наборе исходных данных, самостоятельного формулирования проблем, прорабатывания множества альтернативных решений [5]. Российский ученый А. П. Панфилова определяет кейс-стади как «конструирование дизайнов единичных и множественных случаев» [2, с. 43]. Сбор материала при этом осуществляется очень скрупулезно, данные могут включать архивные записи, записи интервью, графический материал, артефакты и др. Работа с ними может предполагать серию или цикл занятий. Результат исследования формулируется в ходе дискуссии и представляется в виде формализованных отчетов и презентаций.

Так, М. Д. Галл (M. D. Gall) определяет кейс-стади как «глубинное изучение сущностей явления в его естественной среде и с точек зрения участников самого явления» (*перевод наш. – Р.В.*) [6, с. 436]. По мнению

М. Денскомба (M. Denscombe), кейс-стади – это методология, которая может «предоставить такое объяснение, которое справится со сложностью и изощренностью реальной жизненной ситуации» (*перевод наш. – Р. В.*) [7, с. 55]. П. А. Дафф (P. A. Duff) в свою очередь подчеркивает, что «метод кейс-стади сообщает унитарный характер всем изучаемым данным, взаимоувязывая множество фактов в единый кейс» (*перевод наш. – Р. В.*) [8, с. 23].

Анализ разновидностей кейс-технологии показывает, что все они в той или иной степени обладают такими *общими* существенными характеристиками, как наличие кейса в основе технологии, контекстуальность анализа, глубинный, детальный характер исследования, коллективная (групповая, командная, микрогрупповая, межгрупповая) форма работы по выработке решений, дискуссионный характер принятия решения, многоальтернативность решений, важная роль индивидуальных интерпретаций, наличие рефлексии и групповой оценки деятельности, управляемое эмоциональное напряжение, стимулирование творческого подхода к обучению. В то же время виды кейсов могут быть разные, как и ряд параметров технологии, называемые Р. Иеном [9] «переменными»: степень полноты описания исходных данных, условий кейса, состава его участников, длительность работы с кейсом, доля самостоятельной, индивидуальной работы с кейсом, наличие подготовительного этапа при работе обучаемых с кейсом или ее спонтанный характер, формы взаимодействия с преподавателем, степень свободы обучаемых в выборе методов исследования и т.д. Наличие общих для всей дефиниционной парадигмы кейс-технологии ключевых «видовых» характеристик, как и общая сема названий подтверждает их принадлежность к одной технологии обучения.

Как видно из приведенных выше наименований, для названия разновидностей кейс-технологии в большинстве научно-теоретических источников используется слово «метод». Однако, на наш взгляд, метод ситуационного анализа или кейс-метод в широком смысле представляет собой *технологию*. Ряд современных исследователей, среди которых С. П. Мащенко, О. С. Краковская, Г. М. Гаджикурбанова, И. В. Каширина, Е. С. Зинченко, В. В. Пожитнева, А. Ю. Гумметова, Е. В. Ступина, В. В. Пырьева, Л. Н. Харченко, также относят к кейс-технологии обучение, построенное на использовании в педагогическом процессе кейс-метода или метода ситуационного анализа и его разновидностей, используя данный термин в своих публикациях.

Как утверждает А. В. Духавнева [10], в современном понимании термин «педагогическая технология» начал использоваться с 70-х гг. XX в. В зарубежной педагогической литературе первоначально это понятие соотносилось с идеей «технизации учебного процесса» [10, с. 26], сторонники которой рассматривали широкое применение технических

средств обучения как основной способ повышения эффективности учебного процесса. Однако позже основная идея педагогической технологии сконцентрировалась на управляемости образовательного процесса, имеющего точно заданные цели, «достижение которых должно поддаваться четкому описанию и определению» [10, с. 26].

Г. К. Селевко, раскрывая суть данного положения в своем определении, указывает на то, что обеспечивает управляемость педагогического процесса: «Педагогическая (образовательная) технология – это система функционирования всех компонентов педагогического процесса, построенная на научной основе, запрограммированная во времени и в пространстве и приводящая к намеченным результатам» [11, с. 4].

Понятие «педагогической технологии» тесно связано с категориями «метод» и «методика» [12; 13]. Являясь теоретической основой, учением о методах, «методика изучает разнообразные методы обучения и воспитания, не выстраивая из них определенные логические цепочки, – отмечает С. С. Кашлев. – Технология всегда предполагает логику, последовательность педагогических методов и приемов, совместных действий учителя и ученика, которые дают конкретный результат их развития» [13, с. 8]. Констатируя, что понятия «методика» и «педагогическая технология» синонимичны, ученые сходятся во мнении, что между ними, в то же время, существуют различия [12; 13], «иначе говоря, технология отличается от методики своей алгоритмичностью» [13, с. 8]. Так, Л. В. Байбородова утверждает: «Под педагогической технологией мы понимаем алгоритм (последовательность) действий ученика и учителя, обеспечивающий достижение намеченного образовательного результата» [12, с. 10].

Согласно определению, данному в Словаре практического психолога [14], алгоритм представляет собой предписание, задающее на основе системы правил последовательность операций, точное выполнение которых позволяет решать задачи определенного класса. Данное понятие применяется при изучении процессов управления и процедур выполнения предписаний в различных видах деятельности.

Опишем последовательность действий педагога по использованию кейс-технологии в образовательном процессе. До начала реализации данной технологии на конкретных учебных занятиях необходимо осуществить подготовительную работу: определить цели и задачи образовательного процесса, спрогнозировать образовательные эффекты и ожидания, выявить необходимые педагогические условия, осуществить проектирование образовательного процесса: определить место кейс-технологии в структуре календарно-тематического планирования, виды кейсов, тематику, частоту и порядок использования кейсов. В процессе подготовительной работы конструируются или адаптируются из уже разработанных кейсы для конкретных учебных занятий с учетом графиков и календарно-тематического планирования образовательного процесса,

уровня подготовки и психолого-педагогических особенностей учащихся. Осуществляется постановка целей и задач конкретных кейсов, разработка их содержания, формулируется система критериев и показателей для оценивания ожидаемых образовательных эффектов.

Далее следует реализация кейс-технологии на учебных занятиях в соответствии с научно обоснованным *алгоритмом,* сформулированным нами ниже в рамках *этапов* организации образовательного процесса.

Данные этапы включают в себя:

1. Организационный (введение в кейс, подготовительная работа учащихся).
2. Работа с кейсом (анализ ситуации, дискуссия, представление решений, согласование различных способов решения проблемы, определение взаимоприемлимого варианта решения, доработка и экспертиза предложений).
3. Оценочно-рефлексивный (диагностика и оценка успешности достижения целей и задач занятия, примененных форм, методов и способов педагогической деятельности, измерение образовательных эффектов рефлексия учащихся, оценка деятельности учащимися, рефлексия преподавателя, оценка деятельности учащихся преподавателем, подведение итогов занятия).

Более детально данный алгоритм в контексте последовательности действий преподавателя и учащихся в ходе работы над кейсом рассмотрен ниже на примере образовательного процесса по учебному предмету «Иностранный язык».

Организационный этап предполагает совместную деятельность преподавателя и учащихся, которым предстоит спланировать и организовать ход занятия, выявить проблематику задания, определить формы организации и установить методику работы с кейсом. В дальнейшем формируются группы учащихся для работы на последующих стадиях с учетом индивидуального подхода к учащимся и их психолого-педагогических особенностей.

На этапе *работы с кейсом* учащиеся самостоятельно или совместно с преподавателем изучают материалы кейса, анализируют и обсуждают ситуацию в группе, выявляют проблемы. Задействовав имеющийся комплекс языковых и речевых умений и предметных знаний, высказывают свою точку зрения по сложившейся ситуации, осуществляют поиск дополнительной информации, вырабатывают совместные гипотезы относительно способов решения проблемы. Рабочий этап представляет собой работу в парах или подгруппе с целью обсуждения возможных вариантов решения проблемы. Информация для чтения, описание ситуации и проблемы может сопровождаться разными диаграммами, таблицами, схемами, отчетами, результатами исследований и аудиоматериалами для того, чтобы помочь учащимся взглянуть на

проблему с разных точек зрения. В каждой подгруппе может быть выбран руководитель (модератор) из числа учащихся. Распределение ролей или сфер решения проблемы производится преподавателем с учетом желания и возможностей каждой подгруппы. Учащиеся проводят совместный анализ ситуации, определяют важнейшие аспекты ситуации.

Предъявление решения (индивидуальное или групповое) производится в виде презентаций, эссе, отчетов о результатах исследовательской работы или проекта – в зависимости от коммуникативных задач кейса. Перед учащимися на данной стадии стоит задача аргументировать свою точку зрения, адекватно реагировать на другие возможные варианты, представить и обосновать свой проект решения проблемы. В ходе завершающей стадии работы с кейсом происходит обобщение, систематизация и согласование различных способов решения проблемы, определение взаимоприемлимого варианта решения, доработка и экспертиза предложений.

На *оценочно-рефлексивном* этапе преподаватель организует самооценку и рефлексию учащихся в отношении результатов своей работы над кейсом и достижений одногруппников, подводит итоги работы над кейсом, комментируя и давая оценку работе групп и учащихся в отдельности.

Впоследствии преподавателем осуществляется анализ хода и результатов деятельности участников образовательного процесса, фиксируются ошибки и успехи, исследуются причины ошибок или неудач, рассматриваются возможности совершенствования модели использования кейс-технологии как средства обучения и воспитания учащихся, определяются пути повышения педагогического мастерства преподавателя. Осуществляется прогнозирование и планирование дальнейшего образовательного процесса с использованием кейс-технологии с учетом проделанной коррекции и внесенных изменений.

В данной статье нами доказана необходимость наличия научно обоснованного алгоритма для признания совокупности педагогических методов технологией образовательного процесса. Зная, что кейс-технология представляет собой совокупность таких методов, как кейс-метод, кейс-стади, метод ситуационного анализа, метод инцидента, анализа деловых ситуаций и др., и представив алгоритм ее реализации на учебном занятии, нами было сформулировано следующее определение. Кейс-технология – это педагогическая технология, предполагающая системное проектирование, конструирование и реализацию образовательного процесса с использованием единых информационных комплексов (кейсов) в соответствии с научно-обоснованным алгоритмом, обеспечивающим управляемость педагогического процесса и достижение запланированных результатов.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Бринкерхофф, Р. О. Метод успешного случая / Р. О. Бринкерхофф. – М. : HIPPO, 2005. – 210 с.

2. Панфилова, А. П. Инновационные педагогические технологии: Активное обучение : учеб. пособие для студ. учреждений высш. проф. образования / А. П. Панфилова. – 3-е изд., испр. – М. : Академия, 2012. – 192 с.

3. Савельева, М. Г. Педагогические кейсы: конструирование и использование в процессе обучения и оценки компетенций студентов: Учебно-методическое пособие / М. Г. Савельева. – Ижевск, УдГУ, 2013. – 94 с.

4. Ситуационный анализ, или Анатомия кейс-метода / Ю. П. Сурмин [и др.]; под ред. д-ра соц. наук, проф. Ю. П. Сурмина. – Киев : Центр инноваций и развития, 2002. – 286 с.

5. The Case Study Teaching Method / The Case Studies. Harvard Law School [Electronic resource]. – 2017. – Mode of access: http://casestudies.law.harvard.edu/the-case-study-teaching-method/ – Date of access: 08.08.17.

6. Gall, M. D. Educational research (7th ed.) / M. D. Gall, J. P. Gall, W. T. Borg. – White Plains, NY : Pearson Education, 2003. – 788 pp.

7. Denscombe, M. The good research guide for small scale social research projects (4th ed.) / M. Denscombe. – Maidenhead : Open University Press McGraw Hill, 2010. – 358 pp.

8. Duff, P. A. Case study research in applied linguistics. / P. A. Duff. – New York, USA : Lawrence Erlbaum Associates Taylor & Francis Group, 2008. – 234 pp.

9. Yin, R. Applications of case study research (3rd ed.) / R. Yin. – Thousand Oaks, CA : Sage, 2012. – 231 pp.

10. Педагогические технологии: учеб. пособие для студентов педагогических специальностей / под общ. ред. В. С. Кукушкина. – 4-е изд., перераб. и доп. – Ростов н/Д : МарТ; Феникс, 2010. – 333 с.

11. Селевко, Г. К. Альтернативные педагогические технологии / Г. К. Селевко. – М. : НИИ школьных технологий, 2005. – 224 с.

12. Чернявская, А. П., Технологии педагогической деятельности. Часть I. Образовательные технологии: учеб.пособие / под общ. ред. А. П. Чернявской, Л. В. Байбородовой. – Ярославль : ЯГПУ, 2012. – 311 с.

13. Кашлев, С. С. Современные технологии педагогического процесса : пособие для педагогов / С. С. Кашлев. – Минск : Университетское, 2000. – 95 с.

14. Головин, С. Ю. Словарь практического психолога / С. Ю. Головин. – Минск : Харвест, 1998. – 800 с.

УДК 811.1’243:004.9:378.14

Грушова Людмила Дмитриевна, Воробьёва Ольга Игоревна

Доцент кафедры мировых языков Витебского государственного университета имени П.М. Машерова, г. Витебск, Беларусь

luciena1950@mail.ru, olhav@rambler.ru

Семченко Татьяна Фёдоровна

Преподаватель, кафедры мировых языков Витебского государственного университета имени П.М. Машерова, г. Витебск, Беларусь

tanya_mypost@list.ru

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИННОВАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ОБУЧЕНИИ ИНОЯЗЫЧНОЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВОГО ПРОФИЛЯ

Аннотация: В статье обосновывается важность применения инновационных технологий для развития у студентов неязыковых специальностей иноязычной профессиональной коммуникативной компетентности. В настоящее время уже недостаточно использовать в профессионально ориентированном обучении традиционные методы, необходимо применять новые методы и приемы.

Ключевые слова: Инновационные технологии, компетентностный подход, технология сотрудничества, метод проектов.

Hrushova Liudmila, Vorobiova Olga
Associate Professor, Department of the World Languages, Vitebsk State University named after P.M. Masherov, Vitebsk, Belarus

Semchenko Tatiana
Senior Lecturer, Department of the World Languages, Vitebsk State University named after P.M. Masherov, Vitebsk, Belarus

USING INNOVATIVE TECHNOLOGIES IN TEACHINGS FOREIGN-LANGUAGE PROFESSIONAL COMMUNICATIVE COMPETENCE TO STUDENTS OF NON-LINGUISTIC SPECIALITIES

Abstract: The importance of using innovative technologies fort he development of foreign language professional competence of students of non-linguistic specialities is being grounded in the article. Today it’s not enough to use traditional methods in professional training. There is a necessity to develop and apply new ones.

Keywords: Innovative technologies, competence-based approach, collaboration technology, project-based learning.

Расширение международного сотрудничества повлекло за собой потребность в специалистах, свободно владеющих иностранным языком в профессиональной деятельности. Следовательно, к выпускнику высшего учебного заведения – будущему специалисту – предъявляются дополнительные требования в области его языковой подготовки, что обуславливает необходимость поиска идей для совершенствования уровня языковой подготовки с учетом современного информационного развития общества.

Новый тип специалиста должен обладать глобальностью мышления, багажом профессиональных знаний, креативностью, быть готовым жить и работать в условиях поликультурного мира, решать профессиональные задачи в условиях иноязычной коммуникации. Способность общаться на иностранном языке нужна современному специалисту, в первую очередь, для осуществления коммуникации с зарубежными партнерами в случае посещения ими учреждений, предприятий за рубежом и участия в профессиональных дискуссиях, переговорах, подписании контрактов.

Поэтому одной из главных особенностей иностранного языка является профессионально ориентированный характер содержания обучения. Современный профессионально ориентированный подход к обучению иностранному языку предполагает формирование у студентов способности к овладению языком в конкретных профессиональных, деловых, научных сферах и ситуациях с учетом особенностей профессионального мышления [1, с. 21].

Обучение иностранному языку студентов неязыкового профиля имеет свои специфические особенности. Они вызваны целым рядом объективных факторов, которые тем или иным способом влияют на организацию процесса обучения. Предмет общекультурного блока «Иностранный язык» воспринимается большинством студентов-первокурсников как общеобразовательный, лишенный связи с будущей профессиональной деятельностью предмет. Низкий уровень языковой подготовки у большинства студентов, ограниченное количество учебных часов, отводимых на данную дисциплину, приводят к недостаточной мотивации изучения иностранного языка. Иноязычная подготовка выпускника вуза не в полной мере отвечает потребностям общества и личности, не позволяет специалисту качественно решать профессиональные задачи и удовлетворять личные потребности в иноязычной языковой среде.

Поэтому необходимо повышение уровня иноязычной подготовки будущего специалиста, то есть вооружение его знаниями, практическими навыками и умениями владения специальной терминологией, необходимой для чтения литературы по специальности, которые позволят ему использовать иностранный язык как средство информационной деятельности, систематического пополнения своих профессиональных знаний и осуществления профессионального иноязычного общения.

В системе требований к выпускнику неязыкового профиля включено требование «коммуникативная компетентность». По мнению Ю. Г. Татур, в качестве элементов коммуникативной компетентности выступают: владение литературой, деловой письменной и устной речью на родном языке; владение как минимум одним из распространенных в мире иностранных языков; умение разрабатывать техническую документацию и пользоваться ею; умение пользоваться компьютерной техникой и другими средствами связи и информации, включая телекоммуникационные сети [2, с. 20–26].

Понятие «иноязычная профессиональная коммуникативная компетентность» рассматривается как способность будущего специалиста неязыкового профиля: осуществлять межкультурное профессионально ориентированное общение; взаимодействовать с носителями другой культуры; выбирать коммуникативно целесообразные способы вербального и невербального поведения на основе знаний о науке и культуре носителей изучаемого языка; сохранять национальную

самоидентификацию в условиях международной интеграции и мобильности и т.д.

Структурно-содержательная модель иноязычной профессиональной коммуникативной компетентности состоит из совокупности следующих ключевых (базовых) компетенций: лингвистической, дискурсивной, стратегической, социокультурной, прагматической (социальной), профессиональной и др.

Условия для развития иноязычной профессиональной коммуникативной компетентности студентов включают: личностно-ориентированное обучение, направленное на развитие профессионально значимых мотивационных, волевых, эмоциональных и когнитивных качеств языковой личности; компетентностный подход, усиливающий мотивацию, повышающий уровень сформированности компетенций по дисциплине «Иностранный язык» и успешность межкультурной коммуникации.

Под влиянием указанных факторов изменяются требования к иноязычной компетенции выпускников неязыкового профиля. По мнению В. М. Ростовцевой, иноязычная компетенция – это «готовность и способность к овладению предметными и научными знаниями в профессиональном общении на иностранном языке. С другой стороны, иноязычную компетенцию можно рассматривать как относительно устойчивое образование субъекта иноязычной деятельности, позволяющее реализовать потенциал лингвистических знаний, а также речевые умения и навыки в целях коммуникации» [3, с. 124].

Однако формирование иноязычной профессиональной коммуникативной компетенции является сложным процессом на неязыковых факультетах по ряду причин: недостаточное количество часов, отводимых на дисциплину «Иностранный язык», загруженность студентов профилирующими предметами, недостаточная мотивация, отсутствие иноязычной профессионально ориентированной среды, а также недостаточная разработанность методики обучения иностранному языку в учреждении высшего образования и его отрыв от профессиональной подготовки будущих специалистов.

Не менее важной проблемой в образовании является бытующая в сознании преподавателей и студентов субъект-объектная парадигма обучения, суть которой заключается в том, что учитель всегда учит, он является источником знаний и ведущим звеном педагогической системы – субъектом учебно-воспитательного процесса: именно он определяет цели и задачи обучения, его содержания. Студент лишь объект этого процесса. Его роль чаще всего пассивна и сводится к запоминанию и своевременному использованию усвоенной информации [4, с. 300–301].

Это означает, что необходимо модернизировать образовательный процесс на основе внедрения интерактивных методов обучения на

практических занятиях по иностранному языку, что позволит студентам лучше осваивать лексический материал, ориентированный на специальность, а в результате повышается мотивация студентов к изучению дисциплины, мобилизуются их личностные ресурсы на достижение поставленной цели [5, с. 92].

Для решения этих проблем используется ряд инновационных технологий, которые способствуют преодолению стереотипов в преподавании различных дисциплин, выработке новых подходов к профессиональным ситуациям, развитию творческих способностей студентов.

Эффективными формами учебной работы по внедрению в образовательный процесс инновационных технологий и формированию ключевых профессиональных компетенций будущих специалистов являются: создание проектов, подготовка публичных выступлений, дискуссионное обсуждение профессионально важных проблем, создание проблемных ситуаций, подготовка профессионально направленных видеофильмов и презентаций, проведение деловых и ролевых игр, профессионально-ориентированных конференций, «круглых столов» на иностранном языке и т.д.

Переход от информационно-объяснительного обучения к инновационно-действенному связан с применением в образовательном процессе новых компьютерных и различных информационных технологий, электронных учебников, учебно-методических комплексов, видеоматериалов, обеспечивающих свободную поисковую деятельность, а также предполагает развитие и личностную ориентацию. Исходя из этого, на сегодня можно отметить различные инновационные методы обучения студентов, в частности, это проблемная и игровая технология, технологии коллективной и групповой деятельности, инновационные методы активного обучения, методы анализа конкретных ситуаций, метод проектов, обучение в сотрудничестве, креативное обучение, инновационная образовательная проектная деятельность, лекция-пресс-конференция, лекция-беседа, лекция-визуализация [6, с. 79].

Следует отметить, что инновационные образовательные технологии направлены, прежде всего, на развитие личности обучающегося. Формирование иноязычной профессиональной коммуникативной компетентности происходит более эффективно, если процесс обучения иноязычному общению строится на основе личностно-ориентированного подхода. Инновационные образовательные технологии, основанные на данном подходе к обучению, являются особенно актуальными в высшей школе Республики Беларусь. К методам и технологиям личностно-ориентированного подхода относятся: обучение в сотрудничестве, разноуровневое обучение, кейс-технологии, иностранный язык через

«языковое портфолио», позволяющие расширить возможности индивидуальных самоуправляемых процессов усвоения иностранного языка.

Таким образом, в основе инновационных технологий, применяемых в обучении студентов неязыковых специальностей, лежат активные методы, которые помогают формировать творческий, инновационный подход к пониманию профессиональной деятельности, развивать самостоятельность мышления, умение принимать решения в определенной ситуации.

Как показывает практика, для формирования иноязычной профессиональной коммуникативной компетентности необходимо комплексное использование традиционных и инновационных форм обучения, которые являются необходимым условием для подготовки высококвалифицированных специалистов, владеющих иностранным языком, обладающих профессиональными навыками и умениями и умеющими осуществлять иноязычную коммуникацию.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Образцов, П. И. Профессионально-ориентированное обучение иностранному языку на неязыковых факультетах вузов: учеб. пособие / П. И. Образцов, О. Ю. Иванова. – Орел : ОГУ, 2005. – 114 с.

2. Татур, Ю. Г. Компетентность в структуре модели качества подготовки специалиста / Ю. Г. Татур // Высшее образование сегодня. – 2008. – № 3. – С. 20–26.

3. Ростовцева, В. М. Компетентность и компетенции: герменевтический аспект в контексте дивертификации современного образования / В. М. Ростовцева. – Томск : изд-во ТПУ совместно с изд-вом ИЧА «КИТ», 2009. – 261 с.

4. Российская педагогическая энциклопедия. – М. : Бол. Рос. Энциклопедия, 1993. – Т.1. – С. 300–301.

5. Слесаренко, И. В. Подготовка по иностранным языкам в техническом университете: от студента к преподавателю / И. В. Слесаренко // Высшее образование в России. – 2011. – № 4. – С. 90–94.

6. Скрипко, Л. Е. Внедрение инновационных методов обучения: перспективные возможности или непреодолимые проблемы? / Л. Е Скрипко // Менеджмент качества. – 2012. – № 1. – С. 76–84.

УДК 372.881.111.22

Зайченко Наталья Георгиевна

Доцент кафедры немецкого языка Белорусского государственного университета, г. Минск, Беларусь;

nas-79@mail.ru

Трофименко Светлана Анатольевна

Старший преподаватель кафедры немецкого языка Белорусского государственного университета, г. Минск, Беларусь

strofimenko2017@gmail.com

ДОКЛАДЫ СТУДЕНТОВ НА НЕМЕЦКОМ ЯЗЫКЕ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ PPT-ПРЕЗЕНТАЦИЙ: ТРЕБОВАНИЯ К СОЗДАНИЮ И КРИТЕРИИ ОЦЕНКИ

Аннотация: В статье речь идет о типичных проблемах при создании презентаций студентами и путях их решения, а также о критериях оценки устных докладов студентов на немецком языке с использованием PPT-презентаций. Основное внимание уделяется рекомендациям, касающимся содержания и языкового оформления презентаций, а также этапа выступления.

Ключевые слова: PPT-презентация, оформление презентации, критерии оценки презентации, критерии оценки устных докладов.

Zaichenko Natalya
Associate Professor, Department of the German language, Belarusian State University, Minsk, Belarus

Trofimenko Svetlana
Senior Lecturer, Department of the German language, Belarusian State University, Minsk, Belarus

STUDENTS‘ REPORTS IN GERMAN INVOLVING PPT-PRESENTATIONS: REQUIREMENTS AND ASSESSMENT

Abstract: The article deals with the typical problems that students face in the process of making presentations, their solutions and assessment of oral reports in German involving PPT-presentations. Primarily, attention is given to recommendations about the contents and the language of presentations, as well as the performance itself.

Keywords: PPT-presentations, style, presentation assessment criteria, oral report assessment criteria.

Информационные компьютерные технологии прочно вошли во все сферы нашей жизни. Образование тому не исключение. Подготовка студентами докладов с использованием технических средств стала неотъемлемой частью любого курса обучения в университете. Применение новых технологий позволяет оживить выступление, сделать его более интересным и запоминающимся.

Среди всего многообразия современных вариантов технической поддержки устного доклада (интерактивная доска, Power-Point-презентации, оверхед-проектор, флипчарт и др.) наибольшей популярностью у студентов пользуются Power-Point-презентации (PPT). Это обусловлено наличием ряда преимуществ, которыми обладает данная информационная компьютерная технология: наглядность, интерактивность, многоканальность и т.д. Помимо этого выступление с использованием PPT позволяет докладчику воздействовать на аудиторию более профессионально. Это становится возможным, конечно же, только при условии соблюдения всех требований, предъявляемых к мультимедийной презентации, а также грамотного ее использования в ходе выступления.

Однако практика показывает, что при создании PPT, а также на этапе предъявления информации с ее помощью студенты сталкиваются с целым рядом трудностей. Этап демонстрации результатов сводится, как правило, к банальному прочтению с листа целого текста. На передний план выводится презентация, сам же докладчик остается в тени, что автоматически нивелирует ценность такого выступления, максимально снижая эффект воздействия на аудиторию. Одна из причин видится в неосведомленности студентов о наличии определенных правил создания Power-Point-презентаций, а также четких критериев оценки данного вида деятельности. Обучающиеся должны быть ознакомлены с конкретными требованиями, предъявляемыми как к оформлению, так и к устной реализации поставленной задачи. В случае оценивания доклада на иностранном языке с использованием PPT критерии оценки могут выглядеть следующим образом (Таблица 1).

Таблица 1 − Критерии оценки Power-Point-презентации.

Формальные критерии	– структура, наглядность и ясность слайдов (также без поддержки звукового ряда); – привлекательный дизайн; – оригинальность оформления; – читабельность текста; – цветовая гармония.
Критерии оценки содержания	– учет поставленной задачи; – адекватность выбранной темы; – ясные, четкие и понятные формулировки; – валидность содержания; – цитирование и указание источников.
Критерии оценки языкового оформления	– лексические средства выражения: общая лексика, специальные речевые средства, корректное использование специальных терминов; – синтаксические средства; – вариативность; – орфография и грамматика; – языковой регистр.
Критерии оценки выступления	– длительность выступления; – речь (артикуляция звуков, громкость, темп речи, интонирование, паузы); – невербальная коммуникация (зрительный контакт, осанка/положение тела, мимика, жесты); – интеракция (ответы на вопросы, обратная связь).

Анализ студенческих PPT-презентаций с учетом вышеизложенных критериев позволил выделить следующие наиболее характерные недостатки:

– презентация не структурирована должным образом, что затрудняет восприятие информации (введение, основная часть, заключение);

– слайды перегружены информацией, не выделены основные мысли, идеи;

– использован слишком мелкий шрифт, бледный цвет шрифта, темный фон слайда;

– отсутствует единый стиль в оформлении слайдов;

– используется некорректное цитирование, не указаны источники информации;

– отмечается наличие лексических, грамматических и орфографических ошибок;

– не используются специальные речевые средства для структурирования и ведения презентации/дискуссии;

– длительность выступления превышает регламентированную;

– выступающий говорит очень тихо, слишком медленно/быстро;

– неверно интонируются предложения;

– отсутствует зрительный контакт с аудиторией, докладчик не отрывает глаз от своих записей;

– выступающий не активно реагирует на вопросы из зала, отсутствует обратная связь (feedback) с публикой;

– преобладает несвязная спонтанная речь.

Для того чтобы выступление с поддержкой PPT-презентации стало максимально успешным, в данной статье предлагается учитывать ниже перечисленные требования.

Оформление. В начале презентации должна быть представлена тема доклада, а также его структура, которая включает в себя, как правило, введение, основную и заключительную части. Необходимо придерживаться единого стиля оформления всех слайдов презентации. Должно быть найдено адекватное цветовое решение. Следует отдать предпочтение светлому фону, с которым будет контрастировать темный шрифт. Рекомендуемый размер шрифта – не менее 18 pt. Число слайдов не должно превышать 20. Нужно использовать легко читаемые шрифты, например, Arial, Verdana или Times New Roman. Слайд может содержать текст (не более 6–7 строк). Слайды, при этом, не служат для того, чтобы считывать с них информацию. Они призваны дополнять доклад (выступление), облегчать его восприятие, а не дублировать его. Приветствуется визуализация с помощью рисунков, графиков и т.д. Текст и средства визуализации должны находиться при этом в сбалансированном соотношении. Любая визуализация должна быть целесообразной.

Содержание. Успешное выступление подразумевает хорошее владение содержанием презентации, умение отвечать на вопросы по теме. Чтобы чувствовать себя более уверенно, следует заранее продумать предполагаемые вопросы и ответы на них. Не следует указывать в слайде ту информацию, которая будет опущена в ходе представления устного доклада. Относительно обработки информации действует принцип сжатия информации (принцип KISS – Keep It Short and Simple!). Содержание должно быть максимально сокращено и представлено тезисно. Однако упрощение не должно привести к искажению фактов. В случае представления информации на иностранном языке этот процесс оказывается наиболее трудоемким. Студент должен владеть навыком реферирования, что предполагает извлечение информации из прочитанного, дальнейшее ее сжатие и структурирование. Зачастую же все сводится к копированию больших объемов информации из Интернет-сети и использованию ее в неизмененном виде в презентации и в ходе выступления. Кроме того, необходимо продумать, чем привлечь внимание публики в начале доклада. Заключительная часть должна быть особенно впечатляющей.

Для содержания презентации релевантными, кроме прочего, являются следующие признаки: структура, аргументированное повествование, разностороннее представление темы, формулировка собственной точки зрения.

Одним из обязательных компонентов PPT-презентации является перечень источников информации. Цитирование по тексту должно быть корректным. Здесь достаточно указать (после изображения, графика или цитаты) автора, год и страницы в издании, из которого была заимствована информация или номер источника в списке литературы и номер страницы. Все эти данные заключаются в скобки. Например: *“…” (Hoffmann-Lange u.a. 1993, S. 4)* или *“…” (1, S. 45)*. В списке же литературы следует привести полную информацию об источнике.

В устной части доклада передача чужих слов может осуществляться, к примеру, следующими путями:

– с помощью слов автора и прямой речи;`

Например: *Kurt Tucholsky sagte: “Der Vorteil der Klugheit besteht darin, dass man sich dumm stellen kann.”*

– с помощью слов автора и косвенной речи (с возможным использованием Konjunktiv I);

Например: *Kurt Tucholsky fuhr fort, dass das Gegenteil schon schwieriger sei.*

– через использование предлогов *nach, laut, zufolge,* а также наречия *so* (с возможным использованием Konjunktiv I).

Например: *Es kann/Es könne, so Nora Pollis, bei Familienurlauben zu Problemen kommen.*

Nach/Laut Nora Pollis kann es bei Familienurlauben zu Problemen kommen.

Nora Pollis zufolge kann es bei Familienurlauben zu Problemen kommen [1, S. 3].

При цитировании публикаций из сети Интернет принципиально важно обращать внимание студентов на то, что наряду с привычной информацией об авторе, названии статьи, источнике публикации, должны быть названы полный www-адрес статьи, дата появления или последнего изменения (если эта информация имелась), а также дата последнего доступа.

Например: DSD Wiki [Electronic resource]. – Mode of access: http://dsd.zum.de/index.php/Pr%c3%a4sentation:_Wendungen_zur_Einleitung. – Date of access: 15.11.2017.

Языковое оформление. В ходе выступления особое внимание уделяется языковым выразительным возможностям студента, как в речи, так и в тексте слайдов. На текстовом уровне имеется в виду умение владеть средствами, обеспечивающими связность и когерентность (тематическую связность); на морфо-синтаксическом уровне речь идет о типах предложений, номинальных группах, о владении залогами и временными формами; на словесном уровне и уровне речевых средств важным является владение широким спектром лексических выразительных средств и их корректное использование. При этом главную роль играет функциональность данных языковых средств в коммуникативном контексте.

При подготовке доклада особое внимание студентов следует обратить на освоение специальных речевых средств для ведения презентации/дискуссии [2; 3; 4]. Они позволят сделать вступление, осуществить плавный переход от одного слайда к другому, высказать свою точку зрения и т.д.

Грамматические ошибки, не влияющие существенно на понимание и успешность процесса коммуникации, не имеют большого веса в рамках устной части доклада. К ним относятся, к примеру, следующие: неверные окончания прилагательных, постановка сказуемого в придаточном предложении на второе место вместо последнего, эпентезы и т.п. Следует заметить, однако, что критерии оценки устной и письменной речи в рамках данного аспекта будут частично отличаться.

Речь, кроме того, должна иметь стилистическую окраску, соответствующую ситуации. Презентация материала не должна осуществляться на уровне разговорной речи, но речь не должна быть также и театральной (сценической). Для реализации рассматриваемой задачи следует выбирать нейтральный языковой регистр. Следовательно, здесь также неуместно появление таких часто встречающихся в устной речи слов, как “ähm”, “halt”, “also” и т.п.

Выступление. На этапе представления подготовленного материала на первом плане должен находиться выступающий. Слайды лишь поддерживают доклад, но не заменяют его. Не следует считывать информацию со слайдов. Чтобы иметь возможность устанавливать время от времени зрительный контакт с публикой, докладчик может подготовить для себя опорные карточки с тезисно зафиксированной на них информацией. По

завершении доклада имеет смысл предложить публике информационный раздаточный материал. В содержательном плане он должен быть объемнее, нежели тот, который был предложен на слайдах PPT.

При подготовке презентации студенты, как правило, наименьшее внимание уделяют фонетическому аспекту. С одной стороны, незначительные отклонения от нормы при произнесении отдельных звуков без последствий для понимания роли не играют. Однако повторяющиеся ошибки при произношении звуков могут отрицательно повлиять на результат. При этом особый вес имеют неточности, приводящие к изменению смысла слова, например, *sehne* вместо *Söhne*. Большое значение имеет оценка реализации в речи элементов сверхсегментного уровня, которые являются существенными для понимания высказываний: ударение, мелодика, ритм и паузы. В этой связи самый большой вес для понимания сказанного имеет ударение в предложении. Через него слушатель должен четко распознать ядро высказывания. Монотонная речь свидетельствует об отсутствии знаний об основах произношения в немецком языке. Кроме того, должно оцениваться также умение применять правила расстановки ударений в слове.

Для членения речи, отделения предложений друг от друга, обозначения типов предложений и т. п. важна мелодия предложения. Владение основными вариантами мелодии – непременное условие для хорошего результата. Здесь становится очевидным влияние интерференции, от которой обучающийся должен избавляться в ходе изучения иностранного языка. И чем выше уровень овладения языком, тем меньше, соответственно, речь должна быть подвержена этому явлению. Приемлемый результат выступлению обеспечат, кроме того, подходящий темп речи, надлежащий уровень громкости, корректное ритмическое оформление фраз, а также паузы, которые позволят сделать речь более выразительной и понятной.

В ходе презентации подготовленного материала докладчику необходимо сохранять спокойствие и обращать внимание на язык своего тела: жесты, позу, выражение лица и т.п. Жестикуляция поможет подчеркнуть важные моменты в содержании. А вот скрещенные на груди руки (закрытая поза) или руки в карманах произведут негативное впечатление. Принесенные с собой предметы, имеющие непосредственное отношение к содержанию доклада, позволят сделать его еще интереснее.

Немаловажным при предъявлении презентации является чувство времени. Вложиться во временные рамки поможет предварительная тренировка (по возможности на месте, где будет проходить мероприятие). Целесообразно заранее ознакомиться с техническими средствами, предлагаемыми для демонстрации презентации, а также позаботиться о сохранении ее на разных электронных носителях.

В заключение следует заметить, что на каждом уровне освоения иностранного языка в зависимости от поставленных целей требования к докладу с применением PPT и критерии его оценки будут варьироваться. Количество выставленных баллов может колебаться также в зависимости от вида поставленной задачи. Например, если целью задания является подведение итогов или контроль полученных знаний в рамках определенной темы, то логичным представляется наибольшим количеством баллов оценить языковой аспект презентации. В случае же, если задание является поисково-исследовательским, акцент при оценивании должен быть сделан на содержание представляемой презентации.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Polland, Th. Sammlung der Redemittel zum Prüfungsteil “Schriftliche Kommunikation” / Th. Polland // [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://www.hueber.de/media/36/201862_DSDII_Redemittel.pdf. – Дата доступа: 19.11.2017.

2. Redemittel für Diskussionen // [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://www2.klett.de/sixcms/media.php/229/676600_MittelpunktB2_Redem1_EB.pdf. – Дата доступа: 19.11.2017.

3. Redemittel für Vorträge // [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://www2.klett.de/sixcms/media.php/229/676600_MittelpunktB2_Redem_EB.pdf. – Дата доступа: 19.11.2017.

4. Präsentation: Wendungen zur Einleitung // [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://dsd.zum.de/index.php/Pr%c3%a4sentation: Wendungen_zur_Einleitung. – Дата доступа: 19.11.2017.

УДК (075.8):004087

Калилец Людмила Михайловна

Старший преподаватель кафедры иностранных языков Брестского государственного университета имени А.С. Пушкина, г. Брест, Беларусь

ludmar@list.ru

ИНФОРМАЦИОННО КОММУНИКАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

Аннотация: В статье рассматривается проблема эффективности и значимости использования компьютерных технологий в образовательном процессе и существование определенных требований к электронным средствам обучения, в частности, особенности использования электронных учебников на занятиях по иностранному языку.

Ключевые слова: информационно-коммуникационные технологии, образовательный процесс, электронный учебно-методический комплекс, профессионально-ориентированный текст.

Kalilets Ludmila

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

INFORMATION AND COMMUNICATION TECHNOLOGIES IN FOREIGN LANGUAGE TEACHING

Abstract: The article deals with the problem of the effectiveness and importance of use of computer technologies in the educational process and the existence of certain requirements for electronic training means, in particular, the use of electronic textbooks in foreign language teaching.

Keywords: Information and communication technologies, the educational process, electronic educational-methodical complex, professionally oriented text.

В эпоху всеобщей информатизации роль информационно-коммуникационных технологий в обучении становится все более значимой. Несомненно, привлекательным является широкий выбор инструментов e-learning и практически неограниченные возможности, которые они предоставляют при обучении любой дисциплине в высшей школе, и в частности иностранному языку. Среди наиболее популярных образовательных средств можно упомянуть: гипертекст, создающий систему перекрестных ссылок в текстовых массивах информации; средства мультимедиа, позволяющие записывать и передавать аудио и видео файлы. В качестве примера стоит упомянуть подкасты, которые помогают преподавателю иностранного языка развивать навыки аудирования и говорения, гипермедиа, дающие возможность сочетать гипертекст, создающий систему перекрестных ссылок, и мультимедиа. В арсенале преподавателя иностранного языка сегодня и такие «новшества», как компьютерные обучающие и тестовые программы; электронные библиотеки; словари, текстовые и видео глоссы, используемые в обучении студентов профессионально ориентированной лексике и профессионально ориентированному чтению; телекоммуникационные технологии, предоставляющие возможность посредством аудио и видео конференций участвовать в диалоге культур.

Специалисты в области стремительно развивающейся компьютерной лингводидактики отмечают следующие преимущества использования информационно коммуникационных технологий: а) благодаря наличию в системе электронной почты и форума у преподавателей и студентов есть возможность осуществлять обратную связь, включая консультации в любое удобное им время, что позволяет использовать учебное время более эффективно; б) аутентичность используемого учебного материала – благодаря использованию в курсе сетевых технологий, аутентичных текстовых, аудио и видео ресурсов есть возможность создания иноязычной среды; доступность и разнообразие учебного материала, разнообразие подходов и методик, интерактивность и удобный инструментарий управления учебным процессом.

Существует множество факторов, обуславливающих ориентацию современной системы образования на построение учебного процесса на базе информационно коммуникационных технологий. Один из них – это стремительно возросшее количество пользователей Интернет как в целом в мире, так и в Беларуси. Популярность Интернета и компьютерных технологий как среди молодежи, так и в обществе в целом создала серьезные предпосылки для успешной интеграции информационно коммуникационных технологий в образовательный процесс, поскольку невозможно игнорировать факт глубокого внедрения технологий в повседневную жизнь, как сегодняшних студентов, так и профессионалов, продолжающих учиться с целью повышения своего профессионального мастерства.

Рассмотрим примеры использования информационно-коммуникационных технологий в практике преподавания иностранных языков. Начнем с электронного учебника. Одним из ведущих мотивационных факторов перехода от традиционного учебника к электронным ресурсам является его «старение». Первые электронные программы для изучения иностранного языка, содержащие лексические языковые и грамматические упражнения, были разработаны в 1960–70-е годы. Начиная с 70-ых годов и по настоящее время, происходит активное использование электронных обучающих программ.

Электронный учебник содержит графическую, текстовую, речевую, музыкальную, фото-, видео и другую информацию, представленную в виде электронного пособия (на электронном носителе) или опубликованного непосредственно в компьютерной сети. Под электронными учебниками понимаются локальные электронные учебники – записываются на электронный носитель (CD-ROM, DVD, CD-R, CD-1, CD+ и др.), сетевые электронные учебники – представляются в компьютерной сети, отсканированные страницы печатного издания, компьютерные программы комплекс электронного пособия, содержащие аудио-видео-текстовые файлы. Электронный методический комплекс – это учебное издание, содержащее систематическое изложение учебной дисциплины или ее раздела, части, соответствующее государственному стандарту и учебной программе и официально утвержденное в качестве данного вида издания; это текст, представленный в электронной форме и снабженный разветвленной системой связей, позволяющей мгновенно переходить от одного его фрагмента к другому в соответствии с некоторой иерархией фрагментов. Электронный учебник – это не только средство обучения, но и продукт инновационной технологии, электронный учебник должен соответствовать техническим аспектам, что непосредственно влияет на обучения. Поэтому для создания электронного учебника недостаточно только взять готовую информацию, создать ссылки и гипертексты, графические изображения и таблицы. Электронный учебник должен облегчить запоминание и усвоение информации, используя не только зрительную, что используется бумажным

текстом, но и слуховую, тактильную, эмоциональную память. Поэтому электронный учебник должен содержать графические задания, анимации, различные игры, которые прочно сохраняются в памяти обучаемого. Учитывая стремительность обновления знаний, учебный материал на бумажном носителе не может выдержать конкуренции со своими электронными собратьями в силу трудоемкости и длительности процесса его создания. Популярные ныне электронные учебники, построенные на базе технологии Вики, которые не только не требуют больших денежных вложений и временных затрат, но и абсолютно мобильны. Учебный материал можно постоянно обновлять, используя при этом различные виды наглядности, что является дополнительным мотивационным фактором для обучаемых. Другим недостатком традиционного учебника является отсутствие персонализации процесса получения знаний, обратной связи между «учителем» и «учеником», и главное, характер подачи информации односторонняя трансляция учебного материала. Поколение современных студентов, привыкших к активной межличностной коммуникации с другими пользователями в чатах и социальных сетях, где обеспечена постоянная обратная связь, и где каждый является не только «потребителем», но и создателем «новостей», нацелено на образовательный процесс другого характера.

Электронные учебники позволяют реализовывать принципы дифференцированного и индивидуального подхода к обучению, и тем самым способствовать развитию личности в процессе собственной деятельности, ориентированы на развитие исследовательских умений обучающимся, эффективно влияет на повышение уровня успешности овладения иностранным языком.

На кафедре иностранных языков ведется работа над созданием электронных учебно-методических комплексов, предназначенных для обучения английскому студентов неязыковых специальностей. Общая структура комплексов включает в себя программу курса, учебник, толковый словарь специальных терминов профессиональной направленности; набор презентаций, блок тестирования, средства навигации по комплексу; списки адресов доменов Internet, содержащих используемые или рекомендуемые материалы; вспомогательные программные средства – электронные переводчики-спеллеры и пр. Связи между компонентами электронных учебно-методических комплексов на базе гиперссылок позволили обеспечить высокую гибкость его структуры. При разработке отдельных компонентов применялись принципы блочно-модульного и объектно-ориентированного программирования. Учебники выполнены в форме HTML-документа. При его создании использовались программы MICROSOFT WORD, MICROSOFT FRONT PAGE и XARA 3 D. Учебно-методические комплексы (ЭУМК по учебной дисциплине «Иностранный язык (немецкий)» исторического факультета; ЭУМК по

учебной дисциплине «Иностранный язык (английский)» физико-математического факультета) ориентированы на формирование у студентов иноязычной коммуникативной компетенции будущего специалиста, позволяющей использовать иностранный язык как средство профессионального и межличностного общения. Такие виды речевой деятельности, как говорение, аудирование, письмо используются на протяжении всего курса. Данный подход учитывается в содержательной структуре ЭУМК.

В основу структурирования содержания учебного материала положен принцип модульного подхода, который предполагает разбивку учебного материала на относительно самостоятельные модули курса. Структура содержания учебной дисциплины включает модуль социального общения, модуль профессионального общения, модуль контроля.

Структура учебников может быть представлена в виде трех витков восходящей расширяющейся спирали, каждый виток которой сложнее и объемнее предыдущего. Такая структура обеспечивает посильность, преемственность, многоуровневость; способствует закреплению материала и предоставляет определенную свободу студентам в выборе начального уровня. Каждый цикл отличается от предыдущих широтой и глубиной изучения материала. В тексты включены материалы ряда специальных дисциплин, которые будут изучаться студентами на старших курсах. В конструкции учебника использован механизм навигации, основанный на аппарате гиперссылок. Студентам рекомендуется самостоятельно дорабатывать учебник в соответствии со своими потребностями и интересами, добавляя в него самостоятельно найденные фрагменты текстов. В соответствии с разработанной программой курса студенты овладевают специальной терминологией в выбранной ими специальности, читают и воспринимают профессионально ориентированные тексты, сообщения информационных систем; готовят деловую документацию в электронной форме; организовывают поиск необходимой информации на английском языке в сети Интернет.

Обучение грамматики основано на интерактивных упражнениях. Для развития продуктивных грамматических навыков используются письменные задания. Для проверки письменных заданий преподаватель может проектировать страницу с правильными ответами из электронного учебника через интерактивную доску, так студенты смогут самостоятельно исправить и понять сделанные ими ошибки.

Для обучения лексике при использовании электронных учебников формируются рецептивные лексические навыки аудирования и чтения и продуктивные лексические навыки письменной речи; осуществляется контроль уровня знания лексики на основе игровых и тестовых электронных программ с соблюдением использования визуального принципа. Электронный словарь способствует формированию

потенциального и пассивного словарей студентов, а также оказывает справочно-информационную поддержку (автоматические словари, программы подбора синонимов и антонимов).

При обучении чтению с использованием электронного учебника сформировывается навык звукобуквенного соответствия, электронный учебник обучает технике чтения вслух. Совершенствуются навыки техники чтения и закрепляются рецептивные лексические и грамматические навыки чтения. С помощью электронного учебника обучаемые овладевают умениями извлечения основной, уточняющей смысловой информации из текста. Электронный учебник обучает навыкам анализа текста. Так как электронный учебник направлен на самостоятельное изучение, обучаемый получает умение самостоятельно преодолевать языковые трудности; контролирует правильность и глубину понимания изученного текста.

Раздел контроля знаний представляет собой модуль контроля. Данный модуль является интегральным и обеспечивает промежуточный и итоговый контроль усвоения содержания модуля социального общения и модуля профессионального общения. Он предназначен для обобщения и систематизации пройденного учебного материала по всем аспектам языка и видам речевой деятельности.

Промежуточный контроль осуществляется: 1) по устным темам – в форме монологического высказывания, диалогов, беседы с преподавателем; 2) по текстам – в форме разработанных комплексных заданий, составления аннотаций и рефератов, выборочного письменного перевода; 3) по лексике и грамматике – в виде выполнения лексических и грамматических упражнений по изученным темам и тестов.

Итоговый контроль знаний, умений и навыков студентов осуществляется в форме зачетов и экзамена в конце всего курса.

Раздел контроля знаний включает лексико-грамматические тесты, которые служат для итогового контроля усвоения программного материала в конце каждого этапа обучения; список вопросов к зачетам; образец экзаменационных материалов (лексико-грамматический тест; профессионально-ориентированный текст для чтения и письменного перевода; аутентичный текст для реферирования; подготовленные ситуации предметно-тематического содержания для беседы с преподавателем в рамках данной ситуации по предметно-тематическому содержанию дисциплины).

Вспомогательный раздел содержит терминологические словари и список рекомендуемой литературы. Терминологические словари содержат большой объём профессиональной лексики, помогающий успешно справляться с письменными и устными заданиями в пределах изучаемой темы. Перечень учебных изданий и информационно-аналитических материалов, рекомендуемых для изучения учебной дисциплины, поможет

обучающимся ориентироваться в источниках информации по предмету и включает список рекомендуемой литературы, список электронных ресурсов удаленного доступа, список сетевых видеоресурсов и список электронных образовательных ресурсов.

Самостоятельная работа обучающихся с использованием электронных образовательных ресурсов, с одной стороны, способствует эффективной работе по усвоению знаний и овладению способами деятельности, входящими в содержание обучения по дисциплине «Иностранный язык», с другой стороны, удовлетворяет потребность в самосовершенствовании по предмету за пределами обязательного программного материала, а также после окончания учебного заведения.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Конышева, А. В. Английский язык. Современные методы обучения / А. В. Конышева. – Минск : ТетраСистемс, 2007. – 352 с.

2. Нестерова, Н. В. Информационные технологии в обучении английскому языку / Н. В. Нестерова // Иностранные языки в школе. – 2005. – № 8. – С. 102–103.

3. Бухаркина, М. Ю. Мультимедиа: от уличных шоу до средств обучения / М. Ю. Бухаркина // Иностранные языки в школе. – 2009. – № 5. – С. 9–15.

УДК 372.881.111.1

Кондратюк Ирина Леонидовна
Учитель, Средняя школа № 7, г. Брест, Беларусь
elvena@rambler.ru

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ТЕХНОЛОГИИ ВЕБ-КВЕСТОВ КАК СРЕДСТВА ОПТИМИЗАЦИИ ПРОЦЕССА ОБУЧЕНИЯ

Аннотация: Статья посвящена внедрению веб-квестов в образовательный процесс современной школы. Представляя собой систему разноуровневых, проблемно-ориентированных заданий, веб-квесты способствуют повышению самостоятельной активности, развитию внутренней мотивации, формированию иноязычной коммуникативной компетенции обучаемых.

Ключевые слова: Веб-квест, проблемное обучение, самостоятельная активность, поисковая и исследовательская деятельность, мотивированность, интерактивный метод обучения, самооценка.

Kondratiuk Irina
Teacher, School №7, Brest, Belarus

IMPLEMENTATION OF A WEBQUEST TECHNOLOGY AS A MEANS OF EDUCATIONAL PROCESS IMPROVEMENT

Abstract: The article is devoted to implementation of the webquests in the educational process of modern schools. The webquest is a system of multi-level, problem oriented tasks

that motivate students, develop their independent capacity to act and create a foreign language communicative competence.

Keywords: Webquest, problem oriented education, independent capacity to act, research work, motivation, interactive method of education, self-assessment.

Наступивший век обозначен П. Г. Щедровицким как век «мультикультурного диалога». В этой связи, главная человеческая потребность, по мнению политолога, является потребность в общении, в том числе и межкультурном [1, с. 40].

Данная тенденция и определяет необходимость изучения иностранных языков на таком уровне, который сделал бы возможным их широкое использование в качестве средства общения между людьми – носителями разных языков. В Республике Беларусь владение иностранными языками рассматривается как важнейший фактор социально-экономического, научно-технического и культурного прогресса. Иностранные языки изучаются в целях их дальнейшего функционирования в качестве инструмента всестороннего информационного обмена, взаимодействия национальных культур, усвоение личностью общечеловеческих ценностей. Возрастают потребности страны в специалистах, способных использовать иностранные языки для эффективного обеспечения различных видов коммуникаций.

Однако в условиях общеобразовательной школы весьма затруднительно выстроить процесс обучения иностранному языку в соответствии с требованиями современного общества. Студенты общаются на занятиях с преподавателями и сверстниками, не являющимися носителями изучаемых языка и культуры, т.е. обучение ведется вне языковой среды. В традиционной практике школьных занятий при существующем минимальном объеме учебных часов развернуть полноценный и пролонгированный коммуникативный процесс не представляется возможным. Кроме того, усиление сугубо коммуникативного аспекта обучения в таких условиях может вести к ослаблению содержательно-информационной стороны обучения.

Таким образом, ведущая проблема состоит в том, чтобы создать непрерывный процесс изучения иностранного языка учащимися средней общеобразовательной школы, несмотря на ограниченное время учебных занятий. Необходимо расширить дидактическое пространство и время, вывести процесс изучения иностранного языка за узкие рамки учебных занятий в сферу самостоятельной работы учеников и управлять их учебной деятельностью за пределами школьного расписания.

В связи с этим в образовании уже происходят значительные изменения в организации учебного процесса, который расширил свои возможности, благодаря использованию разнообразных мультимедийных средств. Использование информационных ресурсов Интернета в учебном процессе также способствует формированию навыков поисковой и

исследовательской деятельности, овладению прочными знаниями, повышению самостоятельной активности обучаемых, развитию позитивной внутренней мотивации к изучению иностранных языков, эстетическому образованию, формированию высокой информационной и профессиональной культуры будущих специалистов.

Одной из передовых образовательных технологий является технология веб-квестов, применение которой ведет к овладению прочными знаниями по иностранному языку и формированию готовности к межкультурной коммуникации. Веб-квесты рассматриваются нами в качестве информационных, проблемно-ориентированных заданий индивидуального или группового обучения, направленных на формирование и развитие навыков поисковой и исследовательской деятельности в процессе освоения, обработки и презентации языкового учебного материала.

В рамках выполнения веб-квестов развиваются учебно-познавательные компетенции: личностное самоопределение в отношении будущей профессии; способность и готовность к самостоятельному и непрерывному изучению иностранного языка; способность к использованию иностранного языка в других областях знаний; способность к самооценке через наблюдение за собственной речью на родном и иностранном языках; формирование качеств гражданина и патриота.

Основными результатами применения веб-квестов в обучении иностранному языку и культуре являются:

• повышение социокультурной компетенции обучаемых на всех уровнях восприятия (идентификационном, эмоциональном, личностном);

• повышение уровня знаний реалий культуры, традиций, привычек и обычаев народа страны изучаемого языка, моделей поведения носителей иноязычной культуры;

• увеличение словарного запаса учащихся;

• развитие толерантности, эмпатии и наблюдательности по отношению к культуре страны изучаемого языка;

• повышение мотивации учащихся к изучению иноязычной культуры. [2, с. 536]

Среди других преимуществ веб-квест технологий удалось установить также творческий характер их выполнения: с одной стороны, атмосфера сотрудничества и чувства своей ответственности за успех общего дела, а с другой, в дух соревнования, желания быть лучше соперника и высокой мотивации к успеху с реальными, наглядными и осязаемыми плодами собственного труда. Кроме этого, работа с применением Интернета выполняется студентами с большим энтузиазмом и высокой мотивированностью. Задания, которые в традиционном исполнении могли бы показаться учащимся скучными и неинтересными, приобретают новую

привлекательную окраску в их интеграции с современными информационными технологиями.

Применение квест-технологии в процессе обучения является также и оптимальной формой организации дифференцированного обучения. В силу того, что квест включает в себя сочетание заданий разных уровней сложности, каждый обучаемый имеет возможность выполнить приемлемые для него задания.

В качестве примера приведем квест для XI класса по теме «Экологические проблемы».

Образовательной целью данного проекта является развитие и совершенствование лексических и грамматических навыков говорения; развитие навыков чтения, аудирования, письма.

Развивающей – развитие творческих способностей; аналитических способностей; эстетического вкуса; фантазии и самостоятельности; расширение кругозора.

Воспитательной – подведение учащихся к необходимости внесения личного вклада в защиту окружающей среды; повышение мотивации изучения английского языка; воспитание уважительного отношение и тактичности по отношению к одноклассникам в процессе работы в группах.

Работа в рамках квест-технологии ведется по нескольким этапам: введение, задание для учащихся, процесс выполнения данного задания, оценивание, источники, рефлексия.

На первом этапе учитель вводит проблему в печатном виде, в аудио- или видео-вариантах, в виде фотографий, диаграмм, таблиц, с помощью мультимедиа, что делает его более наглядным:

People have lived on our planet for many years. They depend on their planet, on the sun, on animals and plants around them. But the planet also depends on them. It can't be healthy if people go on with their destructive activities.

Our ecology is becoming worse and worse with every new day.

The ecological situation on the planet seems having nothing to do with us in particular. But it does affect our lives. Our health depends on it. We can't breathe polluted air, we can't swim in dirty rivers or drink polluted water. And we want to eat clean food without chemicals.

Of course, not all people stay indifferent to these problems. So do we.

После введения проблемы учитель ставит цель:

Your task is:

- *to make an internet research about ecological problems on the planet and their causes;*
- *to find images of each problem;*
- *to look for and discuss with classmates ways to help;*

• *to organize an ecological mission to help the ecology of your place of living;*

• *to do some extra activities about "Ecological problems".*

• *Illustrate the results of your work by examples and create a Power Point presentation (or a poster with your photos).*

Далее учащимся предлагается материал в рамках работы по данной проблеме: видеофрагменты, аудиотексты, тексты. Задания квеста организованы от простого к сложному таким образом, что обучаемые имеют возможность накапливать словарный запас, воспринимать, а затем и использовать в речи грамматическое структуры, совершенствовать навыки восприятия иноязычной речи на слух. Работа над квестом должна проходить во внеурочное время. Изучив предложенный материал, учащиеся представляют результаты своей работы в виде презентации или плаката.

Немаловажным этапом работы над квестом является и этап самооценки, на котором учащимся предлагается оценить свою работу по следующим категориям: уровень исполнения, исследование и предоставление ценной информации членам группы (в случае групповой работы), роль и обязанности в группе, взаимодействие с другими членами группы, распределение времени и уровень погружения в тему [2, с. 620],

Лист самооценки выглядит следующим образом:

Access your level of performance

Developing – 0–2 *Adequate – 6–8*

Limited – 3–5 *Excellent – 9–10*

Research and sharing of information

Finds and shares little or no pertinent information with other team members – 2

Finds and shares some pertinent information with other team members – 3

Finds and shares important information needed to accomplish the task – 4

Finds and shares a great deal of important information to accomplish the task, adding complementary details – 5.

Roles and responsibilities

Plays no role and assumes no or few of the responsibilities assigned to him or her – 2

Plays a limited role and assumes some of the responsibilities assigned to him or her – 3

Plays his or her role well and assumes most of the responsibilities assigned to him or her – 4

Plays his or her role to perfection and assumes all responsibilities assigned to him or her – 5

Cooperation

Rarely takes part in group discussions, shares very few ideas and does not respect others' opinions – 2

Occasionally takes part in group discussions, shares some ideas and respects others' opinions to a limited degree – 3
Takes an active part in group discussions, shares ideas most of the time, and respects others' opinions – 4
Takes the initiative in group discussions, shares ideas and encourages others to do the same, respects others' opinion – 5
Time management and focus on task
Wastes his or her time and focuses very little on the task – 2
Does not make good use of time and is often distracted from the task – 3
Manages time well and generally focuses on the task – 4
Manages time very efficiently and focuses on the task – 5

В результате работы над веб-квестами учащиеся имеют возможность приобрести опыт коллективных взаимоотношений, сотрудничества и взаимопомощи, осознают всю важность и серьезность изучаемой проблемы, закрепляют полученные знания в ходе выполнения заданий квеста, совершенствуют навыки чтения, аудирования, письма и говорения. Кроме того, обучаемые осуществляют информационный поиск, оценивают степень значимости источника, проводят анализ и структурируют найденную информацию, делают выводы на основе совокупности отдельных фактов; используют средства ИКТ для сопровождения своей интеллектуальной деятельности и развития универсальных учебных действий.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Полоскова, Т. В. Русский мир: мифы и реалии / Т. В. Полоскова, В. М. Скрипник. – М. : Русский Архипелаг, 2003. – 134 с.

2. Gastek, J. Reading Adventures Online: Five Ways to Introduce New Literacies of the Internet through Childern's Literature / J. Gastek, J. Bevans-Mangelson, B. Goldstone // The Reading Teacher. – Volume 59, 2006. – P. 714–728 [Electronic Resource]. – Mode of access: https://ila.onlinelibrary.wiley.com/doi/pdf/10.1598/RT.59.7.12. – Date of access: 23.11.2017.

УДК 378.1

Самойленко Наталия Борисовна
Профессор кафедры иностранных языков и методики обучения Севастопольского государственного университета, г. Севастополь, Россия
sevschool@narod.ru

ЦИФРОВОЕ ПОВЕСТВОВАНИЕ (DIGITAL STORYTELLING) В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ СТУДЕНТОВ-ФИЛОЛОГОВ: ИННОВАЦИЯ, ПРОБЛЕМЫ, ПЕРСПЕКТИВЫ

Аннотация: Статья посвящена описанию приема "digital storytelling" в рамках интерактивного метода обучения иностранным языкам студентов-филологов.

Представлен опыт проведения промежуточной аттестации, контроля сформированности навыков письменной и устной речи студентов-филологов.

Ключевые слова: Цифровое повествование, устный и письменный виды речевой деятельности, оценивание, студент-филолог.

Samoylenko Nataliya
Professor, Department of Foreign languages and Teaching Methodology, Sevastopol State University, Sevastopol, Russia

DIGITAL STORYTELLING IN TEACHING FOREIGN LANGUAGES TO STUDENTS-PHILOLOGISTS: INNOVATION, PROBLEMS, PROSPECTS

Abstract: The article deals with the description of “digital storytelling” as an interactive method of teaching foreign languages to students-philologists. Experience of formed writing and speaking skills assessment of students-philologists is presented.

Keywords: Digital storytelling, writing and oral types of speech activities, assessment, student-philologist.

В соответствии с программой по практике устной и письменной речи магистранты 1–2 курсов направления подготовки 45.04.01 «Филология» совершенствуют свою коммуникативную компетенцию до уровня С2 (профессиональный пользователь); доминирующими выступают социокультурная, межкультурная и профессионально-ориентированная компетенции [7]. Иноязычная коммуникативная компетенция – это умение успешно решать задания взаимопонимания и взаимодействия с носителями языка, который изучается в соответствии с нормами и культурными традициями в условиях прямого и опосредствованного контактов [5].

В практике преподавания иностранного языка (ИЯ) в языковых вузах наряду с классическими методами обучения иностранным языкам используются современные методы, основанные на применении информационно-коммуникативных технологий и мобильных устройств. Одним из мультимедийных приемов, который набирает популярность в методике обучения ИЯ, становится цифровое повествование.

Понятие цифрового рассказа и его особенностей освещали такие исследователи, как: В. Г. Кинелев, А. В. Логинова, Н. В. Маняйкина, Е. С. Надточева и многие другие. А. В. Логинова описывает “Digital storytelling” как «цифровой рассказ», «цифровой пересказ», «мультимедийное повествование», «цифровое повествование» – технологию, занимающую место в списке образовательных инноваций, которые широко используются в современном обучении ИЯ [3]. Цифровой рассказ как педагогическая технология имеет множество преимуществ: развитие всех видов речевой деятельности, положительное влияние на эмоциональную сферу обучаемого, доступность, посильность, мотивация к изучению английского языка.

Прием цифрового повествования сейчас активно включается в процесс обучения ИЯ. Промежуточный контроль по проверке сформированности навыков письменной и устной речи проводился нами с применением интерактивного способа коммуникации/метода обучения. Представим процедуру подготовки студентов к использованию приема “digital storytelling”, проведения и оценки результатов подготовленных цифровых историй.

1 этап. Знакомство магистрантов с приемом цифровой рассказ как способом выражения мыслей или описания в виде короткого (3–5 мин.) озвученного видеоролика или слайд-шоу; повествование, включающее в себя визуальный ряд с закадровым аудио сопровождением (текстом и/или музыкальным фрагментом). Процесс выполнения задания определяется характеристиками конечного продукта, которые проверяются по условленным критериям оценивания.

2 этап. Просмотр видеопрезентации по подготовке цифровой истории (https://www.youtube.com/watch?v=UeamNgWQMAc); анализ примеров цифровых историй (http://digitalstorytelling. coe.uh. edu/ view_story.cfm?vid=448&otherid=featured&d_title=Featured%20Digital%20Stories; http://www.storycenter.org/).

3 этап. Анализ приложений для создания цифровых историй (табл.1):

– *Vocaroo*: http://vocaroo.com/: Audio tool that can allow for five minute recordings at the click of a button. Recordings can be shared via email, embedded in a blog, wiki or virtual learning environment or even downloaded.

Help videos to use Vocaroo

www.teachertrainingvideos.com/vocaroo1/index.html

– *VoiceThread:* http://voicethread.com/ : Excellent tool that can be used collaboratively. Students can add written or audio comments concerning an image, video or document.

Help videos to use VoiceThread

www.teachertrainingvideos.com/voiceThread/index.html

Таблица 1

Мобильные приложения для создания цифровых историй

Мобильное приложение	Характеристика
	https://cameralabs.org/7486-9-besplatnykh-instrumentov-dlya-sozdaniya-tsifrovogo-rasskaza-digital-storytelling
ZooBurst	Создание книжки 3D pop-up; более 10 000 бесплатных изображений. Ресурс бесплатный.
StoryBird	Можно писать, читать и делиться историями, использовать художества и превращать в инновационные, творческие и захватывающие рассказы. Все рассказы и изображения категоризированы. Бесплатный ресурс.

UtellStory	Бесплатное сообщество для создания мультимедийных рассказов и обмена своими творениями. Истории могут быть из изображений, складываться из комбинации с изображениями, видео, аудиозаписями и фоновой музыкой.
Slidestory	Использование слайд-шоу с голосовым повествованием; необходимо бесплатно зарегистрироваться и скачать программу Creator client, подключить микрофон к системе и записать аудио-файл для каждого слайда. Завершённую историю можно загрузить на веб-сайт SlideStory.
shadow-puppet edu *http://soft-ok.net/3472-shadow-puppet-2-8-3.htm*	Предназначается для создания качественных роликов любой тематики. Программа предоставляет проработанный видеоредактор, самостоятельный подбор подходящего изображения, добавление к нему смайликов и медиафайлов. Особенности программы: простое создание роликов для публичных выступлений; полностью проработанный редактор; большое количество полезного контента в приложении; наличие функции обмена сообщениями; возможность дополнять презентации собственным видео и музыкой.

4 этап. Подготовка и обсуждение критериев оценивания сформированности навыков письменной, устной речи и навыков работы с информационными носителями.

– *Критерии оценивания овладения навыком говорения:* соответствие высказывания коммуникативной задаче; использование лексических единиц и грамматических структур; наличие фонетических, лексических, грамматических ошибок; качество речи; объем высказывания;

– *Критерии оценивания овладения цифровыми технологиями:* соответствие темы учебному модулю; соответствие цели поставленным задачам; достоверность информации; заинтересованность аудитории в теме; подбор графических иллюстраций, аудио-, видео- материалов; читаемость текста; хронология действий; использование технических средств приложения.

5 этап. Подготовка магистрантами своих авторских историй по следующему алгоритму:

- определение идеи и составление плана;
- рассмотрение предмета повествования;
- написание сценария;
- создание последовательных эскизов сцен повествования, раскадровка;
- сбор или создание графических, аудио и видео материалов;
- создание и монтаж композиционно единого цифрового повествования;
- показ конечного продукта, видеоролика, и оценивание или обратная связь.

6 этап. Представление цифровых историй магистрантами и оценивание по критериям.

Приведем примеры цифровых историй:

– **How modern technologies can enhance public transport service in Sevastopol.**

People usually tend to crave three things while interacting with outer world:

1. Maximal control over their own lives through awareness;
2. Maximal optimization of all their processes and actions;
3. Maximal comfort of things in use.

Since people known for longing to get all the data possible about outer world in order to optimize their actions accordingly, as well as be in control of their own lives through awareness why not to provide them with all necessary tools for that. All the technologies for enhancing that I will be talking about are present nowadays.

Movements and logistics are extremely important when it comes to optimization, therefore, they are extremely important to people. So there is no surprise that I chose these aspects to demonstrate the way how technologies can enhance public transport service in Sevastopol.

Imagine yourself standing at the bus stop waiting for a vehicle to come for another 10 or maybe 20 minutes, familiar situation, isn't it? Or when the vehicle you have been waiting for is coming overcrowded and cannot take you in. I think none of us wants this kind of situation to happen on regular basis. Nevertheless it happens every now and then. But what If I told you there is a way to prevent this from happening with the help of modern technologies? What if you could know precisely the current position of each bus in the city, could track its movement and speed in real time and the number of free seats in it? Sounds miraculous, but in fact it is not, we can do it with ease.

What I propose is to build GPS-trackers and pressure sensors in public transport and send the information form to them into special web-site, mobile applications and street terminals. This will help you to know where the bus you are waiting for is now and are there any free seats. With this information you can plan your actions accordingly. No more need to stay long minutes at the stops and wonder where is your bus and will it eventually come or not. You will be able to check the position of transport needed via your mobile phone, web-site or at the bus stop itself via street terminal, as simple as that. This enhancement will also help bus-drivers – their buses will not be overcrowded or almost empty, because people will know when the most suitable bus will come and will not miss it.

I decided to make some basic calculations on the topic and find out what will be the cost of this modification for the city's authorities. For example as a vehicle I took trolleybuses because the number of them and their properties are given on the internet.

Today in Sevastopol there are 148 trolleybuses, let us make it round number – 150. The average cost of one GPS-tracker is about 6,000 rubles; the

price of one pressure sensor is about 400 rubles. The number of seats in a trolleybus is 24. 150 by 6,000 is 900,000 rubles; 150 by 24 by 400 is 1,440,000 rubles; in total 900,000 plus 1,440,000 is 2,340,000 rubles. Surely, the building-in work should be included let us make it another 250,000 rubles. Also, the creation of the network for data management, web-site, applications for mobile phones and street terminals another 250,000 rubles. In total 2,840,000 rubles, almost 3 million rubles. I think this is reasonable price for road safety, comfort and proper time management for the citizens. Instead of trolleybuses we can put any other vehicle; total cost will not differ too much.

From my point of view such experiment will be a new experience for the city, citizens and drivers alike. We have all the necessary technologies, knowledge and money to implement these changes, make our life better organized and more comfortable. That is what authorities should care about, should not they?

7 этап. Рефлексия со студентами.

Так как это выпускники магистерской программы и такая форма проведения промежуточной аттестации проходила впервые, ценны рекомендации наших будущих коллег для студентов, которые будут в таком формате демонстрировать свои сформированные навыки владения ИЯ.

Рефлексия проводилась в виде заполнения анкеты, состоящей из 3 вопросов:

I saw_____

I heard_____

I felt_____.

Представим некоторые ответы магистрантов.

I saw: creative and original projects, full of inspiring and wonderful ideas; images, photos, visual effects, statistics, different variants of digital stories, greatly designed presentations, funny and touching pictures, reasonably used pictures, plenty of funny though provoking pictures;

I heard: music accompanied the stories; relaxing, pleasant explicit voices; a lot of interesting ideas and quotations; perfect speech from my colleagues; well read texts with intonation and questions which keep attention to the story; a lot of creative ideas; rational solutions of different problems; logically organized structure and speech; good pronunciation; a plenty of amazing ideas; delightful lounge music; many touching, exciting and philosophical ideas; accurate language;

I felt: my groupmates are very creative persons, with great computer skills; that students put a lot of effort and time to make the story and it worth it; empathy to presenting ideas; I was inspired with the choice of topics; became more encouraged and motivated to create my own story; I'll definitely write my bucket list and refuse using cosmetics so much.

Преподаватель, готовивший и проводивший оценивание в таком формате считает, что использование цифрового рассказа имеет

положительное влияние на эмоциональную сферу обучаемых, снимая психологические барьеры, препятствующие свободному общению; так как повествование ведется от первого лица, студент отражает свой личный опыт и касается эмоционально интересной для студента темы; способствует более глубокому проникновению в суть изучаемого материала.

При организации учебного процесса необходимо использовать новую систему организации контроля качества приобретенных студентом во время занятий знаний, умений и навыков. Поэтому описанный формат промежуточного контроля сформированности навыков письма, говорения и использования цифровых технологий может быть рекомендован как итоговая оценка качества знаний магистрантов.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Кинелев, В. Г. Образование и XXI век. Информационные и коммуникационные технологии / В. Г. Кинелев// Методология мобильного обучения : монография. – М., 1999. – 254 с.

2. Ковтун, Е. Н. Способы оценки уровня сформированности компетенций / Е. Н. Ковтун // Доклад на семинаре «Совершенствование компетентностного подхода в НИУ СГУ», Санкт-Петербург – Пушкин. – Учебный центр подготовки руководителей, 10–11 июня 2014.

3. Логинова, А. В. Цифровое повествование как способ коммуникации на иностранном языке / А. В. Логинова // Молодой ученый, 2015. – № 7. – С. 805–809.

4. Маняйкина, Н. В. Цифровое повествование: от теории к практике / Н. В. Маняйкина, Е. С. Надточева // Педагогическое образование в России, 2015. – № 10. – С. 60–64.

5. Самойленко, Н. Б. Формирование межкультурной коммуникативной компетенции студентов с использованием Интернет ресурсов / Н. Б. Самойленко // Профессионализм педагога: сущность, содержание, перспективы развития: В 2 частях. – Ч. 2. – М. : МАНПО – Ярославль : Ремде. 2013. – С. 421–425.

6. Самойленко, Н. Б. Межкультурная компетентность будущих специалистов гуманитарного профиля : монография / Н. Б. Самойленко // Севастополь : Рибест. – 2013. – 400 с.

7. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.edu.ru/ db/ cgi-bin/portal/spe/spe new list.plx?substr= 040400&st=2010. – Дата доступа: 10.09.2017.

УДК 378.016:81:008

Толкачёва Кристина Юрьевна

Магистрант, Витебский государственный университет имени П.М. Машерова, г. Витебск, Беларусь

1504199415@rambler.ru

Турковская Елена Веславовна

Доцент кафедры мировых языков Витебского государственного университета имени П.М. Машерова, г. Витебск, Беларусь
e.turkovskaya@mail.ru

РАЗВИТИЕ ЯЗЫКОВОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ С ПОМОЩЬЮ ИНТЕРНЕТ-РЕСУРСА “LEARNINGAPPS.ORG”

Аннотация: В статье рассматриваются возможности обращения к компьютерным технологиям в процессе обучения английскому языку. Предлагается краткий обзор образовательного интернет-ресурса “LearningApps.org”, материалы которого используются для формирования языковой компетенции и развития лексико-грамматических навыков студентов.
Ключевые слова: Языковая компетенция, компьютерные технологии, Интернет, интернет-ресурс, LearningApps.org, лексика, грамматика.

Tolkachyova Christina
Graduate student, Vitebsk State University named after P.M. Masherov, Vitebsk, Belarus

Turkovskaya Elena
Associate Professor, Department of the World Languages, Vitebsk State University named after P.M. Masherov, Vitebsk, Belarus

THE DEVELOPMENT OF LINGUISTIC COMPETENCE OF STUDENTS USING THE INTERNET RESOURCE “LEARNINGAPPS.ORG”

Abstract: The article deals with possibilities of computer technologies’ use in the process of teaching English. A brief review of the educational internet resource “LearningApps.org” is given. The materials of which are used in the process of formation of students’ linguistic competence and the development of lexico-grammatical skills.
Keywords: Linguistic competence, computer technologies, the Internet, internet resource, LearningApps.org, vocabulary, grammar.

Основной целью изучения иностранного языка в вузе является дальнейшее формирование коммуникативной компетенции, что предполагает владение совокупностью речевых, языковых, социокультурных норм изучаемого языка, а также компенсаторными и учебно-познавательными умениями, позволяющие обучаемому осуществлять межкультурную коммуникацию и решать стоящие перед ним речевые, образовательные, познавательные и иные задачи. Языковая компетенция, являясь составной частью коммуникативной компетенции, представляет собой совокупность знаний о правилах функционирования языковых средств (фонетических, орфографических, лексических, грамматических) в речи и навыков их использования в коммуникативных целях [1].

С вступлением общества в век компьютерных технологий появилась возможность более эффективной её обработки и представления. Но на современном этапе развития информационной культуры знания устаревают очень быстро, и человек вынужден учиться, развивать и

пополнять свои знания всю жизнь. Огромный объём информации, накопленный человечеством, заставляет искать иные подходы к организации процесса обучения.

Осознание фундаментальной роли информации в общественном развитии и огромные темпы роста информационных технологий обусловили необходимость формирования особой информационной культуры личности. Развитие компьютерных технологий в последние годы, а также интенсивное их использование в учебном процессе уже привели к некоторым изменениям в системе образования. Процесс информатизации образования актуализирует разработку подходов к использованию технических и дидактических потенциалов информационных технологий для развития личности обучаемого, повышения уровня его креативности, развития способностей к альтернативному мышлению, формирования умений разработки стратегий решения учебных и практических задач.

В условиях информатизации системы образования в обучении иностранному языку активно и успешно используются компьютерные технологии, которые позволяют значительно повысить эффективность этого процесса. В частности, применение современных компьютерных средств обучения обеспечивает возможность создания обучаемым условий для формирования и развития лингвистических и коммуникативных навыков, максимально учитывая их личностные потребности и особенности [2].

В связи с вышесказанным, преподаватели нового поколения должны уметь квалифицированно выбирать и применять те технологии, которые в полной мере соответствуют содержанию и целям изучения конкретной дисциплины, способствуют достижению целей гармоничного развития студентов с учётом их индивидуальных особенностей. В связи с этим проблема исследования заключается в обосновании целесообразности и способах использования компьютерных технологий, как вспомогательного средства, как любое другое техническое средство обучения или учебник

Важно формировать языковую компетенцию, используя для этого современные технологии, в том числе интернет-ресурсы. Так, интернет предоставляет доступ к актуальной и аутентичной информации, позволяет найти учебные материалы для обучения фонетике и грамматике, сформировать лексические и орфографические навыки. Однако нельзя забывать о том, что Интернет – это всего лишь вспомогательное средство обучения, и для достижения оптимальных результатов необходимо грамотно интегрировать его в учебный процесс.

На занятиях по иностранному языку с помощью интернет-ресурсов можно решать ряд дидактических задач, а именно: формировать лексические умения и навыки; совершенствовать фонетические навыки; пополнять словарный запас обучаемых; развивать грамматические навыки; мотивировать к изучению иностранного языка.

Мы предлагаем рассмотреть онлайн-сервис “LearningApps.org”, который может использоваться преподавателем как дополнительное средство для формирования языковой компетенции у студентов [3]. “LearningApps.org” представлен интуитивно-понятийным интерфейсом и прост в навигации. На сайте есть возможность выбрать нужный изучаемый предмет, тему и соответствующие ей упражнения. Онлайн-ресурс даёт возможность не только использовать готовые ресурсы Интернета, но и создавать новые учебные материалы, которые можно применять в учебном процессе.

Сайт предлагает следующие виды работы: упражнения на заполнение пропусков; упражнения в виде кроссворда; игровые упражнения, где необходимо расположить предложенные слова в правильном порядке, угадать слово, по его определению; упражнение на соединение слова с соответствующей ему дефиницией; упражнения на поиск слов; тестовые задания.

Упражнения сервиса “LearningApps.org” активно применялись на занятиях с целью формирования лексических навыков у группы студентов, для которых английский является вторым иностранным языком. Наше исследование проходило в рамках изучения темы “Body parts”.

Овладение лексическими средствами языка происходит на основе текстовых и игровых ресурсов с использованием визуальной наглядности, расширения пассивного и потенциального словарей обучаемых, оказание справочно-информационной поддержки.

Тренировка обучаемых в усвоении слов реализуется при помощи упражнений, позволяющих запомнить звуко-произносительный образ слова, семантику новых слов и словосочетаний, образованных на основе смысловой и формальной совместимости.

Материал онлайн-сайта “LearningApps.org” использовался для: ознакомления и первичного закрепления новой лексики в упражнениях на подстановку и дифференциацию; формирования лексических навыков в переводных упражнениях; активизации навыков, что предполагает развитие речевых умений, использование лексики в разных видах деятельности.

В основе упражнений на дифференциацию лежат операции выбора искомого явления из ряда различных признаков [4]. Нами были предложены такие упражнения как: найдите в тексте слова, обозначающие части лица/тела; расположите изображения частей тела в той последовательности, в которой они встречаются в тексте; расположите названия частей тела в алфавитном порядке.

В качестве подстановочных упражнений мы предложили: замените русские слова, обозначающие части тела на иноязычные; вставьте пропущенные в диалог слова, пользуясь списком слов. Упражнения на перевод были предложены студентам для закрепления изученной лексики в контексте.

Для активизации лексики в речи мы использовали такие упражнения как: опишите рисунок, используя ключевые слова (части тела, лица); поставьте вопросы к просмотренному диафильму об описании внешности и подготовьте ответы на них; составьте монологическое высказывание по теме на основе плана и списка обязательных слов.

В качестве проверки сформированности лексического навыка предлагалось заполнить кроссворд и ответить на вопросы викторины.

Изучение грамматики предполагает формирование у студентов грамматических навыков в продуктивных и рецептивных видах речевой деятельности. Обучение продуктивной грамматики осуществляется в ходе выполнения следующих упражнений: образуйте грамматические формы и конструкции; употребите грамматическую конструкцию в соответствии с ситуацией общения; переведите грамматическое явление на родной язык; сформулируйте грамматическое правило с опорой на схему, таблицу.

Обучение рецептивной грамматики предполагает такие упражнения как: найдите грамматическую конструкцию и соотнесите её с определённым значением; дифференцируйте грамматическое явление по формальным признакам; определите группы членов предложения; определите структуру сложного предложения, найдите границу придаточного предложения и оборота.

Формирование грамматического навыка происходит в три этапа: ознакомление и первичное закрепление; тренировка в трансформационных упражнениях; применение, что предполагает автоматизированное использование грамматических навыков в разных ситуациях общения. Ресурсы онлайн-сервиса “LearningApps.org” были использованы нами на всех этапах формирования грамматических навыков по теме “Past Simple Tense” в заданиях, направленных на изучение форм глаголов, в упражнениях на дифференциацию, подстановку и трансформацию.

С целью изучения и первичного закрепления форм прошедшего времени неправильных глаголов учебный онлайн-ресурс предлагает следующие виды упражнений: соотнесите глагол с его русским эквивалентом; найдите формы неправильных глаголов в сетке слов.

В качестве дифференцировочных упражнений мы взяли такие упражнения как: сгруппируйте глаголы в две колонки (regular/irregular); сгруппируйте глаголы в три колонки в зависимости от произношения окончания -ed [t, d, id] в словах; найдите и выделите в тексте все неправильные/правильные глаголы; прослушайте глаголы и запишите те, в которых окончание –ed произносится как звук [t].

Цель подстановочных упражнений состоит в закреплении грамматического материала, выработки автоматизма в употреблении грамматических структур в аналогичных ситуациях [5]. В качестве подстановочного упражнения мы предложили вставить глаголы из рамки в форме прошедшего времени на места пропусков в тексте.

На трансформацию были предложены следующие задания: трансформируйте предложения из настоящего времени в прошедшее; преобразуйте утвердительные предложения в отрицательные / вопросительные; замените русские глаголы на английские.

Для активизации грамматического материала в речи мы использовали упражнения: расскажите о том, что вы делали вчера/на выходных; прокомментируйте действия персонажей учебного фильма в прошедшем времени; придумайте концовку рассказа, используя список глаголов.

Для проверки усвоения грамматического материала по теме “Past Simple Tense” студентам в качестве домашнего задания было предложено выполнить тестовые задания, представленные в виде викторин и учебных игр.

Интегрирование “LearningApps.org” в учебную деятельность позволило сделать процесс обучения более личностно-ориентированным, интерактивным, наглядным за счёт использования видео- и аудиоматериалов сети Интернет, разнообразным, менее рутинным, коммуникативным, основанным на использовании аутентичных языковых материалов. Использование “LearningApps.org” в обучении способствовало повышению мотивации студентов, изучению, формированию, активизации лексических и грамматических единиц в речи, более прочному усвоению знаний по предложенным темам, благодаря разнообразным формам упражнений.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Коммуникативная компетенция как результат обучения языку [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http: // refac.ru/kommunikativnaya-inoyazychnaya-kompetenciya-kak-rezultat-obucheniya-inostrannomu-yazyku-v-srednej-shkole/. – Дата доступа: 09.11.2017.

2. Цыдик, Т. С. Интернет как одна из информационных технологий обучения английскому языку / Т. С. Цыдик // Веснік Адукацыі. – 2012. – № 1. – С. 22–26.

3. Learningapps.org [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http: // Learningapps.org. – Дата доступа: 09.11.2017.

4. Низовая, И. Ю. Создание лексических упражнений на основе программных средств интернета / И. Ю. Низовая // Иностранные языки в школе. – 2012. – № 9. – С. 62–65.

5. Шалова, В. В. Развитие коммуникативной компетенции на уроках английского языка через использование ресурсов сети Интернет / В. В. Шалова // Иностранные языки в школе. – 2014. – № 6. – С. 16–22.

УДК 81'243:004.9

Онищук Елена Васильевна

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

helena.sh00@mail.ru

DIDAKTISCHE GESTALTUNG DES FREMDSPRACHENUNTERRICHTS BEI DEN AUSLÄNDISCHEN LERNENDEN

Аннотация: В статье рассматриваются особенности и проблемы, связанные с адаптацией иностранных студентов и их обучением иностранному языку. Залогом успешности обучения иностранных студентов являются выработка правильной мотивации у обучаемых и толерантности к явлениям другой культуры, правильный выбор методов обучения, использование рефлексии для выявления и предупреждения ошибок.

Ключевые слова: межкультурное обучение, толерантность к явлениям другой культуры, внутренняя дифференциация, дидактика.

Onishchouk Elena

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

DIDACTIC PRINCIPLES OF TEACHING FOREIGN LANGUAGE FOR INTERNATIONAL STUDENTS

Abstract: This article deals with the features and problems connected with the adaptation of international students and teaching them a foreign language. The key to the successful training of international students is the development of correct students' motives and their tolerance to the phenomena of another culture, as well as appropriate choice of teaching methods, use of reflection to identify errors and prevent them in future.

Keywords: intercultural learning, ambiguity tolerance, internal differentiation, didactics.

Interkulturelles Lernen wird heutzutage immer wichtiger, weil wir in der Welt leben, in der verschiedene Kulturen aufeinander treffen. Das verursacht eine Reihe spezifischer Probleme.

Obwohl die Menschen heutzutage aus verschiedenen Kulturkreisen kommen und friedlich miteinander und nebeneinander leben, bedeutet das nicht, dass interkulturelles Lernen automatisch stattfindet. Nur das Zusammensein reicht nicht, damit man einander kennen und verstehen lernt. Das muss man lernen. Dabei reichen nur die Bemühungen der ausländischen Lernenden nicht. Beide Seiten müssen sich anstrengen, um gegenseitiges Verständnis zu erreichen.

Im Bereich des interkulturellen Lernens geht es um äußerst komplexe und langwierige Prozesse, die ganz besondere Kompetenzen erfordern. Natürliches und selbstverständliches Verhalten sowie Aufmerksamkeit und Bewusstwerden für Fremdes kann man als ersten Schritt zum interkulturellen Lernen bezeichnen. Ein Schritt weiter ist Verständnis für die fremde Kultur, danach

kommt Akzeptieren und Respektieren der fremden Kultur. Ein weiterer Schritt wäre dann selektive Aneignung, wenn die fremde Kultur als Bereicherung für das eigene Denken und Handeln angesehen wird.

Interkulturelles Lernen und damit verbundene Kompetenzen sind sowohl für die Russen als auch für die Ausländer von großer Bedeutung. Für eine erfolgreiche Integration ist das eine Grundvoraussetzung.

Bestimmte Sachen lernen wir von Kindheit an, und für uns ist es selbstverständlich, dass in einer Situation so und nicht anders reagiert bzw. gehandelt wird. Man darf aber nicht vergessen, dass ein anderer Mensch aus der anderen Kultur dieselbe Situation anders sehen und interpretieren kann. In diesem Fall kann man über Ambiguitätstoleranz sprechen.

Ambiguitätstoleranz ist die Fähigkeit, andere Meinungen und Sichtweisen zu akzeptieren, ohne sich unwohl zu fühlen oder aggressiv zu reagieren. Das ist die Fähigkeit, effektiv mit Menschen, die über andere kulturelle Hintergründe verfügen, umzugehen und zusammenzuarbeiten, Konflikte und Spannungen, die sich eventuell zwischen Kulturen ergeben können, aushalten und akzeptieren zu können. Die Effektivität sollte auf beiden Seiten empfunden werden. Wenn das stattfindet, kann man über interkulturelle Kompetenz sprechen.

Von den ausländischen Lernenden wird erwartet, dass sie sich entsprechend existierenden Normen in der neuen Gesellschaft benehmen und die fremden Werte akzeptieren. Sie kommen aber schon mit ihren eigenen Ansichten und Vorstellungen. In diesem Fall muss ein gegenseitiger Prozess stattfinden. Besonders bei Anpassungsprozessen an eine fremdkulturelle Situation kann fehlende Ambiguitätstoleranz zu Unwohlsein und Konfusionen führen. Die beiden Seiten sollen die Bereitschaft zeigen, andere Meinungen und Sichtweisen zu akzeptieren. Besondere Rolle kann in diesem Fall ein interkultureller Dialog spielen.

Sowohl Russen als auch Ausländer sollen sich mit Elementen anderer Kulturen auseinandersetzen. Es soll Interesse an anderen Kulturen geweckt werden, um dadurch Offenheit, Verständnis und Respekt für andere Kulturen zu entwickeln. Eigene oder gesellschaftliche Vorurteile müssen wahrgenommen und entschleiert werden.

Als Ziel des interkulturellen Lernens kann man Wahrnehmung der fremden Kulturen ohne positive oder negative Bewertung bezeichnen. Eigene Kultur muss dabei reflektiert und hinterfragt werden. In diesem Fall kann der Prozess der persönlichen Veränderung in Gang gesetzt werden, was eine wichtige Bedeutung für das interkulturelle Lernen hat.

Der Lernprozess wird sowohl von der Lehrkraft als auch von den Lernenden beeinflusst. Deshalb ist es sinnvoll, sich vor dem Beginn eines Fremdsprachenkurses Gedanken zu machen, welche Lehrkraft für diese bestimmte Gruppe passt und in welchem Fall eine gute produktive Zusammenarbeit abzusehen ist. Die Reflexion des pädagogischen Geschehens

ist ein Bestandteil des pädagogischen Prozesses. Planung muss daher viel stärker als Vorbereitung und als Orientierung verstanden werden [1].

Es werden traditionelle und konstruktivistische Lerntheorien unterschieden. Bei den traditionellen Theorien wird das Lernen unter der Perspektive betrachtet, dass die Lehrenden den Lernprozess steuern und beeinflussen sollen. Bei den konstruktivistischen Lerntheorien wird das Lernen als aktiver Aneignungsprozess verstanden.

Wenn die Grundbedingungen des Lernens reflektiert werden, eröffnet sich die Frage, inwiefern Lernprozesse überhaupt gesteuert und beeinflusst oder angestoßen werden können und ob Lehren im herkömmlichen Sinn überhaupt möglich ist. Erwachsene Menschen lernen anders, sie bringen in den Lernprozess auch ihre Lernbiografien mit [1].

Didaktische Entscheidungen werden nicht, zumindest nicht endgültig, vor dem Unterricht, sondern während des Unterrichts gefällt. Vieles kann geplant werden, aber nicht alles kann durchgesetzt werden. Was in einer Gruppe schon gut funktioniert hat, muss nicht zwangsläufig in der anderen Gruppe funktionieren. Es kann durchaus zu einem unerwünschten Ergebnis führen. Die Lehrkraft soll in der Lage sein, auf den Plan zu verzichten und den Unterricht spontan organisieren und umstrukturieren zu können.

Von der Lehrkraft wird ein kritischer Blick auf die eigene Rolle, Fachkenntnis, Methodenvielfalt und Flexibilität erwartet. Sie trägt die Verantwortung dafür, die Lernenden zu aktivieren, so dass sie ihren Lernprozess selbst in die Hand nehmen.

Die Lehrkraft muss von der „traditionellen“ Rolle als Vermittlerin von Wissen Abschied nehmen, die Lernenden dagegen treten nicht als Rezipienten von Wissen auf, sondern werden aktiv. Dementsprechend müssen auch die Lernenden ihr Lernverhalten verändern. Sie gestalten ihre Lernziele und eignen sich Wissen und Kompetenzen an [1].

Anlässe und Ziele für eine Teilnahme am Fremdsprachenunterricht können sich aus verschiedenen Richtungen und Zusammenhängen ergeben. Hinter jedem (Lern-)Ziel steht immer auch ein Grund, dieses Ziel auch erreichen zu wollen. Das ist das Motiv, das als Grundlage für die Motivation dient. Aus dem Motiv erwächst die eigentliche Motivation: der Antrieb und der Wille, ein Ziel zu erreichen. Neugierde und Interesse, Belohnung und Gruppendruck können wesentliche Motive und Anlässe für eine Lernende und einen Lernenden sein.

Motivation und Bildungsbeteiligung sind nicht identisch. Einige Menschen können sich selbst motivieren und anderen fällt es schwer. Sie wollen fremdmotiviert werden.

Es gibt viele Menschen, die einen Anstoß von außen brauchen. Sie brauchen bestimmten Druck, Belohnungen oder auch einen Wettbewerb, wo sie in der ersten Linie beweisen wollen, dass sie besser sind.

Da es sich um die ausländischen Lernenden handelt, darf man nicht vergessen, dass sie aus einem anderen Lernsystem kommen. Sie haben ihre

eigene Motivation und bringen auch ihre Lerngewohnheiten mit. Sie haben oft andere Lernkulturen und Lernerfahrungen. Das muss im Lernprozess beachtet werden.

Es gibt mehrere Möglichkeiten, wie man den Unterricht nach dem Prinzip der Binnendifferenzierung produktiv gestalten kann: soziale Differenzierung (Gruppenarbeit, Partnerarbeit, Einzelarbeit), thematische Differenzierung (inhaltlich unterschiedliche Aufgaben, die im Schwierigkeitsgrad variieren können), Niveaudifferenzierung (Variation im Stoffumgang oder Schwierigkeitsgrad), mediale Differenzierung (Arbeit mit verschiedenen Medien: Audio, Video, Bilder) und methodische Differenzierung (Variation in der Arbeit der Hilfe durch die Lehrperson, durch Hilfsmittel, unterschiedliche Zeitvorgaben). Die Lehrkraft entscheidet selbst, wie sie den Unterricht nach diesem Prinzip organisieren kann und welches Prinzip eingesetzt werden kann.

Im Fremdsprachenunterricht kann beispielsweise die Projektmethode eingesetzt werden. Diese Methode bietet jeder/jedem Lernenden die Möglichkeit, sich entsprechend ihrer/seiner Möglichkeiten einzubringen. So können durchaus differenzierte Lernziele für einzelne Lernende entstehen. Wichtig für die Projekteinheit ist jedoch der gemeinsame Lerngegenstand, mit dem alle Teilnehmenden vertraut werden sollen.

Die Lern- und Leistungsvoraussetzungen der Lernenden sind oft sehr unterschiedlich. Es gibt welche, die von ihrer schulischen Vorbildung her relativ mühelos die Anforderungen bewältigen, andere haben gravierende Lern- und Leistungsdefizite. Die/der Lehrende merkt sehr früh, dass ein „Lernen im Gleichschritt“ nicht funktionieren kann und macht sich Gedanken, wie sie/er den Unterricht anders gestalten kann.

Das Lernen sollte man nicht erzwingen, sondern ermöglichen. Diesen Satz kann man als Motto des modernen Lernens bezeichnen. Natürlich klingt er schön und sollte den Zielen dienen. Die Realität ist aber jedoch anders. Die Position der Lernenden ist oft so, dass sie in Ruhe gelassen werden wollen. Sie machen nur dann etwas, wenn sie fremdmotiviert sind. Deshalb kommt es doch sehr oft im Fremdsprachenunterricht zu einer versteckten Art der Erzeugungsdidaktik statt der geplanten Ermöglichungsdidaktik.

Auf Grund der zahlreichen Missverständnisse und negativer Reaktion der Lernenden wird Ermöglichungsdidaktik einfach durch Erzeugungsdidaktik ersetzt, weil weder die Lehrenden noch die Lernenden zu einer Ermöglichungsdidaktik bereit sind. In ihren Willen, sich um jeden Preis, die neuesten Methoden anzuwenden, können die Lehrenden die Lernenden dazu zwingen, etwas zu machen, was gar nicht freiwillig ist und dem Prinzip der Ermöglichungsdidaktik widerspricht.

Lange Zeit hat man die lehrende Person für das Lernen verantwortlich gemacht. Mit der Zeit hat sich diese Meinung geändert. Die/der Lernende soll selbst für sein selbstbestimmtes Lernen verantwortlich sein.

Da viele Lernende aus ihren Herkunftsländern nur Erzeugungsdidaktik kennen, wo der Lernerfolg fast ausschließlich von der Planung, von den Aktivitäten und den Bemühungen der Lehrkraft abhängt und wo die Ziele von außen gesetzt werden sollen, sind sie nicht bereit, ihre eigene Initiative zu zeigen. Deshalb stoßen zuerst die Lehrenden auf den Wiederstand, nach und nach verstehen aber die Lernenden den Sinn und den Zweck der Ermöglichungsdidaktik, die das Lernen ermöglicht und nicht erzeugt. Hier spielt eine große Rolle die Persönlichkeit der/des Lehrenden. Die lehrende Person kann diese Unterrichtsform ausprobieren und wenn es gar nicht funktioniert, kann man bei der alten Methode bleiben.

In neueren didaktisch-methodischen Veröffentlichungen nimmt der handlungsorientierte Unterricht einen großen Stellenwert ein. Wir lernen nicht einfach, um etwas zu lernen, sondern um das Gelernte anwenden zu können. Deshalb muss das Gelernte handlungsorientiert sein.

Handlungsorientierter Unterricht ist eine Unterrichtsform, die sich vom herkömmlichen Unterricht durch die Betonung des Handlungsaspektes unterscheidet und dadurch, dass die Lehrkraft als Berater/in bzw. Begleiter/in des Lernprozesses angesehen wird.

Zu Beginn des handlungsorientierten Unterrichts wird ein Problem genannt, dessen Lösung die Lernenden und die Lehrenden den handlungsorientierten Unterricht gemeinsam planen sollen. In diesem Fall wird der Problemlöseprozess mit Hypothesenbildung, Materialsuche, Erarbeitungsphase und Ergebnispräsentation und Ergebnisdiskussion deutlich.

In einem handlungsorientierten Unterricht entwickelt die/der Lehrende gemeinsam mit der Gruppe eine Strategie, die eine wichtige berufliche Handlungskompetenz und Arbeit im Team fördert. Die/der Lehrende darf nicht nur Solidarität in der Lerngruppe erwarten. Dass sich die Menschen nicht immer einig sein können und auch oft mit unterschiedlichen Meinungen konfrontieren müssen, gehört zu den alltäglichen Problemen. Es ist sehr wichtig, dass diese Probleme besprochen werden und gelöst werden und dass durch Handeln erworbenes und zu Handlungen befähigtes Wissen wirksam ist und nachhaltig bleibt.

Jeder Mensch hat eigene Lebensbiografie und bringt persönliche Erfahrungen mit. Jeder Mensch hat auch seine eigenen Lernschwierigkeiten. Die Lernenden verfügen sowohl über positive als auch über negative Lernerfahrungen. Dabei ist es sehr wichtig, die jungen Menschen neue Methoden, Lernstrategien und Lerntechniken erproben zu lassen. Aber sie sollen nicht dabei gezwungen werden. Die Lernenden kennen oft von ihren Herkunftsländern nur den frontalen Unterricht, deshalb werden alle anderen sozialen Formen und unbekannte Methoden und Techniken im Unterricht zuerst abgelehnt. Der Unterricht wird einfach nicht wahrgenommen, wenn er nicht nach den Vorstellungen der Lernenden verläuft. Diese Erfahrung muss

berücksichtigt werden, auch wenn die Lehrkraft selbst dagegen ist und andere Methoden viel besser findet.

Man darf nicht vergessen, dass die Lernenden erwachsene Menschen sind und dass sie selbst entscheiden können, wie sie am besten lernen. Obwohl das Lernen schwierig ist, soll es auch Spaß machen. Und wenn der Lehrende die Lernbiografie nicht berücksichtigt, sondern nur stur nach der neuesten Mode unterrichtet, ist das Interesse und die Motivation der Lernenden schnell weg.

Trotz der sorgfältigen Planung eines Fremdsprachenkurses passieren immer wieder Fehler. Es ist unmöglich, alles ganz genau zu planen, aber es ist sinnvoll, schriftliche und mündliche Wünsche der Lernenden zu berücksichtigen. Im Idealfall sollte man alle Lernenden kennenlernen und ein persönliches Gespräch durchführen. Alle Fehler oder falsche Entscheidungen kann man natürlich nicht vermeiden, aber man kann versuchen, auf die Interessen der Lernenden einzugehen.

Am Ende eines Fremdsprachenkurses entsteht immer die Frage, ob er erfolgreich und nützlich war. Um diese Frage zu beantworten muss eine Evaluation durchgeführt werden. Dabei geht es um die Bewertung und Einschätzung der Bildungsveranstaltungen. Das Ziel einer Evaluation besteht darin, künftige Verbesserungen vorzubereiten. Die Evaluation muss ernsthaft bearbeitet werden. Es ist leider oft so, dass ein Feedback, eine Abfrage oder eine Evaluation nach dem Plan durchgeführt werden, aber der nächste Fremdsprachenkurs beginnt mit den gleichen Fehlern, weil die kritischen Bemerkungen oft nicht ernst genommen und analysiert werden.

Der Spaßfaktor spielt im Prozess des Lernens eine bestimmte Rolle, aber den Spaß sollen auch die Lernenden haben und nicht nur die Lehrkraft. Es muss an den kulturellen Hintergrund der Lernenden gedacht werden, der sich oft von den Vorstellungen der Lehrkraft unterscheidet und einfach ignoriert wird.

Außerdem müssen alle gemachten Fehler besprochen und korrigiert werden. Dasselbe fehlerhafte Programm darf nicht erneut wiederholt werden, wenn die Lehrkraft merkt, dass es mit den bestimmten ausländischen Lernenden nicht funktioniert. Man muss flexibel sein und vom Programm abweichen können und nicht den gleichen Fehler machen in der Hoffnung, dass es doch irgendwann zum erwünschten Ergebnis bringt.

Die Wünsche und die Lernerfahrungen der Lernenden sollen nicht die letzte Rolle spielen. Nur die Zusammenarbeit aller Beteiligten kann zu einem erfolgreichen Ergebnis bringen. Das Interesse der Lernenden und das Engagement der Lehrkräfte können den Fremdsprachenunterricht viel attraktiver und effektiver machen.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Höffer-Mehlmer, M. Methoden und Medien in der Erwachsenenbildung / M. Höffer-Mehlmer [Электронный ресурс] – Режим доступа: http://www.zfuw.uni-kl.de/fileadmin/downloads/pdf/leseproben/EB0430_Methoden_und_Medien_in_der_Erwachsenenbildung_05-2014.pdf – Дата доступа : 17.11.2017.

2. Lebenslang lernen [Электронный ресурс] – Режим доступа: https://www.sowi.uni-kl.de/-fileadmin-/paed/-veroeff/Ar-nold/Lebenslang_Lernen.pdf – Дата доступа : 17.11.2017.

УДК 81'243:004.9

Гойнаш Андрей Викторович
Старший преподаватель кафедры немецкой филологии и лингводидактики Брестского государственного университета имени А.С. Пушкина, г. Брест
brest.de@tut.by

К ВОПРОСУ О ПОВЫШЕНИИ КВАЛИФИКАЦИИ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ НЕМЕЦКОГО ЯЗЫКА В РЕЖИМЕ ОНЛАЙН

Аннотация: В статье представлены актуальные возможности интернета для профессионального роста преподавателей немецкого языка.
Ключевые слова: онлайн-курс, массовый открытый онлайн курс, электронное (смешанное) обучение, система управления обучением, Moodle, немецкий язык.

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

GOING ONLINE TO UPGRADE THE SKILLS OF GERMAN TEACHERS

Abstract: The article highlights the Internet's current capabilities in promoting professional development of German teachers.
Keywords: online course, MOOC, blended learning, learning management system, Moodle, German language.

В условиях стремительно развивающихся информационно-коммуникационных технологий актуальным становится вопрос о том, как преподавателю иностранного языка успевать идти в ногу со временем и не терять связь с реальностью своих учеников и студентов.

Разумеется, для этого на базе специализированных учреждений образования или в самих учебных заведениях проводятся очные курсы, лекции, семинары, мастер-классы и практические занятия. Однако далеко не всегда те или иные обстоятельства позволяют учителям и преподавателям принять участие в мероприятиях такого плана.

Выходом в такой ситуации могут послужить ресурсы всемирной паутины. Для начала стоит обратить внимание на отдельные сайты, где представляется подборка материалов соответствующей тематики, и целые порталы, позволяющие педагогам обмениваться своим опытом и созданными материалами, например:

1. Deutsche Welle: Deutsch lernen (http://www.dw.com/de/deutsch-lernen/s-2055);

2. Веб-сайт «Deutsche Auslandsgesellschaft» и другие партнёры Deutsche Welle (http://deutsch2.0.deutausges.de/);
3. PASCH-net (http://www.pasch-net.de/de/pas/cls/leh.html);
4. 7. DaFWEBKON 2018 (https://dafwebkon.com/);
5. Проект «Открытый класс» (http://www.openclass.ru/);
6. Портал «ЗАВУЧ.ИНФО» (http://www.zavuch.ru/);
7. Сетевое образовательное сообщество «Всероссийский интернет-педсовет» (https://pedsovet.org/beta);
8. Портал «Российское образование» (http://www.edu.ru/);
9. Интернет-портал «Неформальное образование для всех поколений» (http://edu.adukatar.net/);
10. Курсы НИО по ИЯ (http://e-vedy.adu.by/course/index.php?categoryid=67).

К сожалению, многие их таких проектов создаются в рамках финансируемых программ, по завершении которых либо полностью меняется их формат, либо вовсе прекращается их существование. Недавно подобное произошло с сайтами:

1. Портал «Сеть творческих учителей»;
2. Форум Национального института образования;
3. Обновляемая база «Общероссийский рейтинг школьных сайтов».

К счастью, в последнее время всё большую популярность набирает ещё одна возможность для повышения квалификации – участие в (массовых открытых) онлайн курсах [1]. Оставив в стороне платные курсы и курсы, платными в которых являются сертификаты участия, следует сразу обратиться к примерам платформ, где можно не только изучить опыт использования тех или иных технологий на занятиях в зарубежных странах, но и самим поделиться опытом в сфере преподавания немецкого языка, например:

• МООС-платформа Технического университета (Грац, Австрия) (Technische Universität Graz, Österreich) и Университета им. Карла Франца (Грац, Австрия) (Karl-Franzens-Universität Graz, Österreich) [3]:

1. онлайн-курс "Gratis Online Lernen";
2. онлайн-курс "Lernen im Netz. Vom Möglichen und Machbaren";
3. онлайн-курс "Das Internet in meinem Unterricht? Aber sicher!";

• платформа PASCH-net (инициатива „Schulen: Partner der Zukunft“ («Школы: партнёры будущего»)) [4]:

1. онлайн-курса «PASCH-net-Führerschein»;
2. онлайн-курса «Moodle-Führerschein».

Указанные платформы можно отнести к качественным бесплатным ресурсам, поскольку большинство из представленных курсов сопровождается квалифицированными специалистами конкретных учреждений образования и снабжены множеством разнообразных

материалов, а по итогам выполнения необходимых заданий автоматически генерируется либо специально подготавливается свидетельство об участии в соответствующем курсе.

Ещё несколько примеров электронного обучения и/или онлайн-форм обучения:

• Virtuelle Fachhochschule (http://www.vfh.deVirtuelle);

• Oncampus GmbH (http://www.oncampus.deOncampus);

• Center für digitale Systeme der FU Berlin (http://www.cedis.fu-berlin.de/FU);

• Portal des Leibniz-Instituts für Wissensmedien (https://www.e-teaching.org/Leibniz-Instituts);

• Virtuelle Hochschule Bayern (https://www.vhb.org/Virtuelle);

• E-Learning Academic Network (Niedersachsen) (https://www.elan-ev.de/E-Learning);

• Virtueller Campus Rheinland-Pfalz (https://www.vcrp.de/Virtueller);

• Oncampus GmbH (http://www.oncampus.deOncampus);

• Iversity (https://iversity.org/Iversity);

• Open Course World (https://www.opencourseworld.deOpen);

• Hasso-Plattner-Institut (https://open.hpi.de/coursesHasso-Plattner-Institut);

• Edukatico - E-Learning Portal (https://www.edukatico.orgEdukatico);

• Deutsch-Uni Online (DUO) (http://www.deutsch-uni.comDeutsch-Uni);

• Seagull (http://seagull-tandem.eu/material/Seagull).

И, вероятно, напоследок стоит упомянуть курсы, созданные в рамках образовательного проекта «Немецкий язык: от А до Я | Deutsch: von A bis Z» [2]:

• Онлайн-курс «Род в немецком языке: от А до Я» (часть 1: определение по значению);

• Онлайн-курс «Управление в немецком языке: 100 самых важных случаев» (Версия 1.0);

• Онлайн-курс «Управление в немецком языке: (100) + 100 самых важных случаев»;

• Онлайн-курс «Управление в немецком языке: (200) + 100 самых важных случаев»;

• Онлайн-курс «50 самых важных неправильных глаголов» (Версия 1.0);

• Онлайн-курс «50 самых важных неправильных глаголов» (Версия XXL);

• Онлайн-курс «(50) + 50 самых важных неправильных глаголов» (Версия 1.0);

• Онлайн-курс «(100) + 50 самых важных неправильных глаголов» (Версия 1.0);

- Онлайн-курс «40 последних самых важных неправильных глаголов» (Версия 1.0);
- Онлайн-курс «Централизованное тестирование: крэш-курс»;
- Онлайн-курс «Курсы повышения квалификации для учителей немецкого языка»;
- Онлайн-курс «Развиваем память и интеллект с помощью немецкого языка».

Быть может, они не такие масштабные и, как правило, посвящены отдельным аспектам изучения немецкого языка, но на любой из них преподаватель и его ученики или студенты могут записаться самостоятельно и использовать эти курсы в качестве полноправных элементов самостоятельно-управляемой работы. Важно также упомянуть, что данная часть проекта не преследует финансовой выгоды и сопровождение и выдача свидетельств по итогам курсов в настоящий момент здесь не предусматриваются.

Делу популяризации системы управления обучением для создания подобных курсов служит также массовый открытый онлайн курс «Learn Moodle 3.4 Basics» («Изучите основы Moodle 3.4») (на английском языке) [5], где участникам предлагается познакомиться с последней версией LMS Moodle и её возможностями при организации электронного и/или смешанного обучения (blended learning).

Оставив в стороне вопросы признания сертификатов участия различными учреждениями образования, можно утверждать, что сегодняшний ландшафт образовательных ресурсов интернета поистине разнообразен и в распоряжении преподавателей немецкого языка имеется достаточное количество возможностей для того, чтобы, среди прочего, повысить свою квалификацию в режиме онлайн.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Что такое OER и MOOCs? [Электронный ресурс] / Гойнаш А. В. // Немецкий язык: от А до Я. – Режим доступа: https://www.all-de.com/service/fragen_antworten/934-chto-takoe-oer-i-moocs.html. – Дата доступа: 15.11.2017.
2. Deutsch: von A bis Z – interaktiv [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://online.all-de.com. – Дата доступа: 15.11.2017.
3. iMoox [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://imoox.at/mooc/. – Дата доступа: 15.11.2017.
4. Initiative „Schulen: Partner der Zukunft“ [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.pasch-net.de/de/index.html. – Дата доступа: 15.11.2017.
5. «Learn Moodle 3.4 Basics» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://learn.moodle.net/login/index.php. – Дата доступа: 02.02.2018.

СОДЕРЖАНИЕ

I. Философские проблемы поликультурной коммуникации. Диалог культур и цивилизаций

Батищева Н.В. Речевой этикет в логосфере современных печатных СМИ 3
Беляева М.В. Немецкий язык как зеркало межкультурного взаимодействия в Германии 9
Грабинская В.С. Культура современного онлайн общения на примере англоязычных форумов 15
Жмакина Т.В. Аргументация политического дискурса публичного выступления……21
Иванова В.М. Литературная биография как отражение диалога культур..... 27
Касцючык В.М. Онімы ў творах берасцейскіх пісьменнікаў як крыніца лінгвакультурнай інфармацыі 35
Качалова Л.Е. Языковые средства педагогического воздействия в речи адресанта (на материале англо- и русскоязычных художественных текстов) 40
Козлова И.В., Мельников В.Е. Поликультурное образование студентов в современном российском вузе..... 53
Поўх І.В. Рэаліі юрыдычнай сістэмы Англіі 19 стагоддзя ў рамане Ч. Дыкенса “Халодны дом” 59
Уланович О.И. Оценочное суждение как речевой формат экспликации оценочности в политическом дискурсе 65
Яковенко И.В. Поэтика и стилевое новаторство сборника Гарриетт Мюллен *“Sleeping with the Dictionary”* 70

II. Актуальные проблемы современной лингвистики и теории коммуникации

Бут-Гусаім С.Ф. Уласныя асабовыя імёны ў кантэксце твораў Георгія Марчука..... 82
Гайдук Л.Д. Концептуальная метафора войны в современном экономическом дискурсе..... 87
Казимирова О.В. Проблема моделирования семантической структуры текста..... 94
Кириллова Ф.М. К вопросу о парадигматическом аспекте структурной асимметрии в сфере адъективной лексики (на материале современного немецкого языка) 101
Королюк И.П. Реализация концепта «Отрицание» в словообразовании немецкого языка 107
Мілач С.В. Устойлівыя адзінкі з кампанентамі-назвамі насякомых у беларускай і нямецкай мовах..... 113
Моцук Т.С. Вербальные проявления национального коммуникативного стиля на примере немецкого языка..... 121
Пантелеева И.В. Просодические средства эмотивности во французской учебной лекции 125

Стефановская Е.И. Стилистический потенциал лексических средств выразительности в спортивном заголовке (на примере русско-, белорусско- и англоязычного спортивного дискурса) 131
Суббота Е.И., Прашко Т.А. Структуры динамического синтаксиса в английской литературе 138
Тарасевич Н.А. Реализация принципа вежливости в межкультурной коммуникации 143
Хоменко Е.В. Интерпретация письменного научно-популярного текста: пресуппозиция и импликация 148
Хомуськова Н.Ф. Семантическая деривация как способ наименования глаголов со значением разрушения (на материале английского языка донационального периода).....153

III. *Психолого-педагогические аспекты сопровождения личности в процессе лингвокультурного образования*

Бартош Д.К. Технологии формирования профессиональных компетенций в психолого-педагогической сфере у будущих учителей иностранного языка 159
Бобырь С.Л. Основные дидактические и методические требования к современному занятию по иностранному языку в вузе 166
Грицевич Т.Д., Ковалёв И.П., Стасевич Е.В. Выявление репрезентативных систем соискателя на вакансию в процессе собеседования 171
Дягель С.Н. Эмотивная компетентность как фактор успешной иноязычной коммуникации 178
Иванюк Н.В. Инновационные подходы к организации самостоятельной работы студентов в процессе изучения иностранного языка..... 183
Кабахидзе Е.Л. Герменевтические и гносеологические основы понимания в межкультурном диалоге 189
Мех Т.И. Система личностных конструктов в контексте самоактуализации личности 196
Нестерчук Г.В. Развитие дискурсивной компетенции студентов в процессе преподавания дисциплины «Профессиональное общение» 203
Сатишур М.С., Повх И.В. Технология коммуникативного тренинга в обучении иностранному языку..... 209
Толкун Ю.В. Психометодические особенности повышения уровня мотивации у учащихся на уроках английского языка с позиции лингвострановедческого подхода 214

IV. Лингводидактические проблемы обучения языку как средству межкультурной коммуникации

Бахур И.Н. Развитие коммуникативных навыков посредством интервью..... 220
Бирюк О.В. Проблемы обучения будущих учителей презентации на английском языке..... 225
Дмитрачкова Л.Я. Развитие методической компетентности специалиста

(иноязычного) образования 230
Ковалёва А.В. О некоторых принципах и приёмах формирования
социокультурной компетенции учащихся 238
Ковальчук А.М., Трубочкина И.А., Кудырко И.В. Обучение написанию
аргументированного эссе на занятиях по иностранному
языку в неязыковом вузе (на примере экономического факультета БГУ) 244
Комарова М.А. Лингводидактические параметры художественных
текстов и их использование при обучении иностранному языку в вузе 250
Левонюк Л.Е. Роль невербальных средств в формировании
межкультурной коммуникативной компетенции будущего специалиста 255
Максимук Л.М. Особенности преподавания второго иностранного
языка студентам с высоким уровнем языковой подготовки 263
Назарова Г.А. Использование песен как дидактического приема
при обучении иностранному языку взрослых 269
Нестерович Т.Н. Реализация стратегий иноязычной деловой
коммуникации в дискурсе учебника.....274
Сацук А.П. Активизация речевого взаимодействия на уроках
немецкого языка.....278
Северова Н.Ю. Организация проектной работы в рамках профессионально
направленного обучения иностранному языку на основе
информационно-коммуникационных технологий 282
Сивицкая С.И. Просодическая интерференция и пути ее предупреждения
при изучении английского языка 288
Троцюк Т.С., Новик Д.В. Пути повышения эффективности обучения
иноязычному профессионально ориентированному общению
студентов неязыковых специальностей вуза 293
Хоменко С.А., Боярская А.О. Формирование иноязычной исследовательской
компетенции у магистрантов технического университета 300
Шкрабо О.Н. Роль аудирования в повышении эффективности
преподавания просодии речи в высшей школе..... 305
Шуплякова Л.С. Преимущества мультимедийного учебника
при обучении иностранному языку 310

V. Инновационные технологии в процессе профессионально направленного преподавания иностранного языка

Авраменко В.В. Использование метода проекта при обучении
иностранному языку студентов языковых специальностей 317
Ахрамович М.М. Инновационные методы приобретения профессиональных
знаний на иностранном языке на заочной форме обучения..... 322
Бейня М.В., Веремеенко А.В. Применение лингафонного оборудования
в обучении иностранным языкам..... 327
Бобылева Л.И. Использование социального сервиса подкастов
в обучении иноязычному общению 332
Британ Ю.В. Усовершенствование профессиональной компетентности

магистров-филологов средствами Интернет-ресурсов 337
Вишняков Р.В. Научно обоснованный алгоритм как критерий технологичности образовательного процесса в условиях использования кейс-технологии..... 343
Грушова Л.Д., Воробьева О.И., Семченко Т.Ф. Использование инновационных технологий в обучении иноязычной профессиональной коммуникативной компетенции студентов неязыкового профиля 349
Зайченко Н.Г., Трофименко С.А. Доклады студентов на немецком языке с использованием PPT-презентаций: требования к созданию и критерии оценки 354
Калилец Л.М. Информационно-коммуникационные технологии в обучении иностранному языку..... 361
Кондратюк И.Л. Использование веб-квестов как средства оптимизации процесса обучения 367
Самойленко Н.Б. Цифровое повествование (digital storytelling) в обучении иностранным языкам студентов-филологов: инновация, проблемы, перспективы 372
Толкачева К.Ю., Турковская Е.В. Развитие языковой компетенции студентов с помощью Интернет-ресурса «LearningApps.org»..... 378
Онищук Е.В. Didaktische Gestaltung des Fremdsprachenunterrichts bei den ausländischen Lernenden 383
Гойнаш А.В. К вопросу о повышении квалификации преподавателей немецкого языка в режиме онлайн 390