

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

Кафедра немецкой филологии и лингводидактики



Язык и знание

Материалы VI межвузовского научного семинара «Язык и знание»
Брест, 16 июня 2020

Брест 2020

Язык и знание: материалы VI межвузовского научного семинара «Язык и знание», Брест, 16 июня 2020 г. / Брест. гос. ун-т имени А.С. Пушкина; отв. редактор Т.А. Кальчук. – Брест : БрГУ имени А.С. Пушкина, 2020. – 46 с.

В сборник вошли материалы VI межвузовского научного семинара «Язык и знание», который проходил 16 июня 2020 года на базе факультета иностранных языков Учреждения образования «Брестский государственный университет имени А.С. Пушкина».

Сборник включает материалы докладов, заслушанных на семинаре.

Ответственность за содержание и стиль публикуемых материалов несут авторы.

ОГЛАВЛЕНИЕ

Авраменко В.В. (Брест, БрГУ имени А.С. Пушкина) Роль технологии skype в изучении иностранного языка.....	4
Бахтадзе Е.А. (Минск, Академия управления при Президенте Республики Беларусь) Языковая картина мира и межкультурная коммуникация.....	7
Гуль М.В. (Брест, БрГУ имени А. С. Пушкина) Дактилономия в различных культурах.....	10
Джух Е.Н. (Гродно, ГрГУ имени Янки Купалы) Особенности организации управляемой самостоятельной работы студентов на основе эвристического подхода.....	13
Дягель С.Н. (Брест, БрГУ имени А.С. Пушкина) Формирование дискурсивной компетенции у студентов языковых специальностей при обучении второму иностранному языку.....	19
Кальчук Т.А., Кулик О.В. (Брест, БрГУ имени А.С. Пушкина) Лексико-семантическое наполнение поля «Явления природы» в немецком языке.....	24
Королук И.П. (Брест, БрГУ имени А.С. Пушкина) Лексемы с имплицитно выраженной отрицательной семой в немецком языке.....	28
Нестерук И.Ф., Бельская А.Г (Брест, БрГУ имени А.С. Пушкина) Стилистический аспект наименования референта в художественном тексте.....	30
Онищук Е.В. (Брест, БрГУ имени А.С. Пушкина) К вопросу о грамматическом статусе немецких модальных частиц	33
Тарасевич Н.А. (Брест, БрГУ имени А. С. Пушкина) Лингвокультурный аспект искусственного билингвизма.....	36
Тарашкевич Е.И. (Минск, ВА РБ) Особенности перевода с листа при обучении курсантов военного вуза.....	39
Ходасевич С.А. (Минск, Академия управления при Президенте Республики Беларусь) Современные технологии обучения иностранному языку в сфере государственного управления.....	43

В.В. АВРАМЕНКО

Брест, БрГУ имени А.С. Пушкина

РОЛЬ ТЕХНОЛОГИИ SKYPE В ИЗУЧЕНИИ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

С возникновением и развитием информационного общества в так называемый век компьютерных технологий постоянно совершенствуются способы хранения и передачи информации, объем которой в результате научно-технического прогресса увеличивается лавинообразно. Многие, казалось бы, новые в недалеком прошлом знания оказываются устаревшими. Соответственно устаревает информация, обновляемая во всех сферах общественной жизни. Для усвоения новых знаний человечеству нужны новые подходы к обучению, которые смогли бы расширить возможности применения новых технологий для повышения уровня образования обучающихся.

Одним из приоритетных направлений в системе национального образования является нацеливание образовательного процесса на обеспечение доступности и качества образования, формирование конкурентоспособного выпускника в будущем. Поэтому информационно-коммуникационные технологии на современном этапе в практике образовательной деятельности являются опорными для достижения качественных показателей.

Вовлечение интернет-технологий в процесс обучения иностранному языку и осуществление с их помощью контроля уровня знаний может существенно повысить эффективность преподавания.

Причинами все более и более широкого распространения изучения иностранного языка посредством сети Интернет являются:

- широкий выбор вебинаров, дистанционных обучающих программ;
- тестирование на уровень владения языком;
- большое количество онлайн-словарей и переводчиков, учебников и научных статей;
- бесплатный доступ.

Одной из таких технологий является программа Skype, позволяющая разнообразить учебный процесс и усилить мотивацию обучающихся, развить навыки коммуникации и сделать более экономичными временные затраты при обучении вне классной аудитории. Снимаются все психологические барьеры, потому что обучающиеся работают в разных режимах, общение не ограничивается лишь деятельностью преподавателя. С помощью скайпа можно организовать общение со сверстниками, носителями языка, что, безусловно, имеет большой положительный эффект, как обучающий, так и психологический.

Кроме того, Skype стимулирует педагогов поднимать свой методический и языковой уровень, разнообразить формы работы над учебным материалом. Он создает мотивацию у обучающихся своим примером, заинтересованностью, яркостью. Компьютер выступает как инструмент общения и также повышает мотивацию к обучению. Применение Skype позволяет сочетать различные формы обучения и проводить занятия разного типа, появляется возможность организации почти непрерывного обучающего процесса, как для обучающихся, так и для педагогов. Существует объективная необходимость научной разработки дидактических условий использования информационных технологий в обучении иностранному языку студентов языковых вузов. Современные информационные технологии обладают значительными дидактическими возможностями, использование которых повысит эффективность работы преподавателей, разрабатывающих электронные учебно-методические комплексы (УМК), и обучающихся. Содержание УМК должно быть ориентировано на лексику соответствующей рабочей программе тематике.

Интернет-технологии, в частности видеоконференцсвязь и программа Skype имеют большой лингводидактический потенциал для совершенствования иноязычной коммуникативной компетенции.

Исследование И.К. Бекасова позволило выявить, что основными видами деятельности по совершенствованию иноязычной коммуникативной компетенции с применением программы Skype и видеоконференцсвязи являются следующие:

- внеаудиторная работа студентов-лингвистов в программе Skype, а именно самостоятельная интеракция с носителями изучаемого языка с момента первого знакомства, организация конференций с использованием функции Skype на определенную преподавателем тему;
- проведение сеансов видеоконференцсвязи в соответствии с лингводидактической моделью с участием группы студентов, приглашенных носителей изучаемого ими языка и преподавателя;
- использование обучаемыми сети Интернет как источника аутентичных ресурсов при подготовке к сеансам видеоконференцсвязи и при работе с программой Skype;
- использование преподавателем сети Интернет для разработки и проведения видеоконференций.

Результатом проведенного исследования стала разработка лингводидактических моделей совершенствования иноязычной коммуникативной компетенции студентов-лингвистов с использованием программы Skype и проведением видеоконференций на темы, включенные в программу практического курса иноязычного общения для студентов 3–5 курсов языковых факультетов, апробация которых на практике показала высокую результативность.

В ходе эксперимента исследователю удалось установить, что основными результатами использования программы Skype и видеоконференцсвязи в совершенствовании иноязычной коммуникативной компетенции студентов-лингвистов на продвинутом этапе являются:

- в рамках лингвистической компетенции – значительные положительные изменения на уровне владения фонологической, семантической и лексической компетенциями;
- повышение уровня социолингвистической правильности, знаний и умений, необходимых для использования изучаемого языка в социальном контексте;
- положительная динамика совершенствования прагматической компетенции, в частности, функциональной компетенции и компетенции схематического построения речи;
- повышение коммуникативной мотивированности учащихся;
- развитие информационной культуры обучаемых, инфокоммуникационной компетенции.

Среди других преимуществ использования Интернет-технологий, в частности программы Skype и видеоконференции, удалось установить также, что задания, которые в традиционном исполнении могли бы показаться учащимся скучными и неинтересными, в рамках видеоконференции и Skype приобретают привлекательность и повышают интерес.

Мультимедийное содержание и гипермедийная структура сети Интернет, аутентичность материалов создают у студента-лингвиста ощущение присутствия в языковой среде и свободы выбора, снимают ограниченность рамками какого-либо учебного пособия или устаревшего аутентичного издания. Данные факторы служат одной из основных причин высокой эффективности работы по совершенствованию иноязычной коммуникативной компетенции обучаемых языковых вузов на продвинутом этапе [1].

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Бекасов, И. К. Совершенствование иноязычной коммуникативной компетенции студентов-лингвистов с использованием Интернет-технологий: английский язык, продвинутый этап обучения. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.dissercat.com/content/sovershenstvovanie-inoyazychnoi-kommunikativnoi-kompetentsii-studentov-lingvistov-s-ispolzov>. – Дата доступа: 11.06.2020.

Е.А. БАХТАДЗЕ

Минск, Академия управления при Президенте Республики Беларусь

ЯЗЫКОВАЯ КАРТИНА МИРА И МЕЖКУЛЬТУРНАЯ КОММУНИКАЦИЯ

Изучение языковой картины мира не является новой проблемой в языкознании. Всем известен тезис В. фон Гумбольдта: «Каждый язык описывает вокруг народа, которому он принадлежит, круг, откуда человеку дано выйти лишь постольку, поскольку он тут же вступает в круг другого языка» [1, с. 80].

По сей день эти слова волнуют лингвистов, социологов и культурологов во всем мире. Отечественные и зарубежные исследователи давно определили проблему межкультурной коммуникации в современных условиях как одну из самых волнующих проблем. Управление межкультурной коммуникацией в интернациональных группах является важным аспектом в управлении человеческими ресурсами.

Мы живем в век глобализации, и вынуждены вступать во взаимодействие с представителями других культур, а значит и понимать языковую картину мира. Признание различных культурных ценностей, моделей общения и поведения, привычек и взглядов видится необходимым для осознания языковой картины мира, принятия культурных различий и в конечном итоге развития у будущих специалистов навыков коммуникативной и культурной компетенции. Сегодня наша страна все больше вступает в мультикультурные проектные группы в разных областях и сферах. Дипломатические векторы направлены на восток и запад. Таким образом, современное высшее образование вынуждено аккумулировать знания и передовой зарубежный опыт с целью грамотной оценки многокультурного общества.

Цель данной работы состоит в том, чтобы продемонстрировать первоочередность вопроса преподавания межкультурной коммуникации, посредством дисциплины «Иностранный язык». Речь идет о неязыковых вузах и развитии межкультурной осведомленности и коммуникативной компетентности у студентов разных специальностей. Обоснованием для изучения этого вопроса служит тот факт, что многокультурное общество настоятельно призывает участников диалога проложить свой образовательный путь для понимания языковой картины мира, межкультурного сотрудничества и общей картины мира. Политкорректные подходы будут иметь место в обществе исключительно при условии принятия этим обществом других культурных ценностей. Следует помнить, что языковая картина мира, общая для конкретного языкового сообщества как способ концептуализации окружающего мира

человеческой деятельности, проявляется в прагматике, т. е. в использовании языка пользователем языка.

Исследуя языковую картину мира, лингвисты обычно выделяют лексический уровень, представляя картину мира как особое средство представления ценности языка. А.Б. Михалев приводит интересное на наш взгляд определение языковой картины мира. «Это – многоярусная семантическая система языка, сложившаяся под действием социокультурных факторов. Последние подразумевают различные аспекты жизни народа или этноса: географическое положение, социальное устройство, идеологию, религию, обычаи, обряды, мифы. Словом, весь исторический контекст его эволюции. Язык же выступает в качестве хранителя всего этого опыта, что сказывается на особом структурировании его семантической системы, отличной от семантических систем других языков» [2]. Он также выделяет несколько слоев лингвистической картины мира, а именно: фонетический, лексический, паремический (поговорки, пословицы, фразеологические обороты), грамматический и дискурсивный или ситуационный уровни [2]. Данное определение лингвистической картины мира как многослойного образования адекватно отражает различные аспекты языкового сознания и этапы его развития. Концептуальный взгляд на мир меняется с течением времени, аналогичное происходит и с лингвистической картиной мира. Изменение лингвистической картины мира может быть результатом переосмысления слов в результате научно-технического прогресса, использования ИКТ во всех сферах человеческой деятельности и взаимодействия культурных контактов. В результате заимствования лексических единиц происходит изменения в языковой картине мира.

Понимание мира постоянно изменяется по мере того, как человек адаптирует существующие знания к новой информации. Языковая картина мира не является и не рассматривается как нечто фиксированное или статичное. Сегодня любой обучающий процесс можно назвать пожизненным, но с опорой на существующую культурную информацию. Проблемы глобализации бросают нам вызов, и нам приходится решать возникающие вопросы, познавая наш мир, менталитет, манеры поведения и общения. Проблема изучения языковой картины мира тесно связана с изучением общей картины мира, которая показывает специфику человека и его жизнь, его отношения с миром и условия его существования. Языковая картина мира разъясняет иную картину мира человека и показывает общую картину мира. Любой речевой акт в процессе коммуникации содержит языковой код с семантическими категориями и концептами, раскрывающие определенный способ мышления и поведение человека-носителя языкового кода. Постигание определенного языкового кода необходимо для эффективного общения и установление международного контакта.

Коммуникация – это всегда процесс передачи информации. Один субъект эту информацию кодирует, другой этот код слышит, получает, декодирует и реагирует! Коммуникация является сложной многомерной концепцией.

Рассматривая межкультурную коммуникацию, мы можем увидеть ее прикладной характер. Межкультурная коммуникация всегда находилась на стыке культурологии, коммуникативистики и лингводидактики. Межкультурное общение можно рассматривать как метафорический трубопровод, по которому информация трансформируется от одного человека к другому, представляя собой своеобразный источник жизненной силы любой системы человеческого взаимодействия. Без этой жизненной силы, никакая значимая или последовательная деятельность человека не может иметь место.

В целях разработки коммуникативных стратегий для обучающихся и осознания важности получения информации об основных правилах общения и поведения, относящихся к различным культурам, с которыми они могут столкнуться в будущей рабочей среде, в их академической и общественной жизни, основное внимание следует уделять коммуникативному методу и интеракции. Следует поощрять обучающихся использовать иностранный язык в данных реальных контекстах общения и развивать их продуктивные навыки. Отношение обучающихся и преподавателей к собеседникам, представителям разных культур будет переоценено в ходе изучения дисциплины. Обучающиеся поймут другие культурные ценности, оценят их и политкорректно отреагируют. Акцент гуманистического учения падает не просто на обучающегося, как потребителя услуг, а на внутреннюю составляющую человека! В свою очередь, преподаватель демонстрирует сущность преподавателя как личности, а не просто специалиста в области преподавания иностранного языка.

Признавая тот факт, что учение является выражением ценностей и взглядов, а не только получаемой информации или знаний, преподаватель сам должен постоянно участвовать в непрерывном процессе обучения и стремиться к переменам. Такое обучение будет способствовать поощрению независимого мышления обучающихся, позволяя им находить свои собственные пути для решения возникающих ситуаций, понимать отношение и манеры общения собеседника, а также корректно реагировать в данной коммуникационной ситуации. Таким образом, обучающиеся будут продвигать свои собственные знания и понимание других культур, делаясь идеями в хорошо организованных парных или групповых мероприятиях под тщательным наблюдением преподавателя. Следует помнить о том, что каждый обучающийся внесет различный набор своих собственных знаний и опыт в учебный процесс, и все участники вынуждены будут по-разному ощущать ситуацию, с которой они сталкиваются.

Подготовка групповых проектов и презентаций, в которых обучающиеся размышляют о своей собственной культуре и признают культурные различия других культур, стимулируют их на независимое мышление и исследования картины мира. Высказывая свое мнение о продвижении и укреплении отношений в многокультурной среде, обучающиеся стремятся понять другие культуры, сравнивая свою собственную [3].

Наше общество многокультурных знаний 21-го века призывает всех участников коммуникации тщательно готовиться к преодолению своих различий, развивая свою культурную компетентность и повышая межкультурную осведомленность.

Разрабатывая мотивирующую учебную программу, нацеленную на освоение культурной компетенции и межкультурной осведомленности, с применением коммуникативного метода обучения, обучающиеся будут мотивированы на способность находить и признавать кросс-культурные различия. Понимая и уважая культурные различия, получая информацию о них, иллюстрируя их и расширяя их в рамках курсовых дискуссий и мероприятий, студенты обеспечат их безопасную и успешную интеграцию в общество многокультурных знаний.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Гумбольдт, В. фон. Избранные труды по языкознанию / В. фон Гумбольдт. – М. : Прогресс, 1984. – 400 с.

2. Михалев, А. Б. Слои языковой картины мира / А. Б. Михалев [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://pgu.ru/upload/iblock/635/uch_2009_i_00011.pdf. – Дата доступа: 10.06.2020.

3. Shusharina, G.A. The language picture of the world in modern linguistics / G.A Shusharina [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://cyberleninka.ru/article/n/the-language-picture-of-the-world-in-modern-linguistics>. – Дата доступа: 10.06.2020.

М.В. ГУЛЬ

Брест, БрГУ имени А. С. Пушкина

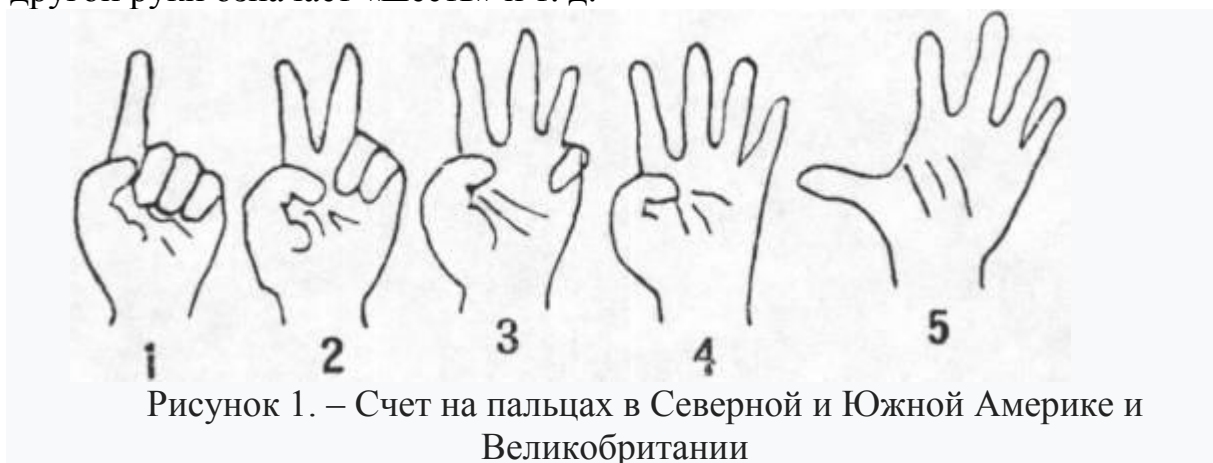
ДАКТИЛОНОМИЯ В РАЗЛИЧНЫХ КУЛЬТУРАХ

Дактилономия (счет на пальцах, пальцевый счет) используется в различных сферах, таких как календарные вычисления, подсчет воспринимаемых объектов, перечисление или показ небольших чисел другим людям (заказы в кафе, торговля). Человеческая рука является

первой вычислительной машиной по ряду причин: наши пальцы удобны, легко различимы, легко перемещаются. Они могут символически представлять отдельные знаки или объекты, их порядок постоянен. Дактилономия является спонтанной деятельностью, которая присутствует в подавляющем большинстве культур с доисторических времен. Она оказала большое влияние как на развитие числовых систем, так и западной математики в ее нынешнем виде. Даже сегодня пальцевый счет, по-видимому, играет более широкую роль, чем та, которую обычно ему приписывают (переходный этап в приобретении числовых компетенций отдельными лицами).

Европейцы (читая слева направо) демонстрируют заметное предпочтение начинать считать большим пальцем левой руки, тогда как иранцы (читая справа налево) предпочитают начать с мизинца правой руки. Интересно отметить, что заметные различия были также обнаружены в западных культурах, где люди из Соединенных Штатов и Соединенного Королевства более последовательны в том, что они начинают счет с указательного пальца левой руки по сравнению немцами, которые предпочитают начинать с большого пальца.

В системе, используемой в основном в Северной и Южной Америке и Великобритании, ведут счет из кулака, начиная с указательного пальца (большим удерживаются все пальцы во время счета, поэтому его разгибают на счет «пять») [1, с. 224]. Таким образом, указательный и средний пальцы представляют «два»; указательный, средний и безымянный пальцы представляют «три»; указательный, средний, безымянный и мизинец представляют «четыре»; и четыре пальца плюс большой палец представляют «пять» (смотри рисунок 1). Это продолжается для другой руки, где вся одна рука плюс указательный палец другой руки означает «шесть» и т. д.



Главная особенность «европейской» системы – начало отсчета с большого пальца. В системе, используемой в основном в континентальной Европе, большой палец представляет «один», большой палец плюс

указательный палец представляет «два» и т. д., пока большой палец плюс указательный, средний, безымянный и мизинец не показывают «пять», смотри рисунок 2.



Рисунок 2. – Счет на пальцах в континентальной Европе

В Восточной Европе загибают пальцы левой руки в кулак, начиная с мизинца. Например, в России, Украине и Беларуси люди чаще всего складывают мизинец, затем безымянный палец, затем средний палец и другие пальцы в открытую ладонь для отсчета. Но некоторые начинают со сгибания большого пальца.

В Китае счет начинается с указательного пальца [1, с. 224]. Кроме того, китайцы используют особую конфигурацию счета от 6 до 10, смотри рисунок 3.

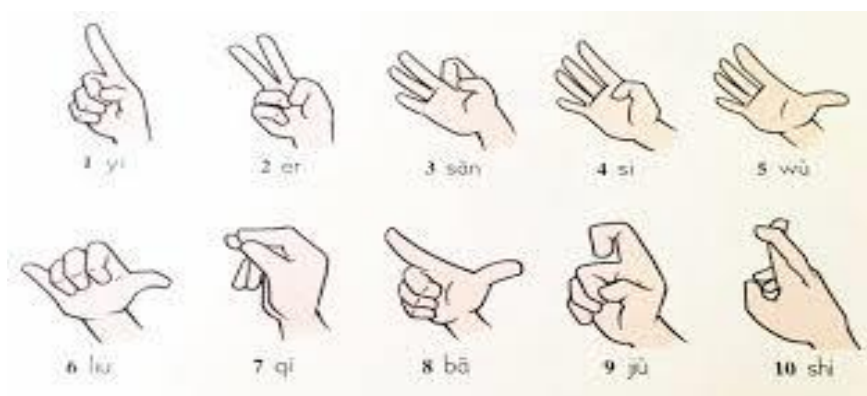


Рисунок 3. – Счет на пальцах в Китае

В Японии система счета на пальцах прямо противоположна «европейской»: счет ведется не из кулака, а в кулак. На счет «один» японцы загибают большой палец, на счет «два» – указательный палец и т.д., пока на счет «пять» не согнут все пальцы в кулак [2]. Можно продолжать счет на одной руке, разгибая мизинец на счет «шесть», смотри рисунок 4.

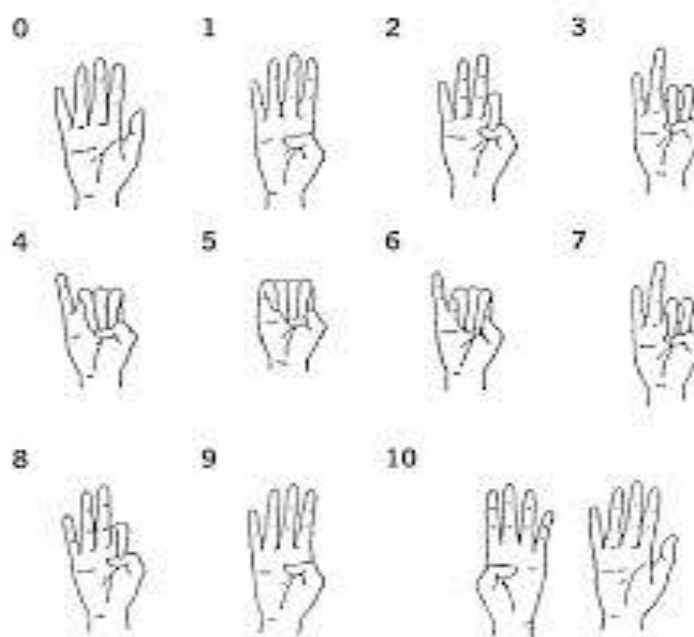


Рисунок 4. – Счет на пальцах в Японии

Итак, в мире существуют различные системы пальцевого счета, которые отличаются в зависимости от региона и этнической принадлежности. Можно сделать вывод, что конкретные стратегии счета на пальцах определены культурно.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Багана, Ж. Основы теории межкультурной коммуникации : учеб. пособие / Ж. Багана, Н. И. Дзенс, Ю. Н. Мельникова. – М. : ФЛИНТА : Наука, 2017. – 308 с.

2. Markarian, Kimie. Finger Counting in a Japanese Style [Electronic resource] / Kimie Markarian. – Mode of access: <https://www.atm.org.uk/write/MediaUploads/Journals/MT212/Non-Member/ATM-MT212-17-18.pdf>. – Date of access: 08.06.2020.

Е.Н. ДЖУХ

Гродно, ГрГУ имени Янки Купалы

ОСОБЕННОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ УПРАВЛЯЕМОЙ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ НА ОСНОВЕ ЭВРИСТИЧЕСКОГО ПОДХОДА

Анализ использования управляемой самостоятельной работы во время учебных и внеучебных занятий позволяет утверждать, что она применяется

педагогами для самых разнообразных целей. Все задания управляемой самостоятельной работы по дисциплине можно поделить на три модуля:

- 1) задания, формирующие достаточные знания по изученному учебному материалу на уровне узнавания;
- 2) задания, формирующие компетенции на уровне воспроизведения;
- 3) задания, формирующие компетенции на уровне применения полученных знаний.

При этом мы считаем необходимым включать в каждый модуль задания практико-ориентированного типа. Организация управляемой самостоятельной работы студентов языковых специальностей в процессе изучения иностранного языка обусловлена рядом особенностей: созданием языковой среды; параллельным развитием всех видов иноязычной деятельности: говорения, чтения, письма, аудирования; активизацией работы всех видов памяти.

В нашем понимании для эффективного выполнения управляемой самостоятельной работы необходимо создать условия, при которых обеспечивалась бы активная роль студента в самостоятельном получении знаний и систематическом применении их на практике. Как известно, развитие качеств личности происходит в процессе деятельности. Исходя из этого, приоритетными становятся такие образовательные технологии, которые ориентированы на личность студента, его интересы, потребности и возможности, а также на способы обучения, обеспечивающие высокий уровень самостоятельности студентов и направленные на создание им собственного образовательного продукта, включающие рефлекссию данной деятельности. Именно данное утверждение, позволяет нам считать, что эвристическое обучение может стать наиболее приемлемой методической системой обучения для организации управляемой самостоятельной работы на современном этапе.

Дидактическая эвристика является педагогической теорией, согласно которой образование строится на основе творческой самореализации обучающихся и педагогов в процессе создания ими образовательных продуктов в изучаемых областях знаний и деятельности. Под эвристическим обучением понимается обучение, ставящее целью конструирование обучающимися собственного смысла, целей и содержания образования, а также процесса его организации, диагностики и осознания [1, с. 15]. Главным элементом эвристического обучения является эвристическое задание, которое открыто для любого обучающегося, т. е. не имеет однозначного ответа. Автором дидактической эвристики и методики разработки эвристических заданий является А.В. Хуторской.

Методика эвристического обучения имеет свои особенности. В эвристическом обучении учебный материал играет роль среды, которая используется для другой цели – создания обучающимся собственного

содержания образования в виде его личных продуктов творчества [2, с. 17]. Согласно исследованиям В.И. Андреева, А.В. Хуторского, А.Д. Короля, В.В. Гринкевича, В.Н. Соколова, существует два вида образовательных продуктов в эвристическом обучении. К первому виду относят нематериальные внутренние продукты. Это могут быть новые мотивы, установки, жизненные цели, новые уровни межличностных отношений, новые представления о своих способностях. Вторым видом являются внешние (материализованные) образовательные продукты, которые представляют собой конкретный результат. В основе внешних образовательных продуктов лежат внутренние (духовные) продукты. К ним можно отнести, например, идею создания репортажа, которая существует в воображении студента, а затем она становится основой материального продукта студента: реального репортажа.

Таким образом, творческая самореализация студента в эвристическом обучении реализуется с помощью трех основных целей:

- 1) создание собственных образовательных продуктов в тех областях, которые изучают студенты;
- 2) усвоение образовательного материала в изучаемых областях с помощью сопоставления достижений науки со своими собственными результатами;
- 3) построение индивидуальной образовательной траектории студента, которая опирается на его личностные качества.

Исследования Е.Н. Турецкого и Л.М. Фридмана в области эвристического обучения позволили выделить следующие функции эвристического обучения:

- 1) самостоятельное усвоение новых знаний и вариантов действий;
- 2) изменение уже имеющихся вариантов действий и создание новых;
- 3) выделение новых признаков изучаемого объекта;
- 4) развитие креативного мышления;
- 5) формирование познавательных умений, развитие качеств ума, мыслительных навыков;
- 6) обучение учащихся приемам активного познавательного общения, развитие мотивации учения, мотивации достижения [3, с. 101].

Организация управляемой самостоятельной работы на основе эвристического подхода (на примере филологического факультета Гродненского государственного университета имени Я. Купалы)

Проектирование, организация и проведение управляемой самостоятельной работы студентов языковых специальностей осуществляется на основе требований компетентностного, коммуникативного, эвристического и социокультурного подходов в их единстве, с учетом заданных требований к овладению иностранным языком, поскольку только при этом условии будет обеспечено достижение

генеральной цели обучения иностранному языку как средству межкультурной коммуникации.

Мы полагаем, что управляемая самостоятельная работа студентов может быть лучше и успешнее организована на основе развития учебной автономии студентов языкового факультета посредством целенаправленного формирования индивидуальных познавательных стратегий и развитие метапредметного аспекта их учебной деятельности.

Исходя из того, что управляемая самостоятельная работа студентов трактуется как учебно-познавательная деятельность студентов, организуемая и управляемая преподавателем, первостепенное значение приобретают формы и способы методического управления этой деятельностью. В этом контексте важнейшим фактором, обеспечивающим эффективную организацию самостоятельной работы студентов, может рассматриваться создание комплекса методического обеспечения учебного процесса. Для развития учебной автономии необходимо обеспечить в учебном процессе единство трех факторов: взаимодействия и сотрудничества; опоры на собственный опыт изучения иностранного языка; размышления и анализа.

Нами разработана методика организации управляемой самостоятельной работы студентов на основе эвристического обучения по следующим предметам: «Межкультурная коммуникация и перевод», «Искусство Германии», «Литературные течения в Германии: история и современность», «Основы устного перевода». В качестве управляемой самостоятельной работы студентам предлагаются творческие задания, которые основаны на применении приемов идеализации при создании творческих речевых продуктов на основе фантазирования, эмпатии, прогнозирования в вербальной интерпретации изображений. Данные задания предполагают самостоятельное добывание студентами знаний, приоритет дивергентного мышления перед конвергентным, субъект-субъектные отношения между педагогом и обучаемым.

Первое занятие по каждой из перечисленных дисциплин было направлено на создание условий для студентов с целью разработки ими собственной образовательной траектории по данной дисциплине, корректирование дидактических материалов по данной теме согласно потребностям студентов, что является одним из условий реализации эвристического обучения.

Приведем несколько примеров данных заданий к занятиям по предмету «Литературные течения в Германии: история и современность».

Задание 1 (эмоционально-образное исследование объекта). Предлагается, например, глядя на слово, знак или реальный объект, нарисовать увиденные в них образы, описать, на что они похожи. Образовательный продукт как результат наблюдения студентов выражается в словесной или графической образной форме.

Например, задание «Портрет в художественном произведении». Возьмите портрет любого известного немецкого писателя. Как вы думаете, существует ли связь между внешностью человека и чертами его личности? Попробуйте по портрету описать характер выбранной вами личности и объяснить, почему вы наградили его теми или иными чертами характера с точки зрения его портрета. Сделайте выводы, на какие черты лица, фигуры вы обратили особое внимание? Почему?

Можно предложить студентам описать характер человека по его внешности на основе портрета художника, а затем предложить выборку воспоминаний современников об этом человеке для сравнения.

Задание 2. Найдите среди портретов литературных героев на ваш взгляд самую красивую девушку или самого красивого юношу. Докажите, что это действительно самый красивый человек, а доказательство своё оформите в виде списка комплиментов этому человеку.

В руководстве самостоятельной работой студентов используется индивидуальный подход, который основывается на развитии субъект-субъектных отношений преподавателя и студента, поскольку процесс усвоения программного материала студентами протекает индивидуально, а, кроме того, каждый из них нуждается в различной по характеру и содержанию коррективке приобретенных в средней школе знаний, навыков и умений. Все выше сказанное, предполагает переход к сотрудничеству (преподаватель выступает как организатор учебной деятельности, в которой студент ведет самостоятельный поиск знаний) и предусматривает выявление и максимальное использование субъектного опыта студента, согласование его опыта с общественно значимым опытом; активизацию личностных функций студента.

На основании результатов опроса и проведенного анкетирования, можно утверждать, что у студентов сформировались устойчивые познавательные интересы к процессу выполнения эвристических заданий. С учетом данного обстоятельства, нами установлено, что использование эвристических заданий способствует повышению мотивации к продуктивной деятельности. В связи с этим встает вопрос об организации активной познавательной и созидательной деятельности студентов, способствующей накоплению творческого опыта.

Заключение

Организация управляемой самостоятельной работой студентов языковых специальностей на основе эвристического обучения направлена на формирование умений творческой деятельности и самоорганизацию учебной деятельности студентов, и характеризуется возрастающей внутренней мотивированностью, самостоятельностью, активностью студента как ее субъекта учебного процесса.

Важно отметить, что помимо задачи, отражающей непосредственную специфику и содержание предмета, данные задания ориентированы также и на решение следующих задач:

- 1) развитие у студентов критического и аналитического мышления;
- 2) создание условий для совершенствования навыка работы в команде, с целью учиться у других;
- 3) создание условий для самопознания как личности и как будущего специалиста.

Отдельно следует остановиться на факторах, которые затрудняют использование данных заданий. Среди них:

- 1) отсутствие опыта преподавателя для разработки эвристических открытых заданий;
- 2) привычка студентов получать по шаговому алгоритму выполнения заданий для управляемой самостоятельной работы;
- 3) недостаточно высокий уровень владения студентом иностранным языком;
- 4) несоответствие содержания учебников целям и задачам эвристического обучения;
- 5) недостаточная преподавательская автономия.

Следует подчеркнуть, что, безусловно, эвристическое обучение не может полностью заменить традиционное обучение, но использовать его в качестве органичного дополнения к традиционным технологиям обучения в вузе для развития творческих способностей обучающихся целесообразно.

Перспективность данного исследования заключается в том, что его результаты могут быть использованы при организации самостоятельной домашней студентов, в разработке учебных пособий с учетом стилей учения для студентов, в поиске эффективных приемов обучения на основе развития учебной автономии.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Хуторской, А. В. Методика личностно-ориентированного обучения. Как обучать всех по-разному? : пособие для учителя / А. В. Хуторской. – М. : Владос, 2005. – 383 с.
2. Эвристическое обучение : в 5 т. / под ред. А. В. Хуторского. – М. : Эйдос ; Изд-во Ин-та образования человека, 2012. – Т. 2. Исследования. – 198 с.
3. Эвристическое обучение : в 5 т. / под ред. А. В. Хуторского. – М. : Эйдос, 2011. – Т. 1. Научные основы. – 320 с. (Серия «Инновации в обучении»).

С.Н. ДЯГЕЛЬ

Брест, БрГУ имени А.С. Пушкина

ФОРМИРОВАНИЕ ДИСКУРСИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ У СТУДЕНТОВ ЯЗЫКОВЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ ПРИ ОБУЧЕНИИ ВТОРОМУ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

Развитие профессионально ориентированной иноязычной коммуникативной компетенции является одной из важнейших целей обучения иностранным языкам студентов языковых специальностей в РБ. В настоящее время общепринятым является утверждение о том, что коммуникативная компетенция состоит из ряда субкомпетенций, при том, что общего мнения по поводу ее составляющих пока не выработано. Остановимся подробнее на таком компоненте коммуникативной компетенции как дискурсивная (суб)компетенция. Дискурс как лингвистическое и лингвокультурное явление относится к языкознанию. В самых общих чертах под ним понимают процесс языковой коммуникации, в результате которой порождается текст. Лингводидактическое понятие «дискурсивная компетенция» представляет собой способность личности к речевому взаимодействию на иностранном языке в соответствии с речевыми нормами, регулирующими вербальное взаимодействие в соответствующем лингвокультурном сообществе, т. е. порождению дискурса на иностранном языке. Дискурсивная компетенция входит в большинство моделей коммуникативной компетенции, разработанных как зарубежными, так и российскими учеными. М. Канале включает дискурсивную компетенцию в свой четырехкомпонентный конструкт иноязычной компетенции (наряду с грамматической, социолингвистической и стратегической компетенциями) и понимает под ней «способность соединения грамматических форм и смысла для достижения единства разговорного и письменного текста» [1]. Европейская модель иноязычной коммуникативной компетенции, разработанная Ван Эком, дополняет и расширяет модель М. Канале и включает уже шесть субкомпетенций, среди которых также представлен дискурсивный компонент: лингвистическая, социолингвистическая, социальная, социокультурная, дискурсивная и стратегическая компетенции. В данной модели дискурсивная компетенция трактуется как «способность использовать подходящие стратегии при общении и для интерпретации текстов» [2]. В российской лингводидактике наибольшую известность получила модель иноязычной коммуникативной компетенции И.Л. Бим. Она выделяет пять ее составляющих – языковую, речевую, социокультурную, компенсаторную и учебно-познавательную. Речевая субкомпетенция в этой модели реализуется в четырех основных видах речевой деятельности (чтение, говорение, аудирование и письмо). Термин

«речевая компетенция» тождественен англоязычному термину «дискурсивная компетенция», что видно из определения, который дает словарь методических терминов Э.Г. Азимова и А.Н. Щукина: речевая компетенция представляет собой «владение способами формирования и формулирования мыслей посредством языка и умение пользоваться такими способами в процессе восприятия и порождения речи» [3]. Наиболее исчерпывающее определение этому понятию дает Н.В. Попова: она понимает под дискурсивной компетенцией «способность к созданию связного речевого высказывания, соблюдая при этом тематическую организацию, когезию, когерентность, риторическую эффективность и логику в рамках реальной ситуации общения и адекватного ей функционального стиля» [4].

А.Г. Горбунов называет следующие структурные компоненты иноязычной дискурсивной компетенции: системный (знание о системе изучаемого языка и системных характеристиках дискурса), лингвистический (сформированное на основе знаний о системе языка умение пользоваться лексикой, грамматикой, синтаксисом), социокультурный (умение осуществлять речевое взаимодействие в соответствии с узусом изучаемого языка), жанровый (умение осуществлять речевое взаимодействие с представителями различных дискурсивных сообществ), формальный (умение декодировать социокультурный и профессиональный контекст), стратегический, тактический и прагматический (способность к планированию речевого взаимодействия в соответствии с целью коммуникации) [5].

Представителям разных лингвокультур свойственны разные культуры дискурса, что делает приоритетным направлением при обучении иностранным языкам овладение законами дискурса. Поскольку дискурс обладает системными характеристиками, формирование дискурсивной компетенции должно происходить через процесс усвоения его основных системообразующих признаков (регистр, модус, жанр, функциональный стиль, формальность). Не менее важны и экстралингвистические принципы, влияющие на процесс создания дискурса, так называемые дискурсивные законы, самым важным из которых на начальном этапе изучения языка является принцип соответствия высказывания поставленной коммуникативной задаче.

Анализ учебно-методических комплексов и учебной литературы по дисциплине «Иностранный язык» на языковых специальностях показывает, что формированию дискурсивной компетенции не уделяется должного внимания. Учебные программы по второму иностранному языку, составленные в рамках компетентностного подхода, декларируют главной целью обучения иностранному языку формирование коммуникативной компетенции без выделения дискурсивного компонента в ее структуре. Однако именно дискурс является образцом реализации определенных

коммуникативных намерений, выраженных вербальными и невербальными средствами. Следовательно, дискурсивная компетенция является одним из наиболее востребованных компонентов коммуникативной компетенции. Для ее формирования на факультетах иностранных языков должны использоваться такие образовательные технологии, которые будут включать широкий диапазон ситуаций и тем общения, профессионально ориентированных текстов, языковых, социокультурных и страноведческих знаний, позволяющих развивать соответствующие различным ситуациям общения навыки и умения речевого взаимодействия на иностранном языке. О сформированности дискурсивной компетенции идет речь, если студент способен воспринимать и порождать дискурс в процессе восприятия (декодирования) текстов и через понимание системных характеристик дискурса уметь организовывать речевой материал для порождения собственного высказывания в условиях социально, культурно и профессионально детерминированной ситуации общения. Для этого студент должен понимать социокультурные особенности речевого поведения представителей других лингвокультур как в ситуациях иноязычной коммуникации, так и при рецепции аутентичных текстов, владеть эффективными дискурсивными стратегиями, уметь реализовывать иноязычные знания и умения в ситуациях коммуникации, а также знать культурные аспекты речевого взаимодействия на иностранном языке.

Поскольку дискурсивная компетенция связана с двумя основными характеристиками дискурса – когезией (связность слов в предложении и предложений в тексте) и когерентностью (грамматическая, стилистическая и логико-семантическая целостность текста), в более узком смысле она трактуется обычно как владение правилами и языковыми средствами для порождения связного высказывания. Дискурсивная компетенция затрагивает как коммуникативную, так и когнитивную функцию языка и базируется на представлении о тесной взаимосвязи между механизмами порождения и восприятия речи, т. е. между рецептивной и продуктивной речевой деятельностью. На наш взгляд, при обучении иностранному языку «с нуля», как это обычно происходит со вторым иностранным языком, особую значимость приобретает именно когнитивный аспект дискурсивной компетенции как процесс накопления и обработки данных о различных языковых средствах и об экстралингвистических факторах, влияющих на коммуникацию. К сожалению, на занятиях по иностранному языку когнитивным процессам не уделяется должного внимания, продуктивные виды речевой деятельности преобладают над рецептивными. Это приводит к тому что, обучающиеся не обладают достаточным инструментарием для порождения высказывания. Критически важно именно на начальном этапе изучения языка иметь достаточно знаний о формальной стороне дискурса – о многообразии словообразовательных и синтаксических структур, о способах связи между

элементами предложений и самими предложениями, т.е. вначале должна быть сформирована рецептивная дискурсивная компетенция. Студенты должны научиться распознавать и различать различные словоформы, грамматические структуры и структурные элементы, видеть связь между отдельными фрагментами текстов и то, чем эта связь выражается, иначе говоря, студенты должны ориентироваться в синтаксических и морфологических аспектах. Так, при изучении немецкого языка как второго иностранного задания могут быть направлены на нахождение в тексте слов, к которым отсылают местоимения (притяжательные, относительные), на нахождение союзов и союзных слов (*aber, allerdings, doch*) и наречий, организующих структуру текста (*zuerst, dann, bald darauf; erstens, zweitens*). Когнитивно ориентированными являются также задания типа «*Welche Wörter im Satz kann man weglassen?*» и «*Welche Wörter im Satz soll man stehen lassen?*». Такие задания учат студентов распознавать валентность глаголов как структурообразующих элементов предложения. Активизация знаний о синтаксических структурах происходит в заданиях типа «*Wo steht das Komma?*» и «*Wo ist der Anfang und das Ende des Absatzes?*». На морфологическом уровне задания строятся вокруг распознавания морфемного состава словоформы. Особый интерес представляют случаи совпадения форм разных слов. Например, к чему относится форма *gefallen*, к глаголу *gefallen* или к прошедшему времени глагола *fallen*? Аналогичный интерес представляют случаи совпадения времени Perfekt и пассива состояния.

Формирование дискурсивной компетенции при обучении второму иностранному языку происходит поэтапно. Первый этап – предъявление студентам нового языкового материала. Им предлагается осознать форму и функцию грамматической структуры, применить правило для анализа конкретного языкового материала, либо, наоборот вывести правило из предложенного материала. Большое значение на этом этапе имеет контрастивный аспект – сравнение с родным либо изученным ранее языком. Далее следует этап тренировки, на котором используются различные формы упражнений для первичного закрепления введенной структуры. Тренировка новых структур проходит в том виде, в каком они используются в аутентичном контексте. На третьем этапе – этапе применения – тренируется чтение, говорение, письмо. Структурированный таким образом процесс обучения направлен на формирование дискурсивной компетенции, достаточной для решения коммуникативных задач разной степени сложности.

Следует отметить, что ключевую роль при формировании дискурсивной компетенции играет работа с текстами. Целесообразно уже на начальном этапе использовать аутентичные тексты. Сталкиваясь с таким текстом студенты вынуждены прорабатывать лексические и грамматические явления, которые не были предметом специальной

тренировки. Они учатся применять уже изученное при передаче основного содержания текста своими словами и одновременно воспринимают новые грамматические структуры в конкретном контексте. Если для собственного высказывания нужна не изученная ранее структура, студенты обращаются к тексту, чтобы ее процитировать, что способствует развитию их рецептивных умений. Для формирования дискурсивной компетенции принципиально важно воспринимать текст, прежде всего, как источник информации, а не как образец применения заученных слов или грамматических правил. Студенты должны концентрироваться на содержании текста, прорабатывая при этом вербальную и невербальную информацию. Пошаговая работа с текстом служит осознанию и развитию необходимых дискурсивных стратегий.

В заключение отметим, что необходимость формирования дискурсивной компетенции должна найти свое место в целеполагании учебных программ по иностранным языкам для языковых специальностей. При обучении второму иностранному языку целесообразно начинать с когнитивного аспекта дискурсивной компетенции, поскольку все виды продуктивной речевой деятельности так или иначе основаны на когнитивных операциях.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Canale, M. Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing / M. Canale, M. Swain // *Applied Linguistics*. – 1980. – №1. – P. 1–48.
2. Ek, van J. Objectives for Foreign Language Learning / J. van Ek. – Strasbourg : Council of Europe, 1986. – 196 p.
3. Азимов, Э. Г. Словарь методических терминов и понятий / Э. Г. Азимов, А. Н. Щукин. – М. : Златоуст, 1999. – 456 с.
4. Попова, Н. В. К вопросу о развитии дискурсивной компетенции / Н. В. Попова // *Иностранные языки в школе*. – 2011. – №7. – С. 74–80.
5. Горбунов, А. Г. Формирование дискурсивной иноязычной компетенции как инновационный компонент иноязычного образования в высшей школе / А. Г. Горбунов // *Научно-педагогическое обозрение*. – 2014. – №2. – С. 46–50.

Т.А. КАЛЬЧУК, О.В. КУЛИК
Брест, БрГУ имени А.С. Пушкина

ЛЕКСИКО-СЕМАНТИЧЕСКОЕ НАПОЛНЕНИЕ ПОЛЯ «ЯВЛЕНИЯ ПРИРОДЫ» В НЕМЕЦКОМ ЯЗЫКЕ

Как известно, язык представляет собой сложную систему, в которой слова образуют не механическую совокупность изолированных друг от друга единиц, а связаны между собой грамматическими и лексико-семантическими отношениями и объединяются в разнообразные лексико-семантические группировки. В каждом языке на определенной ступени развития существуют семантические группы слов, свойственные только этому языку и придающие ему своеобразие, которое выявляется при помощи сравнительного изучения двух и более языков. Такими семантическими группами слов могут выступать лексико-семантические группы, тематические и семантические поля, синонимические ряды, антонимические пары и т. д.

Большой интерес представляет сегодня изучение национальной специфики полевых образований, как с точки зрения структуры, так и с точки зрения функционирования в языке.

Объектом нашего исследования послужили обозначения природных явлений в немецком языке. Интерес к данному объекту исследования объясняется относительной стабильностью их состава на протяжении многих веков и достаточной степенью репрезентативности в лексикографических источниках. Тем не менее, изучены они еще недостаточно, вследствие чего возникает интерес к изучению принципов номинации природных явлений в немецком языке.

Материалом исследования послужили 84 наименований явлений природы в немецком языке, которые были отобраны методом сплошной выборки из словаря «Duden. Das große Wörterbuch der deutschen Sprache» [1]. Определяющим критерием при отборе и отнесении лексем к лексико-семантическому полю «Явления природы» в немецком языке являлось наличие в их значении семы «Naturereignis» или «Naturerscheinung».

В современной лингвистике нет единого определения лексико-семантического поля. Так, Ю.Н. Караулов рассматривает поле как способ сегментации лексико-семантического континуума, а с другой стороны, как способ членения определенной сферы опыта [2, с. 11].

А.А. Уфимцева трактует семантические поля как лексико-семантические группировки, структуры конкретного языка с учетом его национального и культурного своеобразия [3, с. 138].

И.М. Кобозева определяет семантическое поле как совокупность языковых единиц, объединенных общностью содержания и отражающих

понятийное, предметное или функциональное сходство обозначаемых явлений [4, с. 99].

Лексико-семантическое поле обладает определенными свойствами: наличием семантических отношений (корреляций) между составляющими его словами, системным характером этих отношений, взаимозависимостью и взаимоопределяемостью лексических единиц, относительной автономностью поля, непрерывностью обозначения его смыслового пространства, взаимосвязью семантических полей в пределах всей лексической системы [4, с. 245]. Лексико-семантическое поле характеризуется также понятийной однородностью элементов, поэтому его единицами являются обычно лексико-семантические варианты многозначных слов и однозначные слова.

Мы полагаем, что лексико-семантическое поле представляет собой иерархическую структуру множества лексических единиц, объединенных общим (инвариантным) значением и отражающих в языке определенную понятийную сферу [5, с. 3].

«Явления природы» являются лексико-семантическим полем, ключевым фактором существования которого является то, что все лексические единицы этой группы относятся к одной части речи (имя существительное) и объединены интегральной семой «Naturereignis» или «Naturerscheinung».

Проведенное исследование показало, что лексико-семантическое поле «Явления природы» включает в себя несколько лексико-семантических групп в зависимости от критерия их классификации, причем одна и та же полисемантическая лексическая единица может принадлежать к различным группам в определенных лексико-семантических вариантах. Итак, мы выделяем следующую языковую сегментацию явлений природы в немецком языке:

- по месту положения и возникновения:
 - геологические: *das Erdbeben, der Vulkanausbruch, die Lawine*;
 - метеорологические: *der Sturm, die Windhose, der Tornado*;
 - гидрологические: *die Überschwemmung, der Tsunami*;
- по масштабу последствий:
 - глобальные: *der Tornado, der Tsunami, das Erdbeben, der Vulkanausbruch*;
 - региональные: *die Dürre, der Taifun, der Dauerfrost*;
 - локальные: *der Dauerregen, der Schneefall, der Smog, der Erdrutsch*;
- по состоянию природного явления:
 - осадки: *der Regen, der Schnee*;
 - движение воздуха: *der Wind, der Monsun, der Schneegestöber*;
 - водный поток: *der Fluss, der Geiser, die Flut, die Ebbe*;
 - электромагнитное излучение: *der Blitz*;

- светящиеся газы: *der Sonnenschein*;
- по продолжительности явления:
 - кратковременные: *der Abendwind, der Sonnenuntergang*;
 - долговременные: *der Dauerregen, der Monsun, der Frühlingswind*;
- по сезону года:
 - зимние: *der Eisregen, der Schneefall, der Frost, der Glatteis*;
 - весенние: *der Frühlingswind, der Tau, der Hagelsturm*;
 - летние: *die Sommerhitze, der Sommerregen, der Smog*;
 - осенние явления: *der Nebel, der Nebelregen*;
- по интенсивности: *der Regenguss, der Schmutt, die Überschwemmung, der Tsunami*;
- пространство, заросшее растительностью: *der Wald, das Feld, die Wiese, die Steppe, die Oase, der Dschungel, die Savanne, das Bor, das Gehölz*;
- суша: *der Grund, die Erde, der Boden, die Wüste*;
- относительно уровня моря:
 - выше уровня моря: *der Berg, der Hügel, die Anhöhe*;
 - на уровне моря: *die Ebene*;
 - ниже уровня моря: *das Tiefland*.

Придерживаясь традиционной точки зрения на структуру поля, в его составе мы выделяем ядро и периферию. Ядром (именем) поля является единица, выражающая его общее значение, архисему. Языковые единицы, расположенные на периферии, обладают более сложным, насыщенным, специализированным содержанием и тесно взаимодействуют с членами смежных полей. По мнению И.А. Стернина ядро консолидируется вокруг компонента-доминанты, периферия имеет зонную организацию; ядерные конститuenty наиболее специализированы для выполнения функций поля, систематически используются, выполняют функции поля наиболее однозначно, более частотны по сравнению с другими конститuentами и обязательны для поля [6, с. 38]. Переход от ядра к периферии не имеет четких границ и осуществляется постепенно.

Проведенный анализ показал, что ядро лексико-семантического поля «Явления природы» образуют стилистически нейтральные и наиболее употребительные лексические единицы, имеющие максимальную концентрацию специфических признаков явлений природы, характеризующих данную группировку. Всего ядро поля составляют 47 лексических единиц. Например: *die Hitze* ‘sehr starke, als unangenehm empfundene Wärme; hohe Lufttemperatur’; *der Wind* ‘meist in horizontaler Richtung bewegte Luft’; *der Ozean* ‘große zusammenhängende Wasserfläche zwischen den Kontinenten; riesiges Meer; Weltmeer’; *der Schnee* ‘Niederschlag in Form von Schneeflocken’; *der Blitz* ‘...elektrischer Strom von einer Wolke zur anderen oder zur Erde fließt...’; *die Überschwemmung* ‘...richtete große

Schäden an...'; *das Erdbeben* '...so stark ist, dass sie Häuser zerstört...'; *die Wüste* '...Gebiet der Erde, das ganz von Sand bedeckt ist...' и др.

Периферию образуют лексические единицы, которые содержат экспрессивную оценку природного явления или характеризуются ограниченной сферой употребления. К периферии лексико-семантического поля «Явления природы» принадлежит 37 ЛЕ, например, *der Buran* 'lang andauernder winterlicher Nordoststurm mit starkem Schneefall in Nordasien'; *die Oase* '...im Innern von Wüsten oder Wüstensteppen gelegene Insel...'; *der Tsunami* '...mit einer Wandergeschwindigkeit bis zu 700 km/h...'; *der Monsun* 'halbjährlich die Richtung wechselnder Wind' и др.

Итак, лексико-семантическое поле «Явления природы» представляет собой особую структуру: ядро – периферия, для которой характерна максимальная концентрация полеобразующих признаков в ядре и неполный набор этих признаков при ослаблении их интенсивности на периферии [7, с. 5]. Ядерные конститuenty редко изменяют свой статус и употребляются в языке в течение длительного времени. Периферия подвергается экстралингвистическому воздействию и непрерывно изменяется, пополняясь новыми лексическими единицами в результате заимствования, семантического развития лексем и сокращаясь при утрате единиц. Граница между ядром и периферией является нечеткой, размытой, а их наполнение может различаться в разных языках, что обусловлено, на наш взгляд, объективными причинами: ландшафтом, климатом, природными условиями. Все это делает актуальным дальнейшее сопоставительное исследование данного отрезка действительности в различных языках для выявления, в первую очередь, стабильного ядра лексико-семантического поля «Явления природы» в разных языках.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Duden. Das große Wörterbuch der deutschen Sprache: in 10 Bd. [Электронный ресурс]. – Elektronische Datei (576 Mb.) – Mannheim: Bibliogr. Inst.: F.A. Brockhaus AG, 2000.

2. Косериу, Э. Лексические солидарности / Э. Косериу // Вопросы учебной лексикографии: Сб. статей; под ред П. Я. Денисова и Л. А. Новикова. – М. : Изд-во Московского университета, 1969. – С. 95–108.

3. Уфимцева А. А. Роль лексики в познании человеком действительности и в формировании языковой картины мира / А. А. Уфимцева // Роль человеческого фактора в языке: язык и картина мира. – М. : Наука, 1988. – С. 108–140.

4. Кобозева, И. М. Лингвистическая семантика / И. М. Кобозева. – М. : Эдиториал УРСС, 2000. – 350 с.

5. Новиков, Л. А. Семантика русского языка / Л. А. Новиков. – М. : Высшая школа, 1982. – 272 с.
6. Стернин, И. А. Лексическое значение слова в речи / И. А. Стернин. – Воронеж : Изд-во Воронеж. ун-та, 1985. – 170 с.
7. Полевые структуры в системе языка / под. ред. З. Д. Поповой. – Воронеж : Изд-во ВГУ, 1989. – 198 с.

И.П. КОРОЛЮК

Брест, БрГУ имени А.С. Пушкина

ЛЕКСЕМЫ С ИМПЛИЦИТНО ВЫРАЖЕННОЙ ОТРИЦАТЕЛЬНОЙ СЕМОЙ В НЕМЕЦКОМ ЯЗЫКЕ

Отрицание занимает особое место в традиционных и современных исследованиях мыслительных и языковых категорий. Вследствие многогранности понятия отрицания в языкознании сформировались многочисленные лингвистические направления, каждое из которых предлагает свое толкование данной категории.

Категория отрицания получает свое отражение на всех уровнях языковой системы как эксплицитно, так и имплицитно. Эксплицитность и имплицитность являются коррелирующими понятиями, из которых первому принадлежит ведущая роль. Эксплицитность предполагает открытое, явное, непосредственное выражение какого-либо значения, а имплицитность предполагает скрытое, неявное, опосредованное выражение. Отличительная черта имплицитного отрицания заключается в несогласованности плана содержания и плана выражения, это значит, что содержание мысли оказывается гораздо шире своего выражения в языковых единицах.

Отрицание, выраженное имплицитным способом, встречается в языке значительно реже, чем отрицание, переданное при помощи формальных средств выражения. Имплицитный способ выражения отрицания противостоит эксплицитному как скрытый, неявный, опосредствованный способ открытому, явному, маркированному, так как одно и то же негативное значение может быть передано как при помощи формальных средств негации, так и без использования таковых, то есть выводиться из самой семантики слова или целой синтаксической конструкции. Следует подчеркнуть, что имплицитное отрицание сложнее, его восприятие предполагает большее количество мыслительных операций, нежели восприятие отрицания эксплицитного, которое является более простым.

Имплицитное отрицание может проявляться на всех уровнях языка вследствие свойственной категории отрицания возможности использовать

комплекс средств выражения значения: лексических, морфологических, синтаксических, фразеологических, фонетических.

Исходя из многообразия средств выражения отрицания и их регулярного использования, ряд лингвистов рассматривает категорию отрицания в виде функционально-семантического поля. Н.В. Борзенок выделяет в поле отрицания 4 зоны [1, с. 10]: *ядерную, центральную, промежуточную и периферийную*. Совокупность имплицитных средств выражения отрицания образует периферийную зону.

Отрицание выражается имплицитно с помощью таких лексических единиц, в которых отрицание является компонентом значения: *verhindern* 'воспрепятствовать, не допускать', *untersagen* 'запрещать', *verzichten* 'отказываться, пренебрегать', *überhören* 'не услышать', *aufeislegen* 'заморозить, не давать ходу' и др.

К показателям косвенного отрицания относят также глаголы, выражающие ложь и сомнение *leugnen* 'отрицать, оспаривать, не признавать', *zweifeln* 'сомневаться'. Предполагается, что данные лексические средства создают семантическое поле отрицания в высказывании.

Несмотря на то, что отрицание, выраженное имплицитно, обнаруживается труднее, его использование оправдано в тех случаях, когда необходимо сделать намек или выразить ироничное отношение к ситуации. При этом невыраженный вербально смысл интерпретируется участником общения в зависимости от его языковой компетенции, его уровня образованности и знаний о мире [2, с. 101].

Имплицитное отрицание не общепринято для немецкого языка, однако оно необходимо в межкультурной коммуникации, его использование помогает избежать прямого отказа, что часто предпочтительнее.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Борзенок, Н. В. Отрицание в системе языка и текстовой деятельности: автореф. дис. ... канд. филолог. наук: 10.02.19 / Н. В. Борзенок ; Куб. гос. ун-т. – Краснодар, 1998. – 23 с.
2. Люльчева, Е. М. Имплицитные способы выражения отрицания / Е. М. Люльчева // Вестник Иркутского государственного лингвистического университета. – 2013. – № 2 (23). – С. 100–108.

И.Ф. НЕСТЕРУК, А.Г. БЕЛЬСКАЯ

Брест, БрГУ имени А.С. Пушкина

СТИЛИСТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ НАИМЕНОВАНИЯ РЕФЕРЕНТА В ХУДОЖЕСТВЕННОМ ТЕКСТЕ

Язык в процессе своего развития предоставляет людям большие возможности для передачи их мыслей и чувств, для приближения к соответствию между миром слов и миром понятий. В любом языке языковая репрезентация объектов действительности обычно связана с существованием некоторого круга стандартных ситуаций и с использованием определенных стандартизованных языковых моделей их отображения. Чем шире этот круг, тем богаче система форм языкового выражения. Кроме того, существует «нестандартное» использование языковых средств, как в обычных, так и в особых, специфических ситуациях. Наличие множества видов и типов номинаций свидетельствует о номинативной системе со значительным потенциалом, отличающейся богатством разноуровневых средств и моделей языковой репрезентации элементов окружающего мира.

Номинация является предметом исследования не только в лингвистике, но и в культурологии, ономастике и в топонимике. В философском аспекте номинация является сложным и многообразным соотношением между словом, вещью и понятием (Аристотель, Гераклит, Демокрит, Платон, Августин). Термин «номинация» в современной лингвистической культуре используется часто, однако его содержание до сих пор остается многозначным. Например, одно и то же название, номинация, обозначает как процесс создания, закрепления и распределения наименования за разными фрагментами действительности, так и значимую языковую единицу, образованную в процессе называния.

Итак, обращение фактов внеязыковой действительности в достояние системы и структуры языка, при котором одно и то же понятие может получать разные обозначения, называется номинацией. В теории номинации в центре внимания всегда находилась проблема способов фиксации денотата и выбора его языкового означивания. Выбор означивания, иначе языкового наименования, с одной стороны, объективно диктуется особенностями денотата; с другой стороны, определяется познавательной-ценностной установкой субъекта речи как намерением не просто обозначить, но и выделить тот или иной признак отображаемого объекта, лица, факта (А.А. Потебня, Е.В. Падучева, В.Г. Гак, П.В. Зернецкий). При выделении признака, который кладется в основу наименования объекта, большую роль играет установка именующего объект, его субъективное отношение к данному объекту, так что наименование, согласно В.Г. Гаку, «является субъективным образом

объективного мира» [1, с. 525]. Таким образом, вариативность номинации обуславливается как характером объекта, так и характером субъекта наименования.

В зависимости от вида текста повторные номинации могут быть: стилистически нейтральными или иметь экспрессивно-оценочную окраску; по объему информации точно соответствовать именуемому предмету или расширять, уточнять его содержание [2, с. 34]. Создавая связный текст, автор первоначально задумывается над вопросом о повторной номинации, т.е. он обнаруживает проблему выбора средств словесной замены для уже названного в данном контексте денотата (лица, предмета, действия, качества). Так, чтобы избежать повторения одних и тех же слов, автор осознает необходимость лексических замен. В художественных текстах автор стремится разнообразить наименования в потоке речи и тем самым обновить словесный инвентарь в языке [3]. Вышесказанное подтверждает следующий пример:

***Dieser bisherige Herr Haller, der begabte Autor, der Kenner Mozarts und Goethes, der Verfasser lesenswerter Betrachtungen über die Metaphysik der Kunst, über Genie und Tragik, über Menschlichkeit, der melancholische Einsiedler in seiner mit Büchern überfüllten Klausur, wurde Zug für Zug der Selbstkritik ausgeliefert und bewährte sich nirgends. Dieser begabte und interessante Herr Haller** hatte zwar Vernunft und Menschlichkeit gepredigt und gegen die Roheit des Krieges protestiert, **er** hatte sich aber während des Krieges nicht an die Wand stellen und erschießen lassen, wie es die eigentliche Konsequenz seines Denkens gewesen wäre, sondern hatte irgendeine Anpassung gefunden, eine äußerst anständige und edle natürlich, aber doch eben einen Kompromiß* [4, с. 113].

Ключевым референтом данного контекста является словосочетание *dieser bisherige Herr Haller*. Далее господин Галлер именуется как *der begabte Autor*, что указывает на его род деятельности и положительную авторскую оценку. Затем констатируется его осведомленность о жизни и творчестве Моцарта и Гете – *der Kenner Mozarts und Goethes*, его способность к написанию и увлекательность его трудов – *der Verfasser lesenswerter Betrachtungen*. Следующее наименование *der melancholische Einsiedler in seiner mit Büchern überfüllten Klausur* связано с его мрачным, затворническим образом жизни и любовью к литературе. Затем автор повторяет определение *begabt* и расширяет его, что выполняет функцию авторской оценки. И, наконец, господин Галлер обозначается местоимением *er*, тем самым, избегается повторение его имени.

*In wie tiefe Vereinsamung **er** sich auf Grund seiner Anlage und seines Schicksals hineingelegt hatte und wie bewußt **er** diese Vereinsamung als sein Schicksal erkannte, dies erfuhr ich allerdings erst aus den von **ihm** hier*

*zurückgelassenen Aufzeichnungen; doch habe ich **ihn** immerhin schon vorher durch manche kleine Begegnungen und Gespräche einigermaßen kennengelernt und fand das Bild, das ich aus seinen Aufzeichnungen von **ihm** gewann, im Grunde übereinstimmend mit dem freilich blasserem und lückenhafterem, wie es sich mir aus unsrer persönlichen Bekanntschaft ergeben haue* [4, с. 2].

Центральный персонифицированный референт не называется, он лишь обозначается на протяжении этого отрывка личным местоимением *er* в парадигматических формах *er – ihm – ihn*. Но ясность в отношении референта присутствует с самого начала за счет того, что он эксплицирован в заголовке романа по своей привязке к существительному – “*Der Steppenwolf*”. Слово в титульной, т.е. «сильной позиции» текста задает лейтмотив всего содержания. Повтором же через личное местоимение в формах *er – ihm – ihn* лишь оттеняется главная номинация референта и имплицитно подается сигнал о «ненужности» других автосемантических номинативных единиц. Таким образом, общий концепт текста вербализован уже изначально, а в смысловой информации текста развивается его утверждение.

*Zwei Tage später brachte ein Fuhrmann **die Sachen** des Fremden, der Harry Haller hieß. **Ein sehr schöner Lederkoffer** machte mir einen guten Eindruck, und **ein großer flacher Kabinenkoffer** schien auf frühere weite Reisen zu deuten, wenigstens war er beklebt mit den vergilbten Firmenzetteln von Hotels und Transportgesellschaften verschiedener, auch überseeischer Länder* [4, с. 6].

Главный референт данной номинативной цепочки *die Sachen* первично введен в своем общем словарном значении, далее его представляют вариативные имена с более частными значениями: *ein sehr schöner Lederkoffer, ein großer flacher Kabinenkoffer*. Лексические единицы *Lederkoffer* и *Kabinenkoffer* обозначают разновидности багажа человека, являются синонимами, они, естественно, имеют также значение вещи, предмета. И на основе совокупности значений этих имен, вместе с их определительными элементами, объективируется концепт *die Sachen*. Фрагмент в целом построен на отношении включения (гиперо-гипонимии).

Повторные номинации делают возможным представление объекта в желательном для автора или говорящего лица свете, подчеркивают ту негативную или позитивную характеристику, которой придается значение именно в данной ситуации, обозначают разнообразные особенности оценочности. Повторные номинации также органично связывают текстовые фрагменты между собой и служат средством развернутой характеристики персонажа.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

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

2. Валгина, Н. С. Теория текста: учеб. пособие / Н. С. Валгина. – М. : Логос, 2003. – 173 с.

3. Нестерук, И. Ф. Повторная номинация в художественном дискурсе / И. Ф. Нестерук // Актуальные вопросы германской филологии и методики преподавания иностранных языков : сб. материалов XIX Респ. науч.-практ. конф., Брест, 28 февр. 2015 г. : в 2 ч. Брест. гос. ун-т им. А.С. Пушкина ; редкол.: В.Ф. Сатинова [и др.]. – Брест : БрГУ, 2015. – Ч.1. – С. 146–148

4. Hesse, H. Der Steppenwolf / H. Hesse. – Berlin : Verl. Suhrkamp, 1974. – 175 S.

Е.В. ОНИЩУК

Брест, БрГУ имени А.С. Пушкина

К ВОПРОСУ О ГРАММАТИЧЕСКОМ СТАТУСЕ НЕМЕЦКИХ МОДАЛЬНЫХ ЧАСТИЦ

В практике преподавания иностранного языка в школе и вузе невозможно на сегодняшний день представить иноязычное образование вне коммуникативного контекста деятельности. Однако обучение разговорной речи как компонента речевого взаимодействия является непростой задачей. И часто эти трудности зависят от специфических особенностей разговорной речи изучаемого языка. Одной из таких трудностей являются модальные частицы, которые как широко и повсеместно употребляются носителями языка в речи, так и находят отражение в художественной литературе. Модальные частицы относятся к особому классу слов, придающих эмотивной стороне речи выразительность и способствующих реализации прагматических задач.

Вопрос семантизации модальных частиц всегда остро стоял как в отечественной, так и в зарубежной германистике. Он является особенно значимым, т.к., не обладая легко выделяемым денотативным значением, но раскрывая его в контексте, модальные частицы существуют и реализуются как таковые только в речевом акте, вне контекста которого рассмотрение модальных частиц просто не поддается описанию.

Частицы участвуют в создании специфики немецкой разговорной речи; отсутствие их в речи делает ее в определенной степени безжизненной.

Общими грамматическими признаками модальных частиц являются следующие: неизменяемость; ограниченность использования типом предложения; они не являются членами предложения, относятся ко всему предложению, привнося дополнительные оттенки в значение всего предложения; не могут занимать первое место в предложении; не образуют словосочетаний в качестве ведущего слова; не могут выступать в качестве кратких ответов; к ним нельзя поставить вопрос; безударны (как правило);

образуют комбинации с другими модальными частицами; имеют омонимы в других частях речи.

Е.А. Крашенникова в своей книге «Модальные глаголы и частицы в немецком языке» обращает внимание на грамматизацию модальных частиц, «т.е. изменения некоторых лексических средств при переходе их в число способов передачи абстрактных грамматических значений». Ею также были выделены признаки грамматизации данного класса слов: а) изменение лексико-грамматической характеристики слова при его переходе в разряд модальных частиц; б) полная утрата грамматического ударения или его значительное ослабление; в) изменение синтаксической функции модальных частиц.

Изменение лексико-грамматической характеристики слова при его переходе в разряд модальных частиц связано с утратой лексических и грамматических связей с той частью речи, к которой данное раньше относилось. Так, например, модальная частица *etwa* в вопросительных предложениях без вопросительного слова начинает выражать сомнение и удивление. Но не все частицы так далеко ушли от своих предшественников. Так не всегда возможно отличить в функциональном плане модальную частицу от соответствующего омонима: *Denkst du auch an den alten reichen Mann in der Wärme und Stille seines Hauses, das gebaut ist ganz für ihn allein...* . *Auch* в качестве логико-смысловой частицы будет выражать пресуппозицию, что помимо богатого старика есть еще и другие лица (вещи, явления), о которых думает адресат. В качестве модальной частицы *auch* дает понять адресату, что от него ожидается положительный ответ.

Полная утрата грамматического ударения или его значительное ослабление означает выполнение модальными частицами функции вспомогательных слов в предложении. М. Турмер видит в неударности частиц способ их отграничения от логико-смысловых частиц или наречий. Ударение таким образом выполняет различительную функцию. Учитывая критерий ударности выделяется и «ядро» модальных частиц, к которому авторы грамматики «de Gryuter» причисляют частицы *aber, auch, bloß, denn, doch eben, etwa, halt, mal, nicht, nur, schon, ja* (группа А) и *eh, eigentlich, einfach, erst, ruhig, überhaupt* (группа В). В группе А традиционно наряду с неударными формами выделяются ударные *ja, bloß, nur*, реализуемые в побудительных предложениях, но они не несут фразового ударения – оно падает на другую часть предложения. Например: *Lies bloß die 'Aufgabe!; Geh ja 'weg!; 'Eil dich nur nicht.*

Такие частицы как *denn, doch* также имеют ударные варианты использования, но оно ограничено типом предложения. Но в таких случаях не принято говорить о том, что ударение вызывает изменение части речи лексической единицы, которая может фигурировать как модальная частица, так и, например, наречие. Такое ударение не ведет к изменению

функционального класса – модальные частицы остаются модальными частицами, они лишь претерпевают изменение своего значения. Можно представить два варианта реализации частицы *ja*:

a) *Es regnet ja!*

b) *Sprich ja nicht!*

В первом случае с безударной *ja* говорящий удивлен тем, что на улице идет дождь. Там, где *ja* акцентуируется, говорящий показывает свое возмущение. Эти примеры доказывают, что все же помимо интонационных характеристик частиц в предложении, необходимо учитывать влияние таких параметров как тип предложения и его эмоциональная окраска.

В отличие от своих омонимов модальные частицы имеют характерную особенность, которая вытекает из их синтактико-семантических функций: модальные частицы относятся ко всему предложению, как коммуникативной единице, в то время как их соответствующие им омонимичные формы имеют ограниченную синтаксическую отнесенность.

Модальные частицы, обладая большим смысловым объемом, стоят перед отрицательными наречиями, наречиями предложения, модальными словами. С временными наречиями последовательность свободна (но такие наречия, как *wieder*, *immer*, *mehrmals*, *oft*, *häufig*, *selten*, стоят после модальных частиц). Онлайн-грамматика «Сапоо» в качестве общего правила предлагает ориентироваться на место свободного обстоятельства, которое занимает такое же положение, что и модальные частицы. В случае комбинаций правило последовательности модальных частиц строго регламентированы. В комбинациях могут использоваться только частицы, выделяющихся в подклассы по типу предложения. Основной считается тенденция, когда частицы с более специфичным значением следуют за частицами с менее выраженным. Ударные частицы занимают последнее место.

Несмотря на отсутствие согласия в отношении модальных частиц как языкового класса, они остаются незаменимыми спутниками не только устной, но и письменной речи. Внедряя в свою речь частицы, говорящий пытается воздействовать на слушателя, добавить в чисто рациональную сторону высказывания эмоциональную реакцию, выразить свое отношение к происходящему и создать надежную почву для успешного взаимопонимания.

Сложность модальных частиц обуславливается отсутствием у них легко выделяемого денотативного значения, которым обладают полнозначные слова. Однако смысл их и назначение актуализируется в речи, вне которой они перестают существовать как класс. Для выявления сущности модальных частиц необходимо обращаться к контекстуальному окружению, позволяющему точно исследовать функционирование отдельной частицы, ее влияние на семантику и организацию синтаксических построений.

Модальные частицы сформировали свои грамматические характеристики, что во многом создает предпосылки для их прикладного использования в качестве объекта обучения.

Н. А. ТАРАСЕВИЧ

Брест, БрГУ имени А. С. Пушкина

ЛИНГВОКУЛЬТУРНЫЙ АСПЕКТ ИСКУССТВЕННОГО БИЛИНГВИЗМА

Исследование проблем естественного и искусственного билингвизма ведётся на протяжении многих лет. Интерес к проблемам двуязычия обусловлен развитием лингвистики и методов её исследования, успехами смежных наук – социологии, психологии, этнографии, для которых язык является важным источником сведений о человеке и обществе.

Термин «билингвизм» был введён В.А. Аврориным, который определяет его как «одинаково свободное владение двумя языками. Иначе говоря, двуязычие начинается тогда, когда степень знания второго языка приближается вплотную к степени знания первого».

Начиная с первых работ феномен билингвизма рассматривался как сложное, системное, внутриличностное образование, которое включает в себя определённую языковую (знаковую) структуру, умение использовать освоенную систему знаков в ситуации общения (коммуникативный аспект), в которой кроме собственно ситуативных значений и смыслов, определяющих успешность общения, присутствуют и общекультурные представления, являющиеся обязательным компонентом картины мира (социокультурный аспект). Сложность формирования и существования двуязычия определяет комплексный характер его изучения. Исследования различных аспектов являются частью целого, дополняют и углубляют разработку проблемы билингвизма. Социолингвистический аспект связан с исследованием воздействия социальных факторов на формирование и взаимодействие основных компонентов билингвизма, а также с определением роли двуязычия в социальной жизни его носителей. С социолингвистическим аспектом тесно связан собственно лингвистический, который призван охарактеризовать внутривидовые процессы в условиях одновременного развития двух лингвокультурных кодов. Психолингвистика акцентирует своё внимание на актах речепорождения, в которых проявляется качество и уровень освоения того или иного языка во всём его объеме: языковая, речевая и социокультурная компетенция.

Следует отметить, что билингвизм как коммуникативный феномен является широко распространённым явлением, однако изучение сущностных характеристик явления возрастает в связи с тем, что межкультурное взаимодействие людей разных языковых групп приобретает в современном мире всё большие масштабы, что требует адекватного понимания закономерностей освоения иностранного языка и формирования соответствующей лингводидактической основы обучения ему.

В рамках профессиональной подготовки специалистов в области иноязычного образования может осуществляться формирование искусственных билингвов, поскольку с лингвистической точки зрения существование общего языка в рамках межкультурной коммуникации выступает необходимым условием взаимопонимания людей. Кроме того, понимание сущности билингвизма, особенностей иностранного языкового сознания может существенно повлиять на снижение уровня унификации и потери чувства социокультурной идентификации и самобытности народов.

За основу формирования специалистов, в одинаковой степени владеющими как минимум двумя лингвокультурными кодами, может быть принята языковая деятельность, которая определяется характером сформированности соответствующих лингвистических механизмов (переключение кода, смешение кода), а уровень её развития реализуется в процессе коммуникации, отображающим лингвокультурный аспект владения иностранным языком.

Становление и развитие билингва начинается с необходимости и возможности понимать смысл высказывания на иностранном языке путём осуществления различного рода трансформаций, к которым на первом этапе можно отнести поиск соотносимых слов и выражений в родном и иностранном языке, затем дискурсивную принадлежность, а следом лингвокультурную эквивалентность.

Последовательность формирования билингва можно проследить на многообразии определения явления: любое влияние чужого языка, независимо от его проявления, будь то просто контакт между языками или же реальное владение двумя языками (Г. Пауль), владение двумя языками и регулярное переключение с одного языка на другой, в зависимости от ситуации общения (В.Ю. Розенцвейг), способность объясняться на двух языках (Л.В. Щерба), практика попеременного пользования двумя языками (У. Вайнрайх). С нашей точки зрения билингвизм – это владение двумя языками, не обязательно относящимися к одной языковой группе, но обязательно имеющими различные дискурсивно-лингвистические и культурно-исторические основания их организации. Поэтому билингвизм мы рассматриваем как владение и попеременное использование в речи двух языков, в зависимости от коммуникативной ситуации. Коммуникативная ситуация может рассматриваться предельно широко: от

непосредственного общения до работы обучающегося с текстом при отсутствии живого коммуникативного взаимодействия. Механизмом билингвизма служит умение легко переходить с одного языка на другой. Он основывается на сформированном навыке переключения, функционирование которого зависит от степени сформированности коммуникативной компетенции, включающей в себя речевую, языковую и социокультурную компетенции.

В рамках языковой компетенции обычно выделяются следующие компоненты: фонологический, лексический, семантический, грамматический. Фонологическая составляющая включает знания и умения воспринимать и воспроизводить звуковые единства языка, артикуляционно-акустические характеристики фонем, фонетическую организацию слов, просодику, фонетическую редукцию. Для взаимодействия русского и английского лингвокультурного кода наибольшую трудность представляют долгота и краткость гласных звуков, отсутствие оглушения звонких согласных в конце слов, соединительный звук «г». В лексическую составляющую входит знание словарного состава языка, включая идиоматику, словообразование. Грамматическая составляющая связывается со знанием грамматических средств и умением их использовать в речи. Для изучающих английский язык особую трудность представляет система временных форм глагола, модальность, условное наклонение. Семантическая составляющая изучающего иностранный язык основывается на знании возможных способов выражения определённого значения (синонимичность, антонимичность, перефразирование, стилистический регистр) и умения его использовать.

Речевая компетенция формирует у студента способность понимать различного рода высказывания и порождать речевое произведение в зависимости от коммуникативной задачи. Речевая компетенция может быть представлена через дискурсивный, стратегический и психологический компонент. Способность понимать и достигать связности в восприятии и порождении отдельных высказываний в рамках коммуникативно-значимых речевых образований характеризует дискурсивную принадлежность лингвистических средств. Стратегическая составляющая определяется способностью компенсировать недостаточный уровень владения языком или незнание отдельных языковых единиц другими языковыми средствами для передачи смысла дискурса. Психологический компонент связан с особенностями речепорождения на иностранном языке, т. е. с выбором языковых единиц для выражения мысли и с уровнем развитости механизмов переключения с одного языка на другой.

Социокультурная компетенция включает в себя социолингвистический и прагматический компонент, из которых первый предполагает наличие лингвистических и общекультурных знаний, связанных с пониманием

менталитета другой культуры и способов его выражения в языке, а второй определяет культурологический характер использования языка в конкретной ситуации общения.

Е.И. ТАРАШКЕВИЧ

Минск, ВА РБ

ОСОБЕННОСТИ ПЕРЕВОДА С ЛИСТА ПРИ ОБУЧЕНИИ КУРСАНТОВ ВОЕННОГО ВУЗА

В настоящее время является очевидным, что перевод с листа является неотъемлемой составляющей работы устного переводчика и ценным умением для письменного перевода. Кроме того, данный вид перевода является полезным упражнением при совершенствовании знания иностранного языка и развитии определенных когнитивных умений. Тем не менее, методология обучения переводу с листа и его место в содержании обучения переводчика до сих пор остаются неопределенными.

Перевод с листа в самом общем виде можно определить как устный перевод письменного текста. Общеизвестным является тот факт, что этот вид перевода имеет черты как устного, так и письменного перевода, что, по всей видимости, и обуславливает его неопределенное положение в содержании подготовки переводчиков. Так, Б. Мозер-Мерсер отмечает, что в силу того, что перевод с листа включает в себя процессы как слуховой, так и зрительной обработки информации, его в равной степени можно определять и как особый вид письменного перевода, и как вариант устного перевода [1, с. 159].

Более детальное изучение перевода с листа показывает, что выполнение этого вида перевода требует активизации сложного комплекса умственных процессов на основе хорошо сформированных и развитых лингвистических и когнитивных навыков и умений, общих и специфических знаний и способности ориентироваться в конкретной ситуации. Необходимо принимать во внимание, что при переводе с листа устное порождение высказывания на языке перевода происходит практически одновременно с чтением текста. В идеале, перевод с листа должен звучать так, как будто переводчик просто читает текст на языке перевода. Таким образом, переводчик должен обладать сформированным навыком переключения с чтения на порождение устного высказывания. Все это делает перевод с листа не менее, а, возможно, и более сложным, чем синхронный перевод. Исходя из всего этого, можно говорить о том, что перевод с листа заслуживает отдельного внимания как особый вид перевода, а не просто как разновидность устного или письменного перевода, имеющая общие черты и с тем, и с другим.

Перевод с листа имеет свои разновидности. В одних случаях он может выполняться без предварительного прочтения текста, в других дается немного времени на предварительное прочтение текста и подготовку перевода. В зависимости от требований заказчика может выполняться устное обобщение прочитанного текста (перевод сути) или пояснение информации, содержащейся в тексте. Также перевод с листа можно встретить в последовательном и синхронном переводе. В последовательном переводе осуществляется устная передача содержания письменного текста после его прочтения оратором. В данном случае текст заменяет переводческие записи, и переводчик должен учитывать возможные отступления оратора от текста при его прочтении. В синхронном переводе с текстом имеет место комбинация синхронного перевода и перевода с листа, когда у переводчика есть текст сообщения оратора.

Последняя разновидность перевода с листа ставится под сомнение многими теоретиками и практиками перевода. Переводчик вынужден следовать за скоростью речи говорящего, следить за его отклонениями от текста и другими факторами, способными повлиять на смысл переводимого сообщения, тогда как одной из характеристик процесса перевода с листа является его внутренняя контролируемость, т. е. переводчик сам выбирает скорость перевода и полностью опирается на текст.

Прежде, чем говорить о компетенциях, которыми должен обладать переводчик с листа, что необходимо при формировании содержания обучения переводчиков, представляется целесообразным выделить некоторые особенности данного вида перевода, обуславливающие его специфичность и сложность. Согласно модели процесса перевода Д. Жилия [2], «перевод осуществляется посредством серии когнитивных операций, выполняемых в условиях ограниченной умственной обрабатывающей способности». Эти операции объединяются в так называемые «усилия», которых задействуется как минимум три: 1) восприятие на слух и анализ исходного текста; 2) порождение текста перевода; 3) хранение информации в кратковременной памяти. Если переводчик не обладает достаточной ментальной обрабатывающей способностью, необходимый когнитивный баланс между усилиями нарушается, что ведет к замедлению процесса перевода и появлению ошибок.

Этап или усилие восприятия, являющийся первой стадией любого процесса перевода, представлен в данном случае процессом зрительного восприятия сообщения, иными словами, чтением. Общеизвестны условия адекватного понимания текста при чтении. Кроме должного уровня владения языком и представления о теме сообщения, читающий должен иметь сформированные навыки анализа микро и макроэлементов текста и

вероятностного прогнозирования, учитывать многие экстралингвистические факторы, способные повлиять на смысл сообщения. Первостепенную значимость при этом имеют навыки концентрации и фокусировки внимания. При переводе с листа задача многократно усложняется тем, что переводчик не имеет возможности ознакомиться с текстом заранее, анализ текста, таким образом, производится непосредственно при его восприятии.

Этап порождения высказывания при переводе с листа осложняется необходимостью переключения с письменного перевода на устный, поскольку данный вид перевода обладает свойствами письменного перевода с точки зрения исходного текста и свойствами устного перевода с точки зрения текста перевода и коммуникативной ситуации. Необходимость переключения с одного способа перевода на другой в процессе перевода обуславливает отнесение перевода с листа к сложным видам перевода. Очевидно, что сложность и специфичность данного вида перевода в этом аспекте обусловлена разницей между письменной и устной речью.

Традиционно письменная речь представляется синтаксически более сложной, иными словами, на письме предложения характеризуются преимущественно подчинительной связью, тогда как в устной речи преобладает сочинительная связь, что обусловлено тем, что письмо сопровождается обдумыванием высказываний, точно так же, как устная речь отличается склонностью к спонтанности и неформальности. Тем не менее, детальные исследования разницы между устной и письменной речью показали, что с точки зрения представленности подчинительных связей устная речь не уступает в сложности письменной, а различия обусловлены не столько видом речи, сколько степенью формальности и целью высказывания [3].

Традиционно сравнение устной и письменной речи проводится на материале спонтанных неформальных устных текстов и академичных литературных письменных, иными словами, сравниваются диаметрально противоположные стили речи. Таким образом, стиль речи в данном контексте приобретает немаловажное значение, поскольку сравнение устной и письменной речи выходит за пределы каналов восприятия. Большинство авторов считают необходимым избегать характеристик, свойственных письменной речи, при устном переводе письменных текстов. Можно сделать вывод о том, что в данных рекомендациях имеется в виду спонтанная устная речь, а не устная речь вообще. Упрощение синтаксических структур письменной речи зачастую происходит за счет значительного изменения стиля оригинала. Сведение к минимуму подобных изменений и является, по-видимому, главной трудностью, сопутствующей процессу перевода с листа.

При переводе с листа неизбежно встречаются значимые элементы письменного текста, которые не имеют словесных эквивалентов, но которые необходимо передать в устной речи, а именно пунктуационные знаки. Передача некоторых из них, например, таких, как точка, запятая или точка с запятой, служащих для разграничения отрезков информации, не представляет особой сложности и осуществляется посредством пауз или изменения интонации. Другие, такие, как, к примеру, кавычки, являются более трудными для перевода и их игнорирование ведет к потере информации при переводе.

Кроме того, существуют другие языковые элементы, представляющие особую сложность при переводе с листа. К наиболее распространенным трудностям можно отнести передачу страдательного залога, безэквивалентную лексику, гипотаксис и др. Необходимо отметить также и то обстоятельство, что ситуация, в которой осуществляется перевод с листа, может быть разной. Наличие или отсутствие определенных факторов может иметь большую значимость для перевода. К таким факторам относится различная информация об исходном тексте, как, например, источник, автор, подписи к фотографиям и др. Кроме того, может играть немаловажную роль характер получателя перевода, его культурный уровень, имеющиеся знания и ожидания. Сюда же необходимо отнести и время, имеющееся на осуществление перевода, в зависимости от которого будет выбрана разновидность перевода с листа, а именно с подготовкой или без нее.

Кроме всего вышеперечисленного, необходимо отметить, что, поскольку результатом перевода с листа является устное сообщение перед аудиторией, переводчик должен владеть презентационными навыками и навыками ораторского искусства, такими, как четкая артикуляция звуков, интонационное оформление высказывания и др. в условиях, что немаловажно, умственного и психологического напряжения.

Несмотря на то, что многие исследователи не включают в психолингвистическую модель перевода с листа механизмы памяти, ссылаясь на то, что в распоряжении переводчика всегда имеется текст, данное утверждение представляется не совсем правомерным. Принимая во внимание тот факт, что порождение устного высказывания происходит практически одновременно с чтением, переводчик не имеет возможности воспользоваться внешними источниками, целиком и полностью опираясь на свои фоновые знания, имеющиеся в его долговременной памяти, и на профессиональные навыки.

Все вышеперечисленное представляет собой только некоторые особенности перевода с листа, которые необходимо учитывать при анализе умений и навыков, необходимых для успешного осуществления данного вида перевода с целью выработки единого подхода к методике обучения

переводу с листа и определения его места в содержании подготовки переводчиков.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Moser-Mercer, B. Sight Translation and Human Information Processing / Moser-Mercer // Kent Forum on Translation Studies, Vol. 2 / Kent State University; G. Neubert, M. Shreve, K. Gommlich K. (eds.). – Kent, Ohio : Institute for Applied Linguistics, 1991. – P. 159–166.
2. Gile, D. Basic Concepts and models for interpreter and translator training / D. Gile. – Amsterdam : Benjamins, 1995. – 277 p.
3. Biber, D. Variation across Speech and Writing / D. Biber. – Cambridge : Cambridge University Press, 1988. – 299 p.

С.А. ХОДАСЕВИЧ

Минск, Академия управления при Президенте Республики Беларусь

СОВРЕМЕННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В СФЕРЕ ГОСУДАРСТВЕННОГО УПРАВЛЕНИЯ

Важнейшей задачей Академии управления при Президенте Республики Беларусь является подготовка и переподготовка высококвалифицированных кадров в сфере государственного управления, менеджмента и экономики, которые будут способствовать установлению тесных взаимовыгодных контактов со стратегически важными иностранными деловыми партнерами. Поэтому изучению иностранного языка и профессиональной лексики в сфере государственного управления отводится значимое место в образовательном процессе Академии управления.

Формирование коммуникативной компетенции на изучаемом языке и особенно освоение профессиональной лексики, не находясь в стране изучаемого языка, процесс очень трудоемкий. На помощь приходят современные технологии обучения иностранному языку. На сегодняшний день информационно-коммуникационные технологии заняли прочное место в процессе обучения иностранному языку. Обучение иностранному языку с применением интерактивных технологий является одним из необходимых условий обеспечения качества в системе высшего образования. Компьютерная коммуникация является удобным и эффективным средством организации самостоятельной работы студентов и слушателей, а также обладает дополнительными возможностями для

повышения качества обучения студентов как дневной, так и заочной формы получения образования.

В отличие от традиционных методик, при использовании интерактивных компьютерных технологий обучения студент сам становится главной действующей фигурой и сам открывает путь к усвоению знаний. Преподаватель выступает в этой ситуации активным помощником, и его главная функция – организация и стимулирование учебного процесса [1, с. 47].

Для обучения профессионально-ориентированному языку студентов и слушателей Академии управления в течение нескольких лет наряду с традиционными формами представления материала, используются Интернет-платформы, что позволяет практиковать одновременно все четыре вида деятельности: аудирование, говорение, чтение и письмо.

Одним из наиболее эффективных методов, является использование на занятиях видеороликов, сопровождаемых заданиями, разработанными на Интернет-платформах. Видеоролики обогащают занятия, помогают сделать материал более наглядным и доступным. Видеоматериалы содержат не только живую речь носителей языка, подобно аудиоматериалам, а также визуальную информацию о происходящем событии, страноведческую информацию, реалии страны изучаемого языка. Видеоматериалы позволяют познакомиться с представителями другой культуры и особенностью их поведения в различных ситуациях, включая невербальное поведение. Как известно, язык мимики и жестов является неотъемлемой частью общения, и в каждой стране имеет свои особенности. Согласно исследованиям американского профессора Бердвиссера, словесное общение в беседе занимает менее 35%, а более 65% информации передается с помощью невербальных средств.

При обучении профессионально-ориентированному языку в течение нескольких лет в Академии управления практикуется работа над видеоматериалами с использованием Интернет-платформ, таких как quizlet.com, de.islcollective.com, ted-ed.com. Данные открытые информационные платформы позволяют организовать интерактивные уроки по тематике, предусмотренной учебной программой, а также с учетом лексических единиц и грамматических явлений, включаемых в итоговый лексико-грамматический тест.

Для разработки уроков видеоролики проходили тщательный отбор и анализ. Большим успехом пользовались видеоролики Мариуса Эберта, профессора Мюнстерского университета, создателя частной академии и автора большого количества книг, аудио- и видеокурсов по экономике и менеджменту, создателя собственной методики, позволяющей в короткие сроки освоить экономические темы. Его видеоролики отличаются профессиональным подходом, лаконичностью, большим количеством ярких примеров и четкой грамотной речью. Также использовались

видеоролики из серии так называемых «разъясняющих» видеороликов из серии «Einfach erklärt», где в доступной форме представлены темы, связанные с актуальными вопросами государственного управления, политического устройства различных стран и менеджмента.

Опыт показал, что наибольшего эффекта можно добиться, используя потенциал сразу нескольких Интернет-платформ одновременно. С помощью платформы quizlet.com в интерактивной форме организуется первичное знакомство с новой лексикой по определенной теме. Далее платформа de.islcollective.com дает возможность разработать задания к выбранному видеоролику. Для оформления заданий предлагается богатый выбор различных конструкций, которые можно наполнить, исходя из лексических, грамматических либо фонетических задач изучаемой темы. Данная платформа обладает очень удобной функцией повтора. При необходимости, студенты могут просмотреть и прослушать определенный фрагмент видеоролика, чтобы успешно справиться с поставленной задачей. Таким образом, данная платформа позволяет учитывать различный уровень подготовки обучаемых к скорости восприятия и обработки информации. Успешный результат работы над видеороликом способствует повышению мотивации в непростом процессе изучения профессионально-ориентированной лексики.

На этапе закрепления и отработки материала эффективно использовать платформу TEDEd в сети Интернет. На данной платформе есть возможность не только отработать лексические, грамматические и фонетические явления языка, но и попробовать применить их на практике в предлагаемой рубрике дискуссионного форума «Diskussion». Тем самым происходит реализация коммуникативной составляющей процесса обучения иностранным языкам.

У преподавателя, организовавшего интерактивный урок на Интернет-платформе TEDEd, есть возможность проанализировать процесс и результат дискуссии. Анализ письменных высказываний студентов и слушателей предоставляет преподавателю редактировать тексты, корректировать правописание, а также грамматические и стилистические аспекты языка. Для участников дискуссии создаются уникальные ситуации письменного диалогического общения в режиме реального времени (форум, чат), которые характеризуются достаточно высоким уровнем активности, включением порой даже большего количества участников, чем в аудиторной дискуссии.

Таким образом, обучаемые с изначально разным уровнем языковой подготовки и компетенции имеют возможность работать в удобном временном режиме и темпе, что помогает в достижении более высоких результатов и ведет к большой удовлетворенности процессом работы.

Использование информационных технологий и их умелое сочетание в процессе обучения профессионально-ориентированному языку

способствует не только новому качеству в трансляции и усвоении системы знаний, но и представляет студентам целостную картину изучаемого материала, обеспечивает его усвоение с учетом индивидуальной подготовки, позволяет повысить уровень заинтересованности и мотивации обучаемых, совершенствует контроль и самоконтроль, тем самым повышает эффективность всего образовательного процесса и способствует его успешной реализации.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Китайгородская, Г. А. Интенсивное обучение иностранным языкам. Теория и практика / Г. А. Китайгородская. – М. : Высшая школа; Научно образовательный центр «Школа Китайгородской», 2009. – 277 с.